

ISSN: 2595-6329

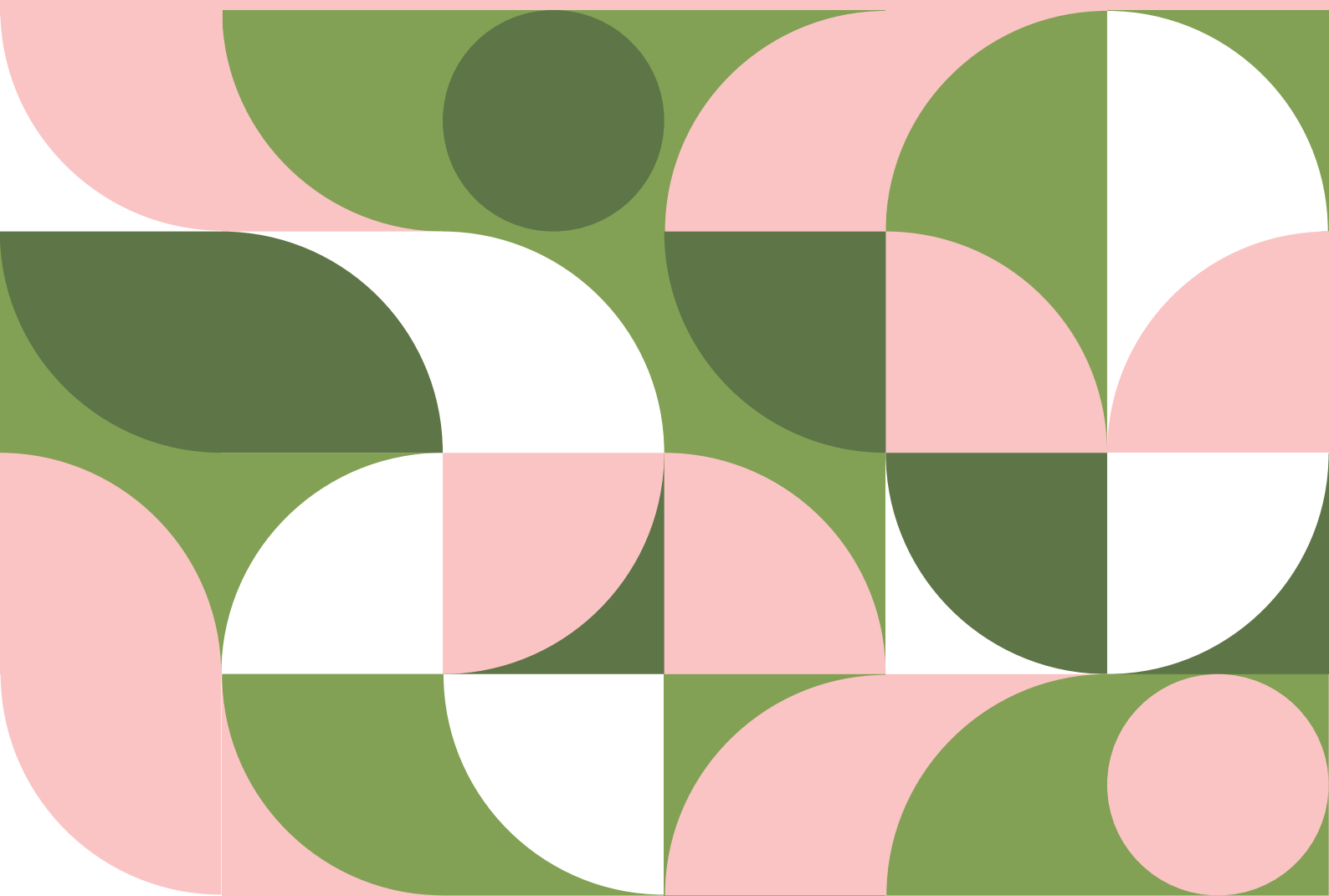
# RIEJA

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS

V.06 / N.11  
JAN./JUN.

2023

Dez anos comemorativos do MPEJA: o legado  
na pesquisa e inserção social da EJA na Bahia,  
no Brasil e no mundo

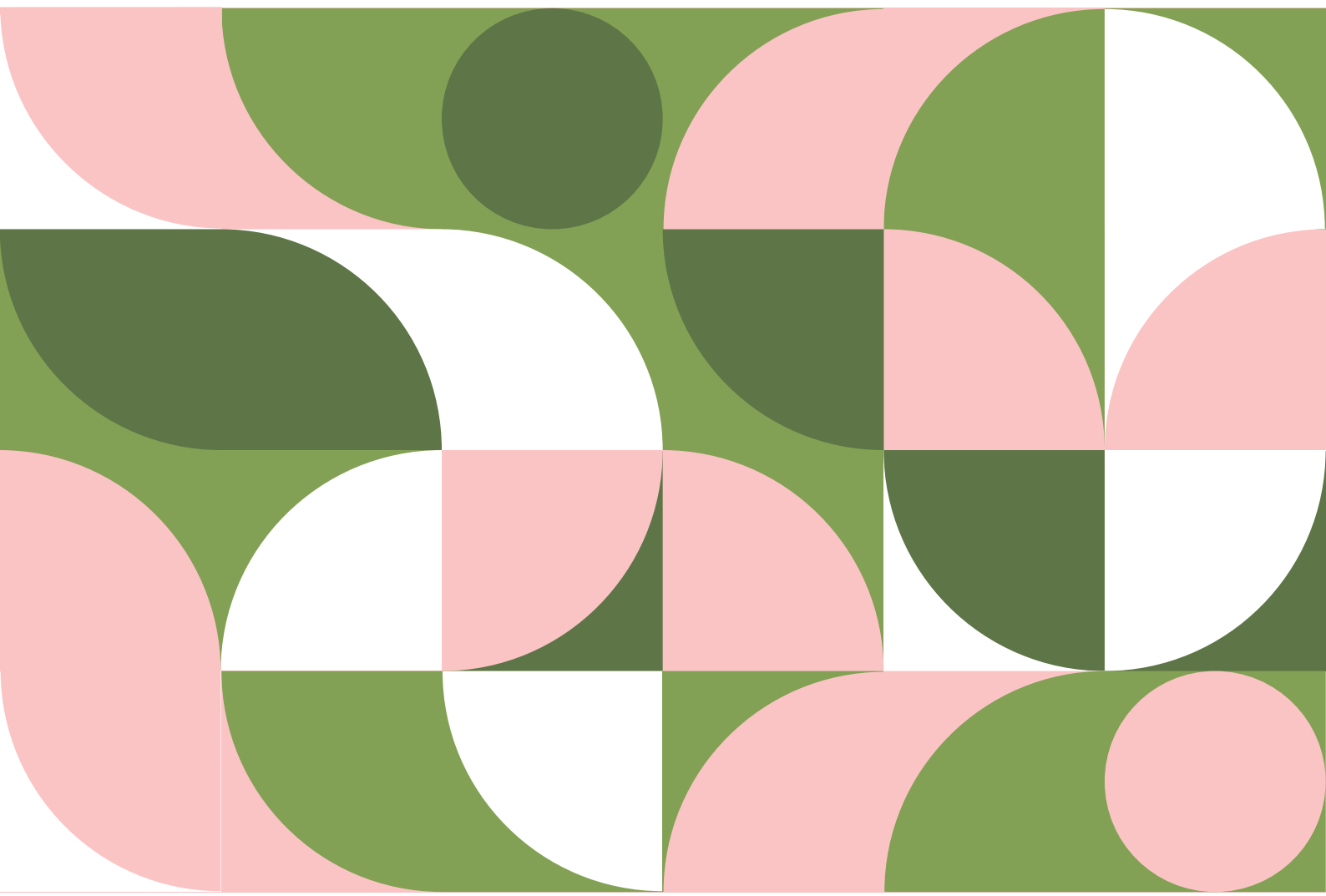


# RIEJA

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS

RIEJA, Salvador, v. 06, n. 11, p. 1-268, jan./jun. 2023

ISSN 2595-6329





**Reitora:** Adriana Marmori Lima

**Vice-Reitora:** Dayse Lago de Miranda

## DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

Diretora: Carla Liane Nascimento Santos

## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

Coordenadora: Patrícia Lessa Santos Costa

### Editor Executivo

Gildecio de Oliveira Leite (UNEB)

### Editor Científico

Antonio Pereira (UNEB)

### Editores Associados:

Maria de Lourdes Dionísio (U.Minho); Maria Hermínia F. Lage Laffin (UFSC); Joaquim Luís Medeiros Alcoforado (Universidade de Coimbra, Portugal)

### Grupo Gestor:

Antônio Amorim, Maria Hermínia Lage F. Laffin, Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, Maria de Lourdes Dionísio, Patrícia Santos Lessa, Elizeu Clementino de Souza, Alfredo R. Matta.

## CONSELHO EDITORIAL

### CONSELHEIROS NACIONAIS

Adriana Regina Sanceverino  
(Universidade Federal da Fronteira do Sul–UFFS)

Aída Monteiro  
(Universidade Federal de Pernambuco–UFPE)

Alfredo R. Matta  
(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Antônio Amorim  
(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Elizeu Clementino de Souza  
(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Graça dos Santos Costa  
(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
(Universidade Estadual do Pará–UEPA)

Jacqueline Ventura  
(Universidade Federal Fluminense–UFF)

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios  
(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

José Jackson Reis dos Santos  
(Universidade Estadual do Sudoeste Baiano–UESB)

Katia Siqueira de Freitas (Universidade Federal da Bahia - UFBA)

Leôncio Soares  
(Universidade Federal de Minas Gerais–UFMG)

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (Universidade Federal de Santa Catarina–UFSC)

Marinaide de Freitas  
(Universidade Federal de Alagoas–UFAL)

Patrícia Lessa Santos Costa  
(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Rones de Deus Paranhos  
(Universidade Federal de Goiás–UFG)

Rosemary Lapa de Oliveira  
(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Sandra Aparecida Antonini Agne  
(Instituto Federal de Santa Catarina–IFSC)

Simone Valdete dos Santos (Universidade Federal do Rio Grande do Sul–UFRS)

Sônia Maria C. Haraceni  
(Universidade Federal do Paraná–UFPR)

Tânia Regina Dantas  
(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Valdo Barcelos  
(Universidade Federal de Santa Maria–UFSM)

### CONSELHEIROS INTERNACIONAIS

Antônio Castañede  
(Universidade Pedagógica do México–UPM)

Joan Rué Domingo  
(Universidade Autônoma de Barcelona–UAB)

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado  
(Universidade de Coimbra–UC)

Maria de Lourdes Trindade Dionísio  
(Universidade do Minho-Portugal–UMINHO)

Maria Manoela Franco Esteves  
(Universidade de Lisboa–UL)

Núria Rajadell Pruggròs  
(Universidade de Barcelona – Espanha–UB)

Stéphanie Gasse  
(Université de Rouen-Normandie–França)

---

**Organizadoras do n.10:** Tânia Regina Dantas; Antônio Amorim

**Capa e Diagramação:** Lino Greenhalgh – **Bibliotecária:** Maura Icléa C. Castro (UNEB).

# REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – RIEJA

Revista do Departamento de Educação – Campus I  
Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação semestral temático, destina-se a divulgar a produção científica dos docentes, pesquisadores e estudantes das instituições envolvidas e das parcerias instituídas na área da EJA.

## ADMINISTRAÇÃO:

A correspondência relativa a informações, pedido de permuta, etc deve ser dirigida à:

Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos  
Universidade do Estado da Bahia  
Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos  
Rua Silveira Martins, 255 – Cabula  
41150-000 Salvador – Bahia – Brasil

Site da Revista RIEJA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja>

E-mail: [revistarieja@uneb.br](mailto:revistarieja@uneb.br)

Normas para publicação: vide últimas páginas

---

Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos. / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 2018) - Salvador: UNEB, 2018 -

Periodicidade semestral

1. Educação de jovens e adultos I. Universidade do Estado da Bahia. II. Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos III. Título.

CDD: 370.5  
CDU: 37(05)

---



Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula – 41150-000 – Salvador – Bahia – Brasil  
Fone: +55 71 3117-2200

# SUMÁRIO

## 11 EDITORIAL

*Antonio Pereira; Gildeci de Oliveira Leite*

## 13 APRESENTAÇÃO

*Tânia Regina Dantas; Antonio Amorim*

## 19 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MEMÓRIA E LEGADO DOS DEZ ANOS DE ATUAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MPEJA

*Tânia Regina Dantas*

## 34 POTENCIALIDADES DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Naiara Serafim Santos Mota; Antonio Amorim*

## 53 ELEARNING INTERNACIONAL PARA ADULTOS, BRASIL

*Fábio Chacón; Katia Siqueira de Freitas*

## 67 ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PPGEJA) DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

*Juarez da Silva Paz; Silvar Ferreira Ribeiro*

## 79 RITUAIS DA ESCOLA NO CÁRCERE: UM OLHAR PARA O SER MULHER ENTRE AS GRADES E A SALA DE AULA

*Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Suzianne Silva Tavares*

## 96 POÉTICAS ERRANTES E ANDARILHAS: SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS NA EJA

*Andressa Marques Torres; Ana Luísa Tenório dos Santos; Marinaide Lima de Queiroz Freitas; Valéria Campos Cavalcante*

## 109 RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE SABERES: OBSOLESCÊNCIA OU VALORIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA EJA?

*Carlos Eduardo Martins; Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Luís Alcoforado*

## 133 LETRAMENTOS SOCIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E IDOSOS

*Marli Vieira Lins de Assis; Guilherme Veiga Rios*

## 145 A IMPORTÂNCIA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA CONCRETIZAR O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO

*Apoliane Lima Euclides; Márcia Castilho de Sales*

## 156 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS, MEMÓRIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PERSPECTIVA INOVADORA

*Danielle Sobral Porto Costa; Gilmário Moreira Brito*

## ARTIGOS EM FLUXO CONTÍNUO

## 171 ESCOLA, EDUCAÇÃO BÁSICA E ANALFABETISMO ESTRUTURAL NO BRASIL A NEGAÇÃO DA ESCOLA AOS TRABALHADORES

*José Ronaldo Silva dos Santos; Tenório Batista Lima Sobrinho*

- 188 CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE JOVENS E ADULTOS**  
*Rodrigo Ribeiro; Patricia Carla da Hora Correia*
- 202 OS PROCESSOS QUE ORGANIZAM A ESCOLARIZAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA E A CONFORMAÇÃO DA ESTRUTURA DUAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**  
*Teresa Cristina Neris Mendes; José Humberto da Silva*
- 220 O TRABALHO COM GÊNEROS DISCURSIVOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E EJA**  
*Alessandra Barbosa Santos; Caroline Menezes Nunes de Oliveira; Maria Leticia Cautela de Almeida Machado*
- 229 PROJETO VIAJANDO NA LEITURA – ESCOLA ESTADUAL CESAR LOMBROSO – PENITENCIÁRIA JOSÉ MARIA ALKIMIM**  
*Marcos Fernandes Rafael*
- 238 INTERAÇÕES DAS DESIGUALDADES: ASPECTOS ENTRE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E PROEJA DO IFRS**  
*Olga dos Santos Machado*
- 265 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO**

# CONTENTS

- 11 EDITORIAL**  
*Antonio Pereira; Gildeci de Oliveira Leite*
- 10 PRESENTATION**  
*Tânia Regina Dantas; Antonio Amorim*
- 19 YOUNG AND ADULT EDUCATION: MEMORY AND RESCUE OF TEN YEARS OF PERFORMANCE IN THE PROFESSIONAL MASTER'S DEGREE PROGRAM**  
*Tânia Regina Dantas*
- 34 POTENTIALS OF GAMIFICATION IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS**  
*Naiara Serafim Santos Mota; Antonio Amorim*
- 53 INTERNATIONAL ELEARNING FOR ADULTS, BRAZIL**  
*Fábio Chacón; Katia Siqueira de Freitas*
- 67 ANALYSIS OF DISSERTATIONS FROM THE POSTGRADUATE PROGRAM IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (PPGEJA) AT THE UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)**  
*Juarez da Silva Paz; Silvar Ferreira Ribeiro*
- 79 SCHOOL RITUALS IN PRISON: A LOOK AT BEING A WOMAN BETWEEN BARS AND THE CLASSROOM**  
*Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Suzianne Silva Tavares*
- 96 WANDERING AND HIKER POETICS: SUBJECTS AND EDUCATIONAL PROCESSES IN EJA**  
*Andressa Marques Torres; Ana Luísa Tenório dos Santos; Marinaide Lima de Queiroz Freitas; Valéria Campos Cavalcante*
- 109 RECOGNITION, VALIDATION AND CERTIFICATION OF KNOWLEDGE: OBSOLESCENCE OR VALUATION ABOUT EJA'S STUDENTS?**  
*Carlos Eduardo Martins; Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Luís Alcoforado*
- 133 SOCIAL LITERACY: EXPERIENCE REPORT WITH ADULT AND ELDERLY LITERACY**  
*Marli Vieira Lins de Assis; Guilherme Veiga Rios*
- 145 THE IMPORTANCE OF PEDAGOGICAL COORDINATION TO IMPLEMENT THE INTEGRATED CURRICULUM IN PROFESSIONAL EDUCATION**  
*Apoliane Lima Euclides; Márcia Castilho de Sales*
- 156 DIGITAL TECHNOLOGIES, MEMORY AND YOUTH AND ADULT EDUCATION: AN INNOVATIVE PERSPECTIVE**  
*Danielle Sobral Porto Costa; Gilmário Moreira Brito*

## ARTICLES IN A CONTINUOUS FLOW

- 171 SCHOOL, BASIC EDUCATION AND STRUCTURAL ILLITERACY IN BRAZIL: DENIAL OF SCHOOL TO WORKERS**  
*José Ronaldo Silva dos Santos; Tenório Batista Lima Sobrinho*

- 188 PATHS AND POSSIBILITIES FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE FOR YOUNG PEOPLE AND ADULTS**  
*Rodrigo Ribeiro; Patricia Carla da Hora Correia*
- 202 THE PROCESSES THAT ORGANIZE THE SCHOOLING OF THE WORKING CLASS AND THE CONFORMATION OF THE DUAL STRUCTURE OF BRAZILIAN EDUCATION**  
*Teresa Cristina Neris Mendes; José Humberto da Silva*
- 220 WORKING WITH DISCURSIVE GENRES IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION AND EJA**  
*Alessandra Barbosa Santos; Caroline Menezes Nunes de Oliveira; Maria Leticia Cautela de Almeida Machado*
- 229 PROJECT TRAVELING IN READING –CESAR LOMBROSO STATE SCHOOL JOSÉ MARIA ALKIMIM PENITENTIARY**  
*Marcos Fernandes Rafael*
- 238 INTERACTIONS OF INEQUALITIES: ASPECTS BETWEEN HIGH SCHOOL STUDENTS AND IFRS PROEJA**  
*Olga dos Santos Machado*



# SUMÁRIO

- 11 EDITORIAL**  
*Antonio Pereira; Gildeci de Oliveira Leite*
- 13 PRESENTACIÓN**  
*Tânia Regina Dantas; Antonio Amorim*
- 19 EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: MEMORIA Y LEGADO DE LOS DIEZ AÑOS DE ACTUACIÓN DEL PROGRAMA DE POSGRADO DEL MPEJA**  
*Tânia Regina Dantas*
- 34 POTENCIALES DE LA GAMIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS**  
*Naiara Serafim Santos Mota; Antonio Amorim*
- 53 ELEARNING INTERNACIONAL PARA ADULTOS, BRASIL**  
*Fábio Chacón; Katia Siqueira de Freitas*
- 67 ANÁLISIS DE TESIS DEL PROGRAMA DE POSGRADO EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (PPGEJA) DE LA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)**  
*Juarez da Silva Paz; Silvar Ferreira Ribeiro*
- 79 RITUAIS DA ESCOLA NO CÁRCERE: UM OLHAR PARA O SER MULHER ENTRE AS GRADES E A SALA DE AULA**  
*Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Suzianne Silva Tavares*
- 96 POÉTICAS ERRANTES Y CAMINANTES: SUJETOS Y PROCESOS EDUCATIVOS EN LA EJA**  
*Andressa Marques Torres; Ana Luísa Tenório dos Santos; Marinaide Lima de Queiroz Freitas; Valéria Campos Cavalcante*
- 109 RECONOCIMIENTO, VALIDACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE CONOCIMIENTOS: ¿OBSOLESCENCIA O VALORIZACIÓN DE LOS SUJETOS DE LA EJA?**  
*Carlos Eduardo Martins; Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Luís Alcoforado*
- 133 LETRAMIENTOS SOCIALES: RELATO DE EXPERIENCIA CON ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS Y ANCIANOS**  
*Marli Vieira Lins de Assis; Guilherme Veiga Rios*
- 145 LA IMPORTANCIA DE LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA PARA CONCRETAR EL CURRÍCULO INTEGRADO EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL**  
*Apoliane Lima Euclides; Márcia Castilho de Sales*
- 156 TECNOLOGÍAS DIGITALES, MEMORIA Y EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: UNA PERSPECTIVA INNOVADORA**  
*Danielle Sobral Porto Costa; Gilmário Moreira Brito*

## ARTÍCULOS EN FLUJO CONTINUO

- 171 ESCUELA, EDUCACIÓN BÁSICA Y ANALFABETISMO ESTRUCTURAL EN BRASIL: NEGACIÓN DE ESCUELA A TRABAJADORES**  
*José Ronaldo Silva dos Santos; Tenório Batista Lima Sobrinho*

- 188 CAMINOS Y POSIBILIDADES DEL SERVICIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO PARA JÓVENES Y ADULTOS**  
*Rodrigo Ribeiro; Patricia Carla da Hora Correia*
- 202 LOS PROCESOS QUE ORGANIZAN LA ESCOLARIZACIÓN DE LA CLASE TRABAJADORA Y LA CONFORMACIÓN DE LA ESTRUCTURA DUAL DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA**  
*Teresa Cristina Neris Mendes; José Humberto da Silva*
- 220 TRABAJAR CON GÉNEROS DISCURSIVOS EN LOS PRIMEROS AÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EJA**  
*Alessandra Barbosa Santos; Caroline Menezes Nunes de Oliveira; Maria Leticia Cautela de Almeida Machado*
- 229 PROYECTO VIAJANDO EN LA LECTURA – ESCUELA ESTATAL CESAR LOMROSO – PENITENCIAL JOSÉ MARIA ALKIMIM**  
*Marcos Fernandes Rafael*
- 238 INTERACCIONES DE DESIGUALDADES: ASPECTOS ENTRE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA Y IFRS PROEJA**  
*Olga dos Santos Machado*

## EDITORIAL

# 10 ANOS DO MPEJA – UM PRÉ-ADOLESCENTE CHEIO DE VIDA, DIÁLOGO, AMOROSIDADE E ESPERANÇAR

ANTONIO PEREIRA\*

<https://orcid.org/0000-0001-6428-9454>

GILDECI DE OLIVEIRA LEITE\*\*

<https://orcid.org/0000-0001-8571-6064>

Este Dossiê é comemorativo dos dez anos do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - Mestrado Profissional (MPEJA). É uma homenagem amorosa que a Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (RIEJA) realiza como um memorial histórico para o MPEJA. E como não poderia deixar de ser, os editores convidaram dois docentes que representam todo o esperançar da equipe que estivera a frente do processo de institucionalização, implementação e legitimação deste Mestrado, a Profa. Dra. Tânia Regina Dantas e o Prof. Dr. Antonio Amorim. Aproveitamos o ensejo para agradecer-los e aos outros docentes que compuseram a equipe que conceberam o MPEJA nos idos de 2010-2012, como: Maria Olivia Matos Oliveira, Maria Sacramento Aquino, Érica Valéria Alves, Valquíria Claudete Machado Borba, Carla Liane Nascimento dos Santos, dentre outros.

O MPEJA comemora dez anos de muitas histórias, vivências. É um pré-adolescente que nasceu estrela para brilhar sempre. Parece que foi ontem seu nascimento, muitos padrinhos, madrinhas, amigos, irmãos mais velhos ajudando a caminhar. Quem primeiro amamentou,

ninou, acalentou foi a professora Tânia Dantas e a professora Olivia Matos, primeiras coordenadoras do Programa, que entregaram à criança nas mãos da professora Patricia Lessa e do professor Antonio Pereira que se incumbiram do desmame, introduzindo alimentação mais sólida. Ele foi crescendo, saiu da infância, chegou na pré-adolescência ocupando seu lugar de filho na família unebiana, sob o olhar atento de tudo e de todos.

Assumiu a amorosidade como marca identitária em todas as suas relações objetivas e subjetivas. Como afirma Paulo Freire (1997, p. 65), a “amorosidade advém do fato de nos tornarmos capazes de amar o mundo, os sujeitos em sua verdadeira realidade [...]”, sem uma atitude amorosa não é possível manter a atitude de respeito, alteridade com os homens, sendo que tal atitude se instala a partir do diálogo como um processo comunicativo que permite a práxis transformadora, pois o diálogo é o “momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem [...], o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos, amorosidade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 122-127).

\* Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia, professor e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Editor Científico da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (RIEJA), UNEB. E-mail: [antonyopereira@yahoo.com.br](mailto:antonyopereira@yahoo.com.br)

\*\* Doutor em Difusão do Conhecimento, Universidade Federal da Bahia, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia. Editor Executivo da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (RIEJA), UNEB. E-mail: [gleite@uneb.br](mailto:gleite@uneb.br)

O MPEJA tomou para si o caminho da amorosidade e do diálogo para se constituir como um mestrado sensível à formação docente em educação de jovens e adultos na Bahia e no Brasil, contribuindo decisivamente na qualificação dessa modalidade de ensino. Este Mestrado tem alcançado êxito na gestão e formação de professores da EJA, graças ao compromisso de professores e mestrandos na execução de uma investigação e ação educativa que modifica as práticas de gestão e pedagógica, ao mesmo tempo, produz conhecimento no campo da EJA. (PEREIRA, 2019, 2023)

Nesse sentido, o MPEJA está de parabéns, é um pré-adolescente vitorioso que deseja ser mais, ser mais na Bahia, no Brasil, na América Latina, no mundo... espalhando esperançar no mundo. Afinal, “esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” (FREIRE, 1992, p. 110/111). Este outro modo é um novo esperançar que já desponta no horizonte deste programa, o de se tornar doutor antes de conquistar a maioria. Isso pode? Claro que sim, como é um pré-adolescente hiperativo, logo será doutor. Alguém duvida?

Os editores da RIEJA são gratos aos organizadores e aos autores dessa edição composta por dezesseis textos, vocês são brilhos.

Uma boa leitura!  
Os Editores da RIEJA

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo; SHOR, Iria. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: EDUNEB, 2019.
- PEREIRA, Antonio. Os sujeitos da EJA e da educação social: as pessoas em situação de vulnerabilidade social. **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, v. 15, n. 31, p. 273-294, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4673/3674>. Acesso em: 11.10.2023.

# APRESENTAÇÃO

## MAIS DO QUE UMA APRESENTAÇÃO: DEBATES ACERCA DA EJA

TÂNIA REGINA DANTAS\*

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0002-0953-512X>

ANTONIO AMORIM\*\*

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0003-3236-9139>

Esse Dossiê trata do tema “ ”. O Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos-MPEJA, é pioneiro no Brasil na Modalidade de Mestrado Profissional com inserção na EJA e tem priorizado professores e gestores da educação básica, principalmente os que vêm atuando no campo da EJA. Foi recomendado pela CAPES em 2012 e começou a ofertar vagas, em 2013, no Departamento de Educação-Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A temática do Programa centra-se na preocupação pelo acesso e permanência à escola dos jovens e adultos analfabetos e/ou com baixo nível de escolaridade e, sobretudo, na formação de professores que precisam estar devidamente qualificados para atender às especificidades desse segmento da população.

A EJA vem despontando como um significativo campo de estudos e investigações, para além da militância política e dos processos de resistência para inserção, de forma prioritária, nos planos governamentais, na direção de

transformá-la em política de estado. Como afirmam Alcoforado *et all.* (2011, p.11) no livro Educação e Formação de Adultos: políticas, práticas e investigação, publicado em Coimbra, “a Educação e Formação de Adultos tem vindo a revelar [...] uma dinâmica e uma capacidade de influência incontornáveis, quer enquanto campo de práticas, quer como domínio de construção e transferência de conhecimento”.

A modalidade de Mestrado Profissional atende à necessidade da oferta de cursos voltados para a formação profissional, para o atendimento do mercado do trabalho e para a formação de pesquisadores na vida acadêmica e social. Os produtos técnicos, tecnológicos, a ampliação e diversificação da pesquisa na EJA resultantes dessa pós-graduação na UNEB, evidenciam de maneira potente a importância desse programa MPEJA na formação de professores e para o desenvolvimento da ciência, do conhecimento e da tecnologia no campo da EJA

---

\* Doutora em Educação – Universidad Autonoma de Barcelona (UAB). Mestre em Ciências da Educação – Université de Paris 8- Vincennes. Mestre em Didática e Organização de Ensino – UAB/Barcelona. Especialista em Educação de Jovens e Adultos (UFPB). Mestrado em Filosofia – Université de Paris 8. Licenciada em Filosofia-Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular B da Universidade do Estado da Bahia. Criadora da Revista Internacional RIEJA. Ex- Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos- Mestrado Profissional/MPEJA, no período de 2012 a 2017. Docente Voluntária do Programa PPGeduc-UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Autobiografia e Políticas Públicas-FORMAPP/CNPq. E-mail: [taniaregin@hotmail.com](mailto:taniaregin@hotmail.com)

\* Professor Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia. Pós-Doutorado em Difusão do Conhecimento pela UFBA. Doutorado em Psicologia pela Universidade de Barcelona – Espanha. Coordenador do Grupo de Pesquisa Gestão, Organização, Tecnologia e Políticas Públicas em Educação (GEPE/UNEB). E-mail: [antonioamorim52@gmail.com](mailto:antonioamorim52@gmail.com)

na Bahia, no Nordeste e, conseqüentemente, no Brasil.

Inúmeras pesquisas desenvolvidas por Di Pierro, Haddad, Machado, Soares, Dantas, dentre outros pesquisadores, constata as graves dificuldades dos professores em sua prática cotidiana, sem um preparo adequado para efetivar uma educação comprometida com a qualidade e a observância de critérios científicos para os sujeitos da EJA; apontam a necessidade de uma formação específica que leve em conta as particularidades desse segmento populacional e respeite os saberes, as vivências e as experiências desses educandos. Essa constatação vem reforçar a importância da criação do Programa MPEJA no cenário estadual e regional para o campo de formação de professores.

Nesse número comemorativo, vários temas estão sendo abordados: histórico e criação do Programa, articulação com outros programas em educação, inserção social e profissional, formação, currículo, leitura, inclusão e internacionalização do Programa. Abriga artigos de professores da educação básica, docentes do ensino superior, pesquisadores e gestores no campo da EJA. Inclui artigos de professores de vários estados do Brasil, como Pará, Bahia, Santa Catarina, Pernambuco, Brasília; também envolve a produção de pesquisadores de diversos países como Portugal, Espanha, Estados Unidos.

Um conjunto de artigos deste dossiê aborda uma variada temática, como: memória, formação inicial e continuada de professores da EJA, trabalho, tecnologia e inovação da aprendizagem em EJA, bem como os textos de demanda contínua no contexto da relação trabalho, EJA e letramento. São Textos que apontam para a memória do MPEJA e da importância da tecnologia no processo de formação de alunos e de professores; revelam ainda a questão do processo de ensino e de aprendizagem, com o uso das ferramentas tecnológicas.

O primeiro artigo é da autoria da professora Tânia Regina Dantas (UNEB) e se intitula Educação de Jovens e Adultos: memória e legado

dos dez anos de atuação do Programa de Pós-Graduação MPEJA. O texto resgata a memória do referido Programa com destaque para as suas principais ações de extensão e de pesquisa, notadamente o Café Científico, o Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos –ALFAEEJA e o Tributo a Paulo Freire. A autora enaltece a importância dessas ações para (re)afirmar a importância da formação de professores e do Mestrado Profissional em EJA no cenário nacional e internacional, contribuindo para fortalecer parcerias e intercâmbios com diferentes instituições e diversos pesquisadores/as do campo da formação e da EJA. Com base em um levantamento de 2015 a 2023, dos temas mais recorrentes nas pesquisas dos mestrandos e mestrandas, a autora evidencia a linha de pesquisa sobre a formação de professores como a mais concentrada em termos das investigações realizadas.

O segundo texto intitulado: Potencialidades da gamificação na Educação de Jovens e Adultos foi elaborado através de pesquisa dos professores, Naiara Serafim e Antonio Amorim. É um estudo produzido no âmbito do MPEJA que revela o quanto é significativo a utilização da Gamificação ou Gamification, no processo de construção do conhecimento dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Utiliza os jogos digitais como sendo ferramentas do processo de ensino e aprendizagem, para dinamizar e ampliar as possibilidades formativas dos alunos. Ficou traduzido que a gamificação propicia aos alunos da EJA vivenciarem um momento significativo, em sala de aula, inovando a maneira de aprender e de ser aluno, no contexto de uma escola pública.

Já o artigo terceiro: Elearning Internacional para Adultos, Brasil tem a chancela do Prof. Dr. Fábio Chacón da Bowie State University, Maryland, USA e da professora Katia Siqueira de Freitas, Universidade Católica do Salvador. É analisada a possibilidade internacional para que o ELearning represente um ecossistema com a possibilidade de transformação dos Sistemas Educacionais do mundo inteiro. Neste

sentido, os autores apresenta quatro níveis significativos alinhados ao contexto da ELearning: o internacional, o regional, o institucional ou Programas e os recursos educacionais. A pesquisa aponta para a existências de profundas mudanças neste Século XXI, ocorrendo de maneira global. O texto oferece um conjunto de recomendações estratégicas, organizacionais e pedagógicas, para que se possa atingir o processo de internacionalização do Elearning.

Abordando a criação e a instalação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, o quarto artigo que se intitula Análise das Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA) da Universidade do Estado da Bahia, apresenta um histórico da criação do Programa a partir de entrevistas com as Coordenadoras que dão um testemunho de como se processou as ações de implantação e de funcionamento do mencionado Programa. Este artigo é assinado pelo professor doutor Silvar Ferreira Ribeiro (DMDC) e pelo doutorando Juarez da Silva Paz (DMDC). Trata-se de um recorte da tese de doutorado do estudante em parceria com o seu Orientador.

Em seguida, vem o quinto texto, que revela como título: Rituais da escola no cárcere: um olhar para o ser mulher entre as grades e a sala de aula. É uma importante contribuição científica, que é oferecida pelas professoras Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Suzianne Silva Tavares para revelar os rituais vividos na escola do cárcere por mulheres, em pleno século XXI. Além do drama vivido por essas mulheres, as autoras procuram contextualizar todo o processo da investigação, trazendo o contexto pessoal e social vivido por essas mulheres, quando vivenciam um punitivismo por serem mulheres, estarem atrás das grades e frequentarem o processo de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos. É revelado que este processo formativo é muito importante na vida das mulheres, pois, ele oferece a possibilidade de crescimento pessoal e social, atuando para o fortalecimento da cidadania das mulheres.

Na sequência, o sexto artigo apresenta como autoria a professora doutora Marinaide Freitas (UFAL), o doutorando Andresso Marques Torres, a doutoranda Ana Luísa Tenório dos Santos, todos/as da UFAL, com o título Poéticas errantes e andarilhas: sujeitos e processos educativos na EJA. Com base na teoria freireana, o texto busca privilegiar uma ação fundamentada nos temas e problemas dos sujeitos da EJA. Embasado nas leituras de diversos autores e autoras, destacam a necessidade e a importância de se construir uma educação provocativa que ancore a formulação de currículos potentes, nos quais as culturas e saberes enlacen e respeitem as vozes dos educandos e educadores, buscando privilegiar uma ação fundamentada e embasada nos temas e problemas das suas realidades cotidianas.

O sétimo artigo traz uma importante discussão acerca das concepções de Educação ao Longo da Vida, adota como objeto as políticas públicas dos processos de Reconhecimento de Saberes e Competências. Tem como autores Carlos Eduardo Martins (UFSC), Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (UFSC) e Luís Alcoforado (U. de Coimbra). A partir da análise de documentos, os autores puderam auferir que existem práticas por parte de instituições que oferecem resistência a essa concepção as quais se fundamentam na Educação Popular e se aproximam da Educação Escolar/Permanente. Destacam os processos de reconhecimento de saberes no Brasil, situados na modalidade de educação profissional, alertando, porém, que permanecem apenas no discurso, sem base conceitual para implantação de uma prática efetiva.

De autoria da professora doutora Marli Vieira Lins de Assis da Universidade de Brasília, e do professor doutor Guilherme Veiga Rios da Univ. de Brasília, o oitavo artigo contempla uma discussão acerca da formação inicial para o campo da EJA. Este texto apresenta uma experiência de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita com adultos e idosos em um bairro na periferia de Ceilândia-Distrito Federal. O

objetivo foi implementar um projeto de alfabetização e letramento de base etnográfica e investigar o impacto identitário decorrente de seus resultados para as pessoas participantes.

O nono artigo abraça como tema A Importância da Coordenação Pedagógica para concretizar o Currículo Integrado na Educação Profissional. Tem como autoria a Mestra Apoliane Lima Euclides (Univ. de Brasília) e a professora Doutora Márcia Castilho de Sales (Univ. de Brasília). O artigo resgata o papel da coordenação e objetiva compreender a promoção da integração curricular expressa no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Almeja identificar os mecanismos importantes para desenvolver o currículo integrado, destacando possíveis limites, obstáculos e, ainda, apresenta estratégias de ações de intervenção no intuito de uma melhoria contínua do exercício do currículo integrado no campo da Educação Profissional.

Da mesma maneira, o décimo artigo traz como título: As tecnologias digitais, memória e a Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva inovadora. Foca na questão da inovação da EJA, colocando como pano de fundo o uso das tecnologias e a memória já construída e consolidada neste nível de ensino. É a EJA sendo inovada em plena contemporaneidade, para fortalecer as instituições de ensino escolares. É observado na investigação que a Educação de Jovens e Adultos pode ser potencializada pelo uso das tecnologias digitais. Há toda uma dinâmica em sala de aula com a potencialização das tecnologias, transformando o ambiente da sala de aula num lugar dinâmico, democrático e colaborativo. É a equidade social sendo construída pelo processo formativo de alunos e de alunas da EJA, junto à escola pública.

Esta edição apresenta ainda seis artigos de DEMANDA CONTÍNUA que exploram diferentes aspectos da EJA, desde a questão do letramento e alfabetização de adultos, passando pela questão da educação profissional e o PROEJA, bem como atendimento especializado e a EJA em prisões.

O primeiro texto de demanda contínua intitulado: Escola, educação básica e analfabetismo estrutural no Brasil: a negação da escola aos trabalhadores, de José Ronaldo Silva dos Santos e Tenório Batista Lima Sobrinho analisa o processo histórica da EJA a partir da noção de analfabetismo de jovens e adultos e a ausência de uma efetiva política pública de oferta da educação básica na idade adequada. Tal ausência implica num quantitativo de trabalhadores desprovidos de escolarização mínima que lhes desenvolva conhecimentos técnico-científicos para uma inserção social e produtiva mais efetiva. O artigo defende ainda que somente a partir de uma educação de base, de qualidade e na idade certa, somados a um processo massivo de alfabetização se constituirá como determinante neste processo de mudanças e inserção educacional da classe trabalhadora.

O segundo texto cujo título é: Caminhos e possibilidades para o atendimento educacional especializado de jovens e adultos, de Rodrigo Ribeiro e Patricia Carla da Hora Correia que discute a relação entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando a abordagem pedagógica freireana como um potencial meio para conduzir jovens e adultos com deficiência na direção de sua emancipação sócio-acadêmica. Realizou uma análise histórica das normas e regulamentos que fundamentaram a Educação Especial no Brasil, concentrando-nos, especialmente, no seu principal componente de intervenção, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Posteriormente, discutiremos sobre as especificidades dos indivíduos que atualmente integram a EJA, dentre eles estão os jovens e adultos com deficiência.

O terceiro texto intitulado de: Os processos que organizam a escolarização da classe trabalhadora e a conformação da estrutura dual da educação brasileira, de autoria Teresa Cristina Neris Mendes e José Humberto da Silva analisar a questão histórica e estrutural das políticas educacionais no Brasil, com ênfase na escolarização da classe trabalhadora, especialmente



quanto à formação profissional de jovens e adultos. Para tanto, realizou uma pesquisa bibliográfica à luz de estudiosos correlatos que se ocupam em analisar as categorias teóricas que circunscrevem esse trabalho, a exemplo de Frigotto (2006, 2008, 2014); Ramos (2014); Ciavatta (1998); Ventura (2001). Filia-se ao materialismo histórico e dialético, como método de análise, para responder às questões da organização da educação escolarizada das classes trabalhadoras, suas normatizações legais associadas ao projeto político e econômico. Nesse processo, verificar as determinações da educação dual e desigual presentes nas normatizações propostas para atender os interesses da elite proprietária do capital-acumulado do capitalismo dependente de desenvolvimento associado e combinado. Uma educação dividida, para formação de mão de obra e formação de intelectuais, respectivamente determinada para as classes trabalhadora e dominante.

O quarto texto: O trabalho com gêneros discursivos nos anos iniciais do ensino fundamental e EJA, de: Alessandra Barbosa Santos, Caroline Menezes Nunes de Oliveira e Maria Leticia Cautela de Almeida Machado. Analisa o gênero textual de aventura no contexto da educação básica e EJA no processo de alfabetização, letramento e leiturização a partir de autores como Vygotsky e Piaget. As atividades de práticas de escuta e leitura de textos para a turma da EJA ocorreu a partir de quatro elementos do gênero de aventura: a) situação de Produção: o elemento de situação de produção visa pensar para quem aquele filme foi escrito, b) conteúdo temático: neste elemento o que predomina é o assunto ou tema, ou seja, o conjunto de informações que são explicitamente apresentados. c) construção composicional se refere a estrutura: formatação e organização. Em linhas gerais, a pesquisa demonstrou viabilidade no ensino da linguagem e da escrita a partir do gênero textual discursivos que utilizou filmes para possibilitar o desenvolvimento da leitura e escrita em uma turma de EJA.

O quinto artigo: Projeto viajando na leitura

Escola Estadual Cesar Lombroso Penitenciária José Maria Alkimim de Marcos Fernandes Rafael. Analisa a educação no Sistema Carcerário mais especificamente sobre o projeto Viajando na Leitura que funciona dentro da Escola Estadual César Lombroso na Penitenciária José Maria Alkimim. Não restam dúvidas que o papel da educação no cárcere deve ser de reeducar os criminosos e auxiliá-los a ter uma visão mais ampla de mundo, a buscar outras formas de inserção na sociedade, pois observamos que os detentos que tem acesso à escola estão mais acessíveis ao mercado de trabalho. De modo a alcançar o objetivo proposto, a metodologia utilizada no desenvolvimento do artigo foi a revisão bibliográfica qualitativa fundamentada em autores que discorrem sobre o assunto que compuseram a discussão. Mediante a discussão apresentada foi possível inferir que a leitura no Sistema Carcerário precisa ser vista como via de inclusão social e de melhoria para a formação dos indivíduos que ali se encontram, para que o processo de reintegração tenha um olhar mais positivo da sociedade. Logo, a leitura tem uma função crítica e social muito importante, porque oferece a opção de se posicionar perante a realidade da sociedade.

O sexto artigo intitulado de: Interações das desigualdades: aspectos entre alunos do ensino médio e proeja do IFRS de autoria de Olga Machado. Apresenta como performam as interações das desigualdades entre os estudantes da educação profissional de nível médio do Instituto Federal Rio Grande do Sul, vinculados aos cursos do Ensino Médio Integrado e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e ainda entre as estudantes negras do PROEJA. Para isso, foi realizada análise de conteúdo referente ao diagnóstico discente produzido pelo IFRS no ano de 2019, o qual compõe um banco de dados de domínio público constante no site dessa instituição, sendo utilizados os dados dos estudantes em curso do Ensino Médio Integrado e do PROE-

JA. Desse modo, na intenção de qualificar o estudo através da análise sociológica sobre as disposições, buscou-se sustentação teórica em Bernard Lahire e Pierre Bourdieu. Também se buscou analisar as situações de desigualdades apresentadas, a partir do referencial de François Dubet. Ainda se oportunizou no estudo a análise sobre questões da mulher negra, buscando, assim, o embasamento de autoras negras: Nilma Lino Gomes, bell hooks, e Angela Davis. Ao final em suas considerações indicam os traços disposicionais das desigualdades existentes entre os estudantes do Ensino Médio Integrado e do PROEJA, e ainda no recorte das mulheres negras do PROEJA, sendo possível verificarem-se as diferenças entre as interações das desigualdades nos sujeitos.

Convém destacar que a organização do referido Dossiê resulta da intenção de resgatar a memória das principais ações e atividades pedagógicas e científicas postas em prática no Programa MPEJA desde a sua criação até os dias atuais.

Boa leitura a todos e todas.  
Vida longa ao MPEJA!

Antonio Amorim (UNEB)  
Tânia Regina Dantas (UNEB)  
Organizadores

# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MEMÓRIA E LEGADO DOS DEZ ANOS DE ATUAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MPEJA

TÂNIA REGINA DANTAS\*

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0002-0953-512X>

## RESUMO

Esse artigo intenta resgatar a memória do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos na Modalidade de Mestrado Profissional (MPEJA), desnudando a contribuição do mesmo para a pesquisa e a extensão no campo da EJA. Destaca também a importância para a formação de professores ancorada nas especificidades dessa modalidade educativa. Emprega como metodologia a pesquisa bibliográfica, embasada em sites, documentos, artigos, dissertações e textos publicados, ancorada no estado do conhecimento e amparada na legislação educacional vigente. A base teórica se respalda em Freire (2020), Dantas (2016), Di Pierro (2006), Arroyo (2013), entre outros. Recupera a memória do Café Científico, experiência extensionista com foco na pesquisa educacional. Destaca algumas ações de internacionalização empenhadas no incremento do Programa, notadamente, a criação da Revista Internacional RIEJA e da Rede de Pesquisa Brasilueja. Os resultados evidenciam o aumento da pesquisa na/da EJA e o fortalecimento da extensão e da internacionalização do Programa no Estado da Bahia a partir de eventos realizados, projetos de pesquisa desenvolvidos com o envolvimento de docentes e estudantes do MPEJA. Reforça a contribuição do Programa como uma via importante de inclusão de sujeitos da EJA no desenvolvimento social.

**Palavras chave:** Educação de Jovens e Adultos; Café Científico; Formação de Professores; Memória; Inserção social.

## ABSTRACT

### YOUNG AND ADULT EDUCATION: MEMORY AND RESCUE OF TEN YEARS OF PERFORMANCE IN THE PROFESSIONAL MASTER'S DEGREE PROGRAM

This article attempts to rescue the memory of the Graduation Program in Youth and Adult Education in the modality of Professional Master's Degree (MPEJA),

---

\* Doutora em Educação- Universidad Autonoma de Barcelona (UAB). Mestre em Ciências da Educação - Université de Paris 8- Vincennes. Mestre em Didática e Organização de Ensino- UAB/Barcelona. Especialista em Educação de Jovens e Adultos (UFPB). Maîtrise em Filosofia - Université de Paris 8. Licenciada em Filosofia-Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular B da Universidade do Estado da Bahia. Criadora da Revista Internacional RIEJA. Ex- Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos- Mestrado Profissional/MPEJA, no período de 2012 a 2017. Docente Voluntária do Programa PPGeduc-U-NEB.Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Autobiografia e Políticas Públicas- FORMAPP/CNPq. E-mail: [taniaregin@hotmail.com](mailto:taniaregin@hotmail.com)

and tries to lay bare its contribution to research and extension in the field of EJA. It also highlights the importance for teacher training anchored in the specifics of this educational modality. It employs as methodology the bibliographical research, based on websites documents, articles, dissertations and published texts. All this is anchored in the state of the knowledge and supported by current educational legislation. The theoretical basis is based on Freire (2020), Dantas (2016), Di Pierro (2006), Arroyo (2013), among others. The memory of the Scientific Café is recovered, as well as the extension experience focused on educational research. The creation of the Rieja Magazine as well as the Brasilejea Research Network is highlighted. The results show the increase of research in the EJA and the strengthening of extension in the State of Bahia starting from events held, research projects developed with the involvement of professor and students of the referred program. It also reinforces the contribution of the Program as an important way of including EJA subjects in social development. Key words: Young and Adult Education; Scientific Café; Professors Training; Memory; Social Inclusion.

## RESUMEN

### EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: MEMORIA Y LEGADO DE LOS DIEZ AÑOS DE ACTUACIÓN DEL PROGRAMA DE POSGRADO DEL MPEJA

Este artículo intenta rescatar la memoria del Programa de Posgrado en Educación de Jóvenes y Adultos en la Modalidad de Maestría Profesional (MPEJA), revelando su contribución a la investigación y a la extensión en el campo de la EJA. También resalta la importancia para la formación docente anclada en las especificidades de esta modalidad educativa. Utiliza como metodología la investigación bibliográfica basada en sitios web, documentos, artículos, disertaciones y textos publicados, basados en el estado del conocimiento y sustentados en la legislación educativa vigente. La base teórica es fundamentada por Freire (2020), Dantas (2016), Di Pierro (2006), Arroyo (2013), entre otros. Recupera la memoria del Café Científico, una experiencia extensionista enfocada en la investigación educativa. Destaca algunas acciones de internacionalización comprometidas para incrementar el Programa, en particular la creación de la Revista Internacional RIEJA y de la Rede de Pesquisa Brasilejea. Los resultados enseñan el aumento de la investigación en/de la EJA y el fortalecimiento de la extensión y de la internacionalización del Programa en el Estado de Bahía a partir de eventos realizados, proyectos de investigación desarrollados con la participación de profesores y estudiantes del MPEJA. Refuerza la contribución del Programa como una forma importante de incluir a los sujetos de la EJA en el desarrollo social.

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y Adultos; Café Científico; Formación de profesores; Memoria; Inserción social.

## INTRODUÇÃO

As políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos foram pautadas, via de regra, por movimentos de resistência e lutas emancipatórias que resultaram em conquistas importantes para os segmentos populares da nossa sociedade. Sabemos que a história da EJA foi construída na fronteira entre os movimentos sociais, as organizações não governamentais e os sistemas educativos, como nos lembra Maria Clara Di Pierro (2006).

As desigualdades sociais e educacionais são gritantes, pois conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), que fazem parte do suplemento de educação do Programa Nacional de Pesquisas Contínuas por Amostra de Domicílios (Pnad, 2022), consta que no Brasil 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais são analfabetas. Em se tratando das pessoas com mais de 40 anos os dados mais recentes do PNAD revelam que 11,1% dos brasileiros acima de 40 anos são analfabetos, enquanto que 900 mil pessoas se encontram nas escolas, segundo o Censo Escolar de 2022 (IBGE, 2022).

Além do mais, os profissionais que trabalham na docência e na gestão da educação de adultos, geralmente, necessitam de uma formação teórica mais consistente, que os permita identificar as concepções acerca da origem e evolução do conhecimento, compreender o papel do ensino, da aprendizagem do professor e do aluno, refletir acerca de sua prática pedagógica, e ainda, carecem de uma formação específica a partir de um aprofundamento teórico das ciências relacionadas com o campo da Educação e com os conteúdos inerentes a cada área curricular.

Nessa direção, foi instituído o Fórum EJA Brasil, em 1996, a partir de um Encontro do Fórum do Rio de Janeiro, e em decorrência, foram criados os Fóruns estaduais, regionais e distritais de educação de jovens e adultos. Na Bahia, segundo Dantas (2009), a criação do Fórum Estadual de EJA foi iniciado a partir

do ano 2000, no âmbito da realização de um Seminário versando sobre a temática “Educação de Jovens e Adultos: uma prioridade”, no período de 13 a 15 de junho, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. O evento contou com a participação de vários promotores institucionais como a própria UFBA, a Universidade Católica de Salvador, (UCSal), a Secretaria Estadual de Educação e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), dentre outras; essa atividade pedagógica ficou caracterizada como um Pré-Fórum, sob a organização das professoras Iracy Picanço e Meire Arapiraca, juntamente com técnicos e docentes da UNEB.

Esse Seminário foi impulsionado a partir dos seguintes objetivos:

Proporcionar aos participantes a oportunidade de análise e reflexão sobre o tema de Educação de Jovens e Adultos no Brasil e, em particular, no estado da Bahia; promover o intercâmbio e a troca de experiências entre os programas e cursos que atuam com a educação de jovens e adultos no estado; estimular a discussão com vistas à criação do Fórum Estadual sobre a Educação de Jovens e Adultos na Bahia. (DANTAS, 2009, p.102).

O objetivo na criação desses fóruns de EJA era, justamente, promover a discussão das políticas públicas e a apresentação de propostas pedagógicas que atendessem às demandas do campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse referido Seminário em que se oportunizou a discussão a respeito de criação de um Fórum Estadual em EJA, fez parte da programação a apresentação da proposta de curso de especialização em educação básica de jovens e adultos, em funcionamento na Universidade do Estado da Bahia, após aprovação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), sob a coordenação de Tânia Dantas, que contava com o apoio de docentes da universidade e de outras instituições universitárias como a UFBA e a UEFS para ministrar as disciplinas previstas na proposta curricular do curso.

O objetivo principal desse artigo é o de resgatar a memória de criação do Programa de Pós-Graduação em EJA, historiando a sua gênese a partir da implantação do referido Curso de Especialização em Educação Básica de Jovens e Adultos no Departamento de Educação da UNEB, e assim, prestarmos uma homenagem aos dez anos da existência do Programa. Recuperamos, ainda, a memória das atividades mais impactantes do Programa, iniciando por apresentar em suas várias edições, a atividade extensionista articulada com a pesquisa que se denominou Café Científico.

Destacamos, também, a participação do MPEJA em ações de internacionalização, notadamente, a criação da Revista Internacional em EJA, a constituição de Rede de Pesquisa BRASILUEJA, as várias edições do Encontro Internacional-ALFEEJA, visando o fortalecimento do Programa e a promoção de maior visibilidade em âmbito nacional e internacional. Ressaltamos o aumento das pesquisas na/da EJA, mediante as investigações potencializadas pelos estudantes do mencionado programa de pós-graduação.

Empregamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, embasada em sites, documentos, artigos, dissertações e textos publicados, ancorada no estado do conhecimento sobre as temáticas priorizadas pelos estudantes do programa e, ainda, uma análise amparada na legislação educacional vigente.

## **MEMÓRIA: AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DO MPEJA**

Em conformidade com a assertiva de Paul Ricoeur (2007), lembramos que a memória é sempre do passado. Com base em Aristóteles, ele afirma que a memória é tempo, tempo histórico. Ele chama a atenção alertando que “à memória que repete, opõe-se à memória que imagina: para evocar o passado em forma de imagens, é preciso poder abstrair-se da ação presente, [...] é preciso querer sonhar” (p.44).

Dessa forma, a memória “ajuda a delinear gráficos de existência, recuperar formas de ser circunstanciadas em teias de acontecimentos passados (PEREIRA, 2016, p.113). A memória consegue recuperar a história, em suas diferentes fases e facetas individuais e coletivas. Nessa direção é que recuperamos ações históricas impactantes, do passado, em âmbito educacional, desenvolvidas pelo Programa MPEJA, em uma década, no período de 2013 a 2023.

Dentre as experiências formativas nacionais, podemos rastrear o passado e afirmar que na esteira do movimento por inclusão social de segmentos marginalizados da sociedade na área da educação, foi implantado, em 1998, no Campus I da Universidade do Estado da Bahia, o curso de especialização em educação básica de jovens e adultos com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), no âmbito do Projeto Nordeste. Esse curso tinha como objetivo principal formar e qualificar o professorado que atua nessa modalidade educativa, propiciando uma formação consistente em conteúdos e metodologia específica (DANTAS, 1998). Essa iniciativa deve-se ao fato de que se propunha uma transversalização na abordagem da educação de jovens e adultos, nas diferentes licenciaturas.

Tanto para a formação de pedagogos quanto para a formação de outros licenciados, deve-se considerar ainda a possibilidade de se transversalizar a construção de uma compreensão dos jovens e dos adultos – alunos e alunas da EJA – como sujeitos da aprendizagem, inserindo nas ementas das diversas disciplinas, ou em disciplinas específicas, ao longo dos currículos, a abordagem de questões relativas à formação do educador de jovens e adultos. (DI PIERRO, 2006, p. 285)

Essa experiência, pioneira no estado da Bahia, resultou na qualificação de 429 profissionais familiarizados com a pesquisa no campo da EJA e atendeu ao Parecer 11/2000 do Ministério da Educação (MEC) que recomendava a formação em serviço para os professores de jovens e adultos em forma de curso de especialização. (DANTAS, 2012).

A criação do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, na Modalidade Mestrado Profissional, ocorreu em 2012, por ocasião do Parecer da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, mediante o ofício nº 229-20/2012, que recomendava esse programa para ser implantado na UNEB, o que ocorreu em 2013, com a seleção de uma Turma com 30 estudantes, para as três Áreas de Concentração do Programa. Foi reconhecido na Universidade pela Resolução CONSU/UNEB nº 902/2012. De acordo com Hetkowski e Dantas (2016, p. 98) essa proposta de formação de professores, vem “avançando na direção de preenchimento de uma lacuna social que foi constatada, que vem sendo debatida no contexto acadêmico e nos fóruns de EJA, mas ainda não apresentava um retorno satisfatório com ações afirmativas para reverter a situação”.

Ao mesmo tempo em que se cuidava da seleção dos alunos nas diferentes turmas, se faziam articulações para inserir o Programa em encontros internacionais sobre educação, potencializando o fortalecimento da proposta de formação e o aprofundamento das pesquisas no campo da EJA.

Assim é que na perspectiva de trabalho colaborativo e de pesquisas em rede na América Latina, foi oportunizado a apresentação de um trabalho de pesquisa, no formato *online*, em 2020, na Colômbia, no Congreso Internacional de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – CIDIEES, a partir de articulações entre a Rede Internacional de Educação para o Trabalho (RIET), a qual está sediada na Argentina, e o Programa MPEJA. A professora Tânia Dantas, como a única representante do Brasil nesse Congresso, proferiu uma Palestra *online* intitulada “Educación y Transformación Social: la formación del profesorado cómo una posibilidad”, como resultante de suas pesquisas no campo da educação de jovens e adultos. Este evento congregou 850 pesquisadores latino americanos de diferentes países com predominância dos colombianos. A palestra serviu,

por excelência, para divulgar, fortalecer e dar maior visibilidade ao MPEJA; posteriormente, foi transformada em artigo científico publicado na Colômbia, no Tomo Quatro do livro intitulado “La Educación, la Empresa y la Sociedad: una mirada transdisciplinaria” e o Resumo Expandido da palestra foi publicado no livro de Memórias do CIDIEES, nesse mesmo ano.

O fato do Programa investir na internacionalização, desde o início de sua criação, colaborou para que fosse firmado o Acordo de Cooperação Técnica entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Rede Internacional de Educação para o Trabalho (RIET), na Argentina. Foi assinado o convênio, em 2015, pelo Reitor da UNEB, com intermediação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), representado pela Coordenação do Programa, e se propunha o “desenvolvimento de espaços de intercâmbio de experiências educativas e o planejamento de uma agenda de políticas e linhas de trabalho conjuntas em áreas estratégicas que contribuam para o melhoramento da Educação para o Trabalho” (RIET, 2015, p.1).

Fortalecendo o convênio com Portugal, do qual a UNEB é partícipe, destacamos um evento internacional em Coimbra, com a participação de muitos pesquisadores brasileiros, europeus e africanos, que resultou na publicação do capítulo, “Formação de Educadores de Jovens e Adultos: diálogos na perspectiva da cidadania”, na obra coletiva com o título “Educação e Formação de Jovens e Adultos: (re)pensando o trabalho e os contextos profissionais” (DANTAS, 2019).

Com o intuito de fortalecer o intercâmbio e a intensificação de convênios e acordos bilaterais de cooperação acadêmica com os países europeus, houve a publicação na Espanha do capítulo “Autobiografia e a formação de professores de jovens e adultos: entrelaces e reflexões” em co-autoria com Jackeline Cardoso, orientanda no Doutorado em Educação do PPGeduc, no livro intitulado “Miradas sobre la Educación a lo largo de la vida: investigaciones e experiencias”,

publicado, em 2021, pela Editora Montaber/ Universitat de Barcelona (CARDOSO e DANTAS, 2021). Essas publicações se transformaram em material didático em aulas presenciais e *online* da pós-graduação em educação, tanto no MPEJA, como no Programa em Educação e Contemporaneidade (PPGeduc), ambos pertencentes ao Departamento de Educação- Campus I.

Em intercâmbio com pesquisadores portugueses, ocorreu o XIX Colóquio da AFIRSE Portugal, no qual foi apresentado um trabalho, em parceria com quatro estudantes do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), resultando em uma publicação, em 2022, no Livro do Colóquio com a temática “A Educação e os desafios da sociedade contemporânea” (DANTAS et ali, 2022).

## LEGADO DO PROGRAMA: AÇÕES DE ENSINO, EXTENSÃO E PESQUISA

No período de dez anos, o Programa MPEJA vem qualificando profissionais atuantes na educação básica de jovens e adultos, tanto no âmbito estadual, como no municipal, que vêm pesquisando sobre temas diversos no campo da EJA e divulgando os resultados de

suas pesquisas em revistas e em capítulos de livros.

As três Áreas de Concentração do Programa que envolvem meio ambiente, trabalho, formação de professores, políticas públicas, gestão, tecnologias da comunicação e da informação vêm potencializando a emergência de diversas linhas de pesquisa, bem como, a criação de Grupos de Pesquisa, consolidados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq. Dessa forma, mais de 174 profissionais que adentraram no referido programa de pós-graduação, lograram defender os seus trabalhos de conclusão, que se caracterizam, em sua maioria, por uma dissertação, mas abrangem também outros produtos como propostas educativas e de intervenção, criação de *games*, projetos pedagógicos, Design didático na Web, dentre outros.

Para se ter uma visão panorâmica das tendências em pesquisa, foi consultado o *site* do MPEJA, a partir do qual se efetuou um levantamento das temáticas preferidas pelos estudantes para realizarem as suas pesquisas. O Quadro nº 01 expõe as mais recorrentes, no período de 2015 a 2022, no que concerne às dissertações defendidas.

**Quadro 01** – Temas recorrentes nas pesquisas dos discentes

TEMAS /CATEGORIAS	QUANTIDADE	ANO DE CONCLUSÃO
Estratégias pedagógicas na educação de jovens e adultos/Diálogos formativos dos professores da EJA/Círculos de diálogos/ Metodologia de reconhecimento	05	2016/2018
Escolarização básica/Modos de subjetivação e aprendizagem indígena	02	2016/2019
Tecnologias digitais na EJA/ Aplicativo do whats app/AsTICs no contexto formativo da EJA/Design didático na Web/Protótipo de um ambiente virtual/Robótica educacional/ Museu Virtual/ Construção do conhecimento e inovação tecnológica/ Metodologias ativas	09	2015/2016/2022/



Formação de Professores/ Formação continuada/Formação Docente/Formação de professores da EJA/Formação profissional dos educadores /Formação estética e crítica do professor/Demandas e desafios na docência/ Saberes experienciais da formação do professor/ Validação de saberes/Formação inicial do pedagogo/Professor da EJA	20	2015/2016/2017/2018 2019/2022
Educação matemática crítica/Matemática Sócio-crítica/Mapas Conceituais em Matemática/Modelagem Matemática/Materiais manipuláveis na Matemática/Mobilização de cultura matemática	06	2015/2016/2017/2018/2019
Gestores Escolares/Gestão do conhecimento/ Gestão participativa/Gestão educacional compartilhada	04	2016/2018/
Narrativas de formação/Narrativa (Auto) biográfica/História de vida	03	2015/2017
A profissionalidade dos educadores e educadoras	01	2017
Letramento digital/Multiletramentos digitais/ Letramento cibercultural	04	2016/2018
Práticas pedagógicas/Rituais de práticas docentes/Práticas socioeducativas através de relações intergeracionais/Prática docente e uso do livro didático/Práxis pedagógica no estágio	07	2015/2016/2017/2018
Educação ambiental/Problemas ambientais/ Fatores socioambientais	03	2015/2017/2018
A EJA na Educação não-formal	01	2016
Juvenilização na EJA	01	2018
Sentidos da formação	01	2017
Círculos de Cultura/Contribuições de Paulo Freire para a Cultura da Paz	02	2015
EJA e Educação Profissional em Cárceres/ Oferta da educação para adolescentes e jovens em privação de liberdade	02	2018
Inclusão na EJA/Percepções docentes sobre inclusão	02	2018
A importância da arte na EJA	01	2015

Políticas públicas de EJA/Política de permanência e resistência/PRONERA e as lutas sociais	04	2016/2017/2018
Mulheres em Cooperativa	01	2018
Currículo de cursos/Currículo PROEJA/Referencial Curricular da EJA/Organização Curricular/Currículo da EJA/Material Curricular/Política Curricular/Currículo da EJA do campo/Currículo e cultura juvenis/Currículo e identidade campesina/Componente curricular da EJA/Currículo integrado	10	2015/2016/2017/2018
Educação de jovens e adultos/ Educação antirracista/Questões Étnico-raciais	04	2016/2017
Estudo da afetividade/Pedagogia da alternância	02	2015/2017
As contribuições epistemológicas freirianas/ Pedagogia de Paulo Freire	02	2017
História e Cultura no Currículo da EJA	01	2017
Violência contra a mulher negra	01	2018
Avaliação do Ensino Médio/Avaliação Mediadora	02	2016
Direito à educação do jovem na EJA/Educação e direitos humanos	04	2015/2016
Percepções sobre as vivências socioculturais	01	2016

**Fonte:** Elaboração própria com base no Site MPEJA, 2023.

Como era de se esperar, no Quadro 1, aparece a predominância da temática acerca da formação de professores e suas variações, tais como formação continuada, formação inicial, formação docente, com 20 Dissertações sendo defendidas a partir de 2015; outra temática recorrente diz respeito ao currículo, sobretudo, currículo na EJA, denotando temas como política curricular, material curricular, currículo integrado, abrangendo 10 trabalhos de conclusão de curso também desde 2015.

Arroyo (2013) vem chamando a atenção para o currículo, considerado por ele como um território de disputas sociais e profissionais. Ele esclarece que “trata-se de uma disputa de conhecimento que nos remete a uma disputa

de experiências e de coletivos sociais, políticos, produtores de experiências e de conhecimentos”. (p.76)

Dessa forma, as autoras Oliveira, Dantas e Silva (2016, p. 214), destacam a importância da reflexão acerca do currículo no âmbito escolar e nas universidades como “[...] um elo entre prática educativa e o mundo da cultura, resgatando a importante função da escola como instituição que veicula a cultura e o conhecimento, “[...] lança questionamento, críticas, reflexões e dá novos significados aos aspectos culturais inerentes aos contextos escolares.

Dantas et ali. (2016) alertam que o “currículo só pode ser entendido em seu contexto natural, se constituindo em um cruzamento de

diversas práticas, onde muitas ações se inter-cruzam [...]” (p.217). O currículo se constitui no eixo central do sistema educativo. Por essa razão, o currículo deve ser concretizado em uma determinada prática, ou contexto escolar, se materializando a partir das ações de docentes e discentes que lhe imprimem concretude e significação.

Em se tratando de um programa de formação de professores, que prioriza os profissionais atuantes na docência e na gestão em EJA, é bastante compreensível que os temas mais recorrentes para as pesquisas dos alunos seja a formação de professores, docência, formação continuada, como mostra o referido Quadro, com 20 Trabalhos de conclusão de curso de Mestrado. Nóvoa (1995) nos alerta sobre a importância da formação, lembrando que essa “deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção” (p.28).

Despontando também como um dos temas favoritos, as Tecnologias Digitais, as Inovações Tecnológicas e similares aparecem em nove dissertações dos estudantes. É inegável o avanço das tecnologias da informação e da comunicação, trazendo profundas mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais no contexto atual. Elas vêm permitindo a criação de redes de pesquisa, de compartilhamento de saberes, novas formas de compreender o mundo e a sociedade. Lévy (2001) chama a nossa atenção sobre o ciberespaço e a cibercultura que em seu conjunto de artefatos, valores, atitudes, podem se constituir em algo produtivo ou maléfico, dependendo do uso que se faça das tecnologias. Na verdade, “não somos meros consumidores de tecnologias e conteúdos digitais, mas atores-cidadãos de uma sociedade para a qual a educação precisa dar respostas satisfatórias e urgentes”, como enfatizam Dantas et ali (2016, p. 221).

As pesquisas dos estudantes do MPEJA se constituem em parte importante do legado do Programa, impactando nas políticas públicas voltadas para atender às demandas e expec-

tativas da comunidade; servem também para desnudar e debater problemas do cotidiano das escolas, na direção de apontar prováveis soluções aos gestores e setores educacionais concernentes.

Além dessa importante inserção na pesquisa em EJA, das aulas ministradas pelos docentes, muitas vezes em parceria com professores renomados de outras instituições, as quais contribuem para dar maior visibilidade e melhorar a qualidade do Programa MPEJA, duas grandes e permanentes atividades de extensão e de pesquisa vêm sendo priorizadas no mencionado programa desde a sua criação: o **Café Científico** e o **Encontro Internacional ALFAEEJA**.

A principal atividade de extensão do programa MPEJA, o **Café Científico**, criado em 2014, se constitui em um evento de cunho acadêmico-científico, tendo como objetivo ampliar as discussões e socializar as experiências de pesquisa e extensão com a comunidade, promovendo atividades acadêmicas científico-pedagógicas que retratem as diferentes temáticas do contexto da educação de jovens e adultos. O referido evento surgiu da necessidade de se estabelecer um diálogo com a sociedade civil no intuito de disseminar diagnósticos e entender a problemática em torno da formação educacional dos jovens e adultos e sua articulação com as demandas do mundo do trabalho. Até a presente data, foram realizadas quinze edições dessa atividade, abordando diferentes temáticas e congregando educadores/pesquisadores renomados no campo da EJA, de diversas instituições brasileiras como também, de organizações não-governamentais da Espanha, da Universidade de Barcelona, de instituições universitárias da França, de Londres, de Portugal, dentre outras.

Os objetivos principais dessa atividade acadêmica permanente do Programa são:

Proporcionar o encontro de pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento com gestores, professores e integrantes da comunidade, como forma de ampliar os debates acerca de temas inerentes à EJA, no intuito de

poder contribuir para a construção de uma sociedade mais dinâmica e transformadora; realizar atividades científico-pedagógicas nos diferentes espaços públicos e privados promovendo a integração entre a Universidade e a comunidade local com o intuito de apresentar experiências exitosas e promover a divulgação das produções científicas no âmbito da EJA. (DEDC/UNEB, 2014).

A referida iniciativa surgiu no âmbito dos estudos que vêm sendo desenvolvidos por professores/pesquisadores, mestrandos e discentes da Universidade do Estado da Bahia, notadamente no Campus I, que perceberam a necessidade de ampliar as discussões e de poder socializar as experiências de pesquisa com a sociedade. Neste sentido, o Café teve o intuito de socializar os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos pelos Grupos de Pesquisa em Educação da Universidade, especialmente no MPEJA, assim como, ouvir as questões prementes, as demandas que envolvem o cotidiano das escolas de EJA. Possibilitou ainda a articulação entre teoria e prática, com vistas a ampliar os diálogos com os diferentes campos do saber.

A primeira edição do Café no Departamento de Educação constou de uma palestra proferida no dia 09 de dezembro de 2013, pelo professor Cláudio Pinto Nunes (UESB) acerca do tema Estado da Arte das Pesquisas em Didática nas Regiões Norte e Nordeste, que enfatizava a metodologia em uma abordagem qualitativa e os resultados alcançados nessas duas regiões brasileiras.

Prosseguindo no caminho da internacionalização dos programas de pós-graduação, uma das edições do Café teve como objetivo proporcionar o encontro de pesquisadores de diferentes espaços e áreas do conhecimento, como forma de ampliar os debates acerca de temas atualizados acerca da educação de jovens e adultos para além mar. Na programação, constou Rodas de Conversas e lançamento de livros. Destaque para participação da professora Juliana Machado Sans, doutoranda da Universidade de Barcelona, componente

de uma organização não-governamental, que abordou o tema “Cartografias Íntimas: uma experiência de arte-educação entre dois continentes”, fala envolvendo o Brasil e a Espanha. Outro destaque foi a palestra da professora Ivanilde Apoluceno sobre “Intervenção como estratégia de pesquisa: a teoria e a prática da EJA na gestão escolar, formação e identidade cultural”. Convém ressaltar que esses temas são pouco estudados e debatidos, daí a sua relevância em serem discutidos no âmbito da universidade, como também por promover a articulação entre diferentes campos de pesquisa, ou seja, a educação, a formação e a arte.

Foi realizado em novembro de 2016, no Departamento de Educação, uma das edições que adotou como tema central “A Educação de Jovens e Adultos e a Epistemologia Multirreferencial” e, na oportunidade, o Palestrante foi o Prof. Dr. Guy Berger da Universidade de Paris VIII, na França. Outro importante encontro contou com a participação do pesquisador Carlos Eduardo Ferraço, da Universidade Federal do Espírito Santo (UES), que contemplou o tema “Pesquisas nos Cotidianos Escolares”, objetivando realizar atividades científico-pedagógicas nos diferentes espaços públicos e privados, tentando promover a integração entre a Universidade e a comunidade local, com o intuito de intercambiar experiências exitosas, como ainda oportunizar a troca de saberes e a divulgação das produções científicas entre as instituições participantes.

Uma das atividades que se caracterizou como impactante e envolveu o maior número de participantes, foi o Tributo a Paulo Freire, em 2016, a qual contou como palestrante a professora doutora Ana Maria Araújo Freire, da PUC de São Paulo. Na condição de pesquisadora e estudiosa da obra desse educador, ademais de ser a viúva de Paulo Freire, abordou com propriedade a temática “A atualidade e a necessidade de ter o pensamento de Paulo Freire na educação de jovens e adultos”. A professora enfatizou e discutiu as ideias freirianas, no intuito de conscientizar as novas gerações de

estudantes sobre a importância da obra e das contribuições significativas desse educador para a educação de adultos no Brasil.

Nessa direção de resgate do legado freireano, foi convidado o Prof. Dr. Luís Joaquim de Medeiros Alcoforado (Universidade de Coimbra-UC), que abordou a temática “Educação de Jovens e Adultos e novos Espaços de Vida”. Aconteceu em maio de 2019 e contou com outros palestrantes, como a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA/NEP), que discursou sobre a temática “Epistemologia de Paulo Freire e suas contribuições à EJA”, a Dra. Rita de Cássia Oliveira (UNEB/SEC) que transcorreu a respeito do “Método Contrastivo: reflexões e proposições da pesquisa no campo da EJA” e Mrs. Priscila Costa Soares Leite (UEPA/NEP) contemplando o tema “A EJA em ambiente hospitalar: representações sociais sobre si, a escola e projetos de vida”.

Sabemos que nunca é demais estudar, discutir as ideias de Paulo Freire, sobretudo nesse momento de tanta intolerância em que se questiona, sem respaldo teórico, o legado desse educador. Assim é que na obra *Pedagogia da Tolerância*, de Paulo Freire (2020), Lizete Arelaro afirma no Prefácio que “nestes tempos difíceis, em que a intolerância com os mais pobres, mais lentos, com as minorias, com os não campeões, os não competitivos anda exacerbada, e o pensamento homogêneo e homogeneizado avança de forma sorradeira, ler esta obra nos faz melhor” (2020, p.12).

Em virtude disso, é que, no ano de celebração do Centenário de Paulo Freire, em 2021, conseguimos uma participação importante no Encontro do XII Fórum do Instituto bel hooks-Paulo Freire, no Campus Condorcet, em Paris, realizado de forma híbrida. Esse evento adotou como temática central “Educação, gênero e imigração” e contou com a participação de pesquisadores da Europa, da América do Norte e da América Latina. Nessa direção, foi apresentado um trabalho resultante de investigação científica sobre narrativas autobiográficas com imigrantes em parceria com a pesquisadora

Juliana Machado Sanz, doutoranda da Universidade de Barcelona/Espanha, adotando como título “Educação, gênero e migração: uma mirada crítica em interface com a educação de jovens e adultos”, que, posteriormente, em uma versão na língua francesa, foi publicado na *Revue Les Cahiers de Pédagogies Radicales*, na França. (DANTAS; MACHADO, 2022)

Ainda no âmbito das comemorações do Centenário, em 2021, foi construído um Dossiê na *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos-RIEJA*, sobre a temática “Paulo Freire: olhares diversos sobre resistência, solidariedade e esperança em tempos de pandemia”, organizado por Tânia Dantas (UNEB), Jackson Reis (UESB) e Carmen Cavaco (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Também um livro publicado pela EDUFBA, em 2021, intitulado “Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos”, organizado por Tânia Dantas e outros docentes do MPEJA e pela professora Ivanilde Apoluceno da Universidade Estadual do Pará (UESB), estudiosa da obra de Freire, também fez parte das comemorações. Essa publicação contou com alunos do MPEJA (Turma 8) como protagonistas na maioria dos capítulos, junto com os seus/suas orientadores/as. (DANTAS et ali.2021)

Enfrentando diversas dificuldades trazidas pela pandemia da COVID, logramos realizar uma edição do *Café Científico*, em 2020, tendo como Palestrantes Jane Paiva (UERJ) e Tânia Dantas (UNEB/MPEJA) acerca da temática “A pesquisa na/da EJA na Bahia: singularidades e ações coletivas”. Nessa ocasião, foi acentuado que a EJA tem as suas singularidades, as suas especificidades, que demandam conhecimento e competência para atuar, o que, conseqüentemente, requer uma maior atenção na formação dos profissionais que trabalham com este segmento.

Por sua vez, foi ressaltado que o Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos vem sendo um espaço de qualificação e um lugar de formação continuada do(a) profissional da EJA, em que a relação teoria-prática

vem tendo um espaço de reflexão-ação sobre esta modalidade de ensino. É importante salientar também a proposta de aproximação da universidade com as redes públicas de ensino por meio das pesquisas realizadas pelos alunos sob a orientação dos professores, como ainda a contribuição para a formação dos(as) professores(as) e da troca de experiências advindas das articulações, de parcerias instituídas entre a UNEB e as redes públicas para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas na EJA em um processo de inserção social que vem impactando nos municípios interioranos.

Outra grande ação permanente no caminho da internacionalização do Programa MPEJA foi o Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos- **ALFAEEJA**, criado pela coordenação do Programa em 2014, professora Tânia Dantas, em parceria com o Professor Gildeci Leite que administrava a Assessoria Especial de Programas Acadêmicos Interinstitucionais (ASSEPAI). Foi uma iniciativa em apoio ao Programa de Mestrado Profissional, aos cursos de Licenciaturas em Pedagogia da UNEB (oferta regular e PARFOR) e ao Fórum de EJA da Bahia; já na sua primeira edição se configurou como internacional devido à participação do Prof. Joan Rué Domingo da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) na Espanha, como Conferencista da Mesa de Abertura do evento. Esse encontro anual promovido em parceria com docentes do Programa, logrou criar laços de internacionalização em Portugal, congregando pesquisadores de vários países, tais como Malta, Espanha, Itália, França, Reino Unido, Chile, Venezuela, México, Argentina, garantindo a participação de docentes e discentes do MPEJA como palestrantes, mediadores, avaliadores, coordenadores das mesas temáticas, das comunicações e de eixos estruturantes de cada edição.

Trata-se de uma experiência inovadora que vem contando com a parceria de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, numa perspectiva de compartilhamento de saberes, conhecimentos, ideias, estratégias de pesquisa em alfabetiza-

ção, educação, com ênfase na EJA.

O evento busca reunir professores/pesquisadores de vários estados do Brasil e de diversos países no exterior que estudam e pesquisam a Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos. Além disso, pode contribuir com o fortalecimento de uma rede de pesquisadores sobre a temática e, esse encontro promove uma articulação importante com as escolas de educação básica, tanto em âmbito estadual como municipal, envolvendo professores e gestores das escolas públicas. Assim, tem como objetivo geral: promover o diálogo entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros em torno dos temas constantes no tema do evento Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos, observando as tendências atuais da pesquisa e práticas sociais sobre tais temáticas.

A maioria dos encontros contou com recursos do Programa de Apoio a Eventos- PAEP/ CAPES e com recursos próprios captados pela instituição. Em dois encontros, foi realizada uma parceria com instituições brasileiras, notadamente a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2016 e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2018, sendo as atividades realizadas nos estados concernentes. No âmbito do encontro ALFAEEJA, cuja edição foi promovida na Universidade do Minho, em Portugal, em 2017, foi criada a Rede Internacional Luso-Brasileira de Pesquisa em Educação e Formação de Professores de Jovens e Adultos-BRASILUEJA, consolidando mais de vinte Grupos de Pesquisa em Educação. Essa Rede de colaboração científica se destaca por ser uma maneira de organizar, potencializar e efetivar as ações de pesquisa, a partir de articulação interdisciplinar de diferentes competências educacionais.

Essas ações se caracterizam como inserção social do Programa MPEJA, requisito exigido pela CAPES na avaliação dos programas de pós-graduação, comprovando o compromisso social da universidade, e, sobretudo do mencionado programa, com a comunidade e seu entorno social.

Entendemos a inserção social “como uma via que potencializa devolver à sociedade os conhecimentos e saberes construídos, no âmbito dos programas de pós-graduação e que contribuem para o desenvolvimento da ciência e melhoria da qualidade da educação”. (AMORIM; DANTAS, 2016, p. 48).

Nessa perspectiva de inserção social é que foi criada a Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos- RIEJA, em 2017, mediante a colaboração de pesquisadores associados, com destaque para a professora Maria Hermínia Lage F. Laffin da Universidade Federal de Santa Catarina e para o professor Luís Joaquim de Medeiros Alcoforado da Universidade de Coimbra- Portugal. O escopo da Revista é “divulgar a produção científica no campo da educação de jovens e adultos, se constituindo em um periódico vinculado ao Programa MPEJA” (DANTAS, 2018, p.7) Até o presente momento, em 2023, já foram publicados nove números desse periódico sobre temáticas plúrais, com ênfase na formação de professores, na gestão, nas tecnologias e na pesquisa no campo da EJA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O descaso com a educação de jovens e adultos por parte dos governos (federal e estadual) é um fato notório e teve agravadas as condições de permanência, de acesso dos educandos durante a pandemia. O corte de recursos públicos para a educação e, sobretudo para a EJA no governo anterior (de 2018 a 2022) reforçou a discriminação e o descaso com essa modalidade de educação.

Frente a essa situação, a militância e o compromisso dos educadores e gestores da educação de jovens e adultos vêm reforçando a resistência, ampliando as ações e retomando as anteriores instituições, a exemplo do retorno da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em 2023, por parte do governo federal, sob o comando de Luís Inácio Lula da Silva.

Assim é que essas ações de extensão e de internacionalização, aqui relatadas, visam fortalecer e ampliar os diálogos com os países conveniados com o Brasil e, mais especificamente, os convênios firmados com a Universidade do Estado da Bahia, como também, dar visibilidade às Redes de Pesquisa no campo da EJA e reforçar os laços de colaboração entre pesquisadores dos países envolvidos.

A Revista Internacional RIEJA vem potencializando a visibilidade do Programa MPEJA, ao divulgar e socializar os resultados das pesquisas desenvolvidas por docentes e discentes no âmbito do Programa, bem como, ao estabelecer parcerias com pesquisadores brasileiros e estrangeiros na publicação de dossiês e estudos, o que vem corroborando para incrementar as ações de internacionalização exigidas pela CAPES para melhorar a avaliação dos programas.

O Café Científico vem-se afirmando como um espaço de diálogos, fomentando um ambiente que provoca discussões acerca de recentes estudos sobre o desenvolvimento das novas metodologias das ciências, da educação, com ênfase na transversalidade da EJA, essencialmente em seus impactos sociais.

O Encontro ALFAEEJA vem ampliando as parcerias interinstitucionais e internacionais, colaborando para potencializar redes de pesquisa, troca de conhecimentos e saberes com centros e instituições educacionais nacionais e estrangeiras que avançaram mais na pesquisa em educação e na EJA. Vem ainda captando recursos federais e estaduais para fortalecer a realização de eventos científicos e a divulgação das realizações científicas do programa de pós-graduação mediante livros, coletâneas, E-BOOKS, artigos em revistas conceituadas e bem qualificadas no campo da educação.

O Impacto social, educacional resultante dessas ações extensionistas e de pesquisa vem evidenciando as contribuições desse programa profissional na melhoria do desenvolvimento social, político e cultural das comunidades envolvidas, beneficiando além da capital, várias cidades interioranas do estado da Bahia.

As ações e atividades que vêm sendo desenvolvidas ao longo desses anos, evidenciam que faz-se necessário uma política de estado para a EJA que respeite as diversidades regionais, que contribua para promover o desenvolvimento social e econômico, de maneira que possa minimizar os níveis de desemprego no Brasil, melhorando de forma substancial as desigualdades sociais mediante a criação de novos postos de trabalho, uma melhor e mais adequada distribuição de renda e da riqueza produzida coletivamente.

A cultura do direito à educação ao longo da vida ainda está sendo construída em nossa sociedade, como afirma a professora Maria Clara Di Pierro da USP (2016). A educação de jovens e adultos vem-se tornando cada vez mais uma importante estratégia de desenvolvimento social e econômico (DANTAS, 2018).

No momento atual, os docentes junto com a coordenação do programa vêm tentando construir uma proposta de doutorado profissional em EJA, em uma perspectiva interdisciplinar, visando dar continuidade à qualificação dos professores, a qual será encaminhada para avaliação e parecer da CAPES. A aprovação do doutorado, certamente irá contribuir para consolidar o campo de pesquisa no campo da educação e da EJA no estado da Bahia, espalhando a investigação nessa área para todo o país.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Antonio; DANTAS, Tânia Regina. Inserção socioeconômica e educacional do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos-EJA junto à comunidade baiana. **Revista Plurais**. Salvador, v.1, n.3, p. 46-58, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/3057/1990>. Acesso em 27 abril 2023.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- CARDOSO, Jackeline; DANTAS, Tânia Regina. Autobiografia e a formação de professores de jovens e adultos: entrelaces e reflexões. **Miradas sobre la Educación a lo largo de la vida: investigaciones e experiències**. Barcelona: Editora Montaber/Universitat de Barcelona, 2021, p.
- DANTAS, Tânia Regina. **Professores de adultos: formação, narrativas autobiográficas e identidade profissional**. 2009. 525 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Autônoma de Barcelona, Salvador, 2009.
- DANTAS, Tânia Regina et ali. Práticas pedagógicas em EJA em interface com o trabalho. In. A Educação e os Desafios da Sociedade Contemporânea: contributos da investigação. Atas do XXIX Colóquio da AFIRSE Portugal. Lisboa: AFIRSE Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2022, p.184-192.
- DANTAS, Tânia Regina. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: diálogos na perspectiva da cidadania. In ALCOFORADO, J. et ali. **Educação e Formação de Jovens e Adultos: (re)pensando o trabalho e os contextos profissionais**. Coimbra: Editora Minerva, p. 71-88, 2019.
- DANTAS, Tânia Regina; SANTOS, José Jackson Reis dos; CAVACO, Carmen. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos- RIEJA**. Salvador, v. 4, n. 07, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rieja> Acesso em 28 março 2023.
- DANTAS, Tânia Regina. A Educação de Jovens e Adultos: singularidades e perspectivas. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos- RIEJA**, v. 01, n. 01, jan./jun. 2018, p.72-88. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rieja> Acesso em 06.07.2023.
- DANTAS, Tânia Regina; MACHADO, Juliana. Éducation, Genre et Migration: un regard critique basé sur l'éducation des Jeunes et des Adultes. **Revue Les Cahiers de Pédagogies Radicales**, Varia N° 3, França/Paris, p.1-22, mai.2022. Disponível em: <https://pedaradicale.hypotheses.org/> Acesso em 01 maio 2023.
- DANTAS, Tânia Regina; MATOS, Maria Olívia de; APOLUCENO, Ivanilde; ALVES, Erica Valéria. (Orgs). **Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2020.
- DEDC/UNEB. **Projeto do Café Científico**. Elaboração Tânia Regina Dantas, Graça Costa dos Santos, Maria Aquino Sacramento. Salvador, 2014.
- DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In SOARES, Leôncio. **Fórum EJA Brasil**, 2006, p.281-292.



- DI PIERRO, Maria Clara. **Revista Época Globo**. Perdemos 3,2 milhões de matrículas na Educação de Jovens e Adultos. 2016. <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/06/maria-clara-di-pierro-perdemos-32-milhoes-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos.html>.
- FÓRUM EJA BRASIL. Histórico dos Fóruns de EJA. <http://forumeja.org.br/node/1191>. Acesso em 07 fevereiro 2023. [http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf) Acesso em 07 fevereiro 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância/Paulo Freire**: organização, apresentação e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020.
- HETKOWSKI, Tânia; DANTAS, Tânia Regina. Mestrados Profissionais: a itinerância da área de educação e os legados da Universidade do Estado da Bahia. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 25, n. 47, p. 89-104, set./dez. 2016.
- IBGE. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022> Acesso em 03.09.2023.
- LÉVY, Pierre. **A conexão planetária**: o mercado, o ciberespaço e a consciência. São Paulo: Ed.34, 2001.
- MPEJA/UNEB. **Dissertações**. Disponível em: <https://www.mpeja.uneb.br/teses-dissertacoes/> Acesso em 28 abril 2023.
- NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos; DANTAS, Tânia Regina; SILVA, Ana Paula Conceição. Educação de jovens e adultos: currículo e direitos humanos: diálogos necessários. In SILVA, Aída M. Monteiro; COSTA, Graça Santos; LIMA, Isabel M. Sampaio Oliveira. **Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016.
- PNAD CONTINUA- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html> Acesso em 03.09.2023.
- PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoalidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora UFSM, 2016.
- RED INTERNACIONAL EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO- RIET, Acordo de Cooperação Técnica, Administrativa, Científica e Cultural que entre si celebram a Universidade do Estado da Bahia e a Rede Internacional de Educação para o Trabalho-RIET. Salvador, UNEB, 2015.
- RICOUER, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Tradução: Alain François. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

*Recebido em: 11/4/2023  
Aprovado em: 01/5/2023*

# POTENCIALIDADES DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

NAIARA SERAFIM SANTOS MOTA\*

Secretaria de Educação do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0001-7860-6705>

ANTONIO AMORIM\*\*

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0003-3236-9139>

## RESUMO

Este artigo é parte integrante da pesquisa Gamificação aplicada à Educação de Jovens e Adultos<sup>1</sup> desenvolvida no Programa Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB). A questão investigativa que a norteou buscou saber quais são as potencialidades que a gamificação apresenta quando aplicada à Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, este recorte tem por objetivo investigar as potencialidades da gamificação quando aplicada a educação de jovens e adultos para inovar a prática pedagógica na escola. Para composição do procedimento metodológico foi escolhida a pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa com o dispositivo da pesquisa-ação. Os instrumentos utilizados foram o questionário, a observação participante e o grupo focal. Os colaboradores da investigação foram 30 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 17 do sexo masculino, de uma turma da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Estadual Maria Xavier de Andrade Reis, situado na cidade de Presidente Tancredo Neves – Bahia. Os resultados da pesquisa apontaram que a EJA também é um espaço para a inovação e os alunos estão abertos a novas formas de pensar, ser, aprender e agir no mundo e a gamificação criou um ambiente propício para a aprendizagem ao favorecer potencialidades como a autonomia, o foco, a criatividade, a autoria, a curiosidade e a colaboração entre os estudantes da EJA.

**Palavras-Chave:** Educação de Jovens e Adultos. Gamificação. Inovação. Ensino e aprendizagem.

## ABSTRACT

### POTENTIALS OF GAMIFICATION IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS

\* Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC /UNEB). Mestra pelo Programa Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos de Mídia e Espaço (LEME/UNEB) e participa do Grupo de Estudo e Pesquisa Gestão, Organização, Tecnologia e Políticas Públicas em Educação (GEPE/UNEB). Professora da Rede Estadual de Ensino da Bahia. E-mail: [naiaramota\\_nw@hotmail.com](mailto:naiaramota_nw@hotmail.com)

\*\* Professor Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia. Pós-Doutorado em Difusão do Conhecimento pela UFBA. Doutorado em Psicologia pela Universidade de Barcelona – Espanha. Coordenador do Grupo de Pesquisa Gestão, Organização, Tecnologia e Políticas Públicas em Educação (GEPE/UNEB). E-mail: [antonioamorim52@gmail.com](mailto:antonioamorim52@gmail.com)

1 Pesquisa aprovada pelo CEP/UNEB em 12 de agosto de 2019 com parecer número: 3.502.281.

This article is an integral part of the Gamification research applied to Youth and Adult Education developed in the Professional Program in Youth and Adult Education (MPEJA/UNEB). The investigative question that guided it sought to know what are the potentialities that gamification presents when applied to Youth and Adult Education. Therefore, this clipping aims to investigate the potential of gamification when applied to youth and adult education to innovate the pedagogical practice at school. For the composition of the methodological procedure, applied research was chosen, with a qualitative approach with the action-research device. The instruments used were the questionnaire, participant observation and focus group. The research collaborators were 30 students, 13 females and 17 males, from a Youth and Adult Education class at Colégio Estadual Maria Xavier de Andrade Reis, located in the city of Presidente Tancredo Neves - Bahia. The research results pointed out that EJA is also a space for innovation and students are open to new ways of thinking, being, learning and acting in the world and gamification has created an environment conducive to learning by favoring potentialities such as autonomy, focus, creativity, authorship, curiosity and collaboration among EJA students.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Gamification. Innovation. Teaching and learning.

## RESUMEN

### POTENCIALES DE LA GAMIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Este artículo es parte integral de la investigación sobre Gamificación aplicada a la Educación de Jóvenes y Adultos desarrollada en el Programa Profesional en Educación de Jóvenes y Adultos (MPEJA/UNEB). La pregunta investigativa que la orientó buscó conocer cuáles son las potencialidades que presenta la gamificación cuando se aplica a la Educación de Jóvenes y Adultos. Por lo tanto, este recorte tiene como objetivo investigar el potencial de la gamificación cuando se aplica a la educación de jóvenes y adultos para innovar la práctica pedagógica en la escuela. Para la composición del procedimiento metodológico se optó por la investigación aplicada, con abordaje cualitativo con el dispositivo de investigación-acción. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario, la observación participante y el grupo focal. Los colaboradores de la investigación fueron 30 alumnos, 13 del sexo femenino y 17 del masculino, de una clase de Educación de Jóvenes y Adultos del Colégio Estadual Maria Xavier de Andrade Reis, ubicado en la ciudad de Presidente Tancredo Neves - Bahia. Los resultados de la investigación señalaron que EJA es también un espacio para la innovación y los estudiantes están abiertos a nuevas formas de pensar, ser, aprender y actuar en el mundo y la gamificación ha creado un ambiente propicio para el aprendizaje al favorecer potencialidades como la autonomía, el enfoque, la creatividad, autoría, curiosidad y colaboración entre los estudiantes de EJA.

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y Adultos. Gamificación. Innovación. Enseñando y aprendiendo.

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é o segmento de ensino da rede escolar pública brasileira que recebe os jovens e adultos que não completaram os anos da Educação Básica em idade apropriada e querem voltar a estudar. A modalidade se caracteriza como um espaço que recebe alunos com especificidades que devem ser consideradas ao propor uma estratégia pedagógica em sala de aula.

Conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96), a EJA tem como finalidade atender à camada da população que não teve acesso à educação durante a infância e adolescência. Os sujeitos jovens e adultos são cidadãos que por motivos pessoal, social, econômico ou cultural deixaram a escola regular no tempo em que deveriam estar estudando, a faixa etária dos alunos está entre 18 e 60 anos.

Esses alunos buscam na escola um espaço diferente, no qual consigam alcançar seus objetivos de realização pessoal e profissional. A inserção de metodologias inovadoras como a gamificação poderá engajá-los e motivá-los, valorizando suas diferentes habilidades, possibilitando principalmente uma aprendizagem mais significativa tendo em vista a sua participação como cidadão no contexto em que vive.

Na Educação de Jovens e Adultos há uma carência de propostas educacionais inovadoras, que leve para as turmas, principalmente no interior do estado da Bahia, um sentido e significado maior para continuarem estudando. Propostas educacionais que os incluam na sociedade da cibercultura, que os engajem e motivem a superarem suas dificuldades diárias.

A escolha em trabalhar com gamificação se deu pela crença na inovação como possibilidade para os alunos lançarem um novo olhar frente a sua realidade, pois uma das características dos games é possibilitar que as pessoas aprendam conforme seu próprio ritmo no jogo. Diante do exposto, buscou-se responder a seguinte questão investigativa: quais são as potencialidades

que a gamificação apresenta quando aplicada à Educação de Jovens e Adultos (EJA)? O estudo tem por objetivo investigar as potencialidades da gamificação quando aplicada à EJA para inovar a prática pedagógica na escola.

A fim de alcançar o objetivo supracitado, foi traçado o percurso metodológico que teve por base a pesquisa qualitativa, de natureza aplicada e abordagem qualitativa. Uma pesquisa de natureza aplicada visto que, por ser um estudo realizado durante o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB), a investigação precisava produzir uma intervenção prática que se desdobrasse em um produto final.

A realização dessa investigação se deu em uma turma de Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, do Colégio Estadual Maria Xavier de Andrade Reis (CEMXAR) situado no bairro do Ginásio na cidade de Presidente Tancredo Neves – Bahia. O colégio em questão funciona nos três turnos, sendo o noturno o foco da pesquisa, por receber os alunos da EJA.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

No que tange à natureza, por considerar que a gamificação é um fenômeno emergente no âmbito da pesquisa acadêmica em educação e pelo interesse dos pesquisadores em investigar sobre as potencialidades desta temática na Educação de Jovens e Adultos, optou-se por desenvolver uma pesquisa aplicada. Conforme (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35), a pesquisa aplicada “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais”. Este modelo de pesquisa busca produzir conhecimento para aplicação de seus resultados. A escolha também se concretizou à luz das orientações do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA que, com base na pesquisa aplicada busca desenvolver propostas de intervenção nas escolas públicas, vislumbrando melhorar

o processo de ensino e aprendizagem na modalidade da EJA.

A abordagem escolhida foi a qualitativa, pois esta valoriza a compreensão do objeto estudado visando explicar o porquê das coisas, não se preocupando com resultados numéricos (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Esta escolha se deu frente a proximidade que a abordagem selecionada possibilita entre o pesquisador e o contexto a ser estudado, atentando para o espaço, a realidade local e a escuta da história trazida pelos sujeitos envolvidos no processo. Durante o processo investigativo foi considerado a escuta, a troca e a construção de novas experiências com os alunos e alunas da EJA.

A pesquisa-ação foi o dispositivo estratégico utilizado nesta investigação. Ela foi selecionada porque está em sintonia com a abordagem qualitativa, pois considera que a investigação é um processo em constante movimento. A escolha por esta estratégia é fortalecida na medida em que possibilita o desempenho de um papel ativo por parte dos pesquisadores, visando a transformação da realidade pesquisada. Essa transformação acontece na interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, vislumbrando a escuta e a troca de novas experiências. Conforme Thiollent (2009), a investigação em questão pode ser organizada em fases flexíveis, as quais foram adotadas nessa investigação: a fase exploratória, fase do planejamento da ação, fase do plano de ação, fase de levantamento das informações e a fase de divulgação externa. Para esta pesquisa foram adotados como técnicas o questionário semiestruturado, observação participante e o grupo focal trabalhados ao longo das fases da investigação.

A pesquisa ocorreu em uma turma da Educação de Jovens e Adultos do ensino médio, eixo VII, do Colégio Estadual Maria Xavier de Andrade Reis na cidade de Presidente Tancredo Neves, Bahia. A referida cidade é um município situado no Território do Baixo Sul da Bahia e, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2018), sua população estimada é de 27 422 habitantes. Os

colaboradores foram 30 alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos, eixo VII, turma B do noturno, sendo 13 do sexo feminino e 17 do sexo masculino. Destes, 19 residiam na zona urbana e 11 moravam na zona rural; 19 eram solteiros (as), 06 viviam em união estável, 05 eram casados e 13 tem filhos (as). A maioria dos colaboradores são jovens-adultos, sendo 22 estudantes com faixa etária que vai de 20 a 28 anos e 8 com a faixa etária de 31 a 44 anos de idade considerados adultos.

## GAMIFICAÇÃO NO CONTEXTO DA EJA

A Educação de Jovens e Adultos tem uma trajetória marcada por lutas e por mudanças ao longo dos anos, sendo que, recentemente ganhou a atenção dos profissionais e pesquisadores da EJA a constante inserção de alunos cada vez mais jovens nesta modalidade. Um fenômeno denominado de juvenilização da EJA. A modalidade não é mais composta apenas de adultos que depois de anos voltou a escola, ela recebe também jovens a partir dos 15 anos que por algum motivo interromperam os estudos e agora retornam aos bancos da sala de aula nas turmas da EJA. Autores como Carvalho (2009, p. 2) sinalizam os possíveis fatores que contribuem para a juvenilização da EJA, sendo:

As deficiências do sistema de ensino regular público, como a evasão, repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade/série, a possibilidade de aceleração de estudos (como o fato de concluir em menor tempo o Ensino Fundamental e Médio) e a necessidade do emprego, contribuem para a migração dos jovens à EJA.

Nesse sentido, a presença constante dos jovens na EJA tem forte relação com os problemas existentes na educação pública do país. Problemas não solucionados que geram a exclusão desses alunos que veem de realidades populares e não conseguem permanecer no tempo “regular” com a estrutura engessada da educação que existe até hoje.

Esses jovens compõem um novo cenário para a EJA, favorecem um encontro de gerações

que suscita nos educadores o desafio quanto qual prática pedagógica adotar. Neste contexto, é necessário considerar as particularidades desses jovens, eles possuem uma identidade própria e fazem parte de uma cultura com muito mais acesso as tecnologias digitais. Logo, “[...] da mesma forma que o encaminhamento dos jovens para a EJA denuncia uma situação de exclusão, reafirma a necessidade de uma abordagem política que atenda aos interesses dos mesmos” (MACEDO, 2017, p. 50). Assim, se intensifica a demanda por novas práticas pedagógicas que além de considerar a realidade e experiências dos alunos, devem estar em consonância com as demandas sociais contemporâneas.

Os alunos jovens e adultos são cidadãos que assumem responsabilidades e enfrentam realidades diárias como o trabalho, a família, os estudos e em muitos casos o desemprego. São sujeitos que acreditam na educação como um meio para o acesso ao mercado de trabalho e a um futuro melhor. Contudo, Arroyo (2007) chama a atenção para as mudanças que estão ocorrendo na sociedade e que vem mudando os modos de vida dos jovens e adultos populares. O autor sinaliza para uma realidade crescente de desemprego entre jovens e adultos populares que tem como resultado a ida desses sujeitos para o trabalho informal e o subemprego. Nesta modalidade de trabalho o cidadão não tem direitos assegurados e vivem em prol da sobrevivência imediata. Ao considerar essa realidade, Arroyo (2007, p. 8) ainda ressalta que:

No discurso da educação persiste o discurso das promessas de futuro e, talvez, o discurso deveria ser da garantia de um mínimo de dignidade no presente. Esta abordagem muda, e muito, o foco do olhar. Com os jovens e adultos com que trabalhamos, o que temos que fazer é evitar discursos do futuro e falar mais no presente. Intervir mais no seu presente do que prometer futuros que não chegarão.

Uma colocação radical e também necessária ao contexto atual da sociedade, em que o

autor convida os profissionais que trabalham com a EJA a conhecerem melhor seus alunos para a partir desse conhecimento proporem estratégias pedagógicas mais significativas a realidade de cada um. Trabalhar com a realidade presente dos alunos contribui para uma aprendizagem mais significativa, autônoma e conseqüentemente que influenciará de forma positiva em seu futuro.

Logo, ao considerar os sujeitos que fazem parte da EJA como cidadãos ativos na sociedade, que tem responsabilidades diversas e que veem o espaço escolar como um caminho para uma vida mais digna, é de se esperar que a educação busque todos os meios para a permanência destes na escola. É preciso propor uma educação que lhes possibilitem superar os desafios impostos pela sociedade da informação, com práticas pedagógicas dinâmicas, atrativas e engajadoras.

Desenvolver práticas pedagógicas gamificadas, por exemplo, pode contribuir para o maior envolvimento dos alunos da EJA em sala de aula, assim como despertar e ampliar potencialidades que os ajudarão em suas vivências. De acordo com Kapp (2012, p. 2) “[...] a “Gamification deve ser pensada como o conceito de usar a mecânica baseada em jogo, estética e pensamento do jogo para envolver as pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem, e resolver problemas” (tradução própria). O autor reforça que a gamificação pode ser pensada visando a aprendizagem das pessoas e para uma proposta gamificada eficiente em educação é necessário conhecer os elementos dos *games*.

Com base nos estudos de Werbach e Hunter (2012), os elementos dos games são organizados em Mecânica, Dinâmica e Componentes (MDC). As mecânicas são processos que direcionam e estimulam o jogador, as dinâmicas são aspectos controlados que não fazem parte diretamente do jogo e os componentes dizem respeito as instâncias específicas das mecânicas e das dinâmicas.

**Quadro 1** – Dinâmicas, Mecânicas e Componentes dos *games*.

DINÂMICAS	MECÂNICAS	COMPONENTES
Restrições/Regras	Desafios	Conquistas
Emoções	Sorte	Níveis
Narrativa	Competição	Pontos
Relacionamentos	Cooperação	Missões
Progressão	<i>Feedback</i>	Tabelas de Líderes
Regras	Recompensas	Desafios de Nível

**Fonte:** Produzido pelos autores, em 2019, com base em Werbach e Hunter (2012).

É de extrema importância a compreensão dos elementos dos games, visto que é com base nesses elementos que se desenvolve a gamificação. Com vistas a análise mais detalhada, a seguir serão apresentados alguns elementos evidenciados, de forma mais objetiva, de qual seja a função de cada um no processo de gamificação.

As dinâmicas são aspectos controlados na gamificação que não fazem parte diretamente no jogo, são as restrições ou regras, emoções, narrativa, relacionamentos e progressão. Conforme Werbach e Hunter (2012), as restrições são as limitações colocadas no jogo, também chamadas de regras. As emoções são as percepções de quem joga, influenciando sua curiosidade, frustração, medo, felicidade, otimismo, diversão, surpresa e prazer. A narrativa é o enredo que envolve o jogo e é vivenciada pelo jogador. A progressão é a evolução do jogador e permite que ele acompanhe seu nível de aprendizado durante o jogo. E os relacionamentos são as interações sociais construídas no espaço do jogo que podem gerar sentimentos de cooperação entre os participantes.

No que tange as mecânicas, são os processos que direcionam e estimulam o jogador a realizar certas ações no jogo, sendo exemplos os desafios, sorte, competição, cooperação, feedback e recompensas. Os desafios são tarefas que requerem esforço intelectual para serem resolvidas, mas também é importante que seja

divertido e engaje o jogador a resolver. A sorte é um elemento aleatória que influencia os resultados. A competição promove a interação entre os jogadores e tem como resultados a ação de ganhar ou perder o jogo. A cooperação, assim como a competição, também promovem a interação entre os jogadores, contudo estes trabalham em harmonia para alcançar determinados objetivos. O feedback são as devoluções acerca do percurso do jogador que, se feito de maneira imediata, ajuda a aumentar o engajamento no jogo. As recompensas podem ser consideradas como premiações, benefícios para os jogadores por terem alcançado determinado nível no jogo, pode ser pensada de diversas formas, como pontos, vidas, medalhas dentre outros elementos. A recompensa como premiação material pode ser considerada uma motivação extrínseca, contudo o jogador também pode criar sua própria recompensa de maneira intrínseca e subjetiva pelo desejo em vencer o desafio proposto, de mostrar que é capaz e se sentir realizado.

Ainda segundo Werbach e Hunter (2012), os componentes são formas específicas de alcançar as mecânicas e as dinâmicas. São formados pelas conquistas, níveis, pontos, missões, tabelas de líderes e desafios de nível dentre outros elementos que são usados na gamificação em espaços digitais. As conquistas são os objetivos alcançados no jogo. Os níveis são as etapas no jogo, cada nível apresenta

um grau de dificuldade, tem um novo desafio a ser superado. Os pontos são representações numéricas do desempenho do jogador. A missão é um objetivo predefinido no jogo, é um desafio maior que o jogador deve cumprir. As tabelas de líderes representam de forma visual o desempenho e as conquistas dos jogadores. Os desafios de Nível são os desafios que devem ser realizados normalmente ao final do jogo, são mais complexos para o jogador.

É válido ressaltar que o quadro acima foi organizado com os elementos de *games* que também se adequam a gamificação em espaços não digitais, já que a gamificação não se dá apenas através da tecnologia. Contudo, em ambos os casos é necessário que se tenha atenção aos elementos que farão parte da estratégia gamificada para que não se resuma a uma proposta simplista, que utilize apenas o sistema de *points, badges and leaderboard* – PBL.

O sistema de pontos, medalhas e tabelas de líderes é uma forma mais simples de gamificar, na qual a recompensa extrínseca é a base. Logo, objetiva alcançar a mudança de comportamento dos jogadores por meio de recompensas o que pode comprometer o engajamento durante e após o processo. Ao gamificar na educação é importante que a estratégia seja completa o suficiente para engajar os indivíduos de forma intrínseca, fazendo-os participarem e se envolverem além do desejo pela recompensa. E este é o desafio de gamificar na educação e na EJA em específico, é preciso pensar em formas de engajá-los durante a estratégia não apenas pela recompensa ou premiação, mas pelo desejo de aprender a cada desafio.

No que tange a gamificação na Educação de Jovens e Adultos, os desafios que se colocam vão muito além de pensar a estratégia e os elementos que farão parte dela, é necessário conhecer a realidade dos sujeitos que farão parte da pesquisa e entender como é a relação deles com os games. Fardo (2013, p. 3) ressalta que:

Atualmente, a gamificação encontra na educação formal uma área bastante fértil para a sua

aplicação, pois lá ela encontra os indivíduos que carregam consigo muitas aprendizagens advindas das interações com os games. Encontra também uma área que necessita de novas estratégias para dar conta de indivíduos que cada vez estão mais inseridos no contexto das mídias e das tecnologias digitais e se mostram desinteressados pelos métodos passivos de ensino e aprendizagem utilizados na maioria das escolas.

É bem verdade que a educação é uma área com muitas possibilidades de aplicação da gamificação, principalmente ao considerar que os alunos já estão inseridos e convivem com a realidade digital e com os games. Contudo, no contexto da Educação de Jovens e Adultos a realidade pode não ser bem esta já que as especificidades dos sujeitos envolvem questões sociais que não favorecem o acesso a tecnologia de forma igualitária e com qualidade a todos. No âmbito dessa pesquisa, os alunos da EJA tinham pouco contato com os games e muita dificuldade de acesso a internet. Trabalhar com a gamificação nesse contexto foi um desafio que possibilitou repensar a prática pedagógica na modalidade além da mera inserção das tecnologias digitais em sala de aula.

Para tanto, é importante considerar sobre qual perspectiva a gamificação será planejada e realizada com os alunos da EJA. Conforme Schlemmer (2014, p. 77), a gamificação pode ser pensada a partir de pelo menos duas perspectivas, como persuasão e como construção colaborativa e cooperativa, sendo:

[...] enquanto persuasão, estimulando a competição, tendo um sistema de pontuação, de recompensa, de premiação etc., o que do ponto de vista da educação reforça uma perspectiva epistemológica empirista; e enquanto construção colaborativa e cooperativa, instigada por desafios, missões, descobertas, empoderamento em grupo, o que do ponto de vista da educação nos leva à perspectiva epistemológica interacionista- -construtivista-sistêmica (inspirados, por exemplo, por elementos presentes nos Massively Multiplayer Online Role Play Games – MMORPG).

Em consonância com a autora acima, a estratégia gamificada pode ter a presença



das duas perspectivas, contando assim com a competição e a colaboração entre jogadores ou equipes de jogadores. Isso vai depender de como a estratégia é desenvolvida, como os desafios são direcionados e realizados.

Retomando o objetivo desta pesquisa, que visou investigar as potencialidades da gamificação quando aplicada à Educação de Jovens e Adultos para inovar a prática pedagógica na escola, é importante ressaltar que potencialidade foi entendida enquanto a possibilidade que algo ou alguém tem de transformar a realidade, uma capacidade que ainda não foi desenvolvida.

A gamificação aplicada à EJA pode transformar a realidade desta modalidade de ensino, favorecendo à inovação da prática pedagógica e maior motivação dos alunos durante as aulas, como pode também apresentar potencialidades ainda não desenvolvidas e apresentadas em pesquisas.

No contexto da EJA, o professor lida com diferentes gerações e isso, no primeiro momento, pode assustar e desmotivá-lo na realização de atividades gamificadas, visto que há uma diversidade de estilos de aprendizagem e os adultos supostamente não jogam *games*. Contudo, não se deve ignorar o poder que os *games* exercem sobre as pessoas e isso inclui várias gerações. Com base na 7ª edição da Pesquisa Game Brasil (PGB) <sup>2</sup> em 2020, 73,4% dos brasileiros disseram jogar jogos eletrônicos, independentemente da plataforma. Segundo a pesquisa 33,6% são os adultos de 25 a 34, 32,5% são jovens de 16 a 24 e desses 53,8% são mulheres.

A estatística sinaliza que os elementos dos *games* podem engajar várias gerações, atividades gamificadas que não são necessariamente *games*, podem envolver os jovens e adultos de diferentes gêneros, inclusive possibilitar um trabalho colaborativo no qual um apoiará o outro a partir de suas experiências. Desta forma, o aluno da EJA estará construindo sua

capacidade de buscar seu potencial pleno e se desenvolver, aprendendo sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo, tendo acesso a informações que lhe possibilitará avaliar criticamente o que acontece na sociedade.

É possível propor atividades gamificadas em sala de aula, para diferentes gerações e nesta proposta também é plausível incluir a utilização de recursos como o celular para ampliar as possibilidades de diversão e engajamento. Isto porque o espaço de realização da proposta gamificada pode ser físico e virtual, acontecendo na sala de aula e em espaços digitais através do celular ou do computador.

Dessa forma, a gamificação contribui com a autonomia e cria um ambiente propício para o aprendizado com o uso de tecnologia digital e neste espaço o professor irá oferecer o suporte necessários aos alunos, mobilizando-os a realizarem as etapas do processo gamificado de forma criativa e autoral. Ele contribui para que os jovens e adultos desenvolvam suas habilidades intelectuais, participando da vida coletiva, para que os mesmos sejam críticos, consciente dos direitos e deveres de cidadão e de sua participação na evolução da sociedade.

É importante enfatizar que gamificar não é, necessariamente, construir *game*, mas sim entender a dinâmica e a mecânica dos *games* e utilizar seus elementos na construção de espaços em educação mais prazerosos e engajadores. Neste sentido, Alves, Minho e Diniz (2014, p. 90) ressaltam que “[...] é necessário um grande esforço de planejamento no sentido de criar uma estratégia educacional gamificada envolvente, que promova o aprendizado de conteúdos escolares”. Para tanto, os referidos autores apresentam uma sugestão, passo-a-passo, de como criar uma estratégia educacional gamificada. É válido ressaltar que essa proposta foi construída com base na experiência dos autores com o tema em vários espaços.

<sup>2</sup> Artigo publicado no site [Drops de Jogos](#) em 4 de junho de 2020.

**Quadro 2** - Como criar uma Estratégia Educacional Gamificada.

ETAPA	AÇÃO	ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA
01	Interaja com os Games	É fundamental que o professor interaja com os jogos em diferentes plataformas (web, consoles, PC, dispositivos móveis, etc.) para vivenciar a lógica dos games e compreender as diferentes mecânicas.
02	Conheça seu Público	Analise as características do seu público, sua faixa etária, seus hábitos e rotina.
03	Defina o escopo	Defina quais as áreas de conhecimento estarão envolvidas, o tema que será abordado, as competências que serão desenvolvidas, os conteúdos que estarão associados, as atitudes e comportamentos que serão potencializados.
04	Compreenda o Problema e o Contexto	Refleta sobre quais problemas reais do cotidiano podem ser explorados com o game e como os problemas se relacionam com os conteúdos estudados.
05	Defina a missão/ Objetivo	Defina qual é a missão da estratégia gamificada, analise se ela é clara, alcançável e mensurável. Verifique se a missão está aderente às competências que serão desenvolvidas e ao tema proposto.
06	Desenvolva a Narrativa do Jogo	Refleta sobre qual história se quer contar. Analise se a narrativa está aderente ao tema e ao contexto. Verifique se a metáfora faz sentido para os jogadores e para o objetivo da estratégia. Reflita se a história tem o potencial de engajar o seu público. Pense na estética que se quer utilizar e se ela reforça e consolida a história.
07	Defina o Ambiente, Plataforma	Defina se o seu público vai participar de casa ou de algum ambiente específico; se será utilizado o ambiente da sala-de-aula, ambiente digital ou ambos. Identifique a interface principal com o jogador.
08	Defina as Tarefas e a Mecânica	Estabeleça a duração da estratégia educacional gamificada e a frequência com que seu público irá interagir. Defina as mecânicas e verifique se as tarefas potencializam o desenvolvimento das competências e estão aderentes à narrativa. Crie as regras para cada tarefa.
09	Defina o sistema De pontuação	Verifique se a pontuação está equilibrada, justa e diversificada. Defina as recompensas e como será feito o ranking (local, periodicidade de exposição).
10	Defina os Recursos	Planeje minuciosamente a agenda da estratégia, definindo os recursos necessários a cada dia. Analise qual o seu envolvimento em cada tarefa (se a pontuação será automática ou se precisará analisar as tarefas).
11	Revise a Estratégia	Verifique se a missão é compatível com o tema e está alinhada com a narrativa. Reflita se a narrativa tem potencial de engajar os jogadores e está aderente às tarefas. Verifique se as tarefas são diversificadas e exequíveis e possuem regras claras. Confira se o sistema de pontuação está bem estruturado e as recompensas são motivadoras e compatíveis com o público. Verifique se todos os recursos estão assegurados e se a agenda é adequada ao público.

Fonte: Alves; Minho; Diniz (2014, p. 91).

Antes da definição dos objetivos, os autores sinalizam a importância do professor interagir com o mundo dos jogos, visando um conhecimento e aproximação mais direcionada com a área. A segunda ação é fundamental para se desenvolver estratégias gamificadas na EJA, o professor precisa conhecer seus alunos, saber quais são seus anseios, seus hábitos e se costumam jogar ou usar os meios digitais para algum fim. Em seguida, deve-se escolher qual tema e conteúdo serão abordados, e esse momento, no que tange a EJA, é oportuno que o professor ouça os alunos e conheça quais temas são do interesse deles.

Ao conhecer os alunos, o docente poderá junto a turma levantar os problemas da realidade na qual eles estão inseridos e eleger uma situação problema para servir de base a estratégia gamificada. Essa 4ª ação favorece um envolvimento de forma mais significativa no planejamento e na realização da estratégia gamificada, pois considerar o contexto social no qual os educandos estão inseridos é a base para uma educação mais crítica e reflexiva. Em seguida, dar-se-á a escolha do objetivo ou missão da proposta gamificada, que conforme já foi sinalizado, deve ser clara, alcançável e mensurável.

As ações seguintes dizem respeito a produção da narrativa do jogo que deve ser atraente para os alunos e ter relação com o tema; a escolha do ambiente no qual vai se desenvolver a estratégia, considerando que pode envolver o espaço da sala de aula e também a inserção de recursos digitais; a definição das tarefas e mecânicas, a criação de regras para cada tarefa são ações que vão potencializar a interação dos sujeitos; o sistema de pontuação deve ser justo e equilibrado, assim como as recompensas, e devem ser exposta de preferência a cada tarefa realizada; os recursos devem ser bem definidos a cada etapa e o professor deve ter atenção as tarefas para saber como vai proceder a a análise para pontuação e recompensa; e por

fim é necessário uma revisão detalhada da estratégia a fim de se assegurar que os elementos dos games foram bem amarrados e irão envolver os alunos durante o percurso.

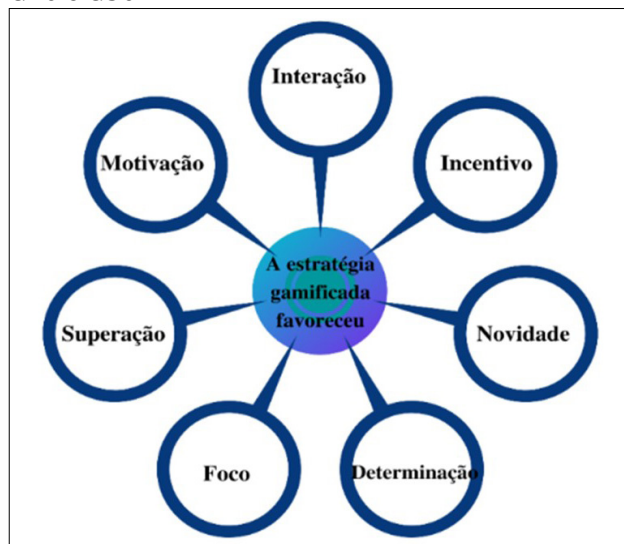
Nesse percurso, uma ação que não pode faltar são os *feedbacks* em cada etapa, pois além de estar relacionada ao sistema de pontuação e recompensa que motiva os alunos a continuarem, também auxilia na dinâmica da avaliação dos educandos, orientando-os sobre sua posição no jogo e os possíveis pontos de melhoria para avançar. Com base no exposto, a gamificação é uma estratégia pedagógica que pode proporcionar aos alunos da EJA liberdade na construção do conhecimento, incentivando a autoria e a colaboração de forma divertida e prazerosa.

## POTENCIALIDADES DA GAMIFICAÇÃO NA EJA

Neste tópico são apresentadas as potencialidades observadas durante a realização de uma estratégia pedagógica gamificada junto a turma da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Estadual Maria Xavier de Andrade Reis. Além da observação, foram realizados dois grupos focais que tiveram como moderação o engajamento dos pesquisadores.

Os grupos focais foram denominados de G20 e G30 e foram conduzidos com o apoio da técnica de gravação de áudio e de registro através de notas de maneira concomitante. Estes instrumentos favoreceram maior tranquilidade ao processo de mediação para observar e interagir com os participantes. Os participantes do G20 foram nomeados de A1 a A6 e os participantes do G30 foram nomeados de B1 a B6. A análise de cada pergunta norteadora foi realizada com base nas impressões dos participantes dos dois grupos concomitantemente. As falas colaborativas foram iniciadas partindo da avaliação da estratégia gamificada, na qual o G20 e G30 expressaram alguns consensos de ideias, conforme sinalizados na figura a seguir:

**Figura 1:** Avaliação da estratégia gamificada pelo G20 e G30



**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores, em 2020.

A figura acima apresenta a avaliação coletiva do G20 e G30 sobre a estratégia gamificada realizada ao longo da pesquisa. Foi possível perceber que os participantes de ambos os grupos gostaram muito da estratégia e levantaram pontos semelhantes em suas avaliações. Eles ressaltaram os principais elementos que vivenciaram ao conhecerem, planejarem e se tornarem jogadores de uma estratégia que ajudaram a construir. Sinalizaram que a proposta favoreceu ao processo de interação, de incentivo, de novidade, de determinação, de foco, de superação e de motivação individual e da turma como um todo. Esta percepção reforça que a gamificação é sim “[...] uma estratégia de ensino e de aprendizagem que tem ganhado espaço na área como metodologia ativa, inventiva, híbrida e múltipla quanto às suas características e possibilidades de experimentação” (LACERDA; SCHLEMMER, 2018, p. 648). Estas características favorecem à aprendizagem e o desenvolvimento de muitas potencialidades de forma individual e coletiva.

Para uma percepção mais detalhada da avaliação apresentada na figura acima, a seguir estão elencadas algumas falas dos participantes do G20 e G30 que expressam suas opiniões frente a estratégia gamificada.

Muito boa, porque incentiva mais os alunos a se interessar mais pelas atividades, em fazer

coisas diferentes que não fez ainda em outras aulas. (G20, A3)

O que eu percebi nessas aulas é que gerava menos bagunça. Todos prestaram muita atenção no que ia acontecer nas perguntas. (G20, A5)

Eu achei uma aula interessante, porque é diferente não é igual ao dia-a-dia, quando o professor fala assim que é para escrever e o povo não quer e no jogo o povo é viciado e aí os alunos se encorajou mais e interagiu mais na aula. Cada um fica com aquele negócio de um ganhar e outro perder, foca mais no objetivo. (G20, A2)

Eu achei bastante interessante, até porque a gente ganha mais raciocínio e olha as coisas com um olhar mais focado e diferente. Com isso a gente percebe que é bastante interessante, a gente aprende mais e mais e consegue progredir. (G30, B2)

Eu achei interessante. É uma forma diferente de sala de aula. (G30, B4)

A gente ver que é capaz de enfrentar os obstáculos. (G30, B6)

Os depoimentos dos sujeitos da EJA mostram que a gamificação, quando bem planejada, pode levar a um maior engajamento e motivação dos alunos em sala de aula. É perceptível nas falas que os elementos que foram inseridos na estratégia favoreceram uma mudança de mentalidade e postura da turma frente ao que conheciam e vivenciavam em sala de aula. O fato de compararem essa nova experiência com outras aulas e perceberem que com a gamificação conseguiram interagir e produzir mais, já é um indicativo de que alunos jovens e adultos também são sujeitos que quando colocados em meio a desafios e obstáculos buscam dar o seu melhor.

Na sequência das falas nos grupos focais, eles expressaram se gostaram ou não de trabalhar em equipe durante a estratégia. Todos sinalizaram que gostaram e ainda justificaram a importância da colaboração e das dificuldades vivenciadas nos grupos durante a realização da proposta. No quadro a seguir estão expostos os depoimentos dos participantes com as justificativas da importância do trabalho colaborativo e as dificuldades enfrentadas por algumas equipes.

**Quadro 3** - Trabalho colaborativo e dificuldades vivenciadas no percurso

TRABALHO COLABORATIVO EM EQUIPE	DIFICULDADES ENCONTRADAS
Juntos tem mais cabeça para pensar e pra fazer mais, trabalhar mais. (G20, A1)	Alguns se esforçavam e outros não. (G30, B3)
Trabalhar em equipe, você se organiza, você junto dialoga, cada um fala uma coisa e ali vai criando uma forma. (G20, A6)	
Gostei muito de trabalhar em equipe porque o que eu não sei o outro da equipe já sabe e assim um aprende com o outro e vamos trocando ideais. (G30, B4)	
Em grupo é melhor que individual. Por mais que a gente tenha uma dificuldade o outro já corre atrás e busca entender. (G30, B6)	

**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores, em 2020.

Com base nos depoimentos acima, é possível inferir que propor a realização da estratégia em equipe contribuiu para uma maior interação e colaboração entre os alunos. Durante todo o percurso as equipes foram desafiadas e precisaram pensar e agir em grupo. Além da colaboração em cada grupo também foi necessária a colaboração entre equipes para se alcançar o objetivo em determinado nível da estratégia. As ações gamificadas com proposta colaborativa favorece aos jogadores interagir, trocar experiência e saberes para realizar determinada tarefa (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014). Apesar da existência da competição entre os grupos, essa foi bem moderada pois, a proposta gamificada foi planejada com foco maior na colaboração, na qual para se chegar a um determinado nível os grupos precisavam contar com a expertise de outro grupo.

Conforme Fardo (2013, p.6):

[...] dois aspectos fundamentais dos games são a competição e a colaboração, e eles não precisam ser mutuamente exclusivos. Esses elementos podem ocorrer juntos com a narrativa e pode haver competição entre grupos, o que potencializa a interação e pode fornecer mais um contexto para os objetivos.

Por isso, a estratégia gamificada foi pensada numa perspectiva mais colaborativa e cooperativa, visando desenvolver nos participantes o desejo por superar os desafios propostos ao longo do percurso.

Ainda sobre o quadro, é possível perceber que apenas o G30 citou a dificuldade enfrentada durante a realização da estratégia. A dificuldade foi sobre o esforço de uns e a inércia de outros frente a execução dos desafios em cada nível. O participante que fez esse relato ressaltou que isso não interferiu na realização das propostas, mas que se toda a equipe estivesse engajada teriam resultados melhores. Um depoimento que mostra o interesse da equipe em envolver a todos e incentivar cada um a alcançar o objetivo em cada nível.

Nessa lógica de trabalho em colaboração e de incentivo mútuo nos grupos, os participantes foram questionados pelos mediadores se haviam se sentindo motivados a realizarem as propostas e o que os motivaram. Todos disseram que estavam motivados e relataram o que consideraram fator principal para manter a motivação durante toda a estratégia gamificada. As falas do G20 e G30 provocaram um diálogo aberto entre eles que possibilitou a moderadora maior segurança para destacar os depoimentos a seguir:

Era um trabalho diferente de tudo o que já tivemos que fazer. Queria fazer o melhor. (G20, A3)

Queria concluir o trabalho e ganhar no final. O prêmio também fazia parte, mas queria ganhar por ganhar. (G20, A5)

Mostrar que a gente pode. Mostrar que a gente é capaz de conseguir nossos objetivos. (G20, A6)

O prêmio também é legal, eu queria ganhar a nota e também o prêmio. (G20, A2)

A professora nos motivou. Entramos de cabeça, vamos fazer, vamos vencer e pronto. (G30, B1)

O incentivo da professora em fazer a gente aprender mais e mais. Ela se preocupou bastante com nosso aprendizado pra ver agente criar algumas ideias e avançar. (G30, B2)

Me senti bem motivada. Fez a gente raciocinar e buscar. A professora foi a grande incentivadora. Não lembrei que tinha prêmio no final. Gostei de ter participado. (G30, B4)

A gente não tinha aquela esperança de vamos ganhar, a gente queria mostrar que era capaz de fazer aquilo. (G30, B6)

Com base nos depoimentos acima, é possível notar duas situações distintas, na primeira os participantes disseram que se sentiram motivados pela professora e também pelo prêmio. Na segunda situação eles ressaltaram que queriam fazer o melhor para ganhar e assim mostrar que eram capazes de superar os desafios e alcançar os objetivos, independentemente da existência de um prêmio ao final. Neste aspecto, fica evidente que os participantes criaram suas próprias recompensas e seus próprios motivos para chegar ao final da estratégia.

Essa análise reforça a existência das duas vertentes da motivação, a extrínseca e intrínseca. As duas motivações são fundamentais ao trabalhar com sujeitos jovens e adultos, e é possível perceber nas falas que o grupo focal G30 ressaltou muito o papel exercido pelos professores para que eles se sentissem mais confiantes e assim entrarem “de cabeça” na proposta para provar para si e para os outros que eram capazes. Aqui é possível perceber a relação desta motivação com os aspectos emocionais como a autonomia, a confiança e o medo, na EJA esses aspectos são a florados, os sujeitos desta modalidade de ensino sentem a necessidade de aprender e mostrar a todos o que eles aprenderam. “Em sua essência, a gamificação gira em torno de envolver as pessoas em um nível emocional e motivá-las a alcançar metas estabelecidas” (BURKE 2015, p. 4); para

tanto, pensar uma estratégia com base em assuntos que desperte o interesse e atenção dos alunos da EJA é fundamental para que se engajam a realizar.

A partir dos depoimentos, nota-se que os participantes apresentaram motivação intrínseca suficiente para se engajarem nos desafios de cada fase e isso se deu, no primeiro momento, devido a existência da motivação extrínseca e a estruturação da estratégia em níveis de dificuldades crescente. Os desafios foram colocados do mais simples para o mais complexo e na medida em que os participantes iam conseguindo avançar eles se engajam mais para o próximo nível. Esta ação é explicada por Fardo (2013, p.6) quando diz que “Proporcionar diferentes níveis de dificuldade para os desafios propostos pode auxiliar na construção de um senso de crescimento e avanço pessoal nos estudantes, e também faz com que cada um siga o seu próprio ritmo de aprendizagem”. Este é um fator importante na EJA, na medida em que eles percebem que estão avançando eles se esforçam mais para aprender. Por isso, eles ressaltaram nos grupos focais que ganhar o jogo não era tão esperado, mas superar os desafios propostos e chegar aos objetivos previstos.

Outro ponto que foi levantado nos grupos focais foi sobre a compreensão do conteúdo trabalhado durante a estratégia gamificada. Neste momento, é relevante enfatizar que a investigação foi realizada pela pesquisadora que era professora de Arte na turma. A estratégia foi pensada com base no conteúdo “Arte Contemporânea” escolhido pela turma durante a fase de planejamento da ação. A narrativa foi criada considerando este conteúdo e a realidade dos alunos, em cada nível os desafios traziam possibilidades dos alunos produzirem com base no conteúdo arte contemporânea. O objetivo da estratégia vislumbrou trabalhar a arte contemporânea de forma a possibilitar aos alunos criar de forma colaborativa com base em suas experiências de aprendizagens.

Antes mesmo de ouvir os depoimentos dos participantes acerca da compreensão do

conteúdo durante a estratégia, a observação já havia dado uma resposta a esta questão. O envolvimento dos alunos foi intenso e a cada nível o feedback aconteceu de forma rápida, assim os alunos jogadores já sabiam onde e como podiam melhorar, sanavam suas dúvidas e seguiam a realizar os desafios. Estes desafios estavam atrelados ao conteúdo e as equipes precisavam usar a criatividade e o conhecimento do tema para resolver problemas, se eles não compreendessem o conteúdo teriam mais dificuldades em superar os desafios.

Nesse sentido, Alves, Minho e Diniz (2014, p. 80) reforçam que “O sistema de feedback é fundamental para subsidiar e retroalimentar o processo de engajamento dos jogadores, informando seu percurso para alcançar os objetivos propostos”. Por isso, é necessário e importante ter feedback constante durante todo o percurso da gamificação, assim o aluno é estimulado a procurar novas possibilidades para alcançar o objetivo. Logo, ao serem questionados se conseguiram compreender o conteúdo presente na estratégia gamificada os participantes expuseram os seguintes depoimentos:

Na brincadeira, a gente aprende mais, porque muitas vezes em aula agente não aprende tanto quanto praticando ali naquela situação toda. Colocar tudo na prática é melhor. A professora explicando e agente colocando a mão na massa a gente aprende mais. (G20, A1)

A gente tinha que acertar as perguntas, é igual ao jogo se a gente não souber jogar nunca vai passar de fase. (G20, A2)

Nas outras aulas é muito cansativo. (G20, A5)

Às vezes não entendemos nada em outras aulas e conversando, dialogando é que as coisas funcionam, na brincadeira. (G20, A6)

Gostei mais de ser prático. (G30, B1)

Penso que esse ano eu estudei arte. (G30, B4)

Na prática é mais fácil do que escrever. Na escrita você escreve, aprende e em poucos segundos esquece. (G30, B6)

Nos posicionamentos acima é evidenciado que a compreensão do conteúdo trabalhado

durante a estratégia foi favorecida pelas atividades práticas do tipo mão na massa, pela colaboração em equipe e entre equipes, pelo diálogo, pela diversão e pelos desafios ao longo do percurso. Todos esses elementos foram referenciados pelos participantes do G20 e G30 como significativos no processo de ensino e aprendizagem. É perceptível também, que eles citam outras aulas como cansativas, fazem relação de atividades escritas com atividades mais práticas e dizem ainda que quando só escrevem eles aprendem e logo esquecem.

A gamificação é uma estratégia pedagógica que, quando bem elaborada, possibilita aos alunos serem protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. A gamificação enquanto metodologia ativa favorece uma aprendizagem ativa aos estudantes, isso é referenciado nos depoimentos quando os participantes enfatizam a conversa, a troca de experiência entre pares e a prática em sala de aula como meios para aprender.

Quando os participantes citam a prática em seus depoimentos, estão referenciando principalmente os desafios que realizaram em cada nível da estratégia. Eles foram desafiados a criarem, produzirem artisticamente com o objetivo de resolver um dado problema. A criatividade foi instigada durante todo o percurso, em alguns momentos buscaram apoio nas tecnologias para complementar a proposta. Contudo, a tecnologia não foi o aparato central da estratégia gamificada, isso sinaliza que a transformação do espaço educacional perpassa em muito a inserção da tecnologia, ou seja, essa transformação requer uma nova postura e mentalidade do professor.

Nos grupos focais, a moderadora provocou o debate em torno do desenvolvimento de potencialidades por meio da estratégia gamificada. Os participantes dos grupos colaborativos destacaram algumas ações que realizaram no percurso e consideraram que nunca fizeram ou não se achavam capazes de realizar tão ação. Neste contexto, a gamificação favoreceu aos participantes uma experiência mais instigan-

te e envolvente que fez com que se sentissem motivados a realizar determinadas ações que em outras aulas não fariam. Para ilustrar esta situação o G20 e G30 se posicionaram:

A participação é melhor em equipe. Foquei mais no objetivo. (G20, A2)

Eu tive que encenar (G20, A3)

Desenho. Eu não sabia desenhar, não sabia nem pra onde ia. A gente ia apresentar uma peça na sala, só que depois agente reuniu o grupo e fez um vídeo. Se a gente fosse apresentar na sala não ia conseguir. (G20, A6)

Antes eu olhava a arte e não dava muita atenção aquilo, mas agora já consigo olhar e perceber, buscar e identificar o que é arte. Se é uma foto, desenho ou uma coisa desse tipo. (G30, B2)

Pesquisei coisas que eu nem sabia que existia. (G30, B3)

Ler mais (G30, B4)

Com base nos depoimentos acima, é possível inferir que a estratégia gamificada foi muito além de apenas inserir alguns elementos de jogo, como pontos ou medalhas, ela foi planejada com uma abordagem colaborativa e cooperativa que favoreceu a mudança comportamental dos alunos participantes, o desenvolvimento de novas habilidades e a mudança de hábitos. Para tanto, é importante mencionar que em cada nível da estratégia os alunos foram desafiados a pensar e agir de várias formas o que favoreceu trabalhar diferentes habilidades. “Para cada habilidade a ser desenvolvida há uma técnica ou elemento mais adequado para este fim. Fato é que, desde habilidades psicomotoras até a solução de problemas, muitas são as possibilidades para o uso de soluções de aprendizagem gamificadas” (ALVES, 2015, p.108).

Na estratégia planejada e vivenciada nesta pesquisa, os alunos foram agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem, já que participaram previamente de encontros para conhecer sobre a gamificação e colaboraram na escolha dos elementos e do conteúdo que fizeram parte da narrativa. Logo, coube a

professora e pesquisadora promover em cada nível desafios que engajassem e motivassem os alunos na busca por caminhos diversos de aprendizagem. Isso é evidenciado nos depoimentos quando os participantes disseram que realizaram ações que nunca haviam feito antes, pois o comum na escola na maioria das disciplinas é uma abordagem metodológica passiva, na qual os alunos ouvem, escrevem e leem sobre o conteúdo.

Nos desafios os participantes tiveram a oportunidade de resolver problemas a partir da criatividade e colaboração. Eles buscaram todos os meios a disposição para mostrar que compreenderam o conteúdo, que eram capazes de criar e inventar e que podiam ganhar o jogo. Neste processo, descobriram que o celular podia ser um aliado, pois antes mesmo de chegarem no nível que seria sugerido a inserção do celular na realização do desafio, eles já estavam com os smartphones em mãos para produzir uma obra de arte contemporânea.

Esse fato foi de extrema importância na pesquisa, pois sinalizou que quando o professor se coloca como mediador e favorece uma aprendizagem ativa aos educandos, estes se sentem seguros e com autonomia para buscar resolver situações problemas de diversas formas. É válido ressaltar que a orientação do professor é de extrema necessidade neste processo, pois ele é o responsável por sinalizar ao aluno acerca do conhecimento que ele precisa adquirir. Caso essa mediação não seja feita, o aluno tende a buscar o caminho mais fácil e fazer aquilo que ele já domina, não que isso não seja válido, mas o ideal é que ele se desafie e busque vivenciar novas aprendizagens, que lhe exijam mais criatividade, ousadia, descobertas e senso crítico.

Nesse aspecto, Schlemmer (2014, p. 78) sinaliza que:

Assim, tanto a presença dos jogos (integração de jogos nas experiências educacionais), quanto a construção de narrativas interativas utilizando diferentes mídias, bem como a gamificação, vêm crescendo em importância na educação, na medida em que as pesquisas evidenciam a sua contribuição para: 1) um maior envolvimento



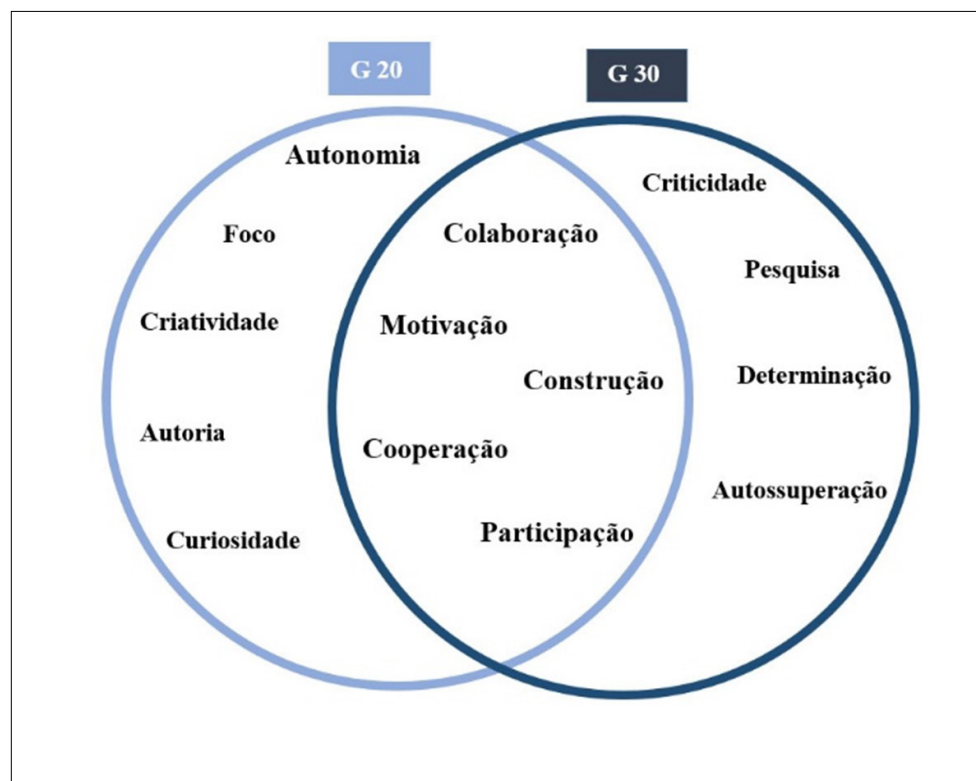
efetivo dos sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da autoria, da colaboração, da cooperação, bem como instigando a solução de problemas e o pensamento crítico; 2) ampliar as possibilidades da construção de sentidos – significação de conceitos, de forma divertida; 3) o desenvolvimento cognitivo e sociocognitivo, por meio da vivência de diferentes experiências.

Corroborando com a autora acima e com base nos depoimentos dos participantes da pesquisa, é possível inferir que a gamificação apresentou potencialidades relevantes tanto para os alunos quanto para os professores da EJA, favorecendo uma reconfiguração do ensino e aprendizagem e da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Estadual Maria Xavier de Andrade Reis. As potencialidades que foram evidenciadas durante a pesquisa na turma da EJA e pelos alunos em seus depoimentos podem ser percebidas a nível individual

e coletivo. A nível individual os participantes ressaltaram a autonomia, criatividade, autoria, determinação, foco, curiosidade, criticidade, pesquisa e auto superação como as potencialidades que desenvolveram ao longo da estratégia. No que diz respeito ao coletivo os participantes enfatizaram a colaboração, motivação, construção, cooperação e participação enquanto potencialidades que foram trabalhadas nos grupos.

É importante salientar que a estratégia desenvolvida nesta pesquisa teve por objetivo averiguar quais potencialidades a gamificação apresentaria quando aplicada a Educação de Jovens e Adultos, para tanto, na figura a seguir foram elencadas as principais potencialidades evidenciadas nos depoimentos dos participantes de forma que as palavras que fazem parte da intersecção foram comuns ao G20 e G30.

**Figura 2:** Potencialidades da gamificação aplicada a Educação de Jovens e Adultos



**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores, em 2020.

A figura acima apresenta as potencialidades sinalizadas pelos participantes frente à estratégia gamificada. É relevante notar o que

foi ressaltado por cada grupo focal, sendo que o G20 trouxe em suas falas potencialidades como a autonomia, o foco, a criatividade, a

autoria e a curiosidade, enquanto o G30 falou sobre a criticidade, a pesquisa, a determinação e autossuperação. Cada grupo apresentou as potencialidades que mais perceberam individualmente, enquanto os participantes do G20 enfatizaram que tiveram mais foco, curiosidade e autonomia na realização dos desafios os participantes do G30 ressaltaram como se sentiram determinados a superarem e se autossuperarem em cada desafio.

Logo, é possível inferir que a estratégia gamificada atendeu a diferentes ritmos de aprendizagem, o que é importante para a educação de jovens e adultos já que a turma era formada por diferentes gerações. A figura ainda traz as potencialidades comuns nos depoimentos dos participantes de ambos os grupos, que dizem respeito ao coletivo, como a colaboração, motivação, construção, cooperação e participação. Apesar dos grupos focais trazerem diferentes pontos de vista, a observação pode averiguar que as potencialidades sinalizadas permearam ambos os grupos, na visão da pesquisadora todas as potencialidades citadas fariam parte de um único círculo.

Os alunos se engajaram na realização das propostas de atividades, estavam motivados e também motivaram os colegas a realizarem os desafios. A colaboração foi perceptível nos grupos e entre os grupos. Houve maior participação na aula. Os alunos tiveram um papel ativo na construção de aprendizagens. Trabalharam criativamente e cooperaram entre eles. Descobriram novas habilidades e novas formas de aprender. Resignificaram a função do celular e perceberam que ele vai além de ligar e mandar mensagens. Notaram que podiam estudar por meio dele, realizar seminários, produzir vídeo, conteúdo em áudio, imagens, jogar para se divertir e também aprender.

Superaram seus limites e enfrentaram a insegurança em busca de vencer e de alcançar os objetivos. A interação constante entre os professores e os alunos auxiliou no engajamento dos educandos e foi decisivo para manter a motivação durante todo o percurso. Os

investigadores foram desafiados a criar novos espaços de experimentação para o ensino e a aprendizagem em colaboração com os alunos, considerando a realidade e os conhecimentos prévios destes e a não familiaridade com os games e a gamificação. O grupo focal foi um espaço de trocas de experiências significativas entre os participantes, o que favoreceu uma maior compreensão sobre as potencialidades da gamificação quando aplicada na Educação de Jovens e Adultos.

A aprendizagem dos alunos e das alunas foi muito mais ativa com a gamificação do que nas aulas realizada sem a estratégia gamificada. Antes a turma era mais de ouvir, escrever e falar apenas para fazer uma pergunta ou esclarecer uma dúvida em sala de aula. Nas apresentações e nos trabalhos em grupos, mesmo com orientação, tinham dificuldade em criar e expor suas ideias uns com os outros. Muitos deixavam de realizar a proposta de atividade por não conseguirem avançar no processo criativo, por receio e vergonha de apresentar para toda a turma e por não se sentirem motivados a fazer apenas pela avaliação. Com a gamificação a aprendizagem ocorreu de maneira muito mais prazerosa, a mudança do espaço da sala de aula, a interação entre pares, os desafios a cada nível favoreceram a motivação da turma para realizar tudo o que foi proposto deixando de lado os receios e inseguranças para dar espaço ao desejo de aprender mais, superar os desafios e mostrar que eram capazes. Nesse processo, durante um mês a turma conseguiu criar artisticamente com muito mais qualidade, empenho e dedicação do que haviam feito nos meses anteriores de aula.

Uma estratégia gamificada precisa ser bem planejada, considerar a realidade dos educandos e ser instigada por desafios, missões e descobertas para então favorecer a construção colaborativa e cooperativa. Desta forma, a EJA se torna um terreno fértil para a gamificação, pois os alunos gostam de vivenciar novas experiências e ser desafiados por elas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que uma estratégia gamificada precisa ser bem planejada, considerar a realidade dos educandos e ser instigada por desafios, missões e descobertas para então favorecer potencialidades com ênfase na colaboração e cooperação. Como fenômeno emergente, a gamificação tem muitas potencialidades de aplicação na educação de jovens e adultos, pois os alunos gostam de vivenciar novas experiências e ser desafiados por elas. Por isso, a gamificação favoreceu aos alunos da EJA potencialidades como a autonomia, o foco, a criatividade, a autoria, a curiosidade, a criticidade, a pesquisa, a determinação, autossuperação, a colaboração, a motivação, a construção, a cooperação e a participação.

Nesse sentido, a estratégia gamificada realizada durante a pesquisa foi eficiente por considerar a importância de conhecer a realidade dos alunos, ter objetivo claro, promover recompensas ao longo do percurso, ter níveis de dificuldades crescentes, feedbacks imediatos e um sistema de ranking visível. Logo, com a estratégia bem planejada, os docentes podem inserir recursos tecnológicos, no caso o celular, que dinamizou ainda mais a proposta, propiciando um ambiente lúdico que foi divertido e desafiador para os participantes. Mas, é importante enfatizar que a gamificação não exige aparatos tecnológicos para ser realizada e alcançar sucesso.

A gamificação na EJA contribuiu com a autonomia dos alunos e das alunas e criou um ambiente propício para a aprendizagem ativa. Neste espaço, os professores oferecem o suporte necessário aos estudantes, mobilizando-os a realizarem as etapas do processo gamificado de forma criativa e autoral. Desta forma, é possível concluir que a Gamificação é uma prática inovadora que tem e deve ser levada para sala de aula da EJA, pois tem potencial para engajar e motivar os estudantes jovens e adultos, valorizando suas diferentes

habilidades e favorecendo uma aprendizagem mais significativa.

A pesquisa também contribuiu para a formação dos professores da EJA, visto que traz uma abordagem recente de metodologia ativa para essa modalidade de educação. Com base no contexto histórico da EJA, para inovar nessa modalidade é preciso considerar suas especificidades e lutar em busca de sua valorização enquanto política pública de direito para os sujeitos que dela fazem parte, inclusive pela valorização e formação dos professores.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Flora. Gamification: **Como criar experiências de aprendizagem engajadoras**: um guia completo do conceito à prática. 2. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- ALVES, Lynn; MINHO, Marcelle; DINIZ, Marcelo. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane M. et al. (org.) **Gamificação da educação**. São Paulo: Pimenta cultural, 2014. p. 73 – 96.
- ARROYO, Miguel González. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário da União**, p. 13-14, 23 de dezembro de 1996.
- BURKE, Brian. **Gamificar**: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- CARVALHO, R. V. **A juventude na educação de jovens e adultos**: uma categoria provisória ou permanente? 2009. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2937\\_1947.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2937_1947.pdf)>. Acesso em: 4 abr. 2015.
- FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como método**: Estudo de elementos dos *games* aplicados em Processos de ensino e aprendizagem. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul.
- KAPP, K. M.; CONÉ, J. **What Every Chief Learning Officer Needs to Know about Games and Gamification for Learning**. Department of Instructional Technology and Institute for Interactive Technolo-

gies, 2012.

LACERDA, M. M.; SCHLEMMER, E. Letramento Digital na perspectiva emancipatória, digital e cidadã no desenvolvimento de práticas educativas gamificadas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n. 58, p. 645-669, jul./set. 2018.

MACEDO, Janúbia S. S. **A formação docente e o fenômeno da juvenilização na educação de jovens e adultos:** desafios formativos. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul/dez 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For The Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business**. Filadélfia, Pensilvânia: Wharton Digital Press, 2012. Disponível em: <<http://fliphtml5.com/ndhs/wtqf/basic/51-100>>. Acesso em 03 de outubro de 2019.

*Recebido em: 11/4/2023*  
*Aprovado em: 01/5/2023*

# ELEARNING INTERNACIONAL PARA ADULTOS, BRASIL

FÁBIO CHACÓN\*

*Bowie State University*

<https://orcid.org/0000-0002-9336-7690>

KATIA SIQUEIRA DE FREITAS\*\*

*Universidade Católica de Salvador*

<https://orcid.org/0000-0003-0984-814X>

## RESUMO

O autor apresenta uma perspectiva internacional do ELearning como um ecossistema que transforma os sistemas educacionais em todo o mundo. O ELearning é organizado através de quatro níveis aninhados: internacional e regional (determinado principalmente pelo idioma), instituição ou programa, cursos e recursos educacionais. É a grande mudança que ocorre na Educação com o advento do século XXI. Nessa perspectiva global, o crescimento do ELearning no Brasil por causa da COVID-19 é visto como uma oportunidade de expansão internacional para além do limite de países que têm o português como língua nativa; isso inclui os Estados Unidos, Canadá e Europa Ocidental, que têm sido os principais receptores da diáspora brasileira. O artigo conclui com recomendações estratégicas, organizacionais e pedagógicas, sobre como alcançar a internacionalização do ELearning.

**Palavras-Chave:** ELearning, Internacionalização do Aprendizado Online e Expansão do Ensino a Distância em Português.

## ABSTRACT

### INTERNATIONAL ELEARNING FOR ADULTS, BRAZIL

The author presents an international perspective of Elearning as an ecosystem transforming educational systems worldwide. Elearning is organized through four nested levels: international and regional (determined mostly by language), institution or program, courses, and educational resources. It is the major change occurring in Education with the advent of the XXI Century. From this global perspective, the growth of Elearning in Brazil because of COVID-19 is seen as an opportunity for international expansion beyond the limit of countries that have Portuguese as their native language; this includes the United States, Canada, and Western Europe which have been major receptors of the Brazilian Diaspora. The article concludes with strategic recommendations, organizational and pedagogical, about how to achieve the internationalization of Elearning.

---

\* Professor da Bowie State University, Maryland, USA. E-mail: [fchacon@bowiestate.edu](mailto:fchacon@bowiestate.edu)

\*\* Professora pesquisadora da Universidade Católica de Salvador - UCSAL- Programa de Políticas Sociais e Cidadania. Doutorado (1982) e pós-doutorado (1986) em Administração da educação- Educational Administration - The Pennsylvania State University. Desenvolve pesquisa sobre educação e políticas sociais.

**Keywords:** Elearning, Online Learning Internationalization, and Portuguese Distance Education Expansion

## RESUMEN

### ELEARNING INTERNACIONAL PARA ADULTOS, BRASIL

El autor presenta una perspectiva internacional del aprendizaje electrónico como un ecosistema que transforma los sistemas educativos en todo el mundo. El aprendizaje electrónico se organiza a través de cuatro niveles anidados: internacional y regional (principalmente determinados por el idioma), institución o programa, cursos y recursos educativos. Es el gran cambio que se produce en la Educación con la llegada del siglo XXI. En esta perspectiva global, el crecimiento del eLearning en Brasil debido al COVID-19 se ve como una oportunidad de expansión internacional más allá de los límites de los países que tienen el portugués como lengua materna; esto incluye a Estados Unidos, Canadá y Europa Occidental, que han sido los principales receptores de la diáspora brasileña. El artículo concluye con recomendaciones estratégicas, organizativas y pedagógicas sobre cómo lograr la internacionalización de Elearning.

**Palabras clave:** eLearning, Internacionalización del Aprendizaje en Línea y Expansión del Aprendizaje a Distancia en Portugués.

## INTRODUÇÃO

O sistema ELearning, conhecido em décadas passadas como aprendizagem online ou educação a distância on-line, constitui a principal inovação na educação durante as primeiras décadas do século XX, conforme antecipado por Romizowsky em 2003. Meu objetivo neste artigo é duplo, por um lado, analisar algumas das principais características do ELearning como um sistema, o que o torna uma ferramenta muito poderosa para transformar a educação e especialmente a educação de adultos. De outro, propor a extensão dessa inovação à educação internacional no Brasil, com foco na população adulta que fala língua portuguesa. Com base em uma visão geral do crescimento do ELearning no Brasil durante as duas últimas décadas, acho que a situação já está madura o suficiente para estender esse sistema para fora das fronteiras do país. Talvez, isso já esteja acontecendo, mas uma visão sistêmica proposta neste artigo é útil para dar os passos certos desde o início.

Em primeiro lugar, vou apresentar uma

breve perspectiva histórica da educação a distância no mundo e Brasil em particular, a fim de definir um contexto adequado para a educação a distância, tal como a conhecemos hoje: que são “Aprendizagem On-line”, “Aprendizagem via Plataformas”; ou ainda “ELearning”. Quando queremos conhecer algo novo, é bom começar a perguntar como o objeto de conhecimento se originou. Em segundo lugar, eu vou analisar as perspectivas do ensino superior brasileiro vis-à-vis o atual ecossistema da ELearning como concebida por um certo número de pesquisadores, incluindo-nos em um artigo do livro “Tecnologia de aprendizagem de distância, instrução atual e o futuro da Educação” (Song, editor, 2010). O livro contém um artigo sobre ecologia de ELearning que escrevi com o meu colega Julie Shaw e foi um dos primeiros artigos sobre este tema. Finalmente, apresentarei algumas ideias para um roteiro do ensino superior brasileiro, se algumas universidades quiserem prosseguir a internacionalização através de ELearning.

## COMO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA TORNOU-SE UM ECOSISTEMA

Há um amplo consenso entre os pesquisadores que educação a distância passou por quatro grandes etapas ou transformações desde suas origens no final do século XIX para os dias atuais. Estas são: (1) ensino de correspondência; (2) radiodifusão educacional; (3) universidades abertas e (4) aprendizagem on-line, que se evoluiu para o ELearning. Os nomes podem variar, mas as descrições geralmente coincidem; alguns autores falam de subperíodos no estágio três e quatro. Não discutirei esses detalhes, assumindo que o público da revista tem familiaridade com eles. Eu enfatizarei o legado destes estágios para a forma de educação a distância que temos hoje.

Em primeiro lugar, cursos por correspondência existia na América do Norte, Europa e Ásia desde cerca de 1880. Atualmente, este modelo foi praticamente abandonado; no entanto, algumas características ainda permanecem. Por exemplo: separação entre professor e aluno; divisão da matéria em pequenas unidades para apresentá-la gradualmente; ênfase na comunicação escrita para a interação; avaliação assíncrona do aluno, tal que os deveres e as provas são administrados em horários agendados e os alunos mais tarde receberem informação de retorno do instrutor. Público predominantemente de adultos também é uma característica da fase, apesar de que cada vez mais esse público tem mudado e jovens estão usufruindo dessa forma de aprender. No Brasil, de acordo com Lucineida Alves (2011), a educação pela correspondência desenvolve-se durante as primeiras quatro décadas do século XX com ênfase na profissionalização.

A segunda geração é caracterizada pelo uso intensivo de educação de rádio e televisão, com pouca oportunidade para informação de retorno. A grande contribuição desta geração foi a introdução de componentes audiovisuais em educação a distância e métodos de entrega que ainda persistem: tele-aula, demonstração,

documental e mais outros. No Brasil, esta geração se estende desde a fundação da Universidade do Ar em 1941 para a década de 1980; a Igreja Católica participou notavelmente com escolas radiofônicas e com televisão educativa. Um marco histórico importante foi o projeto Minerva do Ministério da Educação, convertido mais tarde no sistema de Tele-Educação Nacional do Brasil (Alves, 2011).

A geração de universidades abertas, também conhecida como educação de multimídia, traz uma revolução em organizações e métodos de ensino à distância que continua tendo um impacto. Uma diversidade de meios de comunicação está incluída na empresa educacional: guias ou livros modulares, gravações de áudio e vídeo, laboratórios portáteis e experiências de campo. Em muitos casos, as comunicações por satélite também estão presentes na forma de tele-aulas ou teleconferências. A figura do tutor ou facilitador pode atingir desenvolvimento ótimo com múltiplas funções tales como (a) tutoria de alunos, (b) complementando o material do curso com próprios recursos, (c) avaliação do aluno, (d) fornecer informação de retorno, (e) contribuir para avaliação do curso e da instituição promotora da aprendizagem. Geralmente, os tutores trabalharam e continuam trabalhando em centros de aprendizagem a nível regional. No aspecto organizacional, as novas instituições criaram divisões especializadas para criação dos cursos, comunicação audiovisual e centros de atenção estudantil. Esta geração estende-se desde 1970 até os primeiros anos do século XXI. No Brasil, começa no ano de 2000 com a criação da *UnirRede* e depois a *Universidade Aberta do Brasil*, seguido por muitos outros projetos similares (Alves, 2011).

A quarta geração, originada no século XXI, foi designada como aprendizagem on-line e, mais recentemente, ELearning, com uma variação do significado que eu discutirei. Em suma, afirmamos com Tony Bates (2005) que “a aprendizagem on-line é qualquer forma de aprendizagem realizada parcialmente ou total-

mente através da Internet [ou a Web]”. Muitas características das gerações anteriores de educação a distância são incorporadas nesta nova modalidade. No entanto, o que o diferencia das outras é que o ambiente para professores e alunos é universalmente compartilhado em toda a extensão do planeta: a Internet ou a Web. Isso converte a nova forma de instrução de uma Ecologia onde alunos e professores abraçam espaços completamente virtuais para se tornar um “modo de viver”.

A quarta geração não tem um único modelo de aprendizagem, mas um contínuo de modelos: aprendizagem totalmente on-line, aprendizagem combinada ou híbrido, aprendizagem móvel, cursos abertos massivos on-line (MOOC), conferência web, sala de aula virada, e mais alguns. O termo “Elearning” enfatiza a diversidade de métodos e o caráter internacional do modelo, enquanto o termo “aprendizagem on-line” é geralmente aplicada a um método cuja paradigma é um curso entregue através de um sistema de gestão de aprendizagem, tais como o Blackboard, Canvas, Moodle ou similar. Vamos analisar este ecossistema mais detalhadamente, extraíndo orientações para ensino superior brasileiro. A julgar por um censo da *Associação Brasileira de Educação a Distância* (ABED, 2015), a quarta geração está em pleno crescimento no Brasil. O relatório relata mais de 5 milhões de alunos, a grande maioria deles adultos e empregados. Existem cerca de 1.200 instituições envolvidas neste empreendimento, pertencentes aos setores do Ensino Superior, corporações e Governo. Esse crescimento de instituições e programas de educação a distância fala da maturidade do Brasil para internacionalizar o modelo proposto neste artigo.

O aprendizado online mudou durante a COVID-19? Existem dois tipos de evidências: de um lado, alguns estudos (Kim et al, 2021; Kipp, 2021) indicam uma diminuição do desempenho acadêmico, os alunos se encontrando em um ambiente desconhecido e tendo que trabalhar com métodos de avaliação diferentes

daqueles a que estavam acostumados. Outros estudos, como Almendingen, K. et al, 2020) concluem que “Embora tivessem pouca experiência anterior com a educação on-line, esses alunos pareciam se adaptar rapidamente à súbita mudança para a educação on-line ad hoc devido à pandemia de COVID-19”. Nossa visão é que os locais onde os cursos foram adaptados on-line seguindo princípios de acesso universal, aprendizagem ativa, presença docente e formação de comunidades de aprendizagem alcançaram uma melhoria no desempenho acadêmico.

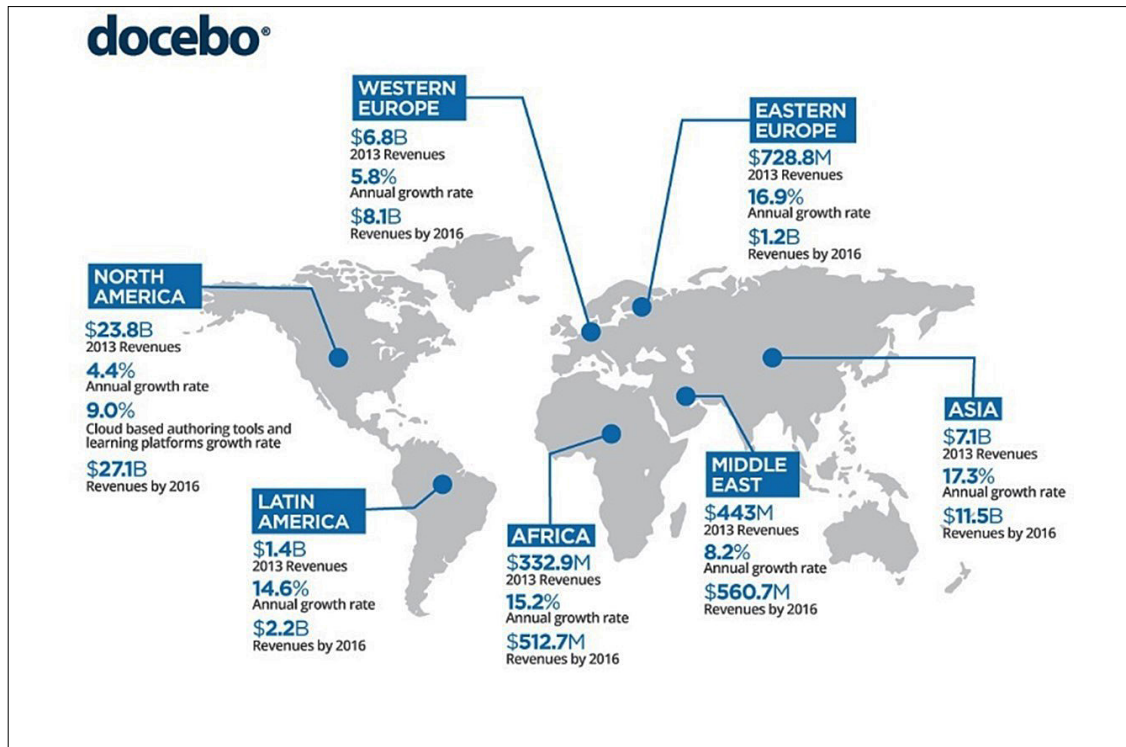
## NÍVEIS DE ECOLOGIA DE ELEARNING E COMO ELES ENVOUÍRAM

John Seely Brown descreve um ambiente de aprendizagem como: “Uma ecologia é basicamente um sistema de adaptação aberto e complexo que compreende elementos dinâmicos e interdependentes” (2000). Nossa definição de Elearning é um ecossistema formado por diversos programas educacionais baseados na Internet, atendendo ao público nacional e internacional de alunos. O modo de interação desses programas educacionais é a transmissão eletrônica, mais especificamente a Web, que transcende a geografia e as línguas. A Figura 1 representa uma visão mundial dos sistemas Elearning, que são também um negócio lucrativo e em crescimento.

A principal razão para esses programas para interagir é a troca de conhecimento, concebido em termos amplos: conhecimento científico, mas também sapiência informal, habilidades profissionais, mas também habilidades para a vida, conhecimento humanístico, mas também fatos comuns. Em ecossistemas naturais, a principal força motriz é a troca de energia entre organismos em diferentes níveis e através de processos de nutrição, reprodução, desperdício e decadência. No ambiente eletrônico de Elearning os equivalentes destes são aquisição de conhecimento, copiando o versionamento de conteúdo, e mandar para a



**Figura 1:** O negócio do ELearning no mundo



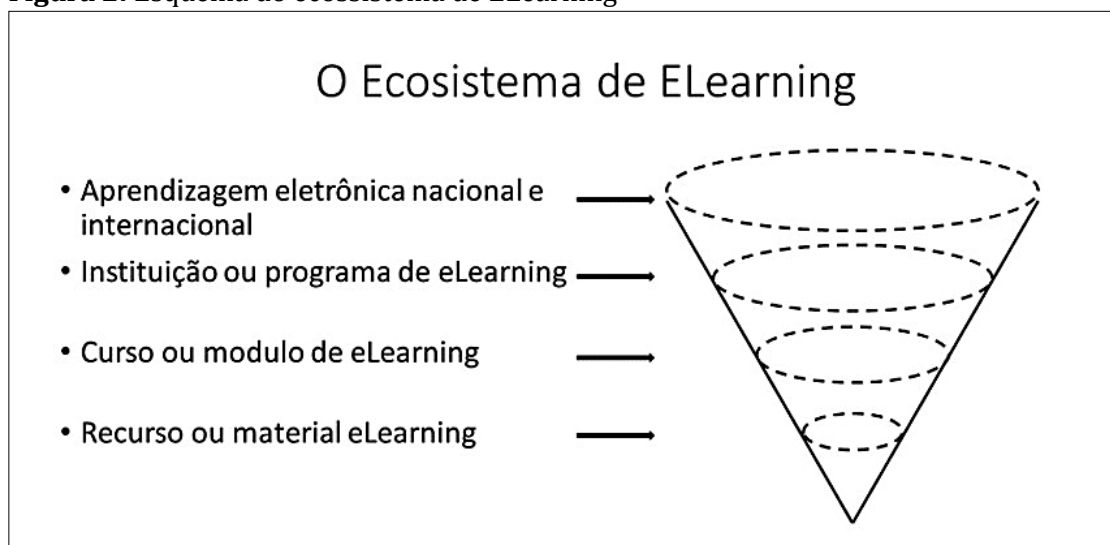
Fonte: Docebo, 2017.

lixeria virtual informações descartadas. Para ter sucesso nesta ecologia, os diretores de programas e os membros da faculdade precisam de uma compreensão básica de como ele funciona.

Eu represento a ecologia do ELearning por um esquema visto na Figura 2 que contém quatro níveis de integração de sistemas. Estes níveis variam desde o mais abrangente: siste-

mas nacionais e internacionais de aprendizado eletrônico, para o mais específico: recursos ou materiais de ELearning. As instituições de ELearning e os cursos de ELearning representam níveis intermediários. Os quatro níveis têm várias linhas de interação e influência mútua. No entanto, cada nível pode ser analisado separadamente em componentes e regras que passo a descrever.

**Figura 2:** Esquema do ecossistema de ELearning



Fonte: Fabio Chacon, 2017.

## Nível 1: ELearning Nacional e Internacional

A nível internacional e nacional, encontramos os “grandes jogadores”: empresas de tecnologia digital, editores internacionais, macro universidades com programas nacionais e internacionais, algumas organizações profissionais, e grandes comunidades de práticas da Internet. As variáveis mais importantes que afetam esses macros sistemas são as seguintes.

**Variável de idioma.** A possibilidade de um grande sistema de aprendizagem eletrônica para alcançar um determinado público é determinada, em primeiro lugar, pela língua falada no país ou região. Quando os alunos adultos querem aprender novos conhecimentos, eles preferem fazê-lo em sua língua materna. Uma segunda preferência pode ser outro idioma que significa uma possibilidade de melhorar a posição de trabalho ou a elegibilidade para contratação. Raramente um aluno adulto tenta aprender algo em um novo idioma em que ele não percebe nenhum ganho. Anteriormente ao COVID19, o mundo de ELearning a nível continental era dominado por sete idiomas principais: inglês, espanhol, russo, turco, chinês, hindi e árabe. Existem universidades abertas nessas línguas que atendem a centenas de milhares de estudantes e alguns deles superam a marca de um milhão de estudantes. A maior, a Universidade Aberta Indira Gandhi da Índia tem quatro milhões de alunos (Wikipedia, 2017). Mapas sobre a distribuição da aprendizagem on-line são facilmente encontrados na Web e confirmam essa afirmação. Então, o COVID19 ai trazido um cambio notável: Brasil, Portugal e outras nações de língua portuguesa agora constituem a quinta entidade de aprendizagem on-line, enquanto a língua em si é 8ª ou 9ª do mundo.

**Presença docente, presença social e presença cognitiva.** Conforme proposto por Garrison e Anderson (2003), quando um programa é capaz de manter distâncias tran-

sacionais curtas por meio do uso adequado da tecnologia e do design do curso, pode atingir milhares de usuários sem demérito em qualidade. Se as formas de presença indicadas são menores, o programa experimentaria grande desistência de estudantes e, possivelmente, desaparecimento. Existem várias maneiras pelas quais os programas on-line tentam aumentar as três formas de presença: uso de teleconferências ou webinars, discussões assíncronas guiadas pelo instrutor ou tutor, séries de vídeos gravadas pelo instrutor ou tutor, comentários narrativos adicionados às notas, presença no *Facebook* e mensagens do *Twitter* enviadas por instrutor ou tutor para toda a audiência. Alguns incluem reuniões entre instrutor ou tutor e alunos no início de um curso, às vezes no meio do curso ou durante o período de férias.

**Convergência tecnológica.** Existe uma tendência atual de sistemas digitais para executar funções similares independentemente de sua configuração física (Jenkins, 2006). Tecnologias separadas, como o vídeo, rádio, telefonia e processamento de dados convergiram em alguns poucos dispositivos. Portanto, hoje é possível ter uma experiência semelhante de comunicação multimídia em grandes instalações (auditório com projeção de computador e câmeras), instalações de tamanho médio (computador desktop) e no espaço pessoal (telefone celular). Os dispositivos são capazes de interagir uns com os outros, criando novos caminhos para a sinergia. Acreditamos que o objetivo final da convergência tecnológica é eliminar completamente as barreiras da distância, criando uma presença virtual que permita aos aprendentes futuros observar e vivenciar diretamente fenômenos em sua área de conhecimento e interagir com outros alunos remotos como se estivessem na mesma sala. Os cursos on-line atuais precisam ser projetados para convergência, que essencial-

mente significa “todos os meios em um solo dispositivo”; os cursos devem olhar bem em qualquer dispositivo, seja este laptop, tablete ou telefone celular.

Todos os princípios anteriores determinam o crescimento e a permanência dos programas ELearning no nível mais geral. Um programa de ELearning vigoroso geralmente cumpre esses princípios em um nível alto.

## Nível 2: Instituição ou Programa

No nível institucional ou de programa, encontramos a maioria dos programas de ELearning atualmente entregados através da Web. Eles compartilham alguns recursos básicos que analisaremos.

**Industrialização de design, produção e entrega do curso.** Peters, em 1983, afirmou uma teoria segundo a qual os sistemas de educação a distância que puderam regularizar os processos de desenvolvimento, entregam e avaliação de cursos tiveram mais potencial de sucesso em comparação com outros sistemas similares. A industrialização é comum a todos os grandes sistemas de aprendizagem eletrônica e pode ser observada em características como uma cadeia de produção de materiais de instrução, divisão de trabalho e papéis, padronização de produtos desejados, produção em massa, ciclos de avaliação contínua e comercialização de produtos adaptados a necessidades do aluno. O grau de industrialização de um programa pode ser medido por meio de essas características.

**Equivalência em conteúdo e nível com programas tradicionais e acreditação.** Simonson e Schlosser (1995) afirmam que a chave para a legitimidade do ELearning é a equivalência. Isso significa que a experiência fornecida por um programa de aprendizagem eletrônica deve ser semelhante ou melhor que a de um programa presencial legal e socialmente aceito do mesmo tipo. Ele deve fornecer oportunidades de interação, materiais de instrução, suporte individualizado e atividades

de avaliação semelhantes às dos programas reconhecidos. As instituições de ELearning geralmente adquirem certificação de equivalência através de processos de acreditação, regulados pelas leis educacionais de cada país ou região. Muitos programas de educação a distância precisam buscar credenciamento em o país destino antes de serem aceitos para oferecer cursos.

**Equilíbrio entre funções acadêmicas internas e contratadas externamente.** Os programas de ELearning totalmente desenvolvidos tendem a ser muito complexos. Eles têm uma série de funções acadêmicas coordenadas por um núcleo central. Estes incluem criação de currículos, administração de registros de estudantes, telecomunicações e redes, etc. Muitas outras funções são contratadas externamente por curto prazo. Isso inclui faculdade adjunta, centros de controle para exames e lugares para encontro. A coordenação das funções acadêmicas de terceirização e internas é essencial para a sobrevivência dos programas e para sua qualidade.

**Tecnologia de entrega adequada ao público.** Muitos programas de aprendizado eletrônico ainda contam com tecnologias consideradas desatualizadas, como impressão e correspondência, enquanto outras estão desenvolvendo mundos virtuais e novos modos de colaboração. O aprendizado móvel fornece uma convergência em que toda a experiência do campus está literalmente na palma da mão. No futuro, podemos prever que as instituições preferem dispositivos centrados no aluno, que estendem o campus para onde o aluno está ou precisa se deslocar. Numerosos estudos não conseguiram produzir evidências de que um modo de entrega é superior aos outros (Russell, 2001). As tecnologias do ELearning são essencialmente mediadoras entre professores e alunos; eles não afetam diretamente o aprendiz o cliente como fazem as tecnologias da Medicina. No entanto, um sistema de educação a distância não pode existir sem

tecnologia de entrega de conhecimentos e possibilidades de construção de conhecimentos capazes de atingir os alunos. Os sistemas de gerenciamento de aprendizagem, como Blackboard ou Moodle, são componentes-chave da tecnologia de mediação. Mas, se a tecnologia é um veículo, os elementos-chave são os ocupantes do veículo; em outras palavras, excelente conteúdo acadêmico, modelo pedagógico de recursos, experiências de aprendizagem ativa, aprendizado colaborativo, comunidades reais de aprendizado criadas através da interação e formas contínuas de avaliação para logo fornecer informações de retorno aos estudantes.

### Nível 3: Curso, Classe e Comunidade

O que agora percebemos como classe ou curso no ELearning é uma unidade de entrega que é reciclada a cada novo termo acadêmico. Esse conceito pode mudar, no sentido de que os cursos podem ser cada vez mais construídos pelos usuários, em vez de o instrutor. O epítome de isto é um curso individualizado, adaptado a cada aluno. A boa organização do curso é parte da ciência e parte da arte; precisa ser construído a partir das perspectivas do maestro-professor e do aprendiz. Os alunos contribuem com necessidades, estilos de aprendizagem, conjuntos perceptivos, habilidades e atmosfera; enquanto os professores contribuem com perspectiva, organização do conhecimento, presença de ensino, ferramentas de aprendizagem e administração.

Henning (2005) sugere um esquema que pode ser usado para construir tais cursos enriquecidos. Essencialmente, ele recomenda não usar o conteúdo como mola mestra para a organização do curso, porque diferentes alunos precisarão de conteúdo diferente, mas sim estabelecer metas que os alunos devem alcançar e que eles aceitam. Em seguida, recomenda concentração nos processos de aprendizagem em que os alunos se envolverão no curso, alguns deles individualizados e outros compar-

tilhados. Esses processos de aprendizagem, para este autor, são guiados por três princípios principais: Aprendizagem Ativa, Aprendizado Cognitivo e Cognição Distribuída. O primeiro, Aprendizagem Ativa, significa que os alunos devem implementar o que aprendem em vez de apenas rever e repetir informações. O segundo, Aprendizado Cognitivo, envolve atividades colaborativas em que os alunos atuam como modelos de comportamento um para o outro, discutem exemplos ou casos apresentados pelo professor, mas também pelos alunos, realizam análises por pares de produtos elaborados individualmente ou em grupos, e alguns mais. O terceiro, a Cognição Distribuída está relacionada ao conteúdo do assunto, a partir do qual os alunos aprendem esquemas para organizar o conhecimento.

**A comunidade de aprendizagem.** Este é um conceito central de ELearning incorporado em muitas práticas recomendadas (Palloff e Pratt, 2007); no entanto, não é um absoluto. “Comunidade” é uma propriedade que varia entre programas e dentro de um mesmo programa, entre os extremos da classe desagregada e a comunidade solidária. Uma classe desagregada é caracterizada por poucas mensagens emitidas entre os membros e um baixo nível de engajamento emocional. No meio, onde a maioria das classes do ELearning estão, há uma comunidade funcional, com frequentes comunicações bidirecionais, mensagens de um para muitos e engajamento emocional. Comunidades solidárias estão presentes em alguns programas que promovem relacionamentos de longa duração entre grupos de estudantes. Eles se envolvem em comunicação fora do ambiente de classe e têm um alto senso de colaboração.

**Uso de padrões de design instrucional.** Qualquer programa de ELearning que subsiste por vários anos acumula uma grande massa de cursos no sistema de gerenciamento de aprendizagem. Estes devem ser copiados, revistos, avaliados e atualizados a cada novo

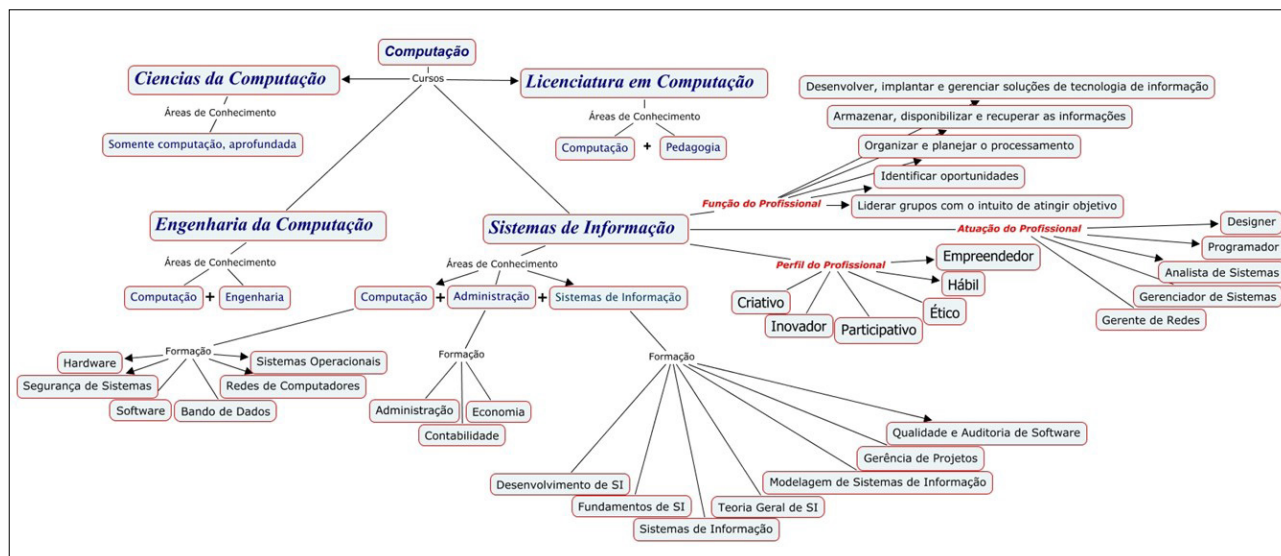
termo acadêmico. Então, para manter altos níveis de qualidade, os membros da comunidade acadêmica precisam usar um conjunto de padrões. Cada curso é contrastado com os padrões definidos e modificado para ser compatível. Nos Estados Unidos e no Canadá, a Rubrica *Quality Matters* (A Qualidade é Importante) (Maryland Online, 2017) tornou-se um conjunto popular de padrões aplicados em cursos on-line e híbridos. A rubrica consiste em oito categorias: Visão Geral do Curso e Introdução, Objetivos ou Competências de Aprendizagem, Avaliação e Medição, Materiais de Instrução, Atividades do Curso e Interação, Tecnologia do Curso, Suporte ao Aprendizagem, e Acessibilidade e Usabilidade. A aplicação da rubrica é conduzida por pares em uma forma dialógica e eles fornecem orientação ao autor ou elaborador curso ou ao curso designer sobre o que melhorar. Qualquer programa on-line com o objetivo de sucesso precisa do equivalente de Quality Matters para melhorar sistematicamente a qualidade do curso.

Focalização de cursos em tarefas cognitivas profissionais. A maioria dos modelos de design instrucional são derivações da Teoria Behaviorista; portanto, enfatizam o uso de objetivos baseados em comportamentos observáveis para definir a intenção educacional. Benjamin Bloom Taxonomy of Educational Objects (1956) tornou-se um paradigma para a definição de objetivos ou resultados de cursos e programas. No entanto, quando pensamos no estudante adulto, esse paradigma é insuficiente. É importante anotar que a pesquisa que originou a famosa taxonomia foi baseada em programas de ensino fundamental e médio nos Estados Unidos. Os adultos não se sentem motivados para realizar comportamentos muito específicos, conforme identificados pelos objetivos educacionais. Em vez disso, eles buscam obter conhecimento e habilidades relacionadas aos

trabalhos que desempenham atualmente ou desejam realizar no futuro. Uma abordagem alternativa ao curso ou desenho do programa é baseada na Análise de Tarefas Cognitivas ou ATC (Crandall, Klein e Hoffman, 2006). Nas palavras desses autores: “Quando as tarefas que as pessoas estão realizando são complexas, não basta simplesmente observar as ações e os comportamentos das pessoas - o que elas fazem. Também é importante descobrir como eles pensam e o que sabem, como organizam e estruturam as informações ...” (p.3). Vários métodos estão disponíveis para educadores para realizar ATCs com sucesso. É conveniente começar com descrições de trabalho relacionadas ao curso ou programa que se deseja oferecer em-linha. Estes fornecem indicações sobre o propósito do trabalho, deveres e responsabilidades, conhecimentos especiais e habilidades necessárias, entre outros. Através de uma amostragem de descrições de cargos, é possível identificar os principais componentes que devem fazer parte do planejamento curricular. Um segundo nível de análise pode ser realizado por meio de mapas conceituais ou mapas mentais (Tavares, 2007), que são esquemas ramificados originados em um tópico central do tema ou habilidade do conhecimento; então, esse tópico ou habilidade é desagregado em componentes relacionados usando dois ou três níveis de organização. A Figura 3, por exemplo, representa um mapa conceitual para um programa de computação de nível universitário.

Usando as duas ferramentas anteriores como insumo, é possível definir tarefas cognitivas específicas que os alunos devem realizar em um curso, tales como “elaborar um programa para gerar demonstrações contábeis de uma empresa, com base na entrada de transações”. Essas tarefas cognitivas seriam o núcleo dos cursos on-line oferecidos a uma população adulta.

**Figura 3:** Mapa Conceitual dos Estudos em Computação



Fonte: IHMC, 2019.

### Nível 4: Recursos e Materiais de Instrução

Finalmente, no nível de recurso ou evento, encontramos os famosos “objetos de aprendizagem”; os novos componentes granulares dos sistemas de aprendizagem do século XXI. As principais características desses objetos são a independência da plataforma, a interoperabilidade, a riqueza audiovisual e o envolvimento do aluno (Merrill, 2000; Wiley, 2000). Os objetos de aprendizagem podem ser alcançados de qualquer lugar, usados por qualquer pessoa e convertidos em qualquer sistema de gerenciamento de aprendizagem. Mais importante ainda, esses objetos podem ser criados por qualquer pessoa e compartilhados por meio de serviços como *YouTube*, *iTunes*, *Recursos Educacionais Abertos* (OER), *Merlot.com*, *Slideshare* e outros repositórios. Esses objetos também seguem regras de ecologia, como observado por Shandbolt e Berners-Lee (2008). Dois princípios fundamentais parecem governar os elementos de conteúdo recuperados da Web: frequência de uso e conectividade semântica. O primeiro está relacionado aos algoritmos de frequência incorporados em motores de busca como Google ou Bing; quando o usuário digita certas palavras-chave para localizar recursos na Internet, os recursos localizados são exibidos em ordem

de uso mais frequente por outros inquiridores. Você escolha alguns desses links, então você adicionou novos dados de frequência para o motor de busca. A presença de metadados, como os rótulos descritivos das páginas da web, aumenta essa capacidade dos mecanismos de busca para encontrar os recursos adequados que um usuário precisa. O segundo está relacionado à forma como as páginas da web estão interligadas por relacionamentos de significado; quando muitos links estão chegando a uma página, essa é altamente significativa, enquanto outras páginas têm apenas alguns links; essas não muito significativas. Um objeto de aprendizado útil terá milhares de links provenientes de qualquer lugar do mundo. Pode-se dizer que o princípio da sobrevivência do mais apto se aplica aos recursos de aprendizagem disseminados através da Web. Aqueles recursos adequados para aprender são mantidos vivos em virtude de muitos usuários, enquanto outros que são menos usados caem no esquecimento.

### SUGESTÕES PARA O ROTEIRO PARA INTERNACIONALIZAÇÃO

A análise anterior do Ecosistema ELearning fornece, de forma sucinta, um roteiro para o sucesso na criação e sustento de um programa deste tipo. Cada nível que descrevi requer

muita atenção e os agentes de decisão devem implementar os aspectos essenciais de cada nível como mínimo e outros aspectos serão evidentes durante a implementação. O roteiro é essencialmente do andar de cima para baixo os níveis, tomando as decisões apropriadas em cada etapa. Muitas iterações entre níveis são necessárias para garantir que eles se apoiem mutuamente. Eu ousou fazer certas recomendações que considero mais específicas para o caso de ensino superior brasileiro.

## ESTABELECEER UMA AUDIÊNCIA ALVO, CONSIDERANDO A VARIÁVEL DE IDIOMA

Eu disse que o ELearning é organizado de

acordo com a linguagem. O português tem uma distribuição especial, não comum a outras línguas, como se vê na Figura 4. Está presente em seis continentes, mas em regiões relativamente pequenas, com exceção da América do Sul, onde ocupa a maior parte do continente. Isso significa que a criação inicial de um programa internacional precisa ser cuidadosamente orientada, para evitar a dispersão de recursos. O público que significa menos esforço financeiro e mais probabilidade de sucesso são os brasileiros da diáspora (Wikipedia, 2023) nos Estados Unidos, Canadá e Europa Ocidental, que formam uma população próxima a três milhões. Esta é uma geração jovem com grandes necessidades educacionais.

**Figura 4:** Distribuição do português no mundo



## CRIAÇÃO DE ALIANÇAS COM BASE EM INTERESSES COMUNS

A discussão anterior sobre o ecossistema mostra que os sistemas de ELearning são muito complexos, significando uma tremenda pressão financeira para uma instituição que trabalha sozinha. Estabelecer alianças com outras instituições reduz essa pressão e cuida ou se preocupa com vários fatores a nível regional e

institucional. Dentre os mais importantes estão: alcançar o público-alvo usando facilidades para contatos, e prover suporte no processo de credenciamento. Parece possível que o ensino superior brasileiro possa encontrar parceiros com interesses comuns entre as universidades nos países beneficiários dos programas acadêmicos. A possibilidade de coadministração de programas não pode ser descartada, pelo menos durante os primeiros anos.

## DEFINIR ORGANIZAÇÃO GERAL E CARACTERÍSTICAS DA ENTREGA INTERNACIONAL DO ELEARNING

O nível dois de nosso esquema de ecologia exige a organização de um sistema eficiente para criação e entrega de cursos de ELearning, que deve adotar características industrializadas. Uma série de decisões são oportunas: (1) Que sistema de gerenciamento de aprendizagem seria aplicado? É isso suficientemente robusto para a entrega internacional? (2) Que departamentos ou unidades assumirão os principais papéis do projeto do curso, suporte tecnológico e contato com os alunos? (3) A instituição brasileira contratará apenas professores do campus local ou também professores adjuntos localizados nos países de destino? (4) Ou utilizará professores das instituições coirmãs no país e no exterior? (5) Que métodos e mídias serão usados para alcançar usuários potenciais e inscrevê-los no sistema e acompanhá-los nas suas necessidades? (6) Como fazer avaliação da eficácia do sistema?

## ADOÇÃO SISTEMÁTICA DE PADRÕES DE QUALIDADE PARA CURSOS ON-LINE OU HÍBRIDOS

Na ecologia aberta do ELearning, diversos programas e instituições competem por conseguir o favor e apoio de grupos similares de estudantes. Já existem programas em outros países que procuram estudantes no Brasil e nas regiões potenciais onde o Brasil pode ampliar sua influência acadêmica. Os principais critérios para obter o favoritismo de um determinado público podem ser resumidos em três palavras: qualidade, custo e conveniência. No entanto, o dominante é a qualidade porque os estudantes de ensino superior são adultos principalmente interessados no que podem fazer após a graduação e até mesmo durante a graduação. Se a formação que eles alcançaram não tem qualidade, é pouco o que eles podem

fazer. Eu mencionei *Quality Matters* como um paradigma frequentemente usado nos Estados Unidos e no Canadá; por isso, as instituições brasileiras podem levá-lo em consideração se o objetivo é alcançar esses países.

## FORMAÇÃO DE QUADRO DE PROFESSORES ESPECIALIZADOS EM ELEARNING

Os programas completos em linha requerem várias centenas de instrutores trabalhando neles; a grande maioria dos instrutores são contratos curtos. Para serem eficazes, eles precisam conhecer os elementos básicos do trabalho e alguns mais. Na Bowie State University, onde eu trabalho, temos um programa de treinamento composto por dois níveis: (1) o treinamento de instrutores: inclui operação básica do Blackboard, gerenciamento de conteúdo, interação e comunicação on-line, avaliação e qualificação do aluno, e manutenção do curso; (2) os desenvolvedores de cursos cumprem o primeiro nível e depois tem design e pedagogia on-line, utilização de mídia audiovisual, ferramentas avançadas de Blackboard e padrões *Quality Matters*. Isso pode ser considerado um programa mínimo; outras instituições incluem mais níveis, como a produção multimídia e analítica de dados com tecnologia.

## REPOSITÓRIO DE CURSOS E MATERIAIS ONLINE GRÁTIS EM PORTUGUÊS

Uma recomendação final é que as instituições brasileiras criem um grupo de trabalho de professores e especialistas em bibliotecas, a fim de coletar uma quantidade substancial de cursos e materiais on-line em português, de acordo com as ofertas de cursos on-line já presentes na instituição. Por exemplo, olhando para o programa Open Courseware do Massachusetts Institute of Technology, no site [ocw.mit.edu/courses/translated-courses/portuguese/](http://ocw.mit.edu/courses/translated-courses/portuguese/), encontrei 91



cursos traduzidos em ciências, humanidades e tecnologia. De acordo com o texto do Modelo Pedagógico da Universidade Aberta do Portugal (2017), também existem muitos recursos em português no popular site de recursos gratuitos *OER Commons* [www.oercommons.org](http://www.oercommons.org). Para um programa internacional on-line inicial, tenho uma recomendação respeito a criação de recursos: “Não reinventar a roda”; em vez de elo, encontra os recursos existentes e incorpora-os a seu programa.

A maneira de conclusão, neste artigo, mostrei diretrizes muito sucintas para o desenvolvimento de estudos internacionais na modalidade ELearning para as instituições brasileiras. Cada um dos níveis de integrações de sistemas que mencionei requer uma análise cuidadosa e um desenvolvimento adequado. O objetivo seria a criação de um plano mestre que guie a operação de ensino superior brasileiro neste novo empreendimento, em consonância com uma das principais orientações para a educação no século XXI. Eu presenciei algumas orientações para a constituição e manutenção de uma universidade de padrão de qualidade mundial ou internacional, o que hoje constitui o alvo de muitas instituições no Brasil e no mundo.

## REFERÊNCIAS

- ABED (2015) Associação Brasileira de Educação a Distância. Analytic Report of Distance Learning in Brazil
- Alves, Lucineida (2011) Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância*. Rio de Janeiro
- Bates, Tony (2005) *Technology, Elearning, and Distance Education*. Second Edition. London: Routledge-Falmer Studies in Distance Education.
- Bloom, B. S. (1956). “Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain.” New York: David McKay Co Inc.
- Brown, J. S. (2000). Growing up digital: How the web changes work, education, and the ways people learn. *Change Magazine*. March/April, pp. 11-20.
- Chacon, Fabio and Shaw, Julie (2010) Structure and Change in ELearning: An Ecological Perspective. In Song, Holim (Ed.) (2010) *Distance Learning Technology, Current Instruction, and the Future of Education*. Information Science Reference: Hersey, PA.
- Crandall, B, Klein, G., and Hoffman, R. (2006) *Working Minds: A Practitioners Guide to Cognitive Task Analysis*. Bradford Book, The MIT Press, Cambridge, MA.
- Docebo (2017) Global ELearning Infographic. Recovered from: <http://www.docebo.com>
- Garrison, D. R. and Anderson, T. (2003) *ELearning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. London: Routledge/Falmer
- IHMC (2019) The Institute for Human & Machine Cognition. Public Maps. Recovered from: [https://www.ihmc.us/rid=1181915368250\\_788348714\\_5063](https://www.ihmc.us/rid=1181915368250_788348714_5063).
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Kim, D; Lee, J.; Lin, Y, and Kang, Y. (2021). Journal of Educational Evaluation in the Health Professions, 18: 24. Published online 2021 Sep 23. doi: 10.3352/jeehp.2021.18.24.
- Kipp, M. (2021) Impact of the COVID-19 Pandemic on the Acceptance and Use of an E-Learning Platform. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. Nov; 18(21): 11372. Published online 2021 Oct 29. doi: 10.3390/ijerph182111372.
- Maryland Online (2017) Quality Matters Rubric for Online and Hybrid Courses. Recovered from: <https://www.qualitymatters.org/qa-resources/rubric-standards>
- Merrill, M. D. (2000). “Knowledge objects and mental models.” In D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects: Online Version*. Retrieved June 7, 2008, from the World Wide Web: <http://reusability.org/read/chapters/merrill.doc>
- Universidade Aberta do Portugal (2017) *Modelo Pedagógico*. Recovered from: <https://repositorioaberto.uab.pt/>
- Palloff and Pratt (2007) *Building Online Learning Communities: Effective Strategies for the Virtual Classroom*, 2nd Edition. San Francisco: Jossey-Bass
- Peters in (1983) Peters, O. (1983) Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline. In D. Sewart, D. Keegan and B. Holmberg (Eds.). *Distance education: International*

*perspectives*. (pp. 95-113) London: Croom-Helm

Romiszowski, Alexander (2003). The future of ELearning as an educational innovation: Factors influencing project success and failure. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, Setembro. 2003.

Russell (2001) Russell, T. L. (2001) *The no significant difference phenomenon*. Fifth Edition. IDECC (The International Distance Education Certification Center).

Shadbolt, N., Berners-Lee, T. (2008) Web Science Emerges. *Scientific American*, 229, 4, October 2008, 81.

Song, Holim (Ed.) (2010) *Distance Learning Technology, Current Instruction, and the Future of Edu-*

*cation*. Information Science Reference: Hersey, PA.

Tavares, Romero (2007). Construindo mapas conceituais. *Ciências & Cognição*; Vol. 12: 72-85

Wikipedia (2017) List of largest universities by enrollment. Recovered from: <http://en.wikipedia.org>

Wikipedia (2023) The Brazilian Diaspora. Recovered from: [https://en.wikipedia.org/wiki/Brazilian\\_diaspora](https://en.wikipedia.org/wiki/Brazilian_diaspora)

Wiley, D. A., (ed.) *The Instructional Use of Learning Objects: Online Version*. Retrieved Jan 30, 2008, from the World Wide Web: <http://www.reusability.org/read/>

Recebido em: 11/11/2021  
Aprovado em: 30/11/2022

# ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PPGEJA) DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)<sup>1</sup>

JUAREZ DA SILVA PAZ\*

Faculdade Brasileira do Recôncavo

<https://orcid.org/0000-0001-7575-5350>

SILVAR FERREIRA RIBEIRO\*\*

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0001-7036-7519>

## RESUMO

Este texto é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC), que tem como objetivo analisar o que tem sido produzido nas dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA) da Universidade do Estado da Bahia, no período de 2015 a 2022. A metodologia da pesquisa envolveu o levantamento das produções científicas (dissertações) disponíveis no Centro de Documentação e Informação (CDI). O material, que foi pesquisado no período de 26 de outubro a 28 de novembro de 2022, é de domínio público, disponibilizado on-line, a partir do qual foi realizado o levantamento dos títulos, resumos, palavras-chave e ano de conclusão das dissertações. O corpus da pesquisa consiste em um total de 174 dissertações. Após a análise das informações colhidas, concluiu-se que a produção acadêmica do PPGEJA é consideravelmente relevante para os estudos relacionados à EJA, uma vez que parte dos estudos abordam a formação de professores desta modalidade de ensino, contemplando, também, temas ligados às demais áreas de concentração,

---

1 Nesse trabalho trata-se de extratos que irão compor o texto da Tese de Doutorado de Juarez da Silva Paz, que está em construção, orientado pelo professor doutor Silvar Ferreira Ribeiro e coorientado pela professora doutora Tânia Regina Dantas.

\* Doutorando em Difusão do Conhecimento, Mestrado e Especialização em Educação de Jovens e Adultos, Gestão e Coordenação Escolar; Graduado em Pedagogia; membro dos Grupos de Pesquisa Formação de Professores, Autobiografia e Políticas Públicas / Gestão, Educação, Ciência & Tecnologias para a Inclusão Social e do Fórum EJA Recôncavo. Atualmente é Professor da Faculdade Brasileira do Recôncavo e do Colégio Municipal da Embira – Cruz das Almas-BA. E-mail: [juarez.paz@hotmail.com](mailto:juarez.paz@hotmail.com).

\*\* Pós-Doutorado pela Open University – Reino Unido – Knowledge Media Institute (KMi-OU). Doutor em Difusão do Conhecimento, Mestre em Engenharia de Produção. Especialista em Psicopedagogia e em Metodologia do Ensino Superior. Graduado em Pedagogia. Professor do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT-UNEB), Campus XIX; Professor Permanente do Programa de Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. Líder do Grupo de Pesquisa Gestão, Educação, Ciência & Tecnologias para a Inclusão Social. E-mail: [sfribeiro@uneb.br](mailto:sfribeiro@uneb.br).

como Educação e Trabalho e Gestão e TICs, trazendo pautas necessárias à melhoria da qualidade da Educação para a EJA, e sobretudo contribuindo para a sua visibilidade no cenário estadual, regional e nacional.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos; Mestrado Profissional; Dissertações.

## ABSTRACT

### ANALYSIS OF DISSERTATIONS FROM THE POSTGRADUATE PROGRAM IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (PPGEJA) AT THE UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

This text is an excerpt from the ongoing doctoral research of the Graduate Program in Knowledge Dissemination (PPGDC), which aims to analyze what has been produced in the dissertations of the Graduate Program in Youth and Adult Education (PPGEJA) of the State University of Bahia, from 2015 to 2022. The research methodology involved a survey of scientific productions (dissertations) available at the Documentation and Information Center (CDI). The material, which was researched from October 26 to November 28, 2022, is in the public domain, available online, from which a survey of titles, abstracts, keywords and year of completion of the dissertations. The research corpus consists of a total of 174 dissertations. After analyzing the collected information, it was concluded that the academic production of the PPGEJA is considerably relevant for studies related to EJA, since part of the studies address the training of teachers in this teaching modality, also contemplating themes related to the other concentration areas, such as Education and Work and Management and ICTs, bringing guidelines necessary to improve the quality of Education for EJA, and above all contributing to its visibility in the state, regional and national scenario.

**Keywords:** Youth and Adult Education; Graduate Program in Youth and Adult Education; Professional Master; Dissertations.

## RESUMEN

### ANÁLISIS DE TESIS DEL PROGRAMA DE POSGRADO EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (PPGEJA) DE LA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

Este texto es un extracto de la investigación de doctorado en curso del Programa de Posgrado en Difusión del Conocimiento (PPGDC), que tiene como objetivo analizar lo producido en las disertaciones del Programa de Posgrado en Educación de Jóvenes y Adultos (PPGEJA) de la Universidad Estatal de Bahía, de 2015 a 2022. La metodología de investigación implicó un levantamiento de las producciones científicas (disertaciones) disponibles en el Centro de Documentación e Información (CDI). El material, que se investigó del 26 de octubre al 28 de noviembre de 2022, es de dominio público, disponible en línea, del cual se extrajo una encuesta de títulos, resúmenes, palabras clave y año de finalización de las disertaciones. El corpus de investigación consta de un total de 174 disertaciones. Luego de analizar la información recolectada, se concluyó

que la producción académica del PPGEJA es considerablemente relevante para los estudios relacionados con la EJA, ya que parte de los estudios abordan la formación de docentes en esta modalidad de enseñanza, contemplando también temas relacionados con las demás áreas de concentración, como Educación y Trabajo y Gestión y TIC, trayendo lineamientos necesarios para mejorar la calidad de la Educación para la EJA, y sobre todo contribuyendo a su visibilidad en el escenario estatal, regional y nacional.

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y Adultos; Programa de Posgrado en Educación de Jóvenes y Adultos; Maestro Profesional; Disertaciones.

## 1 INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC), de forma associativa, entre Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC) e Centro Universitário SENAI CIMATEC, na Área de Concentração: Modelagem da Geração e Difusão do Conhecimento.

Refletir acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer pensar, para além dos aspectos legais e das perspectivas dos estudantes, no processo de formação do professor para atuar nesta modalidade de ensino.

A EJA é um campo construído por meio de muitas lutas decorrentes do engajamento de sujeitos envolvidos nos movimentos sociais em prol das minorias trabalhadoras (negros, mulheres, pessoas com baixo poder aquisitivo, etc.), tendo sido muitíssimo importante para a conquista do direito à educação escolar por parte destes sujeitos, os quais não conseguiram concluir a educação básica no tempo considerado regular.

Neste sentido, atuar na EJA requer o [re] conhecimento por parte dos professores de que estes sujeitos de direito apresentarão especificidades diferentes do público que frequenta o “ensino regular”, especialmente por serem pessoas que, em sua maioria, trabalham, possuem

filhos, já não frequentam a escola por algum tempo, entre outras questões que, decerto, implicam no processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, defende-se que os professores, ao atuarem na EJA, precisam compreender quais são as particularidades destes sujeitos, possuindo uma formação específica adequada para lidar com os eles e suas perspectivas. Para tal, além de formações continuadas relacionadas à EJA, acredita-se que o mestrado voltado para a modalidade de ensino pode contribuir de forma significativa para a profissionalização do professor da Educação de Jovens e Adultos, favorecendo a sua atuação junto ao público-alvo, tornando sua prática mais significativa.

Levantou-se como questão norteadora desta pesquisa: quais temáticas têm sido abordadas nas dissertações do MPEJA, promovido pela Universidade do Estado da Bahia, e de que forma o MPEJA tem contribuído para a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos?

Nesta perspectiva, sabendo que o mestrado tem se constituído uma opção enriquecedora para a formação docente, fomentando a ampliação de conhecimentos e as possibilidades de trabalho em sala de aula e favorecendo a atuação do professor-pesquisador, este artigo tem como objetivo principal analisar o que tem sido produzido nas dissertações no Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA) da Universidade do Estado da Bahia, no período de 2015 a 2022, consti-

tuindo-se objetivos específicos: compreender a importância do Mestrado Profissional para a formação docente; entender a relevância do MPEJA para o processo de formação do professor da EJA; e averiguar quais as temáticas abordadas nas dissertações do MPEJA no período referente à pesquisa (2015 a 2022).

Justifica-se a relevância da pesquisa uma vez que o PPGEJA, promovendo o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), tem contribuído progressivamente para o crescimento da modalidade de ensino em questão, fortalecendo a luta pela segurança dos direitos deste público-alvo. Ainda, o MPEJA é o único programa *stricto sensu* do Brasil sobre o tema, o que denota que esta modalidade de ensino ainda é pouco valorizada na área de Educação, sendo necessário o fortalecimento de políticas que assegurem aos sujeitos da EJA o seu direito à educação de qualidade, valorizando a sua identidade e possibilitando que [re]comecem o seu percurso na sociedade de forma digna, com a ampliação de oportunidades no mercado de trabalho por meio da construção de conhecimentos ligados à contemporaneidade, inclusive relacionados às tecnologias da informação. Sobretudo, que possam exercer o seu direito à cidadania.

Para melhor apresentar as informações obtidas, este artigo está dividido em quatro seções, além desta seção introdutória: Referencial Teórico, a qual fundamenta a pesquisa apresentando concepções de teóricos que versam sobre o tema; Metodologia, direcionada a apresentar o percurso metodológico da pesquisa; Resultados e Discussões, que elencam os principais resultados obtidos durante o levantamento realizado; e as Considerações Finais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A IMPORTÂNCIA DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme Nogueira, Neres e Brito (2016), a oferta de programas de mestrados profes-

sionais relacionados à área da educação tem aumentado significativamente nos últimos anos no Brasil, de modo que a política da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para formação de professores tem contribuído muito neste sentido. De acordo com as autoras, o surgimento do mestrado enquanto modalidade de especialização é decorrente de uma ação da CAPES, sendo a finalidade promover a reorganização dos espaços da pós-graduação no país, fomentando a qualificação dos profissionais que atuam no mercado de forma direta (NOGUEIRA; NERES; BRITO, 2016).

Para Ambrosetti e Calil (2016), é possível afirmar que o surgimento dos mestrados profissionais em educação (MPE) é recente no Brasil, de modo que sua implementação é envolvida por questionamentos que dizem respeito à sua relevância para a formação do profissional. Ainda, a ampliação dos MPEs tem movimentado os debates acerca da finalidade e identidade dessa modalidade de curso, havendo discussões em torno da relação da universidade com o mundo do trabalho, bem como do papel da pós-graduação *stricto sensu* diante das mudanças ocorridas nas sociedades e das transformações tecnológicas (AMBROSETTI; CALIL, 2016).

De acordo com a Portaria n. 17, de 28 de dezembro de 2009, o mestrado profissional consiste em uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, sendo responsável por formar profissionais qualificados para atuarem de forma inovadora, transformadora, incorporando métodos científicos relevantes em sua atuação e atividades técnico-científicas (BRASIL, 2009).

Neste sentido, a justificativa para a criação dos mestrados foi reduzir o distanciamento entre a pesquisa e o ensino, havendo, também, a necessidade de promover a qualificação dos profissionais, habilitando-os para o exercício das atividades de interesse público, amparando-os por meio do conhecimento científico e tecnológico (GRASSI et al., 2016).

Em sua pesquisa, Ambrosetti e Calil (2016) analisam que o parecer CFE 977/65, que estabelece as bases da pós-graduação no Brasil, aponta a possibilidade de o mestrado e o doutorado serem “em pesquisa” e “profissional”, sendo que os legisladores elucidam que estes níveis de pós-graduação (*stricto sensu*) devem ser entendidos como uma organização com finalidade de promover a pesquisa, desenvolver a ciência e a cultura de modo geral, contribuindo para o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e outros profissionais “de alto nível” (AMBROSETTI; CALIL, 2016).

Apesar de haver a possibilidade de o mestrado ser em pesquisa e profissional, Ambrosetti e Calil (2016) ressaltam que a pós-graduação *stricto sensu* direcionada ao desenvolvimento profissional tem sido mal vista na academia por alguns sujeitos, os quais a consideram uma titulação menor, não condizente com a formação da pesquisa, sendo restrita à formação prática. Contudo, devido a estas polêmicas, a CAPES vem reafirmando que ambos os mestrados – profissional e acadêmico – não apresentam diferenças em suas titulações, apresentando, ainda, as mesmas possibilidades de atuação na docência universitária e nos estudos no doutorado (BARROS, 2008 apud AMBROSETTI; CALIL, 2016).

De acordo com Grassi et al. (2016), pensando do ponto de vista formativo, importa mencionar alguns desafios enfrentados pelos professores da modalidade mestrado profissional *stricto sensu*, como a produtividade científica de forma quantitativa e qualitativa, e a orientação quanto ao planejamento de suas práticas pedagógicas e à escrita das dissertações. Outra questão apontada pelos autores é a relação entre ensino e pesquisa, haja vista que o trabalho de conclusão dos discentes do mestrado profissional está voltado para uma intervenção em sua prática pedagógica. Neste ponto, os autores concordam que os mestrados profissionais promovem uma intervenção pedagógica significativa, uma vez que a pesquisa está intimamente atrelada ao ensino, propi-

ciando a prática (GRASSI et al., 2016).

Na concepção de Nogueira, Neres e Brito (2016), para os docentes que atuam na educação básica, o mestrado profissional tem se instituído bastante relevante, haja vista que, além de ser um importante espaço de formação, ainda se propõe a contribuir para a formação do professor/pesquisador, sendo capaz de agregar valor às suas atividades, contemplando o interesse pessoal e/ou social (NOGUEIRA; NERES; BRITO, 2016). Corroborando as autoras supramencionadas, Grassi et al. (2016, p. 684) analisa que “As competências e as habilidades exigidas para o exercício da docência nesses cursos ou programas constituem, muitas vezes, uma significativa mudança para os professores, contrapondo-se aos princípios que orientaram sua formação inicial e até mesmo a formação continuada”.

Importa salientar que, apesar das transformações em torno das possibilidades de formação dos professores, as instituições escolares ainda não têm passado por grandes mudanças, de modo que cabe ao professor utilizar os conhecimentos construídos em suas formações, como o mestrado profissional, para promover melhorias na qualidade do ensino e, por conseguinte, na Educação (NOGUEIRA; NERES; BRITO, 2016). Como analisa Dantas (2019, p. 445), o professor que atua na Educação de Jovens e Adultos “precisa estar qualificado para compreender as reais necessidades de seus educandos, construindo junto com eles saberes e conhecimentos fundamentais à sua formação”.

## 2.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA: CONTRIBUIÇÕES DO Mestrado Profissional

Como discutem Moraes, Dourado e Amorim (2017), o mestrado profissional em EJA é decorrente da luta pela valorização e construção de políticas para a formação profissional, as quais vêm sendo formuladas e implementadas desde os anos de 1990, após a implantação da Constituição Federal de 1988, que abriu portas

para pensar de forma mais abrangente a necessidade de promover o direito de acesso à educação para todos. Para os autores, esse período foi um marco para a EJA, uma vez que esta modalidade de ensino passou a ser legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, tornando-se uma modalidade mais significativa, com maior visibilidade (MORAIS; DOURADO; AMORIM, 2017).

Não diferente de outras conquistas alcançadas pelas minorias sociais, esta é oriunda das mobilizações dos movimentos sociais e de professores, os quais buscaram incansavelmente o alcance de direitos relacionados à Educação para todos os cidadãos, o que viabilizou a construção de políticas públicas para a EJA, sendo esta reconhecida, inclusive, em Conferências Internacionais de Educação (MORAIS; DOURADO; AMORIM, 2017).

Nesse caminhar, o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) surge no ano de 2013, criado pela Universidade do Estado da Bahia – Campus I, tendo como objetivo preencher uma lacuna de pesquisas e intervenções neste campo (MORAIS; DOURADO; AMORIM, 2017). O intuito era fomentar debates relacionados à esta modalidade de ensino, promovendo sua visibilidade e contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino e das políticas públicas para a EJA, tanto no âmbito estadual quanto regional e, também, nacional (MORAIS; DOURADO; AMORIM, 2017).

Trata-se de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade do Estado da Bahia, sendo vinculado ao Departamento de Educação (DEDC – Campus I). Sua estrutura, objetivos e finalidades são orientados pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de Dezembro de 2009 e Edital nº 005/ de 30 de abril de 2010 do Ministério da Educação, os quais dispõem sobre o mestrado profissional no âmbito do sistema nacional de pós-graduação no Brasil. O Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) foi aprovado pela Resolução CONSU/UNEB nº 902/2012 e recomendado pela CAPES por meio do ofício

nº 229-20/2012/CTC/CAAI/CGAA/DAV/CAPES<sup>2</sup>.

Assim, afirma-se que o MPEJA visa à produção de conhecimentos, à atualização permanente dos avanços da ciência e das tecnologias, além da formação e do aperfeiçoamento de profissionais no campo da EJA, atendendo às demandas sociais e profissionais. O objetivo principal do curso é promover a qualificação profissional de recursos humanos, contribuindo para o desenvolvimento de sua capacidade científica, didático-pedagógica, técnica, política e ética para atuar no ensino, na pesquisa, na extensão e, também, na gestão da EJA, atendendo às peculiaridades desta modalidade e aos novos paradigmas educacionais direcionados a esta área<sup>3</sup>.

O Mestrado Profissional possui uma carga horária de 840 horas, sendo desenvolvido em dois anos, nos turnos vespertino e noturno. Estruturado em 3 Áreas de Concentração: Educação, Trabalho e Meio Ambiente; Formação de Professores; Gestão Educacional e Novas Tecnologias, oferece 30 vagas<sup>4</sup>.

De acordo com Moraes, Dourado e Amorim (2017), o mestrado profissional em EJA possui grande importância investigativa, implicando tanto no fator social quanto educacional, especialmente considerando os processos contemporâneos para formação profissional. Ainda, tem sido fundamental para formação dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, principalmente por ser o único programa do país em nível de mestrado, direcionado para esta modalidade de ensino.

De fato, quando se pensa na qualificação do profissional para atuar na EJA, o MPEJA tem se instituído em oportunidade para que este venha a adquirir conhecimentos necessários à prática nesta modalidade de ensino, uma vez que, dentre outras questões, possibilita conhecer as especificidades destes sujeitos,

2 Informações disponíveis em: <https://www.mpeja.uneb.br>. Acesso em: 12/04/2023.

3 Idem.

4 Idem.



seus direitos enquanto alunos e, também, como cidadãos. Além disso, a ampliação das pesquisas neste campo, as quais foram promovidas em grande parte pelo MPEJA, favorece o [re] conhecimento da EJA como um campo necessário à formação de indivíduos que, por algum motivo, tiveram que retardar a sua formação na educação básica. Estes sujeitos precisam ser enxergados em sua diversidade, pensando-se no viés político, social, cultural, econômico e identitário; o MPEJA tem possibilitado essa visibilidade.

Ainda sobre a importância do MPEJA para a formação do profissional da EJA, Patrícia Lessa<sup>5</sup>, coordenadora do MPEJA desde 2018, afirma que o mestrado profissional possui um “currículo muito potente de formação de base do profissional que vai atuar na Educação de Jovens e Adultos”, sendo trabalhados autores como Paulo Freire, além de componentes como “Políticas Públicas e EJA, Movimentos Sociais, Cidadania e Ética, Relações Raciais com autores que são ponta para a formação”, havendo a realização de pesquisa e também intervenção. Assim, para Patrícia Lessa, o MPEJA traz uma contribuição extremamente relevante, tanto para a formação do professor quanto a nível de conhecimento que é produzido e publicado.

Acerca do processo de formação de professores, principalmente aqueles que atuam na EJA sem uma formação específica, Tânia Dantas, coordenadora do MPEJA entre os anos de 2013 e 2017, na contramão do que poderia eclodir em fracasso,

esse programa [...] realmente veio nessa direção de contribuir na formação do professor que atua na EJA, que já está atuando na EJA sem formação adequada, às vezes utilizando métodos e técnicas [e] uma linguagem mais adequada para o trabalho com crianças do que propriamente com adultos. Então esses cursos, esse programa vem romper com essa situação, preparando adequadamente o professor para atuar no campo da EJA<sup>6</sup>.

Conforme a Matriz Curricular do Programa de Pós-Graduação de Jovens e Adultos proposta para o MPEJA, o mestrado se fundamenta no diagnóstico da realidade educacional do Brasil, especialmente da Região Nordeste e do estado da Bahia. Dessa forma, as linhas de pesquisa, de modo estratégico, intencionam questionar a práxis da intervenção e o contexto socioeducacional, “priorizando projetos de estudos, pesquisa e intervenção na perspectiva da interação local-global-local, concretizada na realidade socioambiental da Bahia, embasada na concepção freiriana e de outros teóricos da atualidade” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012, p. 5). De acordo com o referido documento, a efetivação do MPEJA “possibilitará o estreitamento entre o ensino e a pesquisa na formação dos professores formadores e, conseqüentemente, no currículo da Educação Básica direcionada aos Jovens e Adultos” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012, p. 5). Isso porque possibilita refletir acerca da realidade individual e coletiva destes sujeitos, bem como em torno dos problemas ambientais, dos saberes oriundos de suas comunidades e das relações cotidianas da escola (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012).

Com relação ao processo de formação dos professores da EJA, Gadotti e Romão (2000) analisam que muitos deles não estão devidamente preparados para atuarem nesta modalidade de ensino, sendo, em boa parte, leigos, inclusive por atuarem em outros segmentos, sem formação específica para a EJA. Além dessa questão, Tanure et al. (2021) avaliam que a EJA no Brasil segue enfrentando obstáculos consideráveis no que diz respeito ao atendimento às necessidades dos estudantes, o que é bastante preocupante, apesar dos avanços nas últimas décadas.

Para enfrentar estes desafios, Tanure et al. (2021) defende que a Universidade do Estado da Bahia, por meio do MPEJA, tem sido uma grande parceira, principalmente pela sua tradição de pesquisa, ensino e extensão direcionadas à educação básica. Enquanto modalidade de en-

5 Entrevista concedida a Paz, Juarez em 30/08/2022.

6 Entrevista concedida a Paz, Juarez em 31/08/2022.

sino da Educação Básica, a EJA também precisa de atenção por parte das políticas educacionais para a formação profissional de professores (MORAIS; DOURADO; AMORIM, 2017), de modo que a proposição de mestrados profissionais neste campo é extremamente válida.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a criação do MPEJA foi um processo construído por meio de muita dedicação e estudos por parte dos envolvidos, buscando-se, a partir da sua implementação, mudanças efetivas no fazer profissional daqueles que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos. Estas mudanças, por sua vez, têm sido alcançadas progressivamente, haja vista a ampliação do número de pesquisas sobre a EJA e de sujeitos que buscam o Programa de Mestrado Profissional com o intuito de melhorar o seu nível profissional e realizar pesquisas voltadas para este campo.

### 3 METODOLOGIA

Para desenvolver este artigo, escolheu-se como metodologia o levantamento bibliográfico com abordagem qualitativa.

De acordo com Minayo (1995), pode-se afirmar que a pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, havendo um direcionamento para a análise do objeto pesquisado, buscando-se uma explicação mais dinâmica.

Quanto ao levantamento bibliográfico, à luz dos estudos de Pizzani et al. (2012), podemos dizer que este consiste em um método inves-

tigativo que se utiliza do levantamento de fontes relevantes sobre um determinado tema, utilizando, para tal, teses, dissertações, artigos, livros, documentos sobre o tema pesquisado.

Nesta pesquisa, as principais fontes utilizadas foram artigos sobre o tema, além das dissertações disponíveis no Centro de Documentação e Informação (CDI) referentes às produções do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA). O material, que foi pesquisado no período de 26 de outubro a 28 de novembro de 2022, é de domínio público e disponibilizado on-line. Nesta busca, foi realizado o levantamento dos títulos, resumos, palavras-chave e ano da conclusão das dissertações. Ao todo, foram encontradas 174 dissertações, as quais serão melhor apresentadas na próxima seção.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a pesquisa realizada, foram encontradas, conforme já mencionado, 174 dissertações disponíveis no Centro de Documentação e Informação (CDI). Para esta análise foram considerados os títulos, as palavras-chave, o ano de conclusão das pesquisas e os seus respectivos objetivos.

Antes de serem apresentadas, importa salientar que todas contemplam uma das áreas de concentração e uma das linhas de pesquisa apresentadas no quadro a seguir, relacionadas à proposta do MPEJA. Ao todo, são três áreas de concentração e três linhas de pesquisa.

**Quadro 1** - Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa do Curso MPEJA

NOME DA ÁREA	LINHAS DE PESQUISA RELACIONADAS	DESCRIÇÃO
Educação e Trabalho	Educação, Trabalho e Meio Ambiente	Realização de pesquisas e projetos de intervenção que contribuam para a transformação efetiva dos espaços da EJA no Estado da Bahia.
Formação de professores	Formação de Professores e Políticas Públicas	Trata-se de pesquisas sobre formação de profissionais do Estado e dos municípios baianos envolvidos na docência e na gestão da EJA.

Gestão e TIC's	Gestão Educacional e Tecnologias da Comunicação	Desenvolvimento de pesquisas que explicitem as causas dos problemas da EJA em nosso estado; Desenvolvimento de pesquisas sobre os impactos da EJA na vida dos formandos e uso das tecnologias em sala de aula.
----------------	-------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Universidade do Estado da Bahia (2012).

Conforme pesquisa realizada, é possível afirmar que a maioria das produções está concentrada no ano de 2018, sendo a menor quantidade produzida no ano de 2022. Observando o quantitativo de pesquisas entre os

anos de 2020 e 2022, período em que ocorreu a pandemia da covid-19, pode-se constatar, também, uma baixa no número de dissertações produzidas em relação ao período anterior, conforme tabela a seguir.

**Tabela 1** - Dissertações defendidas por ano (2015-2022)

ANO	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS DE ACORDO COM OS DADOS DISPONÍVEIS NO CDI
2015	23
2016	24
2017	12
2018	45
2019	27
2020	19
2021	19
2022	05

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Embora não se possa afirmar, de certo, que esta queda no número de pesquisas seja decorrente do período pandêmico e das transformações causadas na rotina dos sujeitos, esta é uma possibilidade, haja vista que os cuidados exigidos a fim de evitar a doença geraram mudanças significativas na vida dos sujeitos, dentre as quais estava o isolamento social e a impossibilidade de realização de estudos em campo – o que pode ter implicado na efetivação de alguns estudos/intervenções.

Do total de dissertações encontradas, 71,2% das produções foram desenvolvidas por sujeitos do sexo feminino, enquanto 28,8% foram produzidas por indivíduos do sexo masculino, denotando que a maioria dos pesquisadores são mulheres.

Sobre o perfil dos estudantes, o MPEJA possui mestrandos matriculados dos municípios de Salvador, Alagoinhas, Barreiras, Caetité, Eunápolis, Feira de Santana, Irecê, Itabuna, Lapa, Lauro de Freitas, Senhor do Bonfim, Serra do Ramalho, Serrolândia, Jacobina, Guanambi, Teixeira de Freitas, Matina, Itaberaba, Ipirá, Camaçari, Cruz das Almas, entre outras (MORAIS; DOURADO; AMORIM, 2017). Conforme Moraes, Dourado e Amorim (2017), os estudantes do interior do estado da Bahia compõem mais de 60% dos estudantes do MPEJA, estando distribuídos em mais da metade dos territórios baianos.

Dentre as pesquisas observadas, mais de 1/3 se relaciona à área de concentração Formação de Professores, o que demonstra que

tem havido um crescimento significativo, propiciado pelo MPEJA, de estudos direcionados à atuação do professor na EJA, bem como que há uma preocupação, por parte destes estudantes/professores/pesquisadores em contribuir para melhorar as práticas pedagógicas na EJA.

Conforme Morais, Dourado e Amorim (2017, p. 67), a formação no MPEJA é voltada “para a formação humanista e específica, consolidada, ainda, pelas áreas de concentração que fortalecem o processo formativo dos mestrados e mestradas”. Ainda, embora haja uma forte “orientação para o mercado de trabalho e, principalmente, para o ambiente escolar, fica evidente que o curso nasce preocupado com as demandas regionais nordestinas e em particular das questões educacionais na área da EJA vivenciadas pela Bahia”, embora isto também favoreça a EJA no âmbito nacional, haja vista que “as experiências [...] servirão de amparo legal, normativo, de pesquisa e de produção científica que influenciarão novas propostas que poderão ser lançadas” (MORAIS; DOURADO; AMORIM, 2017, p. 67).

A diversidade de temáticas abordadas nas pesquisas do MPEJA aponta não só para a necessidade de o profissional da EJA buscar a formação específica nesta modalidade de ensino, considerando que os conhecimentos florescem e se transformam com o passar do tempo, sendo necessário o docente acompanhar estas transformações, mas também trazem à tona a gama de possibilidades de abordagens para esta modalidade de ensino e público-alvo. Falar sobre o processo de aprendizado dos estudantes da EJA, sobre a formação do currículo, gestão, cidadania, tecnologias de informação, dentre tantos outros temas necessários à melhoria da qualidade da Educação para os jovens e adultos brasileiros, é uma forma de contribuir para que a EJA esteja em pauta, seja vista, e, sobretudo, é lutar para que mudanças favoráveis aconteçam, especialmente quando se trata de promover não só a teoria, mas a prática docente.

Ao levantar a discussão sobre a formação

do professor da EJA, Dantas (2012) ressalta que este público possui grande diversidade cultural, além de vivências e experiências profissionais que precisam ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a autora defende que o professor precisa buscar formação específica para lidar com este público, especialmente porque, enquanto modalidade da Educação Básica, a EJA ainda é marginalizada no meio acadêmico, e o MPEJA vem rompendo com essa questão, à medida que promove o mestrado profissional e incentiva a investigação e a produção de pesquisas nesta área.

Como analisam Morais, Dourado e Amorim (2017), discutir sobre o mestrado *stricto sensu* em EJA é destacar a necessidade de inovação e atendimento a esta demanda, tão negligenciada em nosso país. A UNEB, por meio do MPEJA, tem assumido esse desafio honrosamente, favorecendo a formação de profissionais que atuam neste campo tão carente de atenção, de políticas públicas.

O MPEJA observa a dupla dimensão da educação (pesquisa e docência), tratando a produção do conhecimento de forma aprofundada, com vistas à implicação nas práticas nesta modalidade de ensino e, por conseguinte, na transformação da realidade dos sujeitos envolvidos com a educação de jovens e adultos.

À luz das concepções de Nogueira, Neres e Brito (2016, p. 65), “A pesquisa tem sido reconhecida como caminho para tornar os professores cada vez mais aptos a conduzir uma pedagogia atenta às necessidades e interesses de cada estudante e a contribuir, dessa forma, para a melhoria das instituições educativas e da educação”. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que o mestrado profissional do PPGEJA tem atuado sob tal premissa, contribuindo para que o trabalho com a EJA ganhe notoriedade no estado da Bahia, na Região Nordeste e, também, nacionalmente, mobilizando outros sujeitos sobre a importância da EJA para boa parte da população brasileira e, sobretudo, fortalecendo os debates acerca dos direitos destes cidadãos.

## 5 CONCLUSÃO

De acordo com a pesquisa realizada, que teve como objetivo analisar o que tem sido produzido nas dissertações, no Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA) da Universidade do Estado da Bahia, no período de 2015 a 2022, muitos estudos têm sido produzidos nos últimos anos relacionados à esta modalidade de ensino.

Após o levantamento realizado, foi possível constatar que entre os anos de 2015 e 2022, 174 pesquisas foram produzidas, sendo a maioria delas realizadas por mulheres e tendo como tema principal a formação docente.

Além deste tema, as pesquisas também abordam temáticas como o currículo da EJA, gestão, tecnologias da informação, entre outras, as quais são de total relevância para a promoção de melhorias na qualidade do ensino para os jovens e adultos, bem como para as práticas docentes e fortalecimento dos debates acerca da EJA, inclusive, podendo mobilizar a criação de políticas públicas que venham a atender necessidades da demanda.

Durante a pesquisa, constatou-se que o ano de 2022 foi o que menos apresentou pesquisas concluídas, sendo o ano de 2018 o que concentrou o maior número de produções. Embora não se trate de uma certeza, está baixa significativa do número de pesquisas no ano de 2022 pode ser atribuída à pandemia da Covid-19, haja vista que nos anos anteriores (2020 e 2021, período pandêmico) também houve uma diminuição das produções, se comparada aos anos anteriores, o que pode ter ocorrido devido às mudanças na rotina dos indivíduos, como a necessidade de isolamento social, podendo implicar na realização das pesquisas.

Diante do que foi constatado, salienta-se que o MPEJA é de extrema relevância para os profissionais e estudantes da EJA, uma vez que, por meio das pesquisas realizadas, pode-se promover impactos significativos na qualidade da Educação ofertada, bem como na realidade do público-alvo. Isso porque, por meio do

mestrado profissional, os professores-pesquisadores podem melhorar sua prática docente, adquirindo conhecimentos e habilidades necessárias para atuarem em prol destes sujeitos, bem como propiciar melhorias no cenário educacional contemporâneo, favorecendo a efetivação de uma educação transformadora, que valoriza os sujeitos e seus saberes, que promove a sua identidade e, dentre outras questões, que colabora para que alcancem a autonomia.

## REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Contribuições do Mestrado Profissional Em Educação para a formação docente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 85-104, set./dez. 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 14/04/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa n. 7, de 22 de junho de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 jun. 2009. Seção 1. p. 31.

DANTAS, Tânia R. A formação de professores em educação de jovens e adultos (eja) na perspectiva da inclusão social. **Revista Unilasalle**, Canoas, v. 24, n. 1, 2019. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. Acesso em: 18/04/2023.

DANTAS, Tânia R. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 21, n. 37, jan./jun., 2012, p. 147-162.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GRASSI, Marlise Heemann; MARCHI, Miriam Ines; SCHUCK, Rogério José; MARTINS, Silvana Neumann. Docência em mestrado profissional: registros de percepções e práticas em (re)construção. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 66 jul./set. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1995.

MORAIS, Cinara Barbosa de O.; DOURADO, Daniela Oliveira Lopes; AMORIM, Antonio. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos: as Contribuições Formativas para a melhoria da Educação de Jovens e Adultos na Bahia e no Brasil. **G&A**, João Pessoa, v.6, n.1, p.58-70, jan./jun. 2017.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; NERES, Celi Corrêa; BRITO, Vilma Miranda de Brito. Mestrado Profissional em Educação: a constituição do professor-pesquisador e o retorno para a escola. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 63-75, set./dez. 2016.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASH, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 1, jul./dez., p. 53-66, 2012.

TANURE, Ana Célia Dantas; COSTA, Graça Dos Santos; OLIVEIRA, Maria Da Conceição Cédro Vilas Bôas de; COSTA, Patrícia Lessa Santos. A formação

docente nos projetos de intervenção do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 445-463, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 12/04/2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Matriz Curricular do Programa de Pós Graduação de Jovens e Adultos MPEJA, 2015. Disponível em: <http://www.uneb.br/mpeja/files/2015/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-01.15-001.jpg>. Acesso em: 15/04/2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Proposta de Curso Novo MPEJA, 2012. Disponível em: <http://www.uneb.br/mpeja/proposta-de-curso/>. Acesso em: 15/04/2023.

*Recebido em: 26/5/2023  
Aprovado em: 31/10/2023*

# RITUAIS DA ESCOLA NO CÁRCERE: UM OLHAR PARA O SER MULHER ENTRE AS GRADES E A SALA DE AULA

IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA\*

*Universidade do Estado do Pará*

<https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>

SUZIANNE SILVA TAVARES\*\*

*Universidade do Estado do Pará*

<https://orcid.org/0000-0003-2764-0713>

## RESUMO

Este artigo versa sobre os rituais da escola no cárcere em interface com a problematização do ser mulher na sociedade brasileira e, especificamente os reflexos do punitivismo na constituição do ser mulher entre as grades e a sala de aula na EJA. Consiste numa pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, a qual dialoga com estudos de Tavares (2017); Onofre (2014); Oliveira (2003); Paulo Freire (1996); Peter McLaren (1991). O objetivo é analisar como os rituais da escola no cárcere e da política punitivista regulam a conduta, desejos, sentimentos e subjetividades das mulheres que cumprem pena e ao mesmo tempo participam dos processos de escolarização da EJA no cárcere, a fim de provocar reflexões para possíveis mudanças neste âmbito. Os resultados apontam que a escola prisional tem a capacidade de funcionar para além dos rituais negacionistas, assumindo o compromisso ético-político em prol da formação humana voltada para o exercício da cidadania e agir coletivo. Para isto, o estudo reafirma a necessidade de repensar a escola, o professor e os próprios educandos enquanto agentes de transformação social, valorando as experiências e trajetórias de vida destas mulheres, rompendo com as determinações subsidiadas pelo sistema prisional ora masculino e, ainda, repensando o papel social da escola feminina enquanto espaço de afirmação das identidades, resgate da autoestima, e formação humana e ética.

**Palavras-chave:** Rituais; Escola no cárcere; Mulheres; Sistema Prisional Paraense. EJA

---

\* Pós-doutora em Educação pela PUC-RJ. Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e UNAM-UAM-Iztapalapa- México. Docente e pesquisadora do PPGED e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. Bolsista produtividade do CNPq2. Brasil. E-mail: [nildeapoluceno@uol.com.br](mailto:nildeapoluceno@uol.com.br)

\*\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UEPA). Mestra em educação pela Universidade do Estado do Pará/UEPA e Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: [suzianneoliveira@yahoo.com.br](mailto:suzianneoliveira@yahoo.com.br)

## ABSTRACT

### SCHOOL RITUALS IN PRISON: A LOOK AT BEING A WOMAN BETWEEN BARS AND THE CLASSROOM

This article deals with the rituals of school in prison in interface with the problematization of being a woman in Brazilian society and, specifically, the consequences of punitivism in the constitution of being a woman between bars and the classroom at EJA. It consists of qualitative bibliographical research, which dialogues with studies by Tavares (2017); Onofre (2014); Oliveira (2003); Paulo Freire (1996); Peter McLaren (1991). The objective is to analyze how the rituals of the school in prison and the punitive policy regulate the conduct, desires, feelings and subjectivities of women who serve sentences and at the same time participate in the EJA schooling processes in prison, in order to provoke reflections on possible changes in this area. The results indicate that the prison school has the capacity to function beyond denialist rituals, assuming an ethical-political commitment in favor of human formation focused on the exercise of citizenship and collective action. To this end, the study reaffirms the need to rethink the school, the teacher and the students themselves as agents of social transformation, valuing the experiences and life trajectories of these women, breaking with the determinations subsidized by the prison system, which is now male, and also rethinking the social role of the female school as a space for affirming identities, restoring self-esteem, and human and ethical formation.

**Keywords:** Rituals; School in prison; Women; Pará Prison System. EJA

## RESUMEN

### RITUAIS DA ESCOLA NO CÁRCERE: UM OLHAR PARA O SER MULHER ENTRE AS GRADES E A SALA DE AULA

Este artículo aborda los rituales de la escuela en prisión en interfaz con la problematización del ser mujer en la sociedad brasileña y, específicamente, las consecuencias del punitivismo en la constitución del ser mujer entre las rejas y el aula de la EJA. Consiste en una investigación bibliográfica cualitativa, que dialoga con estudios de Tavares (2017); Onofre (2014); Oliveira (2003); Paulo Freire (1996); Peter McLaren (1991). El objetivo es analizar cómo los rituales de la escuela en prisión y la política punitiva regulan las conductas, deseos, sentimientos y subjetividades de las mujeres que cumplen condena y al mismo tiempo participan de los procesos de escolarización de la EJA en prisión, con el fin de provocar reflexiones sobre posibles cambios en este ámbito. Los resultados indican que la escuela penitenciaria tiene capacidad para funcionar más allá de rituales negacionistas, asumiendo un compromiso ético-político a favor de la formación humana centrada en el ejercicio de la ciudadanía y la acción colectiva. Para ello, el estudio reafirma la necesidad de repensar la escuela, el docente y los propios estudiantes como agentes de transformación social, valorando las experiencias y trayectorias de vida de estas mujeres, rompiendo con las determinaciones subsidiadas por el sistema penitenciario, ahora masculino, y



también repensar el rol social de la escuela femenina como espacio de afirmación de identidades, recuperación de la autoestima y formación humana y ética.

**Palabras clave:** Rituales; Escuela en prisión; Mujer; Sistema Penitenciario de Pará. EJA

## INTRODUÇÃO

A educação no cárcere feminino é plena de desafios em função do público atendido: são mulheres em situação de privação de liberdade, com histórias de vida marcadas por estigmas e marginalizações, seja por questões de classe, etnia ou gênero, que apontam demandas no seu desenvolvimento escolar que vão além do pedagógico, envolvendo dimensões psicológicas, sociais, éticas e políticas. Com isto, não deve estar limitada somente a transmissão de conteúdo, mas também, estar associada às questões da mulher na sociedade e no sistema penal, provocando sensibilidade/criticidade na sala de aula.

A educação para as pessoas em situação de privação de liberdade do estado do Pará é estabelecida por meio do Termo de Cooperação Técnica nº 013/2020 que trata, inclusive, sobre a atuação conjunta entre a Secretaria de Administração Penitenciária/SEAP e Secretaria de Educação e Cultura/SEDUC. Consoante o Plano Estadual de Educação para pessoas privadas de liberdade e para egressas do Sistema prisional Paraense, há grandes esforços para ampliar a oferta de atividades educacionais formais e não formais, bem como, articulações em diversos níveis para instituir o Plano durante o quadriênio 2021-2024.

Em 2017 foi criada uma escola, na rede estadual de ensino, a fim de atender o público da Educação de Jovens e Adultos do sistema prisional Paraense. Além das salas de aula, a estrutura da escola agrega espaço multiuso, biblioteca e laboratório de informática, buscando atender as demandas específicas dos espaços prisionais, bem como, as necessidades educacionais dos internos. Atualmente, a escola conta com Conselho Escolar, um avanço na gestão da educação prisional, que possibilita

o diálogo e a busca por parcerias, a fim de melhorar o ensino.

Dados recém-divulgados pela SEAP mostram que, nos últimos três anos, aumentou 560% o número de aprovados em média mínima no Enem para Pessoas Privadas de Liberdade (PPLs) no Pará. O levantamento também aponta que, no comparativo absoluto de 2018 a 2021, houve um aumento de 39% no total de PPLs que participam de alguma atividade de ensino formal no sistema carcerário paraense: em 2018, eram 2.261, já em 2021, 3.137.

No tocante a formação continuada e capacitação dos profissionais da escolarização das unidades prisionais o Plano busca institucionalizar e garantir a oferta de formação continuada e de qualificação, bem como, abordar nas formações temas que atendam as especificidades desse público, a saber: regras mínimas de tratamento para as pessoas privadas de liberdade, normas de comportamentos nos estabelecimentos penais, identificação de maus tratos, aspectos relativos a saúde e a higiene, preconceitos existentes e formas de combatê-los e, temas sobre diversidade (identidade de gênero, relações étnico-raciais, inclusão).

Historicamente a trajetória social e política das mulheres foi construída a partir da figura masculina, o que significa dizer que, na condição de sujeitos silenciados e invisibilizados, as mulheres, cotidianamente são cotidianamente submetidas a diferentes formas de exclusão/opressão fruto das desigualdades de gênero.

Entre os inúmeros desafios da EJA na escola do cárcere, salientamos a ética e a dimensão humana enquanto alicerces para a uma prática educacional libertadora e crítica, pautada nos processos de formação e exercício da cidadania para além de uma educação baseada nos rituais

do próprio conservadorismo, autoritarismo, produzidos pela colonialidade do poder.

Problematizar os rituais da escola carcerária é de suma relevância para compreendermos sua forma de organização, desde a própria estrutura física dos espaços (muitas vezes improvisados) e, sobretudo, as práticas pedagógicas dos educadores o que reflete a condução do próprio ensino. Podemos inferir que os rituais também refletem o sistema de crenças presentes no ambiente escolar, funcionam como desdobramentos de suas normas/regras/valores, enfim, acabam reforçando o poder hegemônico e inibindo o potencial crítico dos sujeitos a eles submetidos.

Para Batista (2019) “o punitivismo, neste contexto, configura uma política de controle social que segrega e pune os pobres em sua pobreza, os jovens por sua rebeldia, as mulheres por seu gênero e orientação sexual” (BATISTA, 2019, p. 19).

Destarte, pretendemos neste estudo, contribuir com o debate acerca dos rituais da escola em interface com a constituição do ser mulher entre as grades e a sala de aula da EJA no sistema prisional Paraense, a fim de provocar reflexões para possíveis mudanças neste âmbito, valorando as experiências e trajetórias de vida destas mulheres, rompendo com as determinações subsidiadas pelo sistema prisional ora masculino e repensando o papel social da escola feminina enquanto espaço de afirmação das identidades destas mulheres, resgate da autoestima, e formação humana e ética.

Para McLaren (1992) os rituais estão relacionados às dimensões simbólicas e mitopoéticas da escola, em que todos nós estamos submetidos aos impactos do ritual. Em qualquer sociedade, as raízes do ritual são os significados destilados, encarnados em ritmos e gestos, variando de cultura para cultura.

Os rituais são atividades sociais naturais encontradas, mas não confinadas a contextos religiosos. Enquanto comportamento organizado, os rituais surgem a partir das coisas ordinárias

da vida. Em oposição à opinião comum entre muitos estudiosos e leigos, de que os rituais desapareceram na sociedade contemporânea, os rituais estão sempre e, em toda parte, presentes na vida industrial moderna. Eles não são apenas parte do mausoléu da sociedade; eles permanecem vivos e vitais hoje, como foram na Grécia antiga e na Babilônia. Sua órbita de influência permeia todos os aspectos de nossa existência. (MCLAREN, 1992, p. 70)

A escola moderna situada em uma “aldeia global” está repleta de sistemas e rituais novos orientando a prática pedagógicas de professores e, conseqüentemente produzindo sujeitos mecanizados, alienados, passivos de uma educação bancária e tradicional.

[...] Os rituais são parte da ordem natural das coisas (como na ritualização dos animais), bem como conseqüências da ação humana (como nas regras e rotinas em sala de aula). A maneira pela qual ritualizamos nossas vidas e cultura - cultura encarnada em nossos atos e gestos corporais e através deles. (MCLAREN, 1992, p. 73)

Para McLaren (1992) os rituais são inentemente sociais e políticos, não podendo serem compreendidos isoladamente do modo como os indivíduos se situam biográfica e historicamente em várias tradições de mediação. No tocante a EJA na escola prisional feminina, os rituais são desdobramentos da cultura carcerária fortemente veiculada nestes espaços, reforçando as normas, controle sob os corpos, desejos e subjetividades humanas.

A prisão subjuga o detento ao comando de uma estrutura autoritária e de uma rígida rotina. O controle sobre os indivíduos é exercido de maneira ininterrupta, regulando todos os momentos de sua vida, o que os leva a assimilar, em maior ou menor grau, a cultura carcerária. (ONOFRE, 2014, p. 139)

O cotidiano prisional requer dos detentos a aquisição de novos hábitos da cultura prisional, neste cenário, como aponta o estudo de Onofre (2014), na visão de educandos em situação de cárcere, ir à escola significa fuga do próprio isolamento em cela, representa ter mais liberdade e autonomia, poder de fala

“apontam o espaço escolar como um local onde as pessoas se reúnem e podem fazer novas amizades, pois conviver com outras pessoas, favorece o companheirismo” (ONOFRE, 2014, p. 150).

Depreende-se uma proposta de educação nas prisões que atenda as reais necessidades do público privado de liberdade, em que as práticas de leitura e escrita por eles apontadas como um dos benefícios da prisão, não sejam configuradas somente como mera transmissão de conteúdos, mas como processo de humanização e emancipação social. Vale ressaltar que o ato de conhecer as histórias de vida do público-alvo também é fundamental para que, em diálogo com as educandas, a seleção dos textos seja realizadas seguindo as necessidades dessas mulheres educacionais, sociais, culturais, políticas, identitárias, etc.

O objetivo deste artigo é analisar como os rituais da escola no cárcere e da política punitivista regulam a conduta, desejos, sentimentos e subjetividades das mulheres que cumprem pena e ao mesmo tempo participam dos processos de escolarização da EJA no cárcere, a fim de provocar reflexões para possíveis mudanças neste âmbito.

Consiste numa pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, a qual extrai de estudos de Tavares (2017) e Onofre (2014), narrativas de egressas do Centro de Reeducação Feminino (CRF) e de docentes que atuam no cárcere. Dialoga teoricamente com Oliveira (2003), Paulo Freire (1996) e Peter McLaren (1991).

Nas sessões a seguir iremos analisar o contexto histórico-social das mulheres em situação de cárcere (desigualdades de gênero, opressão, experiência prisional, violência de gênero) e, posteriormente, os rituais da escola, no ensino da EJA, no cárcere: tecituras da constituição do ser mulher entre as grades e a sala de aula, de modo a problematizar os reflexos dos rituais na escola prisional feminina frente a constituição do ser mulher (modos de ser e (re) existir dessas mulheres frente a opressão e masculinização da prisão).

## AS MULHERES EM SITUAÇÃO DO CÁRCERE

“Como educadores, de forma empírica e teórica, lembramos que o ambiente escolar é um espaço de construção de afetividades e relações sociais, de interações para além da mera transmissão de conteúdos e currículos pré-estabelecidos, enfim, um espaço de convivência”. (RESES; PINEL, 2018, p. 74). A experiência prisional acarreta nos sujeitos encarcerados uma série de desafios, medos e incertezas, isto porquê a instituição prisão historicamente tem corroborado com a degradação humana observadas suas práticas hegemônicas e excludentes de negação do outro, medo, terror, controle, silenciamento, etc.

As misérias do cárcere acabam intensificando as experiências das mulheres com a depressão, uso de drogas, sofrimento, degradação humana. O cotidiano prisional é marcado pela sensação de medo, abandono e incertezas, em que a educação é compreendida por muitas destas mulheres como uma possibilidade de “fuga das grades” e da ociosidade da prisão. Para além desta dimensão, observamos a falta de ações articuladas e contínuas no sentido de promover uma educação humanista que contribua com a formação da mulher em situação de cárcere pela tomada de consciência sobre o seu papel na sociedade e exercício de cidadania.

O estudo de Assunção et al (2021) apresenta um relato de experiência acerca da prática de educação física com mulheres no Centro de Reeducação Feminino (CRF), presídio feminino localizado no estado do Pará. A ação objetivou estabelecer o diálogo possibilitando a partir da metodologia de problematização proporcionar a prática de educação física para mulheres encarceradas não simplesmente para fazê-las “ocupar o tempo” ou até mesmo “gastar energia”, mas sobretudo, como uma possibilidade de humanização e de sensibilização, conscientizando-as sobre a realidade vivida na prisão e sobre sua (re) inserção na sociedade.

Quando os indivíduos problematizam a realidade, eles identificam situações-problema concretas, levantam questionamentos, geram debates a partir de dúvidas e da troca de conhecimentos em um contexto real de aprendizagem colaborativa a qual possibilita a construção de novos sentidos e implica em um compromisso com o seu meio. (ASSUNÇÃO *et al.*, 2021, p. 83)

Tal qual apontam os autores, a metodologia da problematização busca não somente ensinar os conteúdos científicos, mas formar cidadãos críticos, capazes de conviver em sociedade e cooperar para a sua melhoria. A educação de mulheres em situação de cárcere dada as suas especificidades (não somente do contexto prisional, mas da própria situação de gênero e situações de violência e opressão) tem caminhado no sentido de torná-la uma prática humanizadora e libertadora, pela compreensão da sociedade intra e extramuros. Neste cenário, Projetos como o supracitado anteriormente são de suma relevância para provocar mudanças no âmbito da educação em prisões. Projetos como “Corpo são, mente sã”, “Liberte uma amiga pela leitura”, “Páginas da minha vida”, “Lições do caos” realizados no CRF contribuem com a melhoria da qualidade de vida na prisão e transformação social das mulheres em cumprimento de pena. Todavia, apesar destas iniciativas o que observamos é o esforço por parte de alguns professores em promoverem mudanças e, por outro lado, professores desesperançosos e sem vontade política de engajamento para um trabalho pedagógico diferenciado para as prisões e, ainda, pouca ou quase nenhum interesse do Estado para gerar mais investimento neste âmbito.

Vivemos hoje um cenário político, econômico e social caótico em que enquanto o Estado considerar a educação para pessoas privadas de liberdade um gasto e não um investimento, infelizmente, o que teremos é uma sociedade cada vez mais mergulhada no medo, na violência, desigualdade social, racismo, exclusão social, visto que a maioria da população carcerária é composta por pobres, negros, analfabetos, corpos não somente aprisionados pelas

grades, mas que mesmo antes de serem levados a privação de liberdade, seus corpos e mentes já demarcam vivências com a violência, a opressão, o racismo, pobreza, insucesso escolar, etc.

Estabelecer o diálogo com as diferenças que compõem o ambiente prisional feminino é sem sombras de dúvidas essencial para combater o sentimento de abandono, incapacidade, tristeza, insegurança, angústia. A ausência de projetos vinculados ao empoderamento e emancipação social e o fluxo de ações pedagógicas descontínuas ou mesmo descontextualizadas com as especificidades do ambiente prisional feminino resultam no aumento da tensão, ociosidade e criminalidade.

O sistema prisional é masculino e desenvolve ações masculinizantes no sentido de desconsiderar a presença da mulher no ambiente carcerário. O estudo de Benedet e Medeiros (2021) apresenta alguns atravessamentos históricos para compreender a construção do que é ser mulher, brasileira, mãe e presidiária em nossa sociedade ora marcada por estereótipos, violência de gênero, opressão, feminicídio, etc.

Ao ler Beauvoir (2016), encontramos a mesma forma sutil de espoliação humana, também observada nos escritos de Sawaia (1999), ao abordar a dialética inclusão/exclusão. Beauvoir (2016) analisa como o homem representa sempre o neutro, o positivo, a ponto de resumirmos a experiência do homem à “experiência humana” em detrimento da vivência da mulher. À mulher é deixada a noção de negativo, da determinação de suas limitações. Assim, entende-se em nossa cultura que existe um tipo humano absoluto, que é o masculino. Nessa relação de uma alteridade opressiva, o homem é o sujeito (ser absoluto) e a mulher é o outro, o não lugar. (BENEDET; MEDEIROS, 2021, p. 206)

Ao revisitarmos a história observamos que a imagem social e moral da mulher sempre esteve subjugada à figura masculina, sendo adestradas à forma moralmente aceita de conduta. Pensar a subjetividade feminina prisional e escolar nos leva a seguinte indagação: como o encarceramento produz sujeitos alienados, reprime a mulher por seu modo de agir, pen-

sar, vestir e até mesmo de olhar “aprisionam em uma carapaça de aparências de bom ou mau comportamento” (BENEDET; MEDEIROS, 2021, p. 206)

O sistema prisional atua com a lógica da punição para promover a reabilitação, no entanto, o próprio sistema de informações penitenciárias apresenta um alto índice de reincidência criminal, o que acaba inibindo o ato de punir enquanto processo de reabilitação. A constituição do ser mulher (fixada na imagem de marginal, sujeito sem qualidades) demarca a degradação de sua identidade, sendo atravessada por esses estigmas. “O sistema prisional dos dias de hoje é, majoritariamente, destinado ao mais pobre, àquele que perde seu *status* de cidadão e passa a ser visto apenas em sua condição de marginalizado, não sendo mais considerado como “pessoa”” (BENEDET; MEDEIROS, 2021, p. 207).

O distanciamento da qualidade de seres vivos também é descrito no livro “Recordações da casa dos mortos”, Dostoiévski (2006), para ele, na medida em que os presos são desposuídos de esperança, os mesmos acabam se distanciando da qualidade de seres vivos, o que nas palavras de Goffman (1961) consiste no processo de mortificação do eu. Sem sombras de dúvidas, o cárcere é cruel, não retira somente a liberdade de ir e vir, mas corrobora com a perda de identidade, de sonhos, de esperança. “O cárcere, tal como vem sendo pensado e praticado, esgota a capacidade humana, desfibra a alma, provoca ódio e produz um submundo, muitas vezes, desconhecido por grande parte da sociedade” (SOARES; MATIAS; VIANA, 2016, p.79).

Em consonância com o que Goffman denomina de mortificação do eu, a colonialidade também reforça a perda de identidade dos sujeitos, esmagando sonhos, esperança e o próprio acreditar em seu potencial para transformar o mundo. O potencial transformador enseja novos caminhos para pensarmos uma educação no cárcere para além da colonialidade do ser que invade os corpos e experiências

dos sujeitos em situação de cárcere retirando destes qualquer possibilidade de (re) existir.

O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir. (FREIRE, 2022, p. 45)

As mulheres em situação de cárcere sofrem múltiplos processos de punição/degradação de sua identidade, o que as insere neste contexto de adaptação às situações de opressão e de desesperança. A sua vaidade é inibida pela ausência de um espelho, por exemplo, por censura de agentes prisionais, pela baixa autoestima, etc. Para Freire (2022) há uma diferença fundamental entre quem se acomoda perdidamente desesperançado e quem tem no discurso da acomodação um instrumento eficaz de sua luta (a de obstaculizar a mudança). Afirma, ainda, que o primeiro seria o oprimido sem horizonte e o segundo o opressor impenitente.

Em uma pesquisa realizada no curso de mestrado, Tavares (2017) observou que apesar destes fatores, ainda existe nestes espaços, certa resistência por parte destas mulheres, o esperar de Freire, em que muitas delas tentam manter sua autoestima/vaidade, observamos isto pela ida à escola (maquiadas, perfumadas, algumas com penteado, unhas feitas). Atitudes estas que eram reforçadas pela coordenadora da escola no intuito de elevar a autoestima das educandas.

Consoante Costa e Florêncio (2021), em muitas unidades prisionais, há espaços destinados a atividades educacionais com carteiras, quadro, cadernos, fardamento, merenda, em contrapartida, as grades e os pesados portões de ferro não nos remetem a um espaço escolar adequado para funcionar como uma sala de aula. A arquitetura das salas de aulas das escolas prisionais (com suas grades e altos muros) se distanciam consubstancialmente em sua estrutura física, das salas de aula regulares, legitimando a vigilância de que trata Foucault

(1987) e, ainda, inibindo a expressividade dos educandos e educandas e a possibilidade de encontrar no espaço escolar, um lugar de afastamento desse processo de vigilância/controlado provocado com maior intensidade nas celas, bem como, o encontro consigo mesmo, seus medos, angústias, sonhos, liberdade de sentir-se mais sujeito.

Ao contrário disto, Paulo Freire (2003), defende uma concepção de sujeito pautada nas dimensões filosófico-antropológicas, epistemológicas e ético-políticas, em que o ser humano se apresenta enquanto um “ser de busca”, sendo inacabado, incompleto e, por conseguinte, tendo capacidade e autonomia de provocar mudanças tanto em sua vida como no mundo, em seu contexto social, político e educacional “esta é uma das razões por que o alfabetizador progressista não pode concentrar-se com o ensino da leitura e da escrita que dê as costas desdenhosamente à leitura do mundo. (FREIRE, 2022, p. 45)

A educação promovida nas prisões “ainda que, algumas vezes, seja confundida ou usada como parte de um tratamento terapêutico, para ocupar o tempo das pessoas encarceradas, ou como uma função moral destinada a corrigir pessoas intrinsecamente imorais”. (COSTA; FLORÊNCIO, 2021, p. 29), também parte de um debate filosófico-epistemológico e ético, pois defendemos neste estudo, uma educação não regulamentadora de aspectos morais e controle social, mas, uma educação humanista Freireana, capaz de intervir na subjetividade dos sujeitos, visando seu desenvolvimento ético e transformador.

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o suporte em que os outros animais continuam, em mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no mundo muda de qualidade com relação à vida animal no suporte. (FREIRE, 1996, p. 50-51)

Problematizar a constituição do ser mulher entre as grades e a sala de aula na vertente e pedagogia Freireana consiste em considerar que diferente dos outros animais, somente mulheres e homens como seres éticos são capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações.

## RITUAIS DA ESCOLA NO CÁRCERE: TECITURAS DA CONSTITUIÇÃO DO SER MULHER ENTRE AS GRADES E A SALA DE AULA

Os rituais da escola no cárcere de mulheres envolvem como espaço a cela de aula e atividades da rotina prisional orientadas por lógicas da segurança masculino e por uma pedagogia do autoritarismo.

Os rituais da escola no cárcere apresentam desdobramentos do discurso ideológico-hegemônico, reforça uma pedagogia do autoritarismo, do controle, da regulamentação dos corpos. “O caminho autoritário já é em si uma contravenção à natureza inquietamente indagadora, buscadora, de homens e mulheres que se perdem ao perderem a liberdade” (FREIRE, 1996, p. 132). O discurso ideológico é tão forte e cruel que chega a confundir a própria curiosidade quando da naturalização da exclusão, violência, opressão, da banalização da própria vida.

Em sua análise sobre a “cela de aula” e o sentido da educação nos presídios, Leme (2007), caracteriza os espaços das salas de aula partindo do próprio significado e rituais da escola no cárcere.

A cela de aula principia um cenário utópico. Através dela, busca-se recuperar o tempo perdido, vislumbra-se um mundo, até o momento inatingível. Com ela criam-se possibilidades, comunicação com o mundo letrado. Códigos são aprendidos, códigos são decifrados. Nela a leitura de mundo é refinada. Por mais que façamos uma apologia da cela de aula, na realidade é uma grande metáfora, uma ilusão temporária, uma ilha diante do oceano de crueldade. Por mais

que queiramos, “a cela de aula” não esconde seu lado grotesco, disciplinador. A “cela de aula” não disfarça as suas grades, Na “cela de aula” o professor pode ser a personificação do poder controlador. (LEME, 2007, p. 125).

A organização da escola no cárcere se dá por meio da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sendo uma “modalidade educacional compensatória de baixa qualidade praticada em curto período, com resultados pedagógicos questionáveis para pessoas que não estudaram na época adequada” (MIRANDA, 2016, p. 99). Repensar o verdadeiro sentido da educação para mulheres privadas de liberdade vai além de reproduzir os códigos da cultura prisional enquanto algo posto/acabado, mas, compreender a escola e os sujeitos que dela fazem parte enquanto sujeitos ativos nesse processo de criação de uma cultura da resistência à todos os elementos que corroboram com a deterioração da subjetividades desses sujeitos.

Apesar dos avanços em torno do acesso à educação nas prisões, no que diz respeito ao encarceramento feminino e, mais especificamente a proposta de educação nas prisões femininas ainda não temos de fato uma escola voltada para a mulher, que atenda as especificidades desse público. Nesta direção, é preciso provocar reflexões e a elaboração de políticas públicas voltadas para uma educação da mulher e para a mulher em situação de cárcere, problematizadora das situações de opressão e diferença. Uma escola que promova reflexões políticas, éticas, econômicas, de empoderamento, comprometida com a formação humana.

A pesquisa realizada por Tavares (2017) apresenta a trajetória social de mulheres egressas do sistema penal, dando ênfase ao processo de escolarização no Centro de Reeducação Feminino (CRF), presídio feminino localizado no município de Ananindeua/Pa. Desta pesquisa destacamos algumas falas das mulheres-sujeitos sobre o que as motivaram a estudar na prisão.

Como eu já tinha um estudo entendeu, eu já tinha um estudo. Então, o que me levou a ir para

o MOVA foi essa situação porque eu já estava acostumada a trabalhar, eu tinha meu estudo né, eu saía de manhã pra trabalhar de noite eu ia pra faculdade, então, eu não me via ali dentro daquele lugar ali ficar sabe presa sem poder fazer nada, sem ter alguma coisa pra fazer, eu tinha que fazer alguma coisa! Pelo menos para tentar passar o tempo né, pra tentar passar o tempo ali dentro. Porque se tu não fizer alguma coisa que vá te levar a melhorar um pouquinho, tu enlouquece ali dentro! (EGRESSA A – TAVARES, 2017, p. 49).

Por causa que eu não tinha né, aí lá para passar mas o tempo, coisar mas a saudade né das minhas filhas né e do meu neto, eu comecei estudar, eu fiz curso aí depois comecei trabalhar aí tudo isso vai acalmando mas a pessoa né. (EGRESSA B – TAVARES, 2017, p. 49).

O interesse pela escola na prisão feminina parte da necessidade de superar a ociosidade e a saudade da família, sendo estes aspectos centrais do encarceramento feminino, pois grande parte dessas mulheres são abandonadas pelos companheiros além de receberem poucas visitas se comparado ao cárcere masculino. Todavia, ao iniciarem o processo de escolarização na prisão, estas mulheres vão sendo provocadas a olharem para si, para a sua trajetória social e penal de modo a serem oportunizadas de empoderar-se, de serem alfabetizadas, se tornar empreendedoras e até mesmo ingressarem no ensino superior.

A escola prisional feminina deve estar para além do caráter pedagógico, assume características próprias de cunho ético, humano e até mesmo terapêutico, visto que, para a maioria destas mulheres participar das atividades escolares acaba sendo uma estratégia de “fuga” da ociosidade, da solidão, e de todas as formas de sofrimento causadas no ambiente opressor da prisão. Por isso, é necessário estabelecer metas não somente educacionais mas humanas, de resgate destes seres humanos de sua própria humanização.

Propor uma escola prisional feminina significa romper com os padrões masculinizantes da prisão, buscando sobrepor os fatores de domesticação/opressão característicos da cultura prisional masculina.

**Figura 1:** Projeto Tempo de Ler



**Fonte:** pesquisa de campo, arquivo da pesquisadora, 2017.

Ainda consoante Tavares (2017) além da educação formal ofertada no CRF existem outras ações educacionais que fazem relação com a Proposta da EJA para privados de liberdade. O Projeto Tempo de ler, por exemplo, demarca uma proposta inovadora de alfabetização de adultos, não somente pela perspectiva metodológica andragógica, a qual também perpassa pela perspectiva Freireana de educação, mas, sobretudo, pelo fato de estar contribuindo com a emancipação pessoal e social dessas mulheres, bem como, com a superação do analfabetismo, redução do preconceito e evasão escolar.

O Projeto em questão é lecionado por duas detentas da casa penal, sendo uma responsável pela turma da manhã e a outra pela turma da tarde. Ambas as internas receberam o treinamento ofertado pelo IBRAEMA sendo também monitoradas pela assistência das coordenadoras pedagógicas, revelando que o ato educativo está para além de relações hierarquizantes, que independentemente de estarem ou não presas, essas mulheres são capazes de ensinar e de aprender uma com as outras numa relação dialética de educação. Vale ressaltar que a seleção das detentas para lecionar no Projeto tem como um dos critérios o maior grau de

escolaridade, o que também favorece para dar mais estímulo nas demais educandas, dada a relação entre elas em conhecerem seus limites e desafios, histórias de vida que tem fatores em comum (crime e situações de violência).

De acordo com Ireland (2011), as especificidades e os limites da escola na prisão contribuem para a redução do processo educativo à escolarização, desvinculando-se dos reais interesses e as necessidades de aprendizagem da população carcerária feminina. Neste contexto, os rituais da escola carcerária são desdobramento dos próprios limites impostos pela cultura prisional e política punitiva desse tipo de instituição.

A política punitiva também se faz presente na escola prisional feminina quando de práticas pedagógicas tradicionais que são desenvolvidas para a manutenção da ordem da casa penal. Pensando numa proposta inovadora de consideração com a diversidade presente no presídio feminino, a escola prisional feminina no que diz respeito a criticidade e humanização é assim compreendida por parte das educandas egressas do CRF (TAVARES, 2017, p. 160):

Exista, existia sim, não de todas né, de todas as alunas, mas, por parte dos professores sim.



Mas, tem muitas de lá que queriam sim mudar. (EGRESSA, A).

Tem, tem muitos que ajudam, ele falava sempre assim também o professor...ele falava assim que era para gente estudar, para gente ser assim alguém na vida da gente, aí explicava um monte de coisa eles os professores. (EGRESSA, B).

Nem todos tinham interesse né, tinha gente que ia mais para sacaniar na aula, mas eles tinham sim essa auto-estima eles trabalhavam muito isso com a gente. Eles conversavam muito comigo, tinha dias que eu estava atribulada como diz assim lá, aborrecida lá e tal aí “Não fica assim Jana!”. (EGRESSA, C).

O ato educativo requer não apenas domínio de conteúdo, mas e, sobretudo, sensibilidade, postura ética e humana. Requer o compromisso com o outro, de alteridade e justiça social. Nas palavras de Freire (2016) a educação de adultos envolve o reconhecimento do outro enquanto sujeito de direito, sujeito capaz de aprender com sua própria realidade, compreendendo o sofrimento, as desigualdades e injustiças sociais não como fenômenos naturais, mas como produto da hierarquização social a qual determina os padrões de comportamentos legitimados pelas classes dominantes.

Daí a natureza política, não necessariamente partidária, da educação de adultos e da alfabetização em particular. Se não devo, trabalhando não importa em que projeto, com educandos, sequer insinuar-lhes que meu Partido é o proprietário da verdade salvadora, não posso, por outro lado, silenciar em face de discursos fatalistas segundo os quais a dor e o sofrimento dos pobres são grandes mas não há o que fazer porque a realidade é assim mesmo. (FREIRE, 2016, p. 100-101)

Em Pedagogia da indignação, Freire (2022), nos fala da necessidade de denunciarmos as situações de opressão e degradação humana, anunciando novas possibilidades de construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva. Para isto, o ser humano enquanto ser inacabado que faz e refaz a história, o faz a partir do momento em que reconhece o seu inacabamento e, portanto, atua de maneira ativa intervindo no mundo.

Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de “emersão” do hoje, “molhados” do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética. (FREIRE, 2022, p. 135).

Ao delinear as funções utilitaristas da Educação prisional Carreira (2009) critica a organização das escolas prisionais da América Latina, baseadas no tratamento terapêutico (espécie de cura/correção da conduta/comportamento humano), as práticas “corretivas” baseadas na função moral e, a restrição da educação enquanto mecanismo do mercado de trabalho (preparação da mão de obra).

Os três elementos elencados pelo autor são desdobramentos dos rituais da escola no cárcere, em que se conflitam no cotidiano prisional, a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão ora marcado pela superlotação nas celas, medidas punitivas de correção, desumanização, medidas disciplinares, cultura do medo e do silêncio. Nesta perspectiva, “a educação como formação humana ainda é algo estranho ao Sistema penitenciário. Muitos professores e professoras afirmam sentir a unidade prisional como um ambiente hostil ao trabalho educacional” (CARREIRA, 2009, p.2).

A estrutura, cultura, legislação, regras e limites impostos pelas instituições prisionais acabam inibindo o papel social da escola e a prática pedagógica dos educadores, se constituindo como “moeda de troca” entre, de um lado, gestores e agentes prisionais e, do outro, encarcerados, visando a manutenção da ordem disciplinar, configurando-se em situações de transgressão da ética.

Desse modo, a educação escolar em espaços de restrição e privação de liberdade não pode ser concebida como um benefício e/ou recompensa. Constitui-se como um direito que, infelizmente, muitas vezes é negado às pessoas que vivem a situação de encarceramento. Ao serem presas, as

peças têm alguns de seus direitos suspensos, não todos, em momento nenhum deixam de ser seres humanos, devendo, portanto, por direito, serem tratadas como tal. (SOARES; VIANA, 2016, p. 14)

Consideram Costa e Florencio (2021) que a educação no sistema prisional transcende o ideal punitivo, assumindo importante papel na humanização, ao possibilitar criar caminhos para a sua emancipação social. Para Freire (2022) a educação é permanente, não se dá no vazio, mas num tempo-espaço ou num tempo que implica espaço e num espaço temporalizado, variando de acordo com o tempo-espaço.

Ao afirmar que a educação tem historicidade, Freire (2022) defende uma proposta educacional de respeito às diferenças e aos diferentes espaços em que os processos educacionais são produzidos. Por isso, a particularidade da EJA privados de liberdade requer um olhar bastante cuidadoso, pois lida com sujeitos que em sua grande maioria apresentam trajetórias de vida fragilizadas pelas duras desigualdades sociais. Sujeitos que em algum momento de suas vidas foram e/ou continuam sendo vitimizados pela sociedade moderna.

Diante do quadro de desumanidade e violência do encarceramento em massa, a esperança está em educar os sujeitos numa pedagogia de humanização e emancipação. Não uma pedagogia para servir ao sistema, no seu atual formato, mas para que o aluno-interno se reconheça como sujeito capaz de construir outra história de vida, nova e libertadora. Uma educação que esteja disposta a considerar o ser humano como sujeito de sua própria aprendizagem, de sua própria evolução como ser social, e não como mero objeto do sistema. (COSTA; FLORENCIO, 2021, p. 30)

Transcender o ideal punitivo das prisões parte de uma profunda reflexão para além dos aspectos jurídicos de cumprimento da pena; consiste em repensarmos a função social da escola enquanto instituição dentro de outra instituição com possibilidades e desafios contrários ao punitivismo. Significa problematizar a escola punitiva e valorizar a escola como espaço de diálogo e recondução da vida humana,

pautada na ética do ser humano enquanto sujeitos em processo de transformação. “Entre as transgressões à ética universal do ser humano, sujeitos à penalidade, deveria estar a que implicasse a falta de trabalho em um sem-número de gentes, a sua desesperação e a sua morte em vida” (FREIRE, 1996, p. 131).

Os rituais da escola no cárcere vistos como atendimento educacional são analisados por Carreira (2009, p.2-3):

é descontínuo e atropelado pelas dinâmicas e lógicas da segurança. O atendimento educacional é interrompido quando circulam boatos sobre a possibilidade de motins; na ocasião de revistas (blitz); como castigo ao conjunto dos presos e das presas que integram uma unidade na qual ocorreu uma rebelião, ficando à mercê do entendimento e da boa vontade de direções e agentes penitenciários; é muito inferior à demanda pelo acesso à educação, geralmente atingindo de 10% a 20% da população encarcerada nas unidades pesquisadas. As visitas às unidades e os depoimentos coletados apontam a existência de listas de espera extensas e de um grande interesse pelo acesso à educação por parte das pessoas encarceradas; quando existente, em sua maior parte sofre de graves problemas de qualidade apresentando jornadas reduzidas, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados.

A escola no cárcere tal qual a escola regular apresenta sérios problemas, os quais tendem a se acentuar no contexto específico das prisões por meio de motins, rebeliões e medidas punitivas que incentivam a evasão escolar, o desinteresse das educandas pelo estudo, a falta de acesso aos estudos, jornadas pedagógicas reduzidas, ausência de PPP, etc. Fatores estes que provocam uma série de consequências éticas, políticas, educacionais, profissionais, na vida destas mulheres, pois a maioria nunca teve oportunidade de acesso à educação (mesmo antes da privação de liberdade) e/ou tiveram uma experiência de insucesso/fracasso escolar.

Despertar o interesse pela escola constitui um dos principais desafios impostos por este

cenário em que a educação seja percebida para além de um momento de “fuga” da aprisionada em seu convívio na cela, mas, um projeto que envolva liberdade, entusiasmo, autonomia, diálogo, respeito, acolhimento, humanização.

Os rituais da escola no cárcere acabam fortalecendo o discurso hegemônico e as práticas de desumanização, suscitando o fracasso escolar e a compreensão por parte das internas em olhar a escola enquanto algo distante de sua realidade, incapaz de provocar mudanças propositivas em suas trajetórias de vida.

A presença da educação escolar nas prisões, além de garantia de um direito humano, afirma a valorização do desenvolvimento e da busca permanente de cada indivíduo em SER MAIS, constituindo-se como uma possibilidade de intervenção positiva nessa realidade em que prevalece a desumanização. Portanto, restringir a função da educação prisional à redução da ociosidade e do tempo de pena por meio da remição por estudo é subestimar a potencialidade do trabalho educativo como intervenção positiva na vida das pessoas em situação de privação de liberdade (ONOFRE, 2015, p. 51)

Neste cenário, a escola na prisão não pode limitar-se a mera transmissão de conhecimentos historicamente instituídos na sociedade e/ou enquanto espaço de redução da ociosidade. Os seus rituais e modos de compreensão são condicionados pelas práticas de alienação/degradação humana. “Mesmo não tendo consciência da função histórica da escola e de seu papel na construção da cidadania, seu objetivo, ao frequentá-la, é “acatar as regras da casa”, visando a buscar todas as alternativas possíveis para abreviar sua estada na unidade prisional” (ONOFRE, 2014, p. 142)

A rotina prisional impregnada de controle e vigilância organiza suas atividades diárias com bastante rigorosidade, segundo regras superiores, e orientadas para realizar o fim oficial da instituição. Os sujeitos aprisionados ficam subjugados a cultura carcerária, que aliena e nega sua própria identidade. Com isto, nos dizeres da autora um processo de “desadap-

tação da vida livre e a adaptação aos padrões e procedimentos impostos pela instituição”. (ONOFRE, 2014, p. 139)

Os rituais da escola no cárcere em maior ou menor grau constituem o reflexo da política do encarceramento brasileiro que compreende a escola enquanto questão de direito (espaço físico e acesso), mas que em contrapartida, não problematiza sua organização e fins educacionais, associando à realidade prisional e vivência social da população carcerária. Desse modo, ao analisar o significado da escola para o aluno, observamos as seguintes expressões “A escola é boa para sair da rotina; é melhor ir à escola do que ficar na cela; na escola a gente se distrai e o tempo passa rápido; na escola tem mais regalia do que no pavilhão” (ONOFRE, 2014, p. 143)

Os relatos apresentados pelos sujeitos que vivenciam o cotidiano da escola prisional nos levam a compreender que a instituição escolar instituída nesses espaços está distante de ser compreendida enquanto espaço de mudança/libertação/resistência. A lógica carcerária contribui para que as próprias internas possam forjar/mascarar sua ideia de escola enquanto instituição que de fato contribui com sua transformação social.

Para além disto, o fato de frequentarem a escola, de se adequarem aos seus rituais de certa forma possibilita o “contato” com as práticas e situações externas às do mundo prisional e a possibilidade de reexistir aos processos de opressão/desumanização em que a prisão submete o indivíduo.

Ler e escrever é apontado pelos sujeitos da escolarização prisional enquanto fatores fundamentais que constituem os rituais da escola carcerária, “o objetivo da escola no espaço prisional é capacitar os alunos à leitura e interpretação de textos como notícias, cartas, bilhetes” (ONOFRE, 2014, p. 146). A leitura e escrita no espaço prisional representam práticas de resistência, para acompanhar os processos criminais, ter mais liberdade, autonomia, ter conhecimento acerca de seus direitos e deve-

res, é uma perspectiva primeira de exercer sua cidadania. “A escola é um espaço fundamental, embora não único, para que a comunidade possa valer seu direito à cidadania, e a aprendizagem da leitura e da escrita permanece essencial para que seja adquirido um mínimo de autonomia” (ONOFRE, 2014, p. 148)

Portanto, é preciso problematizar os rituais da escola no cárcere a fim de pensarmos uma escola prisional voltada para a dimensão humana e ética dos educandos em situação de privação de liberdade. Uma escola que seja capaz de “incorporar em seu processo pedagógico, o desenvolvimento de ações de conhecimento que levem o indivíduo a: primeiro, conhecer o mundo; segundo, conhecer-se como sujeito capaz de agir nesse mundo e transformá-lo” (ONOFRE, 2014, p. 151)

O ser humano é “sujeito gnosiológico”, porque em suas relações uns com os outros *no* mundo e *com* o mundo conhecem e comunicam-se sobre o objeto conhecido. Nessa relação comunicativa, ensaiam a experiência de assumirem-se como seres sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos. (OLIVEIRA, 2003, p. 52)

O diálogo em Freire é fundamental para que homens e mulheres se encontram para refletir sobre sua realidade, sobre o que sabem e o que não sabem, para construírem novos saberes, como sujeitos conscientes de seu papel no mundo. Para Onofre (2014) pensar a educação escolar no presídio significa refletir sobre sua contribuição para a vida os encarcerados e da sociedade em geral. A autora elenca a aprendizagem participativa como um processo que envolve valorização e desenvolvimento do outro e de si mesmo.

Neste cenário, problematizar os rituais da escola no cárcere é de todo o modo relevante para que homens e mulheres em situação de privação de liberdade possam ser conduzidos ao processo de humanização por meio da educação dialógica/crítica e libertadora. Para isto, o papel dos educadores e educadoras que atuam nas escolas prisionais é de suma relevância para que o projeto de educação nas

prisões possa estar alicerçado nas dimensões ética, política e humana.

Nas palavras de Freire, o educador deve valer-se do seguinte posicionamento:

Com relação a meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneio ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superança das estruturas injustas, jamais com vistas a sua mobilização. (FREIRE, 1996, p. 138)

A educação escolar enquanto processo de humanização do próprio ser humano configura-se enquanto possibilidade de resistência dentro de um espaço que é historicamente silenciado, marcado por fatores de opressão/desumanização. Para isto, refletir sobre os rituais da escola no cárcere significa repensarmos o papel da educação e da escola nesses espaços, partindo do olhar dos próprios internos-educandos, público-alvo desse processo educacional. Ainda em consonância com os estudos de Onofre (2014), os alunos apresentam a seguinte visão acerca do processo educativo desenvolvido na prisão. “O sistema aqui estraga as pessoas, puxa para trás. A escola é só para cumprir obrigação” (ONOFRE, 2014, p. 154).

Modificar a escola e a prisão, onde as relações ali estabelecidas estão permeadas pelo medo e desconfiança é um grande desafio, em especial, para os educadores que carregam consigo o compromisso social de contribuir com o processo de formação e transformação social dos indivíduos. No que diz respeito a relação aluno-professor na escola prisional, podemos compreender que um dos pontos marcantes que também fazem parte dos rituais da escola no cárcere é o respeito que as internas têm pelo educador.

Fica claro, portanto, que o papel do professor para os aprisionados, vai além de organizar o trabalho no interior da escola. Ele é alguém que convive, anima, orienta, aconselha, dialoga, aponta caminhos. No contato direto da sala de aula, ele pode influenciar a vida dos presos e da prisão de maneira positiva. (ONOFRE, 2014, p. 159)

Para Gadotti (1993), a educação de adultos presos é diferente da escola regular, por sua flexibilidade e dinamismo em que “os conteúdos devem ser diferenciados, e aí o grande desafio do educador de adultos, porque ele tem que construir uma metodologia nova, tem que construir conteúdos significativos para aquele que se está educando (GADOTTI, 1993, p.124). Em contribuição ao pensamento de Gadotti (1993), podemos evidenciar consoante as palavras de Freire (1996) que o ato de ensinar exige querer bem aos educandos:

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no meu cumprimento ético e dever de professor no exercício de minha autoridade. (FREIRE, 1996, p. 141)

Onofre (2014) aponta que a figura do professor na escola prisional representa um sujeito que traz novas ideias, novos conhecimentos, novas posturas, ou seja, que faz de sua prática educativa uma contribuição ao ser humano, criando novas possibilidades e perspectivas de resistência aos fatores degradadores da prisão.

Os rituais são assim ligados à condução do próprio ensino; os rituais são assim ligados a instrução em sala de aula; organização do professor e “estilo pedagógico” (McLAREN, 1991, p. 58). Ao considerar a violência e a desordem como resistências ritualizadas, o autor chama atenção para o fato de que estas são inconscientemente canalizadas contra a ordem social opressora.

Os rituais como um tipo de currículo oculto acabam reforçando a cultura alienante e ideológica da prisão. Neste cenário, a função da escola neste espaço é a de mera distração dos educandos aprisionados para se combater os “maus pensamentos”. Em contrapartida, os professores carregam consigo a árdua tarefa de superar as contradições do sistema e, promo-

ver processos educativos de cunho libertador, que seja atrativo para as internas, que envolva suas trajetórias de vida, considere seu contexto social e prisional.

Ser professor na escola prisional significa:

[...] que, no presídio, são até mais respeitados. Por respeitarem o professor, quando respondem alguma coisa, logo depois pedem desculpa. Esse respeito faz parte do código de honra que existe entre eles dentro da penitenciária. No dizer dos professores, os aprisionados sabem que a escola não está ali para atrapalhar a vida de ninguém e que os professores não são funcionários da penitenciária. (ONOFRE, 2014, p. 162)

O respeito pelo professor faz parte da cultura prisional, fazendo do espaço escolar um ambiente de harmonia, pois diferentes dos demais setores do presídio, na escola a conduta e comportamento das internas não geram atitudes de violência e desordem como nas celas, por exemplo. Todavia, apesar de ser bem aceito pelos educandos, o professor da escola prisional lida cotidianamente com sérios conflitos advindos dos rituais da escola e da forma como esta é percebida pelos diretores e agentes prisionais. O estudo de Onofre (2014) aponta a seguinte percepção:

Para o diretor quando os alunos estão na escola, estão ocupados, não importando o que estão aprendendo e como. É sinal de que tudo está calmo. Os guardas têm outra visão, porque se não tivesse escola, ele não precisaria soltar o preso e trabalharia menos... o professor que está lá no dia-a-dia tem uma visão diferente, mas acaba desanimando, porque o estímulo da casa é muito pequeno. (Professor C). (ONOFRE, 2014, p. 165)

Neste cenário de lutas e contradições, observamos que a escola prisional só existe em virtude da determinação legal, por se tratar de um direito das pessoas privadas de liberdade, direito este que é legitimado pela Lei de Execução Penal, todavia, está distante de ser tratada como prioridade para fins de transformação social destes sujeitos. Tão logo, não há interesse pela educação de pessoas presas, tão pouco apoio aos professores.

Em relação aos conteúdos que são ministrados, os professores destacam a importância de trabalhar as noções de higiene e de saúde, noções de comportamento e de convívio social. Importante salientar que, como parte dos rituais do ensino, os conteúdos devem estar correlacionados a vivência dos educandos da escola prisional. Observemos o seguinte relato:

Quando comecei a ensinar as regiões brasileiras, uns dos presos começou a contar a sua história de roubo vivida em Cuiabá. Tudo o que tem relação com os lugares onde viveram, gostam de contar e prestam muita atenção... O aprendizado aqui tem que ter utilidade para eles. (Professor D). (ONOFRE, 2014, p. 169).

De acordo com a autora, a escolha de textos e temas a serem trabalhados com o público encarcerado é da mesma forma essencial, pois só pode ser realizada a partir da leitura da realidade do grupo. Conquanto, respeitar o acesso ao saber socialmente acumulado pela humanidade é um dos principais desafios da escola na prisão, enquanto espaço de cidadania, resistências, enfrentamentos e que pode ser concebida para além de rituais designados por uma parcela social que controla e determina a ação dos sujeitos, mas, uma escola que apesar de estar situada em uma instituição marcada pela opressão, controle, vigilância, etc. tem a possibilidade de se constituir como espaço de diálogo, resgate e construção de identidades, cultivar sonhos possíveis de serem concretizados.

## TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Problematizar os rituais da escola no cárcere é de suma relevância para a compreensão dos fatores de opressão, silenciamento, negação de direitos em que as mulheres em situação de privação de liberdade vivenciam na prisão. Entender que o ser humano não está pronto, acabado é um dos primeiros desafios para mudar a percepção de que a escola prisional só existe para legitimar um direito e/ou para o cumprimento de regras internas, controle,

imposição identitária, ocupação do tempo.

Entender que a escola prisional tem a capacidade de funcionar para além dos rituais negacionistas, assumindo o compromisso ético-político em prol da formação humana voltada para o exercício da cidadania e agir coletivo não é utopia, mas, um sonho possível de ser concretizado. Para isto, o estudo aponta a necessidade de repensar a escola, o professor e os próprios educandos enquanto agentes de transformação social.

O professor da escola prisional precisa ser mais valorizado, encontrar parceria do diretor da casa penal e agentes penitenciários, a fim de promover um ensino colaborativo. O espaço da escola deve ser acolhedor, dispor de recursos materiais para a oferta de uma educação de qualidade. Os alunos devem ser reconhecidos como sujeitos de direitos e de possibilidade de ser mais. Nesta perspectiva, por maiores que sejam estes desafios, devemos provocar mudanças, mesmo que ínfimas, mas que a cada dia algo novo possa ser construído para este cenário.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Maria Auxiliadora Maués de Lima; GUIMARÃES, Jesyan Wilysses Oliveira; COQUEIRO, Taize Rocha. **Veredas para o sol**: escritos sobre a educação no Cárcere Paraense. Curitiba, CRV, 2021.
- BATISTA, Wilson Roberto. **Educação e gênero no sistema penitenciário paulista**. 2019. 253 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP, 2019.
- BENEDET, Marina Corbetta; MEDEIROS, Ana Beatriz. Gênero, saúde e prisão: maternidades possíveis no contexto prisional. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí-SC. **Revista de Psicologia**, v. 33, n. 3, p. 205-211, set.-dez. 2021.
- CARREIRA, Denise.; CARNEIRO, Suelaine. **Relatoria nacional para o direito humano à educação**: educação nas prisões brasileiras. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e**

- outros escritos.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, Paulo., et all. **Pedagogia da Solidariedade,** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- GADOTTI, M. Palestra de encerramento. In: MAIDA, M. J. D. (Org.). **Presídios e educação.** São Paulo: FUNAP, 1993.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos.** São Paulo: Perspectiva, 1961.
- IRELAND, T. D. (Org.). Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios Educação em prisões. **Em Aberto,** Brasília, DF, v. 24, n. 86, p. 1-179, nov. 2011.
- McLAREN, Peter. **Rituais na escola:** em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1992.
- MENDES, Soraia da Rosa. **Criminologia feminista:** novos paradigmas. São Paulo: Saraiva, 2014.
- MIRANDA, João Milton Cunha de. **Educação de jovens e adultos:** escola no cárcere e ressocialização de mulheres cearenses no regime semiaberto. 205 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, 2016.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Leituras Freireanas sobre educação.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão:** o olhar de alunos e professores. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- SILVA, Vanuza Souza. **O ENTRE DA LIBERDADE, AS PRISÕES:** Os feminismos que emancipam, prendem? Uma história do gênero feminino na Penitenciária Regional Feminina de Campina Grande (1970-2000). 301 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em História. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Recife, 2014.
- SOARES, Carla Poennia Gadelha; VIANA, Tania Vicente. **Educação em espaços de privação de liberdade:** descerrando grades. Jundiaí, Paco Editorial, 2016.
- TAVARES, Suzianne Silva. **Educação no Cárcere:** Processo de Reinserção Social de Mulheres. 264 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, 2017.

*Recebido em: 27/9/2023  
Aprovado em: 28/10/2023*

# POÉTICAS ERRANTES E ANDARILHAS: SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS NA EJA

ANDRESSO MARQUES TORRES\*

Universidade Federal de Alagoas

<https://orcid.org/0000-0002-3521-7811>

ANA LUÍSA TENÓRIO DOS SANTOS\*\*

Universidade Federal de Alagoas

<https://orcid.org/0000-0002-6800-875X>

MARINAIDE LIMA DE QUEIROZ FREITAS\*\*\*

Universidade Federal de Alagoas

<https://orcid.org/0000-0003-3659-4165>

VALÉRIA CAMPOS CAVALCANTE\*\*\*\*

Universidade Federal de Alagoas

<https://orcid.org/0000-0001-9512-1531>

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as poéticas errantes e andarilhas de sujeitos da EJA, por meio das vozes literárias, que resultam das imersões dos/as pesquisadores/as na realidade alagoana, enquanto docentes em instituições de ensino básico e superior. Nesse sentido, é dada ênfase as narrativas de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, que representam as vidas oprimidas de pessoas em um Brasil que não pensava em políticas públicas para aqueles que pertenciam a uma determinada classe social. Nesse percurso, caracterizamos a poética da vida percebida na leitura do livro *Quarto de Despejo* – da primeira autora citada –, tendo este sido trabalhado na graduação em Pedagogia da Ufal, nas turmas que cursavam a disciplina de EJA. Tal itinerário é entremeado com a potência com que Conceição Evaristo, em *Becos da Memória*, constrói as personagens: crianças, mulheres e homens que

---

\* Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Ufal). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas. Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos – Multieja/CNPq. E-mail: [andressotorres@hotmail.com](mailto:andressotorres@hotmail.com)

\*\* Doutoranda, Mestra em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos – Multieja/CNPq. E-mail: [ana.tenorio@cedu.ufal.br](mailto:ana.tenorio@cedu.ufal.br)

\*\*\* Doutora em Linguística. Professora e pesquisadora no campo da Educação de Jovens e Adultos do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Líder do grupo de pesquisa Multidisciplinar em EJA (MULTIEJA). É coordenadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal), Cedu/Ufal. É membro do GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultos da Anped e também, da Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal Rural de Pernambuco e do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (FAEJA). E-mail: [naide12@hotmail.com](mailto:naide12@hotmail.com)

\*\*\*\* Doutora em Educação. Atua como professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós – Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Líder do Grupo Pesquisa em Educação, Currículo e Diferença (GEDIC) e Integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos – Multieja/CNPq e membro do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (FAEJA). E-mail: [valeria.cavalcante@penedo.ufal.br](mailto:valeria.cavalcante@penedo.ufal.br)



lutam por um mundo em que suas existências sejam consideradas. Ressaltamos, que as perspectivas teóricas em que temos nos baseado, precipuamente a teoria freireana, que abarca os silêncios, os sussurros, e as caminhadas dos esfarrapados do mundo, os proibidos de ser, bem como os pressupostos do historiador francês Michel de Certeau, ao falar sobre os anônimos da história e defender uma cultura no plural. Entende-se, portanto, a partir das leituras dos autores e autoras referidas, a necessidade de se construir uma educação provocativa que sustente a formulação de currículos potentes, nos quais as culturas e saberes enlacen as vozes dos educandos e educadores, buscando privilegiar uma ação fundamentada e embasada nos temas e problemas das suas realidades.

**Palavras-chave:** Poéticas de vida-formação; Literatura; Educação Emancipadora.

## ABSTRACT

### WANDERING AND HIKER POETICS: SUBJECTS AND EDUCATIONAL PROCESSES IN EJA

The present work aims to present the wandering and hiker poetics of EJA subjects, through literary voices, which result from the researchers' immersion in the reality of Alagoas, as teachers in basic and higher education institutions. In this sense, we emphasize the narratives of Carolina Maria de Jesus and Conceição Evaristo, which represent the oppressed lives of people in a Brazil that did not think of public policies for those who belonged to a particular social class. In this path, we characterize the poetics of life in the reading of the book "Quarto de Despejo" – by the first author quoted –, which was worked on during the Pedagogy graduation course at Ufal, in the classes related to the project EJA. Such itinerary is built with the power of Conceição Evaristo words, in "Becos da Memória", that constructs the characters: children, women and men who struggle for a world in which their existences are considered. We stress that the theoretical perspectives on which we have based ourselves, primarily Freirean theory, which embraces the silences, the whispers, and the walks of the ragged of the world, the ones forbidden to be, as well as the assumptions of the French historian Michel de Certeau, when talking about the anonymous people of history and defending a culture in plural. It is understood, therefore, from the readings of the mentioned authors, the need to build a provocative education that supports the formulation of powerful curriculums, in which cultures and knowledge enclose the voices of students and educators, seeking to privilege an action grounded and based on the issues and problems of their realities.

**Keywords:** Poetics of life-training; Literature; Emancipatory Education.

## RESUMEN

### POÉTICAS ERRANTES Y CAMINANTES: SUJETOS Y PROCESOS EDUCATIVOS EN LA EJA

El presente trabajo tiene como objetivo presentar las poéticas errantes y caminantes de sujetos de la EJA, por medio de las voces literarias, que resultan de las inmersiones de los/las investigadores/as en la realidad alagoana, como

docentes de las instituciones de nivel básico y superior. En este sentido, se enfatizan las narrativas de Carolina Maria de Jesus y Conceição Evaristo, debido a que representan las vidas oprimidas de personas en un Brasil que no pensaba en políticas públicas para aquellos que pertenecían a una determinada clase social. En esa dirección, caracterizamos la poética de la vida percibida en la lectura del libro *Quarto de Despejo* —de la primera autora citada—, habiéndose trabajado con esta obra en la graduación en Pedagogía de la Ufal, en los grupos que cursaban la disciplina de EJA. Tal itinerario se intercala con la potencia con que Conceição Evaristo construyó sus personajes en *Becos da Memória*: niños/as, mujeres y hombres que luchan por un mundo donde también tengan en cuenta sus existencias. Destacamos las perspectivas teóricas en las que nos hemos fundamentado, principalmente la teoría freireana, que abarca los silencios, los susurros y las caminatas de los desamparados del mundo, los prohibidos de ser, así como los presupuestos del historiador francés Michel de Certeau, quien habla sobre los anónimos de la historia y defender una cultura plural. Se entiende, entonces, a partir de las lecturas de los autores y autoras referidas, la necesidad de construir una educación provocadora que sustente la formulación de currículos potentes, en los cuales las culturas y saberes enlacen las voces de los educandos y educadores, buscando privilegiar una acción fundamentada y basada en los temas y problemas de sus realidades.

**Palabras-clave:** Poéticas de vida-formación; Literatura; Educación emancipadora.

## AS ASTÚCIAS DAS COISAS PASSADAS

Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazer balancê, de se remexerem dos lugares [...] são tantas horas, de pessoas, tantas coisas em tempos, tudo muito miúdo recruzado.

João Guimarães Rosa – Grande sertão: veredas

Considerando os miúdos recruzados em nossas memórias: de docentes, pesquisadoras/es, sujeitos implicados em contextos de educação de jovens e adultos-as, temos como objetivo, neste texto, tecer reflexões que vêm nos acompanhando no exercício de fazer-se com o outro, numa clara e evidente relação dialógica, própria dos que se movem na luta por uma vida em que a inclusão seja uma condição cidadã para todos-as aqueles-as que buscam *ser mais*, como nos ensinou Paulo Freire (2020). Para tanto, convidamos aos-às leitores-as para uma viagem memorialística, em que narramos parte dos nossos vagamundeares pela docência

e pesquisa, buscando reconstruir as poéticas errantes e andarilhas dos jovens, adultos-as e idosos-as que sonorizam outros modos de habitar o mundo, nas cidades e nas diversas ruralidades, em uma pretensa estética do caminhar, na qual os praticantes reapropriam-se dos lugares, por meio da dimensão sociocultural (CARERI, 2013; CERTEAU, 2014).

Neste sentido, propomos um enlace das experiências de ensino e pesquisa, os quais habitamos, buscando modos próprios de fazer-se docentes-pesquisadores-as. É que entendemos como superadas práticas que não se abrem para novas e potentes reflexões sobre esse caminho que é a docência na EJA. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) nos alertava para a necessária reflexão que outorgava a assunção desse lugar, que se afasta complementarmente de amadorismos, e falta de profissionalização. Assim, temos em vista que existem aberturas para práticas comprometidas com a literatura,

por exemplo, como um saber potente, sobretudo dentro de um contexto sinuoso de tantos ataques ao sentido do humano, que demovem as subjetividades.

Nas muitas das ações de pesquisas e de docência, temos investido na compreensão do outro como sujeito singular, sobretudo nos modos de se apropriar do mundo. E ao percorrer por esses caminhos, viajamos, metaforicamente, por entre as veredas simbólicas e identitárias que enredam as existências de todos-as e de cada um-a, o que tem nos permitido ter contato com as múltiplas e potentes narrativas de alunos-as, sujeitos interlocutores das/nas investigações. Essa prática, tem exigido, também, a compreensão de que o caminhar (nosso e do outro) carrega uma estética, enquanto forma autônoma de arte (CARERI, 2013), e uma ética subjacente ao próprio ato e ao sujeito que caminha, cujos sentidos se mobilizam em busca do que Michel de Certeau (2014) chama de *um próprio*.

Com efeito, partimos da compreensão de que a dimensão ética que trama as existências precisa estar sustentada por um rigoroso cuidado e respeito pelas belezas que outorga o saber do outro, nesse caso, alunos-as, sujeitos participes em contextos de pesquisas, as suas construções identitárias, bem como as maneiras de ser, fazer, pensar. Entendemos que não é tarefa de quem se dispõe a estar com o outro, atribuir juízos próprios que, de alguma maneira, invalide seus saberes, demovendo-os. Coerentemente com tais princípios, é que nestes itinerários, ao entrecruzar com as redes dos falares que atravessaram nossas práticas, procurou-se estabelecer uma escuta nômade, interessada e atenta as formas de estar sendo com o outro e nas relações intersubjetivas.

É uma tarefa árdua, esta de coser o tecido que dá forma a uma poética, entendida como uma narrativa plural e englobante sobre a vida e os fenômenos que a permeia, na tentativa de ressignificar, num ato contínuo, a existência. Entendemos que é árduo pelo fato de que se trata de conceitos complexos, que encontram

ressonância em tantos outros, e que acabam operando sob outras semânticas, por isso, o cuidado e o zelo com que lidamos com tais perspectivas teóricas. É inegável que nas obras de Paulo Freire, haja o uso constante dessa forma elaborada das palavras que estão nas cercanias da poesia, mas trasladar esses sentidos não é uma tarefa simples. Por isso, estaremos sempre recorrendo a outros -as escritores-as para nos ajudar a compor esse bordado. Nos acompanha nesse percurso, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, com que temos, recorrentemente, dialogado, no sentido de estabelecer outras relações com os saberes, as escolas e a universidade.

## AS POÉTICAS NA DOCÊNCIA: DESLOCAMENTOS

Peço licença para algumas coisas.  
Primeiramente, para desfraldar este  
canto de amor publicamente.  
Sucedo que só sei dizer amor  
quando reparto o ramo azul de estrelas  
que em meu peito floresce de menino.  
[...]

Thiago de Mello – Canção para os Fonemas da Alegria

Pedimos licença, a exemplo do poeta, para narrar, de forma implicada, ações que nos atravessam de modo particular, enquanto sujeitos em constante implicações com o mundo, o outro, e no comprometimento da transformação daquele. Ações estas que demonstram o campo de luta que trama-se ao ser docente, e ainda, na busca por formas de compreender o mundo por outros olhares, que não mais pelos engessamentos aos quais fomos formados-as no contexto de uma ciência que apontava para um monólogo científico, como é o caso da ciência moderna. Sentimos a necessidade cada vez mais premente, de entremear nos campos da docência e científico, à literatura, fazendo o que Alves (2003) ensinou sobre literaturizar a ciência, fato que nos faz também buscar essas sonoridades no ensino, perspectivando tornar

as práticas mais leves e carregadas de sentidos para os sujeitos nelas envolvidos.

Deste modo, arregimentou-se, no âmbito pedagógico universitário, a construção de um *espaço-escutador*, em que as narrativas do/as-discentes cingissem-se de modo a formar um bordado formativo, permeado pelas lembranças em suaves escorrer, como nos fala Mia Couto, e a potência reconstrutiva da palavra-memórica, que permite que os acontecimentos sejam lembrados de forma artesanal e bricolada, uma vez que a memória é sempre uma reconstrução do que se viveu ou escutou, de forma implicada. Nesse sentido, vivenciamos, com os sujeitos, a linguagem enquanto conversação, na qual buscou-se traduzir corporalmente, “o falar enquanto conversa”, um falar “com voz baixa, sem travas, desprotegida” (SKLIAR, 2014, p. 30).

Tal compreensão se deu considerando a necessidade de escutarmos as outras vozes, que não somente as nossas próprias, uma vez que Skliar (2014) alerta para o fato de que, se não tomarmos os devidos cuidados, deslizaremos para um espaço em que “quase ninguém reconhece vozes cuja origem não seja as suas próprias, quase ninguém escuta senão o eco de suas próprias palavras, quase ninguém encarna a pegada que deixa outras palavras, outros sons, outros gestos, outros rostos” (p. 33). Essa artesanaria entre linguagem e ação, vem nos proporcionando encontros assentados na perspectiva do outro como parte de um mundo, um ser-aí-no-mundo (*dasein*), na concepção heideggeriana, fazendo-se e falando nele e dele e que, portanto, nossa linguagem não poderia ir contrariamente a uma concepção deste enquanto uma pessoa que emana uma narrativa plural e carregada de sentido.

Neste alcance, um desses modos de habitar a docência por meio da literatura, se deu a partir do estudo, na disciplina de *Educação de Jovens e Adultos I*, da graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, do livro *Quarto de Despejo*, tendo como autora Carolina Maria de Jesus (1993). Tendo como objetivo

de tal leitura, inserir na formação dos-as pedagogos-as discussões sobre os sujeitos que permeiam a EJA, em suas diversidades. Além disso, buscou-se, ainda, despertar para as questões sociais latentes na época da escrita do referido texto, bem como as ressonâncias destas no tempo presente. Focalizou-se, também, as belezas do olhar de Carolina para as passagens cotidianas, que permitem poetizações diversas, mesmo em contexto de pauperização da vida e da existência.

Partimos do pressuposto de que a narrativa que brota das experiências é, senão, um modo de trazer para perto os fatos que estão distantes do presente, uma maneira de pronunciar o mundo de forma subjetiva, escorregar nas ribanceiras das palavras e deixar-se falar e escutar, à semelhança do poeta, que não ensina a olhar e escutar, “[...], mas tenta oferecer, desesperadamente, a possibilidade de olhar sempre de modos diferentes” (SKLIAR, 2014, p. 43). Entendemos que essa possibilidade seja da ordem do dia, e que a escrita de um encontro, na verdade, precisaria desenvolver um modo também diferente de ler a realidade, em um dado tempo, com as angústias que cada um carrega ao realizar a leitura.

Observou-se, após esses momentos, que ao-as estudantes realizaram a leitura e estudo com sensibilidade ética, no sentido de respeito as construções semânticas que perfizeram a existência de Carolina de Jesus. Percebeu-se, de outro modo, o avanço no que se refere ao olhar para os sujeitos da EJA, encaminhando-se para uma compreensão docente alicerçada em uma dimensão comprometida pedagogicamente com os conhecimentos prévios, em direção ao direito de aprender o conhecimento científico. Compreendemos Carolina, como uma mulher que teve seus diversos direitos negados (a comida, a moradia digna, a lazer), e que encontrou nos livros, e na escrita, uma forma de construir outros mundos.

Nesta direção, problematizou-se a necessária justiça com que todos-as, indistintamente, tem de dizer *a sua palavra*, fazendo-se nesse

processo; de modo que o contrário dessa assertiva, de que uns não podem falar porque não sabem, é ilegítimo pedagógico e humanamente, uma vez que não considera, como nos ensinou Paulo Freire (2020), de que todos possuem saberes diferentes entre si, não hierarquizáveis. Enxergamos em Carolina, e na sua narrativa sobre o *lugar* onde vivia, a certeza de que a libertação é alcançada por meio da tomada de *consciência* do seu real estado, e indo além para compreender a totalidade. Ao fazer uma análise da sua realidade, em um dos muitos momentos de reflexões, Carolina nos diz que: “[...] as crianças ricas brincam nos jardins com seus brinquedos prediletos. E as crianças pobres acompanham as mães a pedirem esmolas pelas ruas. Que **desigualdades** trágicas e que **brincadeira do destino**” (p.74).

A noção sobre a vida e a realidade está presente na narrativa de Carolina, e por se encontrar em uma “situação-limite” (FREIRE, 2020), tenta superar, por meio de “atos-limites” – a escrita de diários –, pois seria dessa forma que conseguiria sair da condição ao qual se encontrava, bem como possibilitaria outras interações com as pessoas e, sobretudo, com a palavra. Nesse sentido, “Bitita” como era chamada por alguns, ganha projeção na medida em que a enxergamos com essa personagem errante, e ao mesmo tempo, “anônima” (CERTEAU, 2014), que nos apresenta uma escrita oralizada em que deixa transparecer um olhar sensível e humano sobre a sua experiência com a vida e com o mundo. Na verdade, nos entrega um mosaico de uma realidade, na qual fulgura os diversos cotidianos dos *oprimidos*, e mostra, ao mesmo tempo, a sombra sempre presente dos opressores, sejam hospedados naqueles, ou encarnados, quando vêm subjugar o povo da favela que reside.

O fio que enlaça a história e as memórias de Carolina, também encontra nós durante o percurso da agulha que o conduz, talvez seja porque no meio do caminho, haja muita desigualdade, muita falta de amor, e ainda mais falta de sensibilidade. Nesse trajeto, foi possível

enxergar a indignação, aquela que também nos suspende ao ler *Pedagogia da Indignação* (FREIRE, 2021b) sobretudo na passagem da morte do índio Galdino no banco da praça em Brasília, onde, um grupo de jovens de classe média ateou fogo no mesmo, e como depoimento, tentaram justificar dizendo que “estavam brincando”. A pergunta de Freire é enfática e indignada: “como assim brincando de matar gente?” (p.75).. Com o mesmo sentimento, também poderíamos nos perguntar, indignados: como é possível que em pleno século XXI ainda tenhamos que defender a necessidade de todos-as terem seus direitos assegurados, sendo que essa garantia é constitucional, e mesmo assim ainda termos um número de expressivo de pessoas vivendo com o mínimo possível?

A poética, no entanto, é para mostrar que mesmo com tantas injustiças, com tanto desamor, ainda existem as muitas reinvenções, elaboradas pelos sujeitos, em busca constante de novas formas de viver. As atitudes reinventivas dos sujeitos *ordinários* vêm nos mostrando, diuturnamente, que a esperança é de fato um caminho possível, e que não significa a doce espera, mas o fazer-se, na luta, no enfrentamento das ações que reduz as formas de participação, e que tenta, a todo custo, cercear a autonomia dos homens e mulheres.

É preciso entender ainda que as mãos que cose esse tecido textual, folheia outras histórias-livros, que faz problematizar e pensar que outros mundos são possíveis, e que dentro de cada realidade, vislumbra-se o desabrochar e florear de sonhos e esperanças resilientes e contestadoras da ordem vigente. Assim é que destacamos outra personagem dessa poética, que inspira ao mostrar que a revolução é feita com, e pelo conhecimento (de mundo, de vida, de experiências reunidas, resistências e lutas). Ao tentar inserir novas linhas a esse tecido que está sendo tramado, mostrando como Carolina compreendia o mundo e as pessoas que estavam a seu redor, e como faz dele poesia, enxergamos no mesmo fluir poético, em Conceição Evaristo, uma mulher semelhante àquela, no

sentido de que suas origens foram marcadas por negações várias. No entanto, é preciso dizer que mesmo apresentando verossimilhanças, as histórias referidas possuem percursos apostos, tendo em vista as singularidades contextuais.

Bordemos, em primeiro lugar, a cor: são mulheres negras; de modo que o *ponto cruz* dessa bordadura é as histórias e memórias de um tempo histórico-social, que Conceição faz questão de demonstrar na passagem do livro *Becos da Memória*, da seguinte forma:

[...] o mundo, a vida, tudo está aí! Nossa gente não tem conseguido quase nada. Todos aqueles que morreram sem se realizar, todos os negros escravizados de ontem, os supostamente livres de hoje, se libertam na vida de cada um de nós, que consegue viver, que consegue se realizar. A sua vida, menina, não pode ser só sua. Muitos vão se libertar, vão se realizar por meio de você. Os gemidos estão sempre presentes. É preciso ter ouvidos, os olhos e o coração abertos (EVARISTO, 2017, p. 111).

Está posto, portanto, o sentido da luta, da dimensão humana presente nas relações, do diálogo entre passado e presente, entre histórias e memórias. Em Freire, conseguimos enxergar esses elementos na pedagogia que pensou, em específico na *esperança*<sup>1</sup>, na qual o autor se reencontra com a *pedagogia dos oprimidos* (2020), e aponta novas visões acerca dos sujeitos que vivem historicamente na luta, em busca de conseguirem conquistar a libertação, e a emancipação, e nesse percurso, entende-se que a vida não é só nossa, como nos convida pensar Evaristo, mas também de outros, que se realizam por meio das nossas próprias conquistas. Isso porque, somos todos -as aqueles-as que vieram antes, e que registraram suas passagens, pertencemos a um grupo, e dele extraímos sentidos e significados que forjam nossa identidade. O caráter coletivo da memória, enquanto memória social/histórica está implícito, destacando o devir humano e as nossas raízes ancestrais.

1 Nos referimos a FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 29ªed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

Caberia nos perguntar, dessa forma, onde se trabalharia essa formação do homem e da mulher como sujeito histórico? Que tipo de escola precisaríamos pensar para que desse respostas aos-as atores-as da cultura, e fizesse com que se realizassem enquanto pessoas/humanos que são? Que que educação responderia as necessidades formativas formais dos sujeitos? Eis que numa atitude ousada, dizemos que a escola é um *locus* privilegiado, carregada de vivências que poderão desencadear experiências singulares e positivas nas pessoas. Seria também espaço de diálogo, de narrativas plurais, de aprendizagens, de valorização da cultura, de leitura, de escrita, de memórias afetivas. É desse pressuposto que partimos para comentar, na próxima seção, a poética freireana na escola.

## A POÉTICA DA ESCOLA

Paulo Freire é reconhecido como um dos grandes protagonistas na história da educação brasileira e mundial. Em sua trajetória educativa elencou propostas provocativas e revolucionárias, da maneira de ensinar, um referencial influenciado pela pedagogia crítica, pela emancipação dos sujeitos, por meio da amplitude de diálogos estabelecidos entre educadores e educandos.

Freire sempre nos indicou o diálogo da escola, do-a educador-a com a comunidade, com seus pares e com os conhecimentos *dentrofora* da sala de aula, saberes encarados como ato de investigação - pesquisa-ação - de buscas sucessivas, para uma compreensão mais profunda de seus interlocutores, dos contextos e das práticas, de onde falam e constroem visões e processos de intervenção na concreticidade do real.

Neste sentido, a concepção teórico-metodológica de Freire (2020), nos ensina que a escolha dos objetos de estudo para a prática pedagógica ético-crítica vai além dos interesses imediatos dos estudantes, de temas da vida diária ou assuntos de interesse, conceitos, descobertas e pesquisas. O ideário dessa edu-

cação popular de base freireana, se configura em produzir ressignificações no processo de aprendizagem dos estudantes (FREIRE, 2020), uma vez que a educação só é libertadora quando orientada por objetivos, mediada por problematizações, conhecimentos e necessidades daqueles que se envolvem nesta atividade.

Esse pressuposto nos remete a uma condição reflexiva, o repensar as formas de ensinar para se chegar à educação humanizadora, dessa forma Freire apontou para uma pedagogia libertadora, que estivesse ligada aos interesses dos estudantes. Assim, as contribuições de Freire (2020), permitem aos/as educadores/as repensarem o currículo na/para EJA, por meio da investigação, tematização e problematização dos problemas vivenciados pelos/as educandos/as.

Contudo, Freire (2020) explicita que toda intencionalidade da prática pedagógica na EJA deve ser coerentemente construída com os estudantes, considerando a imersão em uma realidade concreta específica, com diferentes anseios e expectativas culturais. Não pode, portanto, aprisionar e subjugar tempos/espacos históricos concretos a um *tempoespaco* futuro e mitificado. Nesse sentido, Freire (2019, p. 32) destaca:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?

É importante lembrar que as teorias de Freire nos impulsionam para as reflexões sobre a horizontalidade dos sujeitos nas salas de aula, permitindo a esses atores da educação uma ampliação de criticidade, neste aspecto educadores/as da modalidade devem estabelecer, em suas práticas pedagógicas, a liberdade para

que os estudantes tragam para sala de aula seus saberes e experiências, conforme nos indica Freire (2019, p. 32, 33):

Não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

Uma prática comprometida com pessoas possuidoras de saberes, como afirma Freire (2019, p. 34): "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".

Essa leituras de Freire, nos remete acima de tudo para a concepção de educação enquanto possibilidade de emancipação, em que o autor convencionou denominar de Educação problematizadora, que possibilita,

[...] a discussão corajosa da problemática [do sujeito] e sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição do seu próprio 'eu', submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica dos seus 'achados'. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (FREIRE, 1984, p. 97,98).

Concordando com o autor, acreditamos em uma educação como possibilidade de enunciação de sujeitos, principalmente no reconhecimento dos seus saberes, que emerge a ideia da educação emancipatória para a rebeldia e para a formação de subjetividades inconformistas. É neste contexto que Freire (1996), aponta para uma educação como fruto de conquista política a ser efetivada pela práxis educativa. Ou

seja, uma educação forjada na luta constante, a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão.

Essa libertação não se trata de um projeto que deva ser construído num futuro longínquo, ao contrário, deve ser um processo implementado cotidianamente no *espaçotempo* da escola da EJA, que deve implementar uma Educação que liberte e amplie os horizontes dos estudantes. Para Freire (1996), a liberdade desponta na educação como fruto de conquista política a ser efetivada pela práxis educativa. Ou seja, uma educação forjada na luta constante, a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão. Essa libertação deve ser um processo implementado cotidianamente no *espaçotempo* da escola da EJA.

Uma educação que seja forjada em uma perspectiva transformadora e emancipatória, não pode, portanto, se pautar em discussões superficiais ou corporativas, que ocultam concepções sociais totalitárias, legitimando práticas reacionárias vigentes. Ao contrário, deve estar baseada no constante que desvelar de intenções e compromissos políticos, explicitando o sentido e a coerência ética das ações, uma vez que para Freire (2019, p.43):

[...] entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (FREIRE, 2019, p.43).

Essa prática docente, no nosso entendimento, em um trabalho educativo, caminha na contramão de uma lógica hegemônica, situando-se, mais especificamente, na perspectiva pós-abissal (SANTOS, 2002). Segundo a qual os conhecimentos dos sujeitos, que antes eram silenciados, invisibilizados, aos poucos surgem e ocupam espaços nos currículos.

Compreende-se, portanto, que estudantes e professora-as trazem saberes de suas vidas para a escola, e esses saberes se entrelaçaram nas salas de aula, com as falas construindo

redes de conhecimentos. Uma perspectiva que tenta superar as discussões superficiais, buscando o diálogo constante permitindo desvelar intenções e compromissos éticos, explicitando o sentido e a coerência das ações, como sempre nos ensinou Freire (2020).

Estamos, portanto, considerando situações significativas, as "falas" proferidas pelos-as estudantes, sujeitos sociais e locais que explicitem contradições, limites explicativos e concepções de mundo da comunidade, que correspondem a acontecimentos sócio históricos, persistentemente vivenciados. Como observa Freire (2019, p. 30, 31):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Diante desses pressupostos, reconhecemos que as salas de aula da EJA são espaços nos quais se ampliam os conhecimentos dos-as estudantes. Nesse sentido, a problematização dos saberes permite a construção de currículos emancipatórios nas salas de aula. No âmbito educacional há que se ressaltar que ensinar não pode ser "catequizar", mas socializar para uma ação-reflexão-ação.

O ponto fundamental é problematizar o mundo, as opressões e suas consequências, é suscitar exigências para a mudança. Não se trata de apresentar respostas prontas, mas questionar as intenções e contradições do constituído, processar a reconstrução. O conceito de diálogo na sala de aula da EJA, tão difundido por Freire (2019), ultrapassa a troca de ideias, ou conversar polemizando, é permitir uma educação problematizadora em que os *praticantespensantes* da EJA, tenham seus saberes reconhecidos na escola, suas histórias, suas verdades e realidades. E educação compreendida como atividade extremamente



importante no processo formativo do indivíduo, indo muito além de apenas decodificar letras e palavras.

O princípio do diálogo é a palavra compartilhada, cheia de sentido, que é “encharcada do inédito-viável” (FREIRE, 2019, p. 22), e tem como pressupostos relações verdadeiras, comprometidas e democráticas. Possibilita e promove o debate entre os seres humanos, a natureza e a cultura, entre o homem/mulher e o mundo em que vive, é uma metodologia dialógica, que os prepara para viver o seu tempo sendo sujeito da sua transformação.

Uma Educação libertadora, baseada em Paulo Freire, numa perspectiva transformadora e emancipatória, não pode se pautar em discussões superficiais, ou corporativas, que ocultam concepções sociais totalitárias e legitimam práticas reacionárias vigentes. Ao contrário, essa pedagogia democrática desvela intenções e compromissos políticos, explicitando o sentido e a coerência ética das ações. Como bem nos explicita Freire (2019, p. 39):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.

Tais experiências favorecerem a compreensão de que problematizar o fazer-pedagógico, e suas respectivas consequências, é suscitar exigências para a mudança. Não se trata de mostrar as respostas prontas, mas sim de, ao questionar as intenções e contradições do constituído, processar a reconstrução, é neste sentido que Freire (2020, p. 115, 116) comenta:

Daí que, para essa concepção como prática de liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai se dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é

a inquietação em torno do conteúdo pragmático da educação.

Nesta perspectiva, as salas de aula são compreendidas como *espaçostempos* de oportunidades, de práticas pedagógicas comprometidas com os-as estudantes, enxergando-os-as como sujeitos inseridos em realidades concretas específicas, com diferentes anseios e expectativas culturais, sem aprisioná-los em estereótipos ou rótulos. Ou seja, uma prática comprometida com indivíduos possuidores de saberes,

[...] o conhecimento não se estende do que se julga saber até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. (FREIRE, 1977, p. 36).

Assim, se faz relevante trabalhar nas salas de aula da EJA com temas geradores, significantes, impulsionados pela dinâmica que advenha do-a educando-a e sustentada pelo educador em ação. Neste aspecto Freire (1996, p. 143, 144) ressalta:

A relação dialógica é o selo do ato cognoscitivo, em que o objeto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega a seu desvelamento crítico. (...) A importância de uma tal compreensão da relação dialógica se faz clara na medida em que tomamos o ciclo gnosiológico como uma totalidade, sem dicotomizar nele a fase da aquisição do conhecimento existente da fase da descoberta, da criação do novo conhecimento. (...) Em ambas estas fases, do ciclo gnosiológico se impõe uma postura crítica, curiosa, aos sujeitos cognoscentes, em face do objeto de seu conhecimento.

Consideramos necessário permanecermos nos apoiando em Freire (2019), sobre os conceitos de educação libertadora e humanizadora, que se relacionam, ampliando indagações e possibilidades de atuação de construção de currículos emancipatórios, como nos indica Freire (2019, p. 34):

[...] discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar à disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é

muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Há ética de classe embutida neste descaso?

Concordamos com o autor, e a partir de nossas experiências vivenciadas nas escolas da EJA, enxergamos a necessidade da problematização, que deva subsidiar os/as estudantes para o enfrentamento da dúvida, do imponderável, das incertezas. Nesta perspectiva, o currículo escolar superar ser um rol de conhecimentos preestabelecidos por diferentes disciplinas e presumivelmente indiscutíveis e imparciais.

Em defesa de uma pedagogia crítica, que implica em promover práticas curriculares que possibilitem:

a) Abordar de forma aberta, não determinista, a relação entre conhecimento elaborado e sujeito, em que o poder de imposição da ciência sobre os não científicos desaparece; b) Compreender essa transformação do sujeito como esclarecimento do seu senso comum, como teoria crítica que abra os conteúdos da própria consciência e da reflexão de primeiro nível à discussão, destruindo as barreiras que ocultam a deformação ideológica, abrindo-lhe caminhos para a sua emancipação pessoal e para a liberação social a partir de um discurso que desvende a realidade de maneira mais rigorosa (SACRISTÁN, 1999, p. 124).

Compreendemos, portanto, que a escola da EJA é um *espaçotempo* de produção de sentidos, para além do que é definido nos currículos prescritos, exige entendê-la a partir das suas contradições e dos *sabresfazeres* dos seus *praticantespensantes*. Isso significa pensá-la não como um mero espaço de reprodução da ideologia dominante, nem tampouco um lugar em que se aprende apenas os conteúdos prescritos nos currículos oficiais. Como nos ensinou Freire (2020, p. 32):

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos

de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui, [...] A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, desenvolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu.

Entendemos com Freire, que o cotidiano da escola da EJA é um espaço de criações curriculares democráticas, espaço privilegiado da ação educativa possibilitando aos sujeitos construir suas próprias vozes, desenvolver subjetividades democráticas e validar suas experiências de maneira horizontal. O desafio assim é dar visibilidade aos currículos *pensadospraticados* que escapam ao modelo hegemônico, podendo ser considerados currículos contra-hegemônicos, geradores de outras concepções de aprendizagem para além da hierarquia dos saberes.

Nessa concepção, o currículo na/da EJA de base freireana deve estar comprometido com a concretude das vivências, uma vez que,

[...] o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2020, p. 32),

É nesse processo de construção da educação que Freire (2002) diz que é necessário o enfrentamento das ‘situações-limites’, uma vez que é nessas “situações-limites” que existem possibilidades de se ir além, de se construir uma educação que permita ousar, mudar, transformar-se e de sair de si mesma, de seu pedagogismo, para ser inédita.

Neste contexto, emerge a racionalidade problematizadora, fundamentada na criação do novo, do possível uma vez que para Freire (1996, p. 94), não se consegue alcançar a meta da humanização “[...] sem o desaparecimento da opressão desumanizadora, é imprescindível a superação das ‘situações-limites’ em que os homens se acham quase coisificados”.

Freire, nos ensinou a compreender que esse é o ponto de partida para uma reorientação curricular democrática e participativa, é a intencionalidade ético-política de nossas ações na escola. Assim, é fundamental identificar pressupostos e premissas, suas implicações na escolha dos objetos de estudo, na seleção dos conhecimentos que se tornarão conteúdos. Como afirma Freire (2019, p.36 e 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”,

Dentro deste contexto, não se trata de desconsiderar as especificidades das disciplinas e áreas do conhecimento na EJA, mas de buscar em suas produções, metodologias e epistemologias, contribuições pertinentes a uma abordagem curricular em que a escolha dos objetos de estudo, a organização metodológica da dialogicidade para orientar o processo de ensino-aprendizagem ético e crítico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, trouxemos discussões sobre Freire, e que estamos denominando de uma poética dos *oprimidos*, entendida como aquela que pode provocar a transformação da consciência na busca do “inédito viável”, de modo que tais discussões tem perpassado por nossas práticas docentes nos diversos âmbitos, seja na escola ou na universidade.

No que se refere à escola, mais especificamente em relação a EJA, o autor nos ensinou para que tenhamos práticas pedagógicas pautadas nas experiências dos sujeitos envolvidos, considerando toda a complexidade das experiências vivenciadas *dentrofora* da escola. Na busca por ampliar tais olhares, investimos na compressão da docência poética, em que sujeitos e saberes se entremeiam em um bordado formativo.

Nesse sentido, entende-se que nas salas de aula da EJA deve-se considerar as vivências e

os saberes dos/as estudantes, e o ideal é uma educação crítica e libertadora, que deve estar associada à humanização, contrária aos valores da sociedade capitalista, que possibilite e compreensão e transformação do seu mundo, de sua realidade, devendo ser provocativas, a partir de um trabalho pautado na realidade, que compreenda o humano como inquieto e inacabado.

Essa postura educativa está relacionada à formação de um sujeito não passivo, não reproduzidor de ideias, que reflete a sua vida e prática social, possibilitando, assim, uma educação emancipadora, que contribua para a condição de um ser crítico, autônomo. Dessa maneira, deve-se estabelecer em sala de aula, caminhos para a problematização de suas realidades, entrelaçando nas propostas educativas/curriculares o diálogo democrático, amplo e reflexivo.

Entende-se, portanto, a partir das leituras freireana, e das autoras literárias – Carolina de Jesus e Conceição Evaristo -, a necessidade de se construir uma educação provocativa que sustente a formulação de currículos ricos de culturas, saberes e literatura, que traga as vozes dos educandos e educadores, interagindo, privilegiando uma ação fundamentada e embasada nos temas e problemas das suas realidades.

## REFERÊNCIAS

- CARERI, Francesco. *Walkscapes: o caminhar como prática estética*. 1. ed. São Paulo: Editora G. Gili, 2013.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. 22, ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. 12. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 61ª edi-

ção. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 73ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 29ªed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. cartas pedagógicas e outros escritos. FREIRE, Ana Maria (ORG.)6ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

JESUS, Carlina Maria de. *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 1993.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SKLIAR, Carlos. *O ensinar enquanto travessia*. Salvador: Edufba, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2002.

*Recebido em: 11/4/2023*  
*Aprovado em: 01/5/2023*

# RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE SABERES: OBSOLESCÊNCIA OU VALORIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA EJA?

CARLOS EDUARDO MARTINS\*

Faculdade Integrada de Itapanga

<https://orcid.org/0000-0002-9147-5620>

MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN\*\*

Universidade Federal de Santa Catarina

<https://orcid.org/0000-0002-4562-308X>

LUÍS ALCOFORADO\*\*\*

Universidade de Coimbra

<https://orcid.org/0000-0003-4425-7011>

## RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão acerca das concepções de Educação ao Longo da Vida, tendo como objeto as políticas públicas dos processos de Reconhecimento de Saberes e Competências. Tais conceitos se inter-relacionam em processos de reconhecer, validar e certificar os saberes e as competências profissionais ou escolares de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o intuito de viabilizar a elevação da escolaridade vinculada a programas institucionais. O estudo apresentado neste artigo caracterizou-se como qualitativo de abordagem dialética mediante estudo bibliográfico, análise de

- 
- \* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018), especialista em Metodologia do Ensino de Matemática e Física (2014), Gestão Escolar (2019) e MBA em Gestão de Pessoas e a Educação Corporativa (2022). Graduado em Física - Habilitação em Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006). Atualmente é professor de ensino superior de Física Aplicada I e II, no curso de Ciências Aeronáuticas, da Faculdade de Tecnologia AERO TD e professor de ensino médio de Física efetivo da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Aprovado para o curso de Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina com início para 2024. CV: <https://lattes.cnpq.br/8260876554331312> E-mail: [caecem@yahoo.com.br](mailto:caecem@yahoo.com.br)
- \*\* Professora visitante pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no período de 2021 a 2022, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia e professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Doutora em Educação pela UFSC e Pós-doutora pela Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos Epeja/UFSC e da Pesquisa Nacional (CNPq) intitulada “Fundamentos e Autores Recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico”. CV: <http://lattes.cnpq.br/8076122422477570> E-mail: [herminialaffin@gmail.com](mailto:herminialaffin@gmail.com)
- \*\*\* Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, Professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Investigador do Grupo de Políticas Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEISXX). Foi Coordenador do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária (2012 - 2018), é Coordenador do Mestrado em Ciências da Educação e Membro da Comissão de Coordenação do Doutoramento em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. CV: <https://www.cienciavita.pt/EA17-01C4-3C8D>; E-mail: [lalcoforado@fpce.uc.pt](mailto:lalcoforado@fpce.uc.pt)

documentos legais em vigor no Brasil e estudo da implantação de certificação em uma instituição de Santa Catarina. Foi possível inferir que os documentos atuais são frutos da correlação de forças vigentes, no contexto atual da política neoliberal em que a concepção de Aprendizagem ao Longo da Vida sustenta um espaço de disputas nesses documentos. No entanto, existem práticas por parte de instituições que oferecem resistência a essa concepção as quais se fundamenta na Educação Popular e se aproxima da Educação Escolar/Permanente.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos (EJA). Reconhecimento de Saberes. Educação ao Longo da Vida

## ABSTRACT

### RECOGNITION, VALIDATION AND CERTIFICATION OF KNOWLEDGE: OBSOLESCENCE OR VALUATION ABOUT EJA'S STUDENTS?

This article presents a discussion about Lifelong Education's conceptions, considering the public policies of recognition of prior learning. These concepts are interrelated with the processes of recognize, validate and certify the professional or scholarly knowledge and skills of youth and adult education (EJA), enabling the elevation of schooling linked to institutional programs. The study presented in this article was characterized as a qualitative dialectical approach through a bibliographic study, analysis of legal documents into effect in Brazil and the implementation's study of certification in one institution of Santa Catarina. It was possible to conclude that the current documents are consequences of effective forces' correlation, in the current context of the neoliberal policy in which the concept of Lifelong Learning ends up taking a space of disputes in these documents. However, there are practices on the part of institutions that resist this conception based on Popular Education and approaching School/Permanent Education.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA). Knowledge acceptance. Lifelong Learning

## RESUMEN

### RECONOCIMIENTO, VALIDACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE CONOCIMIENTOS: ¿OBSOLESCENCIA O VALORIZACIÓN DE LOS SUJETOS DE LA EJA?

Este artículo presenta una discusión sobre las concepciones de Educación a lo Largo de la Vida, teniendo como objeto las políticas públicas de los procesos de Reconocimiento de Conocimientos y Competencias. Tales conceptos se interrelacionan en los procesos de reconocer, validar y certificar a los conocimientos y competencias profesionales o escolares de los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), con el fin de viabilizar el aumento de la escolaridad vinculada a los programas institucionales. El estudio presentado en este artículo se caracterizó como cualitativo con enfoque dialéctico a través de estudio bibliográfico, análisis de documentos legales vigentes en Brasil y un estudio de la implementación de la certificación en una institución en Santa Catarina. Fue posible inferir que los documentos actuales son el resultado de la correlación de fuerzas en vigor, en el contexto actual de la política neoliberal

en que el concepto de Aprendizaje a lo Largo de la Vida sostiene un espacio de disputas en estos documentos. Sin embargo, existen prácticas por parte de las instituciones que ofrecen resistencia a esta concepción que se basa en la Educación Popular y se acerca de la Escuela/Educación Permanente.

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Reconocimiento de conocimientos. Educación a lo Largo de la Vida

## INTRODUÇÃO

Apresentamos um artigo intitulado *Reconhecimento, validação e certificação de saberes e competências: obsolescência ou valorização dos sujeitos da EJA?* Para integrar o dossiê temático de comemoração dos 10 anos do Programa de Mestrado Profissional em EJA (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O estudo é resultado de uma pesquisa<sup>1</sup> de mestrado, do primeiro autor, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Portanto, essa investigação não foi realizada no MPEJA, mas a sua articulação ao programa se dá mediante a participação da terceira autora no programa que se deu especialmente a partir de 2015, quando realizou o pós-doutoramento na UNEB, ministrando uma disciplina conjuntamente com a professora Doutora Tânia Regina Dantas sobre os fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva Freireana<sup>2</sup>. Esta segunda autora também teve participação, tanto como palestrante, como coorganizadora de vários Encontros Internacionais de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Alfaeja) no período de 2014 a 2021 na UNEB. Tais encontros foram desenvolvidos e organizados pelo MPEJA, tendo parcerias com outras instituições

como a Universidade Federal de Santa Catarina (2016 e 2017), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018), a Universidade do Minho e Universidade de Coimbra (2017). A partir de 2019 o evento passar a ser bianual e a sua sétima edição se deu em 2021 de forma on-line em função da pandemia de Covid 19.

Já o terceiro autor, o professor Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado é pesquisador da Universidade de Coimbra que debate a temática em Portugal e na Europa e participou da banca de defesa da pesquisa de mestrado, cujo estudo é apresentado neste texto. Além disso, já teve várias participações no MPEJA, tanto em palestras, bancas e nos encontros do Alfaeja e na produção de artigos em livros e na Revista Internacional de educação de Jovens e Adultos (Rieja).

Laffin e Dantas (2015) publicaram um estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos na e da Bahia e a temática do presente artigo não estava presente nas teses e dissertações publicadas até aquele momento. Mas, em 2019 a temática é situada em uma dissertação realizada no MPEJA - *O caminho se faz caminhando: a implantação da metodologia de reconhecimento e validação de saberes no Sesi Bahia* - de Fernanda Brito da Silva<sup>3</sup>, que teve como objetivo analisar a experiência da implantação da Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS), no Polo Salvador, situado na Escola Reitor Miguel Calmon, no período de 2016 a 2018.

1 MARTINS, Carlos Eduardo. **Reconhecimento, validação e reconhecimento de saberes:** um estudo crítico de políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC, 2018.

2 Cientes de que estrutura gramatical o termo utilizado seria freiriana(o) e com a inicial em minúscula, no entanto, assume-se a opção político pelo termo Freireana(o) grafado com inicial maiúscula com o objetivo de reafirmar a importância das contribuições do educador brasileiro Paulo Freire.

3 Fonte: SILVA, Fernanda Brito. **O caminho se faz caminhando:** a implantação da metodologia de reconhecimento e validação de saberes no Sesi Bahia. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e adultos. (Dissertação de Mestrado), Salvador, Bahia, 2019.

A partir dessa demanda encontrada de novas socializações sobre o objeto em foco, objetivamos contribuir com o debate para estudantes das duas instituições – a UNEB e a UFSC - e para outros pesquisadores interessados pela problemática.

Tanto a pesquisa realizada no MPEJA, as pesquisas de Luís Alcoforado (2008) em Portugal e Europa, como a que se situa no presente artigo emergem do olhar de que ao longo da nossas práticas de docência e de pesquisa no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebemos que muitos dos educandos que ocupavam esse espaço possuíam conhecimentos técnicos oriundos do seu trabalho e de sua vida. Enquanto observávamos esses contextos, questionávamos se não era possível validar estes conhecimentos, uma vez que em sua maioria condiziam com os conhecimentos científicos discutidos em aula.

A EJA é composta por diversos sujeitos que por algum motivo não conseguiram acessar ou concluir os estudos. Em uma sala de aula da EJA, não encontramos apenas jovens recém “excluídos” da escola, que não tiveram o acesso ou a possibilidade de continuidade da sua Educação Básica, mas também adultos e idosos, que desejam retomar os estudos e socializar as suas trajetórias de vida com o grupo. Além disso, há uma diversidade de sujeitos em que precisamos considerar os marcadores de gênero, de etnia, de classe social, de experiências e de vivências, que enriquecem o ambiente e os diálogos sobre os objetos de conhecimento trabalhados.

Nesse mesmo ambiente escolar, é comum encontrarmos educandos que prestaram o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) para obtenção da Certificação do ensino médio, sem cursá-lo integralmente. Contudo, ao ouvirmos os seus relatos em sala de aula, descobrimos que não conseguiram a validação total, principalmente devido a unidade curricular de Física, ministrada pelo primeiro autor, por exemplo, sendo uma das que apresenta menor índice de êxito.

No entanto, durante os encontros, por meio do diálogo, é possível verificar que alguns destes educandos poderiam sim obter a validação também nessa unidade curricular.

Essa observação nos faz questionar a eficiência do Encceja. Este exame é pontual, que ocorre apenas uma vez por ano, em todo o território brasileiro, composto por questões de múltiplas escolhas, ou seja, não objetiva compreender as leituras de mundo individuais dos educandos, demonstrando claro desrespeito com suas histórias, nos permitindo compreender que esse método de avaliação não é o ideal para se obter o reconhecimento de saberes e competências. Essa mesma compreensão foi observada nas três audiências públicas realizadas nacionalmente, como é observado no documento das “*Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação Básica – Capítulo referente à EJA*”, cujos grupos consultados descreveram a aplicação do Encceja como:

1. Oferece uma Certificação que não considera as especificidades, além de ter um alto custo.
  2. Não deve ser vinculado à Certificação.
  3. Inviabiliza a prática da autonomia dos Estados e Municípios, sendo, portanto, uma forma de Certificação imprópria.
  4. Traz, de forma equivocada, apenas a questão da Certificação e não a de avaliação do ensino.
  5. É um processo discriminatório, diferente dos demais sistemas de avaliação.
- (BRASIL, 2013a)

Também compreendemos saberes e competências como conceitos distintos, os quais estão articulados a duas concepções de educação distintas. Com a intenção de verificar quais concepções são compreendidas pelas instituições que oferecem os processos de reconhecimento de saberes e competências, apresentamos neste artigo uma análise de resultados da pesquisa de mestrado, particularmente no que se refere a documentos normativos sobre processos de (auto e hetero) reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais.

Metodologicamente, neste artigo, apresentamos uma discussão bibliográfica/teórica em relação aos conceitos relacionados a saberes, a competências, a reconhecimento, a validação,



a Certificação de saberes e o debate sobre educação ou aprendizagem ao longo da vida. Na segunda parte do artigo, situamos uma análise de documentos de orientação e legais que embasam/configuram o processo de Reconhecimento de Saberes. Por último, situamos elementos da análise do processo da inclusão da Rede Certific<sup>4</sup> no Instituto Federal de Santa Catarina do Continente de Florianópolis– Santa Catarina, contexto da pesquisa que originou a reflexão deste artigo.

## SABERES OU COMPETÊNCIAS?

Desde a década de sessenta do século XX que os debates sobre educação (e em particular sobre educação profissional) foram incluindo e normalizando o uso dos conceitos de competência e competências. Já anteriormente, no entanto, estava bem estabilizado o uso jurídico do termo competências para identificar o poder atribuído a uma instância administrativa para decidir sobre uma determinada matéria, assim como era conhecida a apropriação que, no âmbito da linguística, Noam Chomsky fez de competência, identificando-a com o conjunto de regras interiorizadas por qualquer pessoa, que lhe permite desenvolver, com sucesso, um processo de comunicação, num determinado momento. Em qualquer dos casos, estes entendimentos apenas traduzem o valor semântico intrínseco que, historicamente, é atribuído ao adjetivo *competente*, ou seja, dizer que uma pessoa é competente significa dizer que ela possui um “saber-fazer socialmente bem reconhecido e avaliado de forma muito positiva

[...]” com “um desempenho muito elogiado, no conjunto de atividades práticas (normalmente profissionais) que desenvolve” (ALCOFORADO, 2008, p. 170).

Por outro lado, a utilização que hoje se faz destes conceitos no domínio da educação pode ser associada a dois movimentos com inegável interesse teórico e social (ALCOFORADO, 2014). O primeiro tem origem nos especialistas americanos ligados à orientação e ao aconselhamento nos processos de escolhas e transições profissionais, procurando com estas novas abordagens ultrapassar as limitações que, em sua opinião, os modelos tradicionais de avaliação, baseados em testes e questionários apresentavam. O segundo movimento remete-nos para as reivindicações dos trabalhadores franceses que, limitados nas progressões profissionais pela falta de qualificações e correspondentes diplomas, apesar dos seus notórios saberes profissionais, defenderam que para fins de avaliação e promoção passasse a contar não só os níveis de escolaridade e qualificação previamente certificadas, mas também os saberes resultantes da atividade profissional efetivamente desenvolvida.

Se é indiscutível reconhecer esta reivindicação como absolutamente justa, ela levantava, no entanto, um problema de difícil resolução (MALGLAIVE, 1995): como poderíamos traduzir e dar o mesmo valor social a saberes de natureza tão diferente como os saberes formalizados e os saberes em uso. Procurando equacionar e encontrar soluções teóricas e socialmente validadas para este problema de base, a tradição francófona passou a entender competência (ALCOFORADO, 2014) como a mobilização de todos os recursos pessoais para, numa determinada situação, encontrar a melhor resposta para uma situação problemática, enquanto define competências (BARBIER e GALATANU, 2004) como ilustrações discursivas da ação, com a finalidade de tornar possível uma avaliação rigorosa dos saberes resultantes e adquiridos nessa mesma ação.

4 A Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede Certific foi uma política pública pensada via articulação do Ministério da Educação - MEC e do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE com proposições para as instituições de ensino voltadas ao âmbito da educação profissional. Salientamos que, em 2021, três anos após a conclusão da pesquisa de mestrado do primeiro autor, o governo federal substituiu o Certific pelo Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais (Re-Saber), perspectiva que ainda demanda por investigações.

Este entendimento predominantemente francófono, de afiliação teórica construtivista (RAMOS, 2001), ou sociocultural (ALCOFORADO, 2008), das competências se é verdade que revelou uma inusitada atratividade (LEBOTERF, 2000), também foi assumindo características de conceito esponja, ou conceito catavento, tendo surgido documentos internacionais da OCDE e da UNESCO a sugerirem uma utilização mais alargada quer, no primeiro caso, para promover a competitividade das economias e o incremento da empregabilidade, quer, no segundo caso, para criar condições para que este debate pudesse ter acolhimento no âmbito da educação escolar. Assim, o termo competências nos remete, por exemplo, para os quatro pilares apresentados no Relatório Delors (1999): “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver com os outros” e “aprender a ser”; acrescido, entre outras reflexões e contributos, pelo quinto pilar redigido no Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Prelac), em 2002: “aprender a empreender” (RODRIGUES, 2008, p.65).

Esta dimensão conjugada, de atratividade e de característica de esponja, que o conceito de competências foi revelando, colocaram-no, demasiadas vezes, à mercê de apropriações que se afastavam das suas vocação e utilização iniciais. Por um lado, foram as propostas de carácter mais neoliberal que procuraram integrar o seu poder sedutor no reforço da fragilização das dimensões mais coletivas do trabalho e na promoção da competitividade individual e organizacional, por outro lado, os discursos mais marcantes dos estados de bem-estar social em crise, passaram a enunciar o seu ilimitado contributo para a autonomia, a empregabilidade e a capacidade empreendedora, assim como lhe atribuíam um poder significativo como elemento organizador dos sistemas de educação e formação, visando o seu contributo para a formação de um sujeito “nunca descartável - dadas as contradições da ordem capitalista - mas sempre adaptável”

(RODRIGUES, 2008, p. 165), em resultado da imaterialidade do trabalho decorrentes das transformações tecnológicas.

Sabendo que necessitamos de continuar a equacionar e a procurar resolver o problema de tradução de saberes enunciado por Gérard Malglaive, que nos levou à descoberta e aprofundamento do conceito de competências e conhecendo bem as apropriações a que esse mesmo conceito tem estado sujeito, é o momento de participar deste debate defendendo as bases teóricas e práticas que podem contribuir para valorizar os saberes experienciais, permitindo (re)construir as identidades pessoais e profissionais, bem como ajudar a reforçar as dimensões coletivas capazes de suportar formas mais participadas de cidadania e de trabalho digno. É, pois, necessário possuímos a conscientização de que podemos ser nós os legitimadores do discurso que nos é imposto. O erro não está na tentativa de implementar o discurso, mas na rápida aceitação deste, sem antes refletir sobre. “Escolher o discurso é escolher a lente para olhar e em que terreno vamos nos mover” (SACRISTÁN, 2011, p.16).

Então, aceitando criticamente que as competências se podem constituir como uma resposta à necessidade de encontrar uma possibilidade para a equivalência de saberes, procurando o seu reconhecimento, a sua validação e a sua tradução em diplomas com o mesmo valor social dos diplomas das diferentes organizações educativas formais, seremos obrigados a defender o seu embasamento socioconstrutivista ou sociocultural, com uma dimensão emancipatória, cujo processo permita, às pessoas envolvidas, tomar consciência de si, enquanto sujeito histórico, e dos seus adquiridos para, através de um processo de construção de uma linguagem comum, característica das diferentes comunidades de pertença (cidadãs, de vizinhança, profissionais, culturais...) ajude a dar sentido à luta permanente pela humanização de todos e todas.

Entendemos, então, que o processo de reconhecimento de saberes deve ser dialógico,

fundamentado nos princípios da Educação e Formação ao longo da Vida, para o qual podemos convocar, como principal interlocutor, o autor Paulo Freire, um educador que problematiza o modo de transmissão de conhecimento da educação tradicional, defendendo uma ressignificação da relação professor e aluno. Para Freire, estamos em formação permanentemente e, por isso, amanhã saberemos mais do que hoje. Isso ocorre devido às mediações dialógicas que acontecem nas interações com a natureza e com outros seres humanos, sempre em comunicação, inclusive com aqueles que já sabem o que ainda outros ainda não sabem. Como educadores, nossa função é de proporcionar, por meio da relação dialógica educador-educando, educando-educador, problematizar junto aos educandos os conteúdos que os mediatiza, para criar uma reflexão que os contemple, com o propósito de gerar um confronto e um retorno crítico à ação. (FREIRE, 2006, p. 53),

É isso que nos deve orientar nas práticas de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos, decorrentes das políticas públicas brasileiras. Até porque, observamos no programa Certific a real possibilidade de aproximação aos fundamentos Freireanos, como pode ser observada no próprio documento orientador:

Numa análise comparativa entre os modelos de Certificação Profissional adotado por diferentes países, é possível identificar a existência de três tendências de modelos subjacentes às concepções funcionalista, construtivista e holística. [...]. Entende-se, assim, que para serem definidas as diretrizes norteadoras do referencial para a construção de modelos de Certificação de competências deve-se eleger qual a tendência a ser adotada na proposta. Considera-se que o modelo denominado de organização dos atores sociais é aquele que se aproxima mais da concepção adotada quanto ao processo de “reconhecimento de competências”, pois integra todos os segmentos sociais interessados. Caracteriza-se pela interação imediata entre o mundo do trabalho, o processo de Certificação de “competências” e a negociação coletiva. Esse modelo tem por base

para a formação de pessoal em sua plenitude de possibilidades o enfoque sócio interacionista que assume a condição de aprendizagens contínuas e permanentes ao longo da existência humana. Nessa direção, a preocupação recai na preparação dos indivíduos para a compreensão da realidade produtiva e na pessoa que apresente menor nível de qualificação profissional. A Certificação das pessoas processa-se mediante um balanço de competências. Na dimensão da Rede Certific, a Certificação recai sob o reconhecimento de saberes. A avaliação dos saberes não formais tomará por base a matriz tecnológica pautada nos eixos tecnológicos de orientação da Educação Profissional e Tecnológica Brasileira. Com essa definição é possível pensar perfis profissionais para composição do repertório de Certificação no âmbito da Rede Certific<sup>5</sup>. Esses perfis devem ser entendidos como referenciais das atividades profissionais que abrangem a descrição dos “saberes” necessários, ou seja, “competências e habilidades”. (BRASIL, 2010b)

No referido documento é possível identificar o reconhecimento do próprio Ministério da Educação de que existe uma diferença na compreensão da concepção de adquiridos e dos possíveis processos de reconhecimento, indelevelmente ligadas ao entendimento das bases teóricas e princípios orientadores que desejamos para as práticas educativas.

## RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO, CERTIFICAÇÃO DE SABERES: UMA DISCUSSÃO REFLEXIVA COM A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

### a) Educação ao Longo da Vida: Educação Permanente ou Aprendizagem ao Longo da Vida?

5 Para aplicar esse programa, alguns Institutos Federais uniram o Certific ao Proeja, isto é, quando um curso é ofertado aos jovens e adultos, há a possibilidade de, antes de iniciá-lo, passarem pelo processo de reconhecimento de saberes, validando-os e reduzindo o tempo de formação. Ou ainda, nos casos em que os educandos já “possuam” todos os saberes inerentes à sua profissão, obtém a certificação profissional.

“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar o opressor”. (Paulo Freire)

A epígrafe acima de Paulo colabora para desvelar respostas à problematização da pesquisa, pois sempre tivemos a concepção de que muitos dos saberes adquiridos pelos educandos e por nós, quando fora da escola, eram provenientes, quase que em sua maioria, da relação com o trabalho, por meio de uma aprendizagem informal. Afinal, é no local de trabalho e focado nele que passamos acordados mais da metade dos dias e que precisamos demonstrar competência e retidão de conduta para sermos reconhecidos como bons profissionais e, por consequência, vislumbrar desenvolvimento na carreira profissional. Entretanto, agora, em uma primeira constatação, essa pré-concepção pode ser consequência de uma formação pessoal marcada pela sobredeterminação da economia a respeito da educação, ou ainda, pela competitividade e meritocracia existente no mundo do trabalho. E de fato o é. Para compreender como chegamos a esta afirmação, precisamos entender a significação e a ressignificação da expressão Educação ao Longo da Vida.

## b) Educação Permanente: movimentos iniciais e entendimento de seu conceito

Moacir Gadotti (2016, p. 2) esclarece que a expressão “Educação ao Longo da Vida” surgiu pela primeira vez em 1919, em um documento oficial da Inglaterra, com as expressões *Lifelong Education* e *Education for Life*, associando a formação profissional dos trabalhadores. Em 1955, a expressão *Éducation Permanente* é utilizada em projetos na França, com a mesma concepção da expressão inglesa. Para o autor, os fundamentos da Educação ao Longo da Vida são os mesmos da Educação Permanente, podendo ser sinônimos.

Em contrapartida, Lucila Schwantes Arouca (1996) analisou os resultados de dois eventos: uma pesquisa realizada em Montreal, Canadá,

entre 1957 e 1972, a qual buscou em 302 textos a precisão terminológica e conceitual da expressão Educação Permanente, que findou no Relatório de Edgar Faure (1972) e na II Conferência Mundial sobre Educação de Adultos, também em Montreal, em 1960, em que se utilizou a expressão pela primeira vez. Conforme a autora, foi possível agrupar os autores em três correntes: internacional, americana e europeia.

Em relação à corrente europeia, Arouca (1996) define que o nascimento da Educação Permanente é oriundo da Educação Popular, a partir de 1945, nos campos de refugiados e de prisioneiros de resistência. A autora ainda aponta que “julgou-se mais válido um ensino ligado à vida, adaptado às características de cada pessoa, levando em conta a situação particular na sociedade. Seria um ensino à base de permutas, em que aquele que informa também obtém uma contribuição equivalente” (AROUCA, 1996, p. 69).

Corroborando com esse anseio europeu a definição de Educação Permanente descrita por Pierre Furter. Antes de prosseguir, é importante salientar que esse autor é o responsável por entrar com esse tema no Brasil (PAIVA e RATTNER *apud* RODRIGUES, 2008, p. 75), o que faz com que recorramos à sua obra “Educação e Vida” (1976), na qual Furter define que

Educação Permanente é uma concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo. Esta definição – mero instrumento de trabalho e, portanto, provisória – inclui três pontos fundamentais: 1º que qualquer atividade humana, qualquer aspecto da práxis, presta-se a uma formação; 2º que a educação é uma atividade de um sujeito e não é um conjunto de instituições; 3º que a educação é sumamente ligada à nossa maneira de viver o tempo e os tempos; consiste em «aprender como organizar a sua vida no tempo», seja qual for a idade cronológica de alguém. [...] A Educação Permanente será, portanto, a maneira de se preocupar pedagogicamente com a vida cultural de uma nação. (FURTER, 1976, p. 136-137)

Com entendimento semelhante, podemos dizer que Rui Canário (2013) contribui ao salientar que a “ideia de Educação Permanente permitia compatibilizar o crescimento econômico de natureza capitalista com a defesa da democratização cultural e da promoção social, num processo que abarcaria o ciclo vital” (CANÁRIO, 2013, p. 557). O autor Gadotti (1982) acrescenta que a Educação Permanente é “um discurso relativo à educação em geral”, haja vista que a ela se atribui o papel de “adaptar” os indivíduos à sociedade ou transformá-la (GADOTTI, 1982, p. 66). De discurso torna-se projeto e, por conseguinte, ação com tendência a globalização.

No estudo dos conceitos de Educação Permanente, ao se pensar em EJA, sentimos a necessidade de retomar e evidenciar que o seu surgimento se dá a partir da Educação Popular, ou seja, dos movimentos sociais das classes oprimidas pela burguesia, pela sociedade capitalista, por aqueles que anseiam em impor e doutrinar outros indivíduos. O movimento é vertical, mas não de cima para baixo como transparece nas entrelinhas conceituais, pelo contrário, ocorre de baixo para cima, mediante reivindicação de direitos, espaços e reconhecimento. E o que seria o ato de reivindicar direitos se não uma disputa com a classe burguesa? Isso é luta de classe, isso torna explícito o caráter político da Educação, isso demonstra a real finalidade da Educação Permanente: a liberdade. Recorre-se novamente a Paulo Freire ao afirmar de que “a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca” (FREIRE, 2014, p. 46): Portanto, essa:

busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive se alienam. Não é uma ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação,

para que, através de uma *ação transformadora* que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais. (FREIRE, 2014, p. 46, grifo nosso).

A *ação transformadora* de Freire indica, portanto, um possível conceito de educação, que não se dá individualmente, mas sim *sobre* ou coletivamente, por meio da *comunicação*. Assim como Gadotti (2016), defendemos a retomada da Educação Popular como política pública, ao indicar que

apresentar uma visão de Educação ao Longo da Vida pela ótica da Educação Popular estamos disputando, legitimamente, um conceito de Educação do Longo da Vida, apostando numa educação transformadora, entendendo a educação como um processo de conscientização e de transformação social, num movimento permanente de superação da desumanização. (GADOTTI, 2016, p. 8).

Desse modo, com a compreensão da origem, do conceito freireano e da defesa de Gadotti (2016) da Educação Popular como norteadora da Educação Permanente ou Educação ao Longo da Vida, passamos a assumir de que ela possui como finalidade uma educação democrática, dialógica, acarretando a *emancipação* do homem e na construção de um “cidadão democrático” (TORRES, 2001, p. 183).

### c) Aprendizagem ao Longo da Vida: a resignificação neoliberal

É possível inferir que a Educação Permanente não teve apenas uma origem e uma definição, o que nos leva a supor de que nas fases posteriores em relação ao discurso na formação desse conceito, também viriam a ter diferentes desdobramentos. Parece haver o entendimento, entre os pesquisadores sobre o tema (CANÁRIO, 2013; GADOTTI, 1982; LIMA, 2007, 2016; RODRIGUES, 2008), de que de fato isso ocorreu, principalmente após o Relatório de Edgar Faure (1972). Para não nos atermos apenas o debate no foco nesse relatório, é importante contextualizar os períodos que antecederam e sucederam ao ano da publicação.

No período pós-guerra (1945 a 1973), os sistemas taylorismo e fordismo<sup>6</sup> orientavam o processo produtivo, com novos hábitos de consumo e novas tecnologias inseridas na sociedade. A hegemonia mundial inglesa é transferida para os Estados Unidos que, após a crise de 1929, adotou o modelo keynesiano<sup>7</sup>. Por intermédio desse modelo, os estadunidenses

buscaram o monopolismo e o imperialismo, com o objetivo de concentrar e centralizar o capital, para criarem modos de regulação social a fim de privilegiar a produção em massa que resulta na necessidade de um trabalhador especializado (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010).

Além disso, aconteciam as lutas armadas na América Latina, a revolta negro-americana, a Revolução Cultural na China, a disputa petrolífera, a formação do bloco soviético (não cronologicamente nessa ordem) e os acontecimentos de maio de 1968 na França. Esse último, com forte participação estudantil, gerou impacto diretamente nos projetos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização da Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), transparecendo não ser mero acaso a publicação do relatório de 1972.

A partir de 1973, além de ocorrer uma nova fase da crise do petróleo, que gerou uma crise capitalista mundial, o modelo keynesiano adotado nos Estados Unidos colapsa, dando espaço ao modelo neoliberal. Começa a existir uma abertura das fronteiras para a comercialização de produtos e para a circulação de capital. Concomitantemente surge o toyotismo<sup>8</sup> que flexibiliza os mercados e os processos de trabalho, bem como os direitos trabalhistas (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010). A alteração do modelo econômico de keynesiano para o neoliberal coincide cronologicamente com a publicação do Relatório da UNESCO de Edgar Faure. Como é possível observar em trechos do relatório de Rodrigues (2008), indícios de que Edgar Faure compreendia a necessidade e o sentido de uma educação voltada à democracia e à cidadania:

[...] uma concepção global da educação de amanhã que, sem dúvida, jamais foi objeto de uma formulação tão completa. Por outro lado, tenho apenas necessidade de vos dizer quanto me alegrou ver confirmadas por uma pesquisa da mais

6 Moraes Neto (1986, p 32<sup>a</sup>) situa que emerge *das análises de Taylor* da função de torneio e explicita esse processo: “É preciso que a tarefa do torneio seja planejada inteiramente com um dia de antecedência, e cada homem deve receber instruções completas, pormenorizando a tarefa que deve executar, assim como os meios a serem utilizados ao fazer o trabalho”. (...) A gerência científica consiste amplamente em preparar as tarefas e sua execução. (BRAVERMAN, 1977, p. 108). ” “(...) mantém-se a ferramenta nas mãos do trabalhador e vai-se, isto sim, dizer a ele como deve utilizar essa ferramenta. (...) Essa é a ideia do *taylorismo*; é o controle de todos os passos do trabalho vivo, controle de todos os tempos e movimentos do trabalhador, claro que de forma necessariamente despótica”. *Já sobre o fordismo*: “O fordismo é um desenvolvimento da proposta de Taylor: (...) o fordismo, a linha de montagem, é um desenvolvimento da manufatura, e não da maquinaria. A linha de montagem leva ao limite as possibilidades de aumento de produtividade pela via da manufatura, do trabalho parcelar. (MORAES NETO, 1986, p.33)

7 “Pode-se afirmar, com pouca, se alguma, hesitação, que qualquer pesquisador de afiliação keynesiana, qualquer que seja sua vertente teórica, compartilha um diagnóstico básico a respeito da inabilidade de economias empresariais em gerar e, principalmente, manter o pleno emprego dos recursos disponíveis e da força de trabalho. Mas a *doutrina* keynesiana não se esgota no diagnóstico, ela se estende à priorização do pleno emprego como objetivo de política econômica. Ela se estende também à identificação de quais são os instrumentos eficazes para que esse objetivo seja alcançado: a manutenção de níveis de demanda agregada elevados, que mantenham o produto efetivo da economia o mais próximo possível do potencial. (...) O keynesianismo é uma doutrina *ativista*, que preconiza a ação do Estado na promoção e sustentação do pleno emprego em economias empresariais. Ele dialoga, mas não se confunde com outras doutrinas, que se apoiam em princípios teóricos e prioridades políticas diferentes. (...) tem como objeto o mundo real, de modo a ter bem claro que a construção de conceitos e modelos não é, de modo algum, um fim em si mesmo, mas um *instrumento* de pesquisa empírica e derivação de políticas de ação. (CARVALHO, 2008, 570-571)

8 O toyotismo foi idealizado por Eiji Toyoda (Japão) e caracteriza-se por um método de desenvolvimento da produção industrial criado na década de 1970 que objetivou a flexibilização na fabricação de mercadorias.

alta competência as ideias que já inspiram a ação da Organização: as de uma educação coextensiva à vida, não só oferecida a todos, mas vivida por cada um, voltada simultaneamente ao desenvolvimento da sociedade e à realização do homem [...] Sinto-me feliz por verificar que conduzem a recomendações concretas que, como o esperava, me parecem capazes de orientar a ação da Unesco, dos governos e da comunidade internacional. (FAURE *apud* RODRIGUES, 2008, p. 57).

Independentemente da doutrina econômica assumida pelos intelectuais, em ambos os momentos, o Estado possuía um modo de produção capitalista, comandado pela classe burguesa que atua no sentido de garantir os fundamentos da acumulação capitalista, estabelece e legitima a ordem social vigente, além de atender às demandas da classe trabalhadora, desde que não corroam as necessidades anteriores (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010).

Os capitalistas são estrategistas por natureza e atuam de maneiras diferentes, mas coordenadas, não só na economia, como na educação, saúde, cultura etc. Uma das estratégias mais utilizada é a resignificação de conceitos, ou seja, questionar um conceito existente, mas que se opõe às finalidades capitalistas, enfraquecê-lo com argumentos muito bem embasados e, de forma articulada e planejada, dar um sentido que possa interessar aos seus ideais.

É importante ressaltar que, por exemplo, a *liberdade* para os liberais é concebida em uma dimensão negativa-formal (ausência formal de impedimentos ou restrições que um sujeito ou instituição possa exercer sobre a pessoa em questão) (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010, p. 49-50). Para os neoliberais,

[...] a *liberdade*, e não a democracia, a igualdade ou a justiça social, constitui o *valor supremo*; dessa forma, todas as instituições e atividades que, de forma permanente, militarem contra esse princípio superior devem ser eliminadas. Assim, o estado intervencionista, a justiça social, a igualdade de oportunidades, o planejamento estatal, a seguridade social, por constituírem impedimentos ao pleno desenvolvimento da “liberdade (negativa-formal)” devem ser enfrentados. Para Hayek, “a menos que obtenha

ou mantenha a liberdade econômica, as outras liberdades – civis e políticas – se desvanecem” (HAYEK, 1985). Para ele, qualquer intervenção estatal da economia, mesmo procurando a justiça social, significaria uma afronta à liberdade econômica, e onde não há *liberdade econômica* também não pode existir *liberdade política*. Segundo ele, “se submeter a um poder capaz de coordenar esforços dos membros da sociedade com o objetivo de atingir determinado padrão de distribuição considerado justo” (idem, *ibidem*, p. 82), “levará à destruição do único clima em que os valores morais tradicionais podem florescer, ou seja, a liberdade individual” (idem, *ibidem*, p. 86). (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010, p. 61).

Tais entendimentos sobre *liberdade* destoam daquela liberdade manifestada por Paulo Freire, o que nos permite apontar indícios de que a Educação ao Longo da Vida foi resignificada no contexto neoliberal. Começaria, então, uma ruptura conceitual e o questionamento sobre a diferença entre Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida para reduzir a primeira à Educação e dar um sentido à segunda para uma *Aprendizagem ao Longo da Vida* (em inglês, *Lifelong Learning*), termo que passa a compor os discursos atuais no âmbito dos documentos legais e de orientação, assim como as publicações acadêmicas.

Lima (2007) pontua a diferença entre educação e aprendizagem: enquanto educação privilegia “esforços sistemáticos, para ações deliberadas, para decisões estratégicas racionalmente planejadas, designadamente no contexto de organizações sociais formais [...], de que se espera que resultem aprendizagens”; o termo aprendizagem remete a “um significado mais comportamental e individual, podendo relevar [...] de situações experienciais sem caráter estruturado e intencional” (LIMA, 2007, p. 16).

A Aprendizagem ao Longo da Vida passa a ser utilizado no sentido de dar *liberdade* ao indivíduo para construir o próprio caminho formativo, transformando o conceito “num atributo meramente individual, só plenamente eficaz quando utilizado contra o outro, com menos ‘competências para competir’” (LIMA, 2007, p. 20). Se antes a educação seria o agente

capaz de transformar a sociedade, agora o indivíduo passa a ser responsabilizado pela sua inclusão (empregado) ou não (desempregado) na sociedade capitalista. Buscará a formação e a aprendizagem o indivíduo que quiser se *adaptar, empregar ou produzir vantagens competitivas no mercado global* (LIMA, 2007, p. 14).

Ainda, para Lima, essa atribuição à aprendizagem individual parece estar interligada às “tendências para a individualização das relações de trabalho e, no limite, aponta para o ‘eu’ empresarial, a realização mais radical e conseguida do ideal de ‘empresa flexível’, capaz de substituir o trabalho independente” (LIMA, 2007, p. 32).

Na medida em que a Educação ao Longo da Vida tem sua essência questionada, reduzida e sua concepção ressignificada, faz-se necessário o controle sobre a qualidade da mão de obra produzida por este processo produtivo, tal qual ocorrem nas indústrias. Inicia-se assim a aplicação de testes padronizados, que não respeitam a multiculturalidade da nação e resultam em uma ação semelhante à invasão cultural (FREIRE, 2006) imposta tanto aos educandos como aos educadores. Obviamente, os resultados desses testes não serão dos melhores, isto não se deve pela qualidade de ensino oportunizada pelos educadores, mas por uma série de consequências das estratégias capitalistas.

Com uma concepção de minimização do Estado, os neoliberais, como governantes, geram padrões exigentes para selecionar as instituições públicas que receberão verbas. As que obtiverem maiores índices receberão maiores verbas. Isso, além de provocar uma disputa entre as instituições, força a aplicação das padronizações idealizadas pelo capitalismo e provoca um questionamento do serviço público. Quando estas instituições não alcançam os índices impostos, a estratégia capitalista faz uso de unidades do Terceiro Setor, as denominadas Organizações Não-Governamentais (ONGs) que, por não apresentarem um caráter privado, podem adentrar legalmente nas ins-

tituições públicas para promover mudanças.

Acompanhado de um discurso de modernização, primeiro haverá uma tentativa de instrumentalização do ensino, ou seja, materiais didáticos deverão ser obrigatoriamente adquiridos, entregues aos estudantes e seguidos pelos professores. Outros aparatos tecnológicos também serão sugeridos, na medida em que teorias educacionais passam a compor o rol dos currículos universitários de licenciaturas e pedagogias. Passa-se a vigorar termos, como a aprendizagem ubíqua, que possibilita a aprendizagem a qualquer momento e em qualquer lugar sem a ajuda de professores ou colegas. Não sendo apenas a instrumentalização a resposta necessária, uma vez que o discurso de que o privado é melhor do que o público, recomenda-se então privatizar a educação.

Por outro lado, como todo modelo econômico, há um momento de colapso. Quais seriam os sinais que estaríamos chegando a nesse ponto? Os autores Matthias Finger e José Manuel Asún (2003) relacionam quatro consequências desse processo:

- a. Turbocapitalismo: a abertura de mercados e o desejo de se criar uma única economia global gera o conceito de “deslocalização”, isto é, (1º) a extração do que realmente é essencial à vida, passa a não ser mais produzido no local em que vivemos; (2º) a criação de uma economia paralela artificial, ligada à produção de insumos (como licenças de poluição) e (3º) o *desenraizamento* das pessoas e das comunidades.
- b. Erosão da política tradicional: as privatizações daquilo que se imagina papel do Estado atuar (educação, segurança, saúde etc.) não é mais público, iniciando um questionamento ou uma ressignificação dos termos “participação” e “democracia”.
- c. Pós-modernismo: com uma tendência à incoerência intelectual, à fragmentação pós-moderna “significa que a vida social e cultural se divide em inúmeras peças



de um puzzle que nunca mais se encaixam umas nas outras” (FINGER e ASÚN, 2003, p. 140).

- d. Crise ecológica: o processo de desenvolvimento industrial e o consumismo “nos conduzirá, em última instância, a um beco sem saída” (FINGER e ASÚN, 2003, p. 142).

Ao analisarmos “objetos vivos”, ou seja, políticas em movimento, encontramos poucos dados para argumentar, mas podemos andar por uma linha empírica e apontar alguns sinais. De certa forma, tudo o que conseguimos encontrar nos fundamentos sobre a terminologia *Aprendizagem ao Longo da Vida* condiz com os momentos vividos no andamento da política educacional brasileira.

Estamos em uma fase perversa, na qual a extensão sobrepõe a comunicação e o aniquilamento a qualquer perspectiva de que ela possa encontrar alguma resistência. A Educação ao Longo da Vida já perdeu as raízes da Educação Popular e ganhou uma visão de Aprendizagem ao Longo da Vida, a qual poderíamos aproximar de uma fundamentação teórica centrada na educação bancária (FREIRE, 2006) e na educação contábil (LIMA, 2007).

Nesse contexto, na Educação, se antes as teorias curriculares críticas e pós-críticas permeavam os fundamentos dos recentes documentos legais, agora a teoria curricular tradicional, carregada com semelhante tecnicismo visto durante a ditadura militar, volta a vigorar. Pensa-se no momento em uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) aliada a um ensino técnico-profissionalizante integral concomitante ao Ensino Médio, com um viés empreendedor e meritocrata. Da mesma forma, a EJA permanece marcada por políticas educativas descontinuadas, não havendo clareza do que acontecerá com essa modalidade ainda tão marginalizada<sup>9</sup>.

9 Tal afirmação é proveniente, principalmente, da videoconferência, em 2016, do então secretário da educação do estado de Santa Catarina e presidente do Conselho Nacional de Educação, senhor Eduardo Deschamps, quando ao ser questionado, ao final da

Para compreender o processo de reconhecimento, validação e Certificação dos saberes como política pública, primeiramente realizamos um levantamento do tipo estado do conhecimento das pesquisas<sup>10</sup> já publicadas em bases de dados brasileiras, com o intuito de verificar quais documentos legais são analisados e discutidos. Posteriormente, situamos uma discussão das concepções trazidas nesses documentos legais com autores que pesquisam o tema. É essa discussão que apresentamos a seguir.

## OS DOCUMENTOS DE ORIENTAÇÃO E LEGAIS: EXPLORANDO O PROCESSO DE RECONHECIMENTO DE SABERES

No levantamento realizado na pesquisa defendida em 2018, encontraram-se quarenta trabalhos, sendo vinte e oito artigos (70 % dos trabalhos), nove dissertações (22,5%) e três teses (7,5%). Nesses trabalhos, constatarem-se duzentos e sessenta e três documentos legais, entre eles: leis, decretos, resoluções, portarias, relatórios de ministérios e associações e documentos internacionais. Mediante a leitura das introduções e dos objetivos de cada

apresentação da formulação do Novo Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016), integral e com curso técnico concomitante, se haveria mudança curricular na EJA, sendo sua resposta: “num primeiro momento não, agora, como o currículo de EJA tem relação com as Diretrizes Curriculares no Ensino Médio, certamente essas alterações e a BNCC vão impactar na mudança do currículo do (SIC) EJA, não necessariamente na organização do (SIC) EJA” (SANTA CATARINA, 2016, transcrição nossa).

10 Os estudos denominados de estado do conhecimento são assim compreendidos por “abordar[em] apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (ROMANOWSKI e ENS, p. 39-40, 2006). Neste caso, o recorte da pesquisa foram as teses e dissertações, já defendidas e os artigos publicados em revistas ou eventos no Brasil e encontrados nos bancos de dados da CAPES, do Google Acadêmico e do Domínio Público, além das publicações realizadas nos eventos da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED), do portal das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confintea) e dos Encontros de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Alfaeja).

documento legal, selecionei aqueles que faziam referência especificamente ao reconhecimento de saberes, predominante as Leis, os Decretos e as Medidas Provisórias Federais, além dos documentos do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB).

Os processos de reconhecimento de saberes no Brasil são oriundos da observação de processos semelhantes, principalmente na Europa, tendo como bases legais sustentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394/1996<sup>11</sup>. A primeira redação da Lei trouxe dois artigos referentes ao reconhecimento de saberes: o artigo 38, encontrado no capítulo II – Da Educação Básica, Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos, especificamente no art. 38, § 2º, que aponta que “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames<sup>12</sup>” (BRASIL, 1996) e o capítulo III – Da Educação Profissional, em seu artigo 41, desta Lei estabeleceu que “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e Certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 1996).

O processo de reconhecimento de saberes surge como algo novo, vindo do contexto europeu, mas ainda sem nenhuma indicação de onde seria realizada e nenhuma base concei-

tual que possibilite a instrumentalização e a implantação. Contudo, é importante retomar que a partir da primeira redação da LDB, vários documentos passaram a tratar do assunto, como observado no Parecer CNE/CEB nº 16/1999, instituindo a escola como responsável que “avalia, reconhece e Certifica o conhecimento adquirido alhures” (BRASIL, 1999a), e na Resolução CNE/CEB nº 04/1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, especificamente no art. 11:

Art. 11 - A escola poderá aproveitar conhecimentos e experiências anteriores, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional, adquiridos: I - no ensino médio; II - em qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico concluídos em outros cursos; III - em cursos de educação profissional de nível básico, mediante avaliação do aluno; IV - no trabalho ou por outros meios informais, mediante avaliação do aluno; V - e reconhecidos em processos formais de Certificação profissional. (BRASIL, 1999b)

É nesse contexto em que se situa o processo de reconhecimento de saberes no território escolar e na modalidade de educação profissional, porém permanece apenas no discurso, sem base conceitual para implantação de uma prática. Contudo, emerge a ligação com o mercado de trabalho, para fortificar o discurso de aprendizagem ao longo da vida.

Em 2000, a Resolução CNE/CEB nº 01/2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, adotando nos artigos 20 e 21 como possibilidade de conclusão dos ensinos fundamental e médio os exames supletivos, consoante à LDB. Entretanto, essa mesma resolução, indica uma outra possibilidade de avaliação para o reconhecimento de saberes extraescolares, mas não a identifica como exame:

Art. 22. Os estabelecimentos poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extraescolares, de acordo com as normas dos

11 Essa lei resulta do projeto de lei (PL) 1258 de 1988, do então deputado federal sr. Octávio Elísio, do PSDB, elaborado no mesmo ano em que a Constituição da República Federativa do Brasil foi aprovado. Para o constituinte era importante que o país tivesse uma escola unitária nos seus propósitos pedagógicos, ou seja, as escolas, independentemente de onde estejam localizadas (rurais e urbanas), deveriam proferir uma educação de qualidade por meio de um currículo básico comum. Era o início da institucionalização do discurso neoliberal na educação brasileira. Contudo, apenas em 1996 o projeto de lei foi aprovado, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, também do PSDB.

12 Para obtenção da conclusão de ensino fundamental (para maiores de quinze anos) e do ensino médio (para maiores de dezoito anos).

respectivos sistemas e no âmbito de suas competências, inclusive para a educação profissional de nível técnico, obedecidas as respectivas diretrizes curriculares nacionais. (BRASIL, 2000)

O discurso deixa de abordar especificamente o reconhecimento de saberes, substituindo-o objetivamente por conhecimentos e habilidades. Também estabelece ligação com as diretrizes curriculares nacionais, o que nos possibilita compreender, mediante as pesquisas de Sacristán (2011), uma aproximação com a proposta de competências da União Europeia.

O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e o Ministério da Educação (MEC), no ano de 2000, tentaram idealizar propostas de Certificação, porém não obtiveram êxito. Nesse contexto, segundo Moraes e Neto (2005), o MEC elaborou três documentos que auxiliariam como referenciais sobre a Certificação: o *Sistema Nacional de Certificação Profissional, baseado em Competências* (2000); o *Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional – SAC* (2000) e o documento organizando um *Sistema Nacional de Certificação baseada em Competências – SNCPC* (2002). Nesse último, caberia ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) elaborar instrumentos de avaliação, objetivar a Certificação de competências. Haja vista que tais documentos surgem com a intencionalidade de ratificar o discurso de competências, relacionando-as diretamente e especificamente com a atividade laboral.

Em 2004, o Parecer CNE/CEB nº 40/2004, que trata das normas para a execução de avaliação, reconhecimento e Certificação de estudos previstos no Artigo 41 da LDB, e aprova o reconhecimento de saberes para instituições de ensino que oferecem curso técnico de nível médio:

Nosso parecer é no sentido de que a entidade proceda à avaliação das competências profissionais constituídas pelos seus alunos no mercado de trabalho e as reconheça para fins de continuidade de estudos em seus cursos. O referencial para análise, avaliação e reconhecimento das competências profissionais, anteriormente

constituídas para fins de continuidade de estudos, é sempre o perfil profissional de conclusão, definido pela escola que recebe o aluno, à luz do seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2005, p. 4)

Com esse parecer, oito anos após a presença do reconhecimento de saberes sob forma legal no Brasil, as instituições que podem desenvolvê-lo são identificadas. Finalmente, especialistas nacionais começam a pensar sobre os conceitos observados nessa pesquisa e como implantá-los nas instituições creditadas. Também é interessante observar junto ao estado do conhecimento realizado nessa pesquisa de que, no ano seguinte a esse parecer, são publicadas as primeiras pesquisas publicadas em periódicos nacionais.

O Decreto nº 5.840 de 2006 institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) traz, no art. 7º, a possibilidade das “instituições ofertantes de cursos e programas do PROEJA poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extraescolares” (BRASIL, 2006). O documento base do PROEJA tem como fundamentação em sua concepção de educação, a “formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora” (BRASIL, 2007). Essa fundamentação é observada no entendimento de reconhecimento de saberes pelo programa:

Isto remete ao reconhecimento dos espaços de produção de saberes na sociedade, muitos deles interditados aos jovens e adultos para a fruição e acesso, como, por exemplo, os que possibilitam a vivência com bens culturais produzidos historicamente – disponíveis em museus, teatros, bibliotecas, cinemas, exposições de arte. Se esta precisa ser uma referência para o currículo do ensino médio com educação profissional, exige

também reconhecer formas e manifestações culturais não-hegemônicas produzidas por grupos de menor prestígio social e, quase sempre, negadas e invisibilizadas na sociedade e na escola. Nesses espaços, os saberes produzidos são também reconhecidos e legitimados, e evidenciados por meio de biografias e trajetórias de vida dos sujeitos. Compreende-se que são eles decorrentes dos variados espaços sociais que a população vivencia no seu estar e ser no mundo, seja cultural, laboral, social, político e histórico. (BRASIL, 2007)

Portanto, possibilita-se o reconhecimento de saberes profissionais no contexto do PROEJA, a fim de identificar como público-alvo os sujeitos que possuem as mesmas características daqueles que procuram a EJA.

Em janeiro de 2008, o CNE, mediante seu relator, emite o Parecer CNE/CES nº 19/2008 visando “garantir a autonomia pedagógica de cada Instituição de Ensino Superior (IES)” (BRASIL, 2008c). Entende que o processo de reconhecimento, validação e Certificação de saberes fica sendo válido apenas para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio, ou seja, faz-se a distinção do trabalho manual para o intelectual por meio da construção de muros, que só poderão ser transpostos se a classe trabalhadora se dedicar à educação formal. Também cria níveis de saber, algo que não foi observado na literatura utilizada nessa pesquisa. Nesse mesmo ano, em dezembro, a Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica estabelece, em seu art. 2º, §2, que “no âmbito de sua atuação, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia exercerão o papel de instituições acreditadoras e Certificadoras de competências profissionais” (BRASIL, 2008b).

Para atender à demanda dessa lei, foi elaborado no ano seguinte a Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede Certific), que passa a ser instituído como uma “Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e a Cer-

tificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada”, porquanto o programa Certific “o conjunto articulado de ações de caráter interinstitucional de natureza educativa, científica e tecnológica para a avaliação, reconhecimento, Certificação de saberes, orientação e prosseguimento de estudos através de Programas de Formação Inicial e Continuada” (BRASIL, 2009).

Na elaboração desse documento é possível perceber a resistência ao discurso direto da aprendizagem ao longo da vida, principalmente ao não incorporar a noção de competências ligada exclusivamente à função profissional e optar pelo conceito de saberes. Mesma resistência é observada no documento seguinte e, contamos no Brasil as primeiras experiências de reconhecimento de saberes.

De acordo com o documento “*Orientações para a Implantação da Rede Certific*”, o reconhecimento de saberes adquiridos pelo trabalho constitui como suporte para “uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica na qual se propõe a formação como um processo de desenvolvimento integral do ser humano” (BRASIL, 2010b), para estimular o retorno dos trabalhadores à escola. Apesar da resistência anteriormente observada, o Certific permanece como instrumento da aprendizagem ao longo da vida, portanto é visto como oportunidade compensatória.

Ainda no decorrer de 2008, ocorre e é publicado o documento da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), que aponta de que “ora é encaminhado à sociedade política e à sociedade civil, e que deverá servir de parâmetro para o estabelecimento e consolidação das políticas públicas e da gestão da educação básica demandadas pela nação brasileira” (BRASIL, 2008a) e é apontada como uma das políticas públicas para a inclusão e para o estabelecimento do “diálogo com os movimentos sociais e a comunidade, reconhecendo a sua trajetória de luta pelo respeito à diferença e pelo reconhecimento de seus saberes e a valorização de

sua cultura, como atores políticos centrais na delimitação das ações” (BRASIL, 2008a).

A Resolução CNE/CEB 03/2010 (BRASIL, 2010a), entre outras diretrizes, estabelece como idades mínimas os ingressos dos jovens de quinze anos completos no Ensino Fundamental e de dezoito anos completos no Ensino Médio da EJA, assim como para a realização de exames de conclusão. Ao se limitar a idade dos educandos da EJA, limita-se também a idade dos educandos dos processos de reconhecimento de saberes.

Em 2011, é promulgada a Lei nº 12.513 (BRASIL, 2011), que cria o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Em 2013, o MEC divulga o documento referência deste programa, a fim de estabelecer as referências para a execução do Pronatec EJA, uma modalidade de demanda da Bolsa-Formação deste programa para atendimento de estudantes da EJA, sendo que na redação encontra-se:

como suporte teórico para o desenvolvimento do Pronatec EJA, tomam-se os seguintes princípios que consolidam a política de educação profissional integrada ao ensino médio, na modalidade EJA, [com] [...] f) o reconhecimento da experiência do educando e a relação de saberes-fazer. [...] As instituições de ensino também devem considerar os sistemas e redes de reconhecimento de saberes, escolares e profissionais, quais sejam: a) no âmbito do Ensino Fundamental: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e mecanismos estaduais de Certificação; b) no âmbito do Ensino Médio: Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), com validade de Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (nível médio) e mecanismos estaduais de Certificação; e c) no âmbito da Educação Profissional: Rede Certific e sistemas de Certificação das instituições dos SNA. É importante destacar que os processos de reconhecimento de saberes e de aproveitamento de estudos promove uma aceleração no tempo de conclusão do curso pelo estudante. Entretanto, não altera a carga-horária total do curso. (BRASIL, 2013b)

Pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2012 (BRASIL, 2012a) e pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012

(BRASIL, 2012b) o CNE, ao tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, manifesta que os sistemas de ensino são responsáveis pela criação de diretrizes metodológicas para o processo de reconhecimento de saberes:

Art. 35 [...] § 1º Os sistemas de ensino devem elaborar diretrizes metodológicas para avaliação e validação dos saberes profissionais desenvolvidos pelos estudantes em seu itinerário profissional e de vida, para fins de prosseguimento de estudos ou de reconhecimento dos saberes avaliados e validados, para fins de Certificação profissional [...]. Art. 36 Para prosseguimento de estudos, a instituição de ensino pode promover o aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores do estudante, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional, que tenham sido desenvolvidos: [...] IV - por reconhecimento, em processos formais de Certificação profissional, realizado em instituição devidamente credenciada pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino ou no âmbito de sistemas nacionais de Certificação profissional. (BRASIL, 2012a)

Esse parecer talvez seja uma das maiores conquistas por parte dos profissionais da educação, pois possibilita que atuem de forma autônoma e reflexiva. As diferentes experiências nos institutos federais também possibilitarão a elaboração de um maior número de pesquisas e, conseqüentemente, uma base conceitual com maior rigor científico.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 2013, argumentam que “é necessário entender a educação não apenas como ensino, não no sentido de habilitar, de ‘dar’ competência, mas no sentido de humanizar” (BRASIL, 2013a). Ainda que esta compreensão descrita tenha origem em Paulo Freire, no decorrer do texto, pode-se evidenciar a diretriz para regulamentação do capitalismo:

Antigos postos de trabalho e emprego, bem como direitos trabalhistas consagrados, podem acabar desaparecendo rapidamente, abrindo perspectivas para a definição de novas políticas públicas para o trabalho, inclusive no campo

da Educação Profissional e Tecnológica. Essas novas políticas públicas devem contemplar oferta mais flexível de cursos e programas objetivamente destinados à profissionalização dos trabalhadores de acordo com itinerários formativos que lhes possibilitem contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de conhecimentos, saberes e competências profissionais constituídas. Neste contexto, a educação para a vida, em sentido lato, poderá propiciar aos trabalhadores o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências que os habilitem efetivamente para analisar, questionar e entender os fatos do dia a dia com mais propriedade, dotando-os, também, de capacidade investigativa diante da vida, de forma mais criativa e crítica, tornando-os mais aptos para identificar necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos. (BRASIL, MEC, 2013a)

No documento anterior constatamos uma vitória, nela observamos uma preocupante tentativa de ressignificação das teorias freireanas. Em outras palavras, a problematização passa a ser entendida como problema e o processo codificação-problematização-descodificação seria atribuído essencialmente à resolução de problemas.

Em 2014, a presidenta Dilma Rousseff sanciona a Lei nº 13.005/2014 e aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), dando outras providências. O PNE situa várias diretrizes<sup>13</sup> também para a EJA, mas para alcançar essas

13 São as seguintes diretrizes desse plano: "I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental". (BRASIL, 2014c)

diretrizes, anexo a essa Lei, são descritas vinte metas, cada qual com suas estratégias, sendo que a meta dez, que trata especificamente da EJA ligada à Educação Profissional, pretende "oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional" (BRASIL, 2014c).

Uma das estratégias para atingir essa meta é "implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio" (BRASIL, 2014c). Na continuidade desse anexo, é estabelecida a meta onze que objetiva "triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público" (BRASIL, 2014c), e uma das estratégias para isto é "ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de Certificação profissional em nível técnico". Ao contrário do que percebemos atualmente, àquela época se observava a tônica do estado ampliado. Havia a preocupação de reduzir os impactos do discurso neoliberal mediante, por exemplo, maiores possibilidades de ingressantes à educação pública.

Consoante à LDB, uma estratégia da meta três do PNE universaliza o ENEM como instrumento de "avaliação Certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola" (BRASIL, 2014c) para a educação básica.

A Portaria Interministerial nº 05/2014 reorganiza a Rede Certific, constituindo-a como "instrumento de política pública de Educação Profissional e Tecnológica voltado para o atendimento de trabalhadores que buscam o reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências profissionais desenvolvidos em processos formais e não-formais de aprendizagem e na trajetória de vida e de trabalho, por meio de processos de Certificação profissional"

(BRASIL, 2014b), ou seja, o CERTIFIC começa a ser aplicado também nos cursos técnicos. Com isso, o nome do programa muda de Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada para apenas Rede Nacional de Certificação Profissional.

Além disso, o “*Documento Orientador – Rede Certific*” afirma que o programa foi instituído para “responder à necessidade de uma política pública efetiva de reconhecimento e Certificação de saberes profissionais, aliada à elevação de escolaridade, para contemplar a grande parcela de brasileiros que não possuem sequer a educação básica obrigatória completa e aqueles que ainda não são alfabetizados ou são analfabetos funcionais, estando ora desempregados, ora colocados no mundo do trabalho informal em condições precárias” (BRASIL, 2014a), com o intuito de reunir oportunidades para o processo de reorganização da Rede:

a) a Certificação profissional e escolar pelas instituições que integram a Rede Certific; b) a referência dos catálogos nacionais de cursos de educação profissional e tecnológica ou equivalente para elaboração dos perfis de Certificação, em que são estabelecidos perfis profissionais de conclusão e requisitos mínimos de infraestrutura para desenvolvimento dos processos de Certificação, e as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação profissional, conforme a modalidade de Certificação profissional; c) o modelo de mobilização e articulação existente na Bolsa-Formação Pronatec, em que instituições de educação profissional ofertantes e unidades demandantes, em cada município, se organizam para definir oferta a partir de demanda concreta; d) a integração das informações e dos processos de formação profissional e trabalho no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), com utilização tanto pelas escolas de educação profissional quanto pelas unidades de intermediação do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda, em particular as unidades do Sistema Nacional de Emprego (Sine); e) a possibilidade de Certificação escolar a partir de exames nacionais da educação básica consolidados (Encceja e Enem) e das Certificações realizadas pelas bancas das secretarias estaduais de educação. (BRASIL, 2014a)

É importante ressaltar que o programa Certific é exclusivo para o reconhecimento de saberes profissionais, mas não possibilita o reconhecimento de saberes escolares.

Durante o ano de 2014, em âmbito catarinense, a “Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica” tem a sua redação finalizada e publicada, não tratando diretamente do processo de reconhecimento de saberes. Entretanto, é possível encontrar sinais de que o reconhecimento passa a avaliação de conhecimento específicos, ao listar entre os deveres de as redes de ensino pautarem seus projetos em alguns “arranjos/movimentos curriculares mais integradores, tais como: [...] reconhecimento da diversidade de identidades e de saberes como condição político-pedagógica para o desenvolvimento da Educação Básica” (SANTA CATARINA, 2014, p.27).

Ao analisar os documentos, há indícios de que a concepção de educação encontrada neles é muito próxima ao *conceito de aprendizagem ao longo da vida*. Isso fica mais evidente, ao se corroborar com a recente conversão em Lei, mas com correções, da Medida Provisória nº 746, de 2016, que incluía em seu texto original o §17, na qual diz que “para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, *conhecimentos, saberes, habilidades e competências*, mediante diferentes formas de comprovação [...]” (BRASIL, 2016, grifo nosso). Esse parágrafo, entre outros foram substituídos, em 2017, pela Lei nº 13.415, que institui o § 11, sendo a redação modificada “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer *competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação [...]*” (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Antes de analisar, cabe contextualizar novamente que o governo que aprovou essa lei foi

posterior ao Golpe de 2016, portanto com uma política neoliberal, justamente a encontrada aqui. A obrigação de educar com foco em competências é aqui ratificada, excluindo qualquer possibilidade de relação de saber com o mundo. O parágrafo também deixa claro que outras instituições e sujeitos coletivos poderão fazer esse reconhecimento, o que confere ainda mais autoridade às instituições privadas, empresariais, que poderão simplesmente certificar, tal como o Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do comércio (Sesc), entre outros, ou ainda ofertar cursos de aperfeiçoamento ou atualização (formação continuada/reciclagem) via educação a distância como condição para esse reconhecimento/Certificação.

Interessante observar que o texto citado anteriormente, da Seção da Educação de Jovens e Adultos, não se alterou, indicando que o reconhecimento de saberes escolares só pode ser validado e certificado mediante exames. No entanto, o art. 37 sofreu um acréscimo no seu texto com a Lei nº 13.632 de 2018, fazendo relação à *Educação ao Longo da Vida*: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e *constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida*”. (BRASIL, 1996; acrescida por BRASIL, 2018, grifo nosso). Se antes a educação permanente ficou confinada apenas na EJA, com essa lei a tendência é que a aprendizagem ao longo da vida<sup>14</sup> possa ser assumida em todos os campos da educação básica, inclusive na EJA, abolindo qualquer resistência da Educação Permanente no âmbito educacional brasileiro.

## REDE CERTIFIC: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE RECONHECIMENTO DE SABERES

Como já foi situado anteriormente, o programa

<sup>14</sup> Nesse sentido, já havia indicativos de uma provável ampliação da educação a distância na oferta da Educação de Jovens e Adultos.

Certific trata do “conjunto articulado de ações de caráter interinstitucional de natureza educativa, científica e tecnológica para a avaliação, reconhecimento, Certificação de saberes, orientação e prosseguimento de estudos através de Programas de Formação Inicial e Continuada” (BRASIL, 2009). De acordo com o documento “*Orientações para a Implantação da Rede Certific*”, o reconhecimento de saberes adquiridos pelo trabalho constitui como sustentação para “uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica na qual se propõe a formação como um processo de desenvolvimento integral do ser humano” (BRASIL, 2010b), estimulando o retorno dos trabalhadores à escola.

A Portaria Interministerial nº 05/2014 reorganiza a Rede CERTIFIC, constituindo-a como “instrumento de política pública de Educação Profissional e Tecnológica voltado para o atendimento de trabalhadores que buscam o reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências profissionais desenvolvidos em processos formais e não-formais de aprendizagem e na trajetória de vida e trabalho, por meio de processos de Certificação profissional” (BRASIL, 2014b).

O programa foi instituído para “responder à necessidade de uma política pública efetiva de reconhecimento e Certificação de saberes profissionais, aliada à elevação de escolaridade, para contemplar a grande parcela de brasileiros que não possuem sequer a educação básica obrigatória completa e aqueles que ainda não são alfabetizados ou são analfabetos funcionais, estando ora desempregados, ora colocados no mundo do trabalho informal em condições precárias” (BRASIL, MEC, 2014a). É importante ressaltar que o programa Certific é exclusivo para o reconhecimento de saberes profissionais e não possibilita o reconhecimento de saberes escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sua tese Rodrigues (2008), analisa os documentos da Unesco e a concepção de Educa-



ção trazida na expressão Educação ao Longo da Vida, deduz-se ser “um enunciado temporal que institui um modo de conceber a educação e os sujeitos na sua relação com o passado, presente e futuro, ancorados numa concepção de tempo e história que visa à construção de uma nova subjetividade, um sujeito em eterna obsolescência” (RODRIGUES, 2008, p.5).

Ao tratar especificamente do tema reconhecimento de saberes, a autora identifica tal processo como integrante do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, para contribuir com a obsolescência humana:

Em síntese, os argumentos utilizados para a redefinição dos sistemas de aprendizagem então, fundada na ideia de educação ao longo da vida organizam-se do seguinte modo: alinhamento das oportunidades de aprendizagem pelas necessidades e interesses dos aprendentes; promoção da oferta para que todos possam aprender, em qualquer local, em qualquer momento; reconhecimento e valorização da aprendizagem não formal e informal; criação de uma cultura de aprendizagem; criação de “mecanismos de garantia de qualidade, avaliação e controle em obediência a uma preocupação constante de excelência.” (Comissão das Comunidades Europeias, 2001a, p. 4). Neste apelo ao indivíduo, à importância das suas “escolhas”, está em jogo, neste projeto educacional, um intenso processo de atomização dos sujeitos históricos, de subordinação dos interesses e projetos humanos aos valores mais pragmáticos e imediatos do mercado. (RODRIGUES, 2008, p.118)

De fato, ao analisar os documentos é possível verificar que a concepção de Educação vigente é muito próxima ao conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida e a incorporação nos documentos de terminologias/conceitos em vez de *conhecimentos, saberes o uso de habilidades e competências* nas diferentes formas de comprovação.

É oportuno notar no trecho das DCN, trazido anteriormente, que em 2013 já se cogitava o repentino fechamento de postos de trabalho e emprego, e direitos trabalhistas consagrados, ambas as situações vivenciadas por nós brasi-

leiros nos últimos anos, principalmente, após o Golpe de Estado de 2016.

Os documentos legais, tanto os internacionais analisados por Rodrigues (2008), como os nacionais analisados na pesquisa apresentada neste artigo, encaminham sim para uma concepção de *Aprendizagem ao Longo da Vida*, consequente de uma política neoliberal.

Até o momento, encontramos esperanças de resistência, pois no levantamento das pesquisas temos o exemplo do artigo “Processo de reconhecimento e Certificação de saberes escolares de trabalhadores: orientações teórico-metodológicas” (HICKENBICK, RAMOS E MATTOS, 2015) em que as autoras apresentam o histórico e os resultados de um projeto piloto de 2014, que teve como objetivo reconhecer e Certificar saberes escolares em nível de Ensino Fundamental, de trabalhadores da área de Turismo, Hospitalidade e Lazer, previamente selecionados, para possibilitar o ingresso destes sujeitos no Proeja, especificamente no Curso Técnico em Guia de Turismo Proeja-Certific<sup>15</sup>.

Pensar essa resistência nos leva a situar a consideração de Rodrigues (2008), ao analisar as políticas educacionais neoliberais internacionais:

Tem-se assim, um projeto educacional de aclimatação, de resignação e responsabilização dos sujeitos. Um projeto que pretende a ausência da História, mas que, paradoxalmente, produz sua aceleração e desaceleração com vistas à obtenção de seu controle. Entendemos, pois, que os três grandes aportes desta obsolescência humana emanam desta estreita concepção de História que identifica a dinâmica da vida como algo irremediável, que vincula as aprendizagens à adaptabilidade ao mercado, que pretende transformar o futuro num eterno presente, previsível e controlável (RODRIGUES, 2008, p. 165)

15 A pesquisa se caracterizou como pesquisa-ação, orientando-se teórica e metodologicamente pelas concepções Freireanas de educação, pelos princípios e diretrizes da Educação Popular, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs), pelas diretrizes da Rede Nacional de Reconhecimento de Saberes Profissionais (CERTIFIC) e da Educação de Jovens e Adultos.

Quinze anos depois de sua tese, observamos suas consequências. Como será a análise daqui a algum tempo, particularmente se lutamos ainda com movimentos conservadores mundialmente e no Brasil? Nossas perspectivas brasileiras atuais são de mudanças de rumos na busca de consensos e diálogos com tais movimentos.

Freire nos ajuda a responder: “Os educadores e as educadoras progressistas coerentes não tem que esperar que a sociedade brasileira global se democratize para que elas e eles comecem também a ter práticas democráticas” (FREIRE, 1997.a, p. 58). Fica o convite e a convocação a todos nós, pesquisadores e educadores, a tomarmos em nossas mãos as opções de emancipação e de uma educação crítica, particularmente àqueles do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos, em sua constituição e solidificação como espaço imprescindível de produção acadêmica para esse campo.

## REFERÊNCIAS:

- ALCOFORADO, Joaquim Luís. **Competências, Cidadania e Profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos**. Tese de Doutorado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2008.
- ALCOFORADO, Luís. Reconhecimento, Validação e Certificação de Saberes Experienciais: desafios para a formação continuada e as relações de trabalho. **Trabalho & Educação**, 23 (3), 13 – 30, 2014.
- AROUCA, Lucila Schwantes. O discurso sobre a educação permanente (1960-1983). **Revista Pro-Posições**. Campinas, v.7, n.2[20], p. 65-78, jul. 1996.
- BARBIER, Jean-Marie; GALATANU, Olga. Savoirs, Capacités, Compétences. Organisations des Champs Conceptuels. In : BARBIER, Jean Marie; GALATANU Olga. (Orgs.) **Les savoirs d'Action: une mise en mot des compétences?** pp. 31-78. Paris: L'Harmattan, 2004.
- BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 14 jul. 2006. Seção 1, p. 7.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2008b. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 out. 2011. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014c. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. **Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 mar. 2017. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria Interministerial nº 1.082 de 20 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 nov. 2009. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego. **Orientações para a Implantação da Rede CERTIFIC**. Brasília: MEC, SETEC, SECADI; MTE, SPPE, 2010b 81p.

- BRASIL. Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego. **Documento Orientador da Rede CERTIFIC.** Brasília: MEC, SETEC; MTE, SPPE, 2014a. 47p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria Interministerial nº 5 de 25 de abril de 2014. **Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional - Rede CERTIFIC.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 mai. 2014b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 16, de 05 de outubro de 1999.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 nov. 1999a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 08 de dezembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 1999b. Seção 1, p. 229.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 05 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 19, de 31 de janeiro de 2008.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2008c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010.** Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jun. 2010a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 set. 2012a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 09 de maio de 2012.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 set. 2012b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 40, de 08 de dezembro de 2004.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jan. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013a. 542p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Básica Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.** Brasília, DF: MEC, SETEC, 2007. 74p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2008a. 118p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC.** Brasília, DF: MEC, SETEC, SECADI, 2013b. 35p.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista.** Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- CANÁRIO, Rui. Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 555-570, maio/agosto de 2013.
- CARVALHO, Fernando J. Cardim de. Keynes e o Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 17, n. spe, p. 569-574, Dec. 2008.
- DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez/Unesco, 1999.
- FAURÈ, Edgar. **Aprender a ser.** La educacion del futuro. Madrid: Alianza/Unesco, 1972.
- FINGER, Matthias; ASÚN, José Manuel. **A Educação de Adultos numa Encruzilhada:** aprender a nossa saída. 1. ed. Porto (Portugal): Porto Editora, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 58. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.
- FURTER, Pierre. **Educação e Vida.** 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1976.
- GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.
- GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida.** Instituto Paulo Freire. p. 1-10, 2016.
- HICKENBICK, Claudia; RAMOS, Elenita E. L.; MATOS, Miriam C.C.M. Processo de reconhecimento e Certificação de saberes escolares de trabalhadores: orientações teórico-metodológicas. **Revista Per-**

**Cursos.** Florianópolis, v.16, n.31, p. 28-58, mai./ago. 2015.

LAFFIN, Maria Hermínia Fernandes Lage; DANTAS, Tânia Regina. A pesquisa sobre a EJA na e da Bahia: aproximações e demandas teórico-metodológicas. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos.**, v. v3.n.6, p. 147-173, 2015.

LE BOTERF, Guy. **Compétence et navigation professionnelle.** Paris: Editions d'Organization, 2000.

MALGLAIVE, Gérard **Ensinar Adultos.** Porto: Porto Editora, 1995.

LIMA, Lícínio Carlos. A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis? In: **Coletânea de textos da CONFINTEA Brasil +6**, Brasília, p. 15-25, 2016.

LIMA, Lícínio Carlos. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miro.** 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social.** 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MORAES NETO, Benedito Rodrigues de. Maquinaria, taylorismo e fordismo: a reinvenção da manufatura. **Revista de Administração de Empresas.**,

São Paulo , v. 26, n. 4, p. 31-34, Dec. 1986.

MORAES, Carmen S. V.; NETO, Sebastião L. Educação, formação profissional e Certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de Certificação profissional. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 26, n. 93, set./dez. 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?.** São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Marilda Merênci. **Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana.** 2008. 182 f. Tese de doutoramento. Doutorado em Educação – PPGE. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez de 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por competências: o que há de novo?** 1. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2011.

*Recebido em: 11/4/2023*

*Aprovado em: 5/5/2023*

# LETRAMENTOS SOCIAIS<sup>1</sup>: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E IDOSOS

MARLI VIEIRA LINS DE ASSIS\*

*Universidade de Brasília*

<https://orcid.org/0009-0009-0317-3015>

GUILHERME VEIGA RIOS\*\*

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*

<https://orcid.org/0000-0001-7944-8243>

## RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa de doutorado, conduzida durante os anos de 2014 a 2017, na comunidade do Pôr do Sol – Ceilândia (DF) –, por meio da implementação de um projeto de alfabetização e de letramento. Com o objetivo de ampliar os letramentos das/os educandas/os no projeto, foram realizadas, juntamente com monitoras (estudantes de cursos de Pedagogia e de Letras) atividades diversificadas e reflexões acerca da leitura e da escrita, que tiveram como base a realidade das/os educandas/os que participaram da pesquisa. Nesse trabalho, apresenta-se uma atividade que teve como tema

---

1 Todos os nomes citados no decorrer do texto são fictícios e todos os depoimentos elencados têm a assinatura das pessoas envolvidas no Termo de Livre Consentimento, garantindo, nesse documento, o anonimato das pessoas e o respeito às questões éticas.

\* Possui graduação em Letras pela Universidade Católica de Brasília (1999), graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2000), especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes, mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (2008) e doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília (2018). Atualmente, é pós-doutoranda na Universidade de Brasília, sob a supervisão da Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. É professora do Centro Universitário IESB - Ceilândia (DF) e da Secretaria de Estado de Educação do DF. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: Educação de Jovens, Adultos e Idosos, Letramento e Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos e formação docente. E-mail: [marli.assis@edu.se.df.gov.br](mailto:marli.assis@edu.se.df.gov.br)

\*\* Doutor em Linguística (Ph. D) pela Lancaster University (2003), Reino Unido. Foi pesquisador-tecnologista da Diretoria de Avaliação da Educação Básica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Ministério da Educação de 2008 a 2018, atualmente se encontra na Diretoria de Estudos Educacionais. Foi pesquisador-colaborador do Núcleo de Estudos em Linguagem e Sociedade/Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, de 1999 a 2019. Participa dos Grupos de Pesquisa cadastrados no Diretório do CNPq: Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (UnB) e Estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistemico-Funcional (UFU). Foi professor substituto do Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Português, em 1999 e de 2005 a 2006, na Universidade de Brasília. Foi Docente-colaborador no Programa de Pós-graduação em Linguística de 2009 a 2019. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento, análise de discurso crítica, alfabetização e educação de jovens e adultos, ensino de língua portuguesa em práticas sociais, e formação continuada de professores de língua portuguesa e linguagens, discurso e identidade na educação. Também realizou trabalhos sobre usos pedagógicos de resultados de avaliação educacional em larga escala. Atualmente, na Diretoria de Estudos Educacionais, trabalha com terminologia de tesouro e outros vocabulários, na Coordenação-Geral de Disseminação de Informações (CGDI). E-mail: [g.veigarios@gmail.com](mailto:g.veigarios@gmail.com)

central o LIXO, a qual foi desenvolvida a pedido das/os próprias/os educandas/os da pesquisa que, ao observarem a quantidade de lixo existente nas ruas do Pôr do Sol, se preocuparam com os danos que isso podia causar a todas/os as/os moradoras/es. Para as discussões empreendidas no texto em tela, foi utilizado o seguinte arcabouço teórico: Street (1984, 2010), Gee (2000), Barton; Hamilton (1998), Kleiman (2012), Rios (2015), Rios; Reis (2016), entre outros, que fundamentaram a pesquisa realizada, numa perspectiva metodológica qualitativa e etnográfica crítica. Considerando esse interesse, a atividade trouxe como resultados: esclarecimentos sobre os males que o lixo pode causar, mudanças de comportamento tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito social, além da ampliação das práticas de leitura e de escrita de todas/os que participaram das atividades propostas.

**Palavras-Chave:** Letramentos Sociais; Práticas Sociais; Educandas/os Jovens, Adultas/os e Idosas/os trabalhadoras/es.

## ABSTRACT

### SOCIAL LITERACY: EXPERIENCE REPORT WITH ADULT AND ELDERLY LITERACY

This article is the result of a doctoral research, conducted from 2014 to 2017, in the *Pôr do Sol* community – *Ceilândia (DF)* –, through the implementation of a literacy project. Aiming at expanding literacy around the students in the project, diversified activities and reflections about reading and writing were carried out, together with tutors (students of Pedagogy and Language courses), based on the reality of the students who participated in the research. In this work, an activity is presented that had WASTE as its central theme, which was developed at the request of the students themselves who, when observing the amount of garbage existing in the streets of *Pôr do Sol*, worried about the damage this could cause to all residents. For the discussions undertaken in this text, the following theoretical framework was used: Street (1984, 2010), Gee (2000), Barton and Hamilton (1998), Kleiman (2012), Rios (2015), Rios and Reis (2016), among others, which grounded the research carried out in a qualitative methodological and critical ethnographic perspective. Considering this interest, the activity brought the following results: explanations about the harm that garbage can cause, changes in behavior both in the personal and social spheres, in addition to expanding the reading and writing practices of all those who participated in the proposed activities.

**Keywords:** Social Literacies; Social Practices; Young, Adults and Elderly Student Workers.

## RESUMEN

### LETRAMIENTOS SOCIALES: RELATO DE EXPERIENCIA CON ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS Y ANCIANOS

Este artículo es resultado de una investigación de doctorado, conducida durante los años de 2014 a 2017, en la comunidad *Pôr do Sol - Ceilândia (DF)* - a través de la implementación de un proyecto de alfabetización y de letramiento. Con

el objetivo de ampliar el letramiento de las/los educandas/os en el proyecto, fueron realizadas, en conjunto con monitoras (estudiantes de los cursos de Pedagogía y de Letras), actividades diversificadas y reflexiones sobre la lectura y la escrita, que tuvieron como base la realidad de las/los educandas/os que participaron de la investigación. En este trabajo se presenta una actividad que tuvo como tema central la BASURA, la cual fue desarrollada a pedido de las propias/os educandas/os de la investigación que, al observar la cantidad de basura existente en las calles de Pôr do Sol, se preocuparon con los daños que esto podría causar a todos los habitantes. Para las discusiones emprendidas en el texto en boga, fue utilizada la siguiente estructura teórica: Street (1984, 2010), Gee (2000), Barton; Hamilton (1998), Kleiman (2012), Rios (2015), Rios; Reis (2016), entre otros, que fundamentaron la investigación realizada en una perspectiva metodológica cualitativa y etnográfica crítica. Considerando ese interés, la actividad trajo como resultados: aclaraciones sobre los males que la basura puede causar, cambios de comportamiento tanto en el ámbito personal como en el ámbito social, además de la ampliación de las prácticas de lectura y de escrita de todas/os que participaron de las actividades propuestas.

**Palabras Clave:** Letramientos Sociales; Prácticas Sociales; Educandas/os Jóvenes, Adultas/os e Ancianas/os y trabajadoras/es.

## INTRODUÇÃO<sup>2</sup>

Este texto apresenta uma experiência de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita com adultos e idosos em um bairro na periferia de Ceilândia-Distrito Federal. O objetivo foi implementar um projeto de alfabetização e letramento de base etnográfica e investigar o impacto identitário decorrente de seus resultados para as pessoas participantes, considerando as contribuições de Brian Street (1984, 2010) no âmbito dos Novos Estudos do Letramento - NEL.

A atividade pedagógica teve origem em uma situação-problema-desafio<sup>3</sup>, a qual considerou as possibilidades de conscientização acerca do problema tratado - o LIXO - e uma mudança de comportamento em relação a esse problema, por meio da leitura, da escrita, do debate e das

práticas orais e escritas de letramento. Este relato de experiência está organizado em dois momentos. O primeiro trata do conceito e de projetos de letramento e o segundo apresenta e discute a atividade pedagógica realizada por meio do tema proposto. Segue o primeiro tópico do estudo que se fundamenta nas pesquisas de letramento empreendidas por Street (1984, 2010), Gee (2000), Barton e Hamilton (1998), Kleiman (2012), Rios (2015), Rios e Reis (2016), entre outros.

No que tange à metodologia empregada, destaca-se que essa fundamenta-se numa pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico crítico. A pesquisa foi realizada na cidade do Pôr do Sol - Ceilândia (DF) e contou com a participação dos moradores do local, que desejavam ampliar as possibilidades de usos da leitura e da escrita em suas práticas sociais, de graduandas do curso de Pedagogia e de Letras de duas Instituições de Ensino Superior do DF, além da professora pesquisadora, que estava realizando seu doutorado. Durante a pesquisa de campo, foram utilizados vários instrumentos de coleta

2 Este artigo é um recorte com adaptações da tese de doutorado desenvolvida a partir de pesquisa de campo no Pôr do Sol – bairro periférico de Ceilândia – DF por uma das autoras desse texto.

3 Situação-problema-desafio: refere-se a problemas ou dificuldades, que podem ser de natureza afetiva, econômica, política ou cultural. Diz respeito aos desafios de existência e sobrevivência que grupos sociais, organizados ou não, enfrentam em seu cotidiano (RIOS; REIS, 2016, p.213).

e de análise de dados, tais quais: observações participantes, entrevistas semiestruturadas, notas de campo e grupos focais, com o objetivo de compreender como estava se configurando o processo de alfabetização e de letramento das/os educandas/os, que transformações estavam ocorrendo ao longo dos encontros e como o projeto proporcionava mais participação social às/aos educandas/os. Em relação às graduandas, ao longo do projeto, com as formações e os planejamentos coletivos, foi possível, considerando todo o projeto e os instrumentos de pesquisa acima apontados, perceber o quanto a formação inicial de professores precisa ser repensada e fortalecida.

## LETRAMENTO E PROJETOS DE LETRAMENTO

Nesta seção, será apresentado o referencial teórico que norteou o trabalho realizado e ora apresentado nesse artigo, tendo início com a discussão sobre letramento e projetos de letramento que fundamentaram as ações realizadas no projeto de alfabetização e de letramento supracitado.

As discussões acerca da palavra Letramento não são recentes no Brasil e fora do país. Pesquisadores, tais como Street (2014, trad. de Bagno) e Rios (2015) se dedicaram a compreender o termo numa perspectiva social crítica. Além desses autores, Gee (2000, p. 413) define letramento como “[...] um tipo de prática construída a partir de uma linguagem distinta, formas linguísticas elaboradas para mediação em atividades situadas, também construídas socialmente”. Nessa perspectiva social, são utilizadas as noções sobre letramento preconizadas pela Teoria Social do Letramento:

1. O letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais: estas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos;
2. Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida;
3. As práticas de letramento são padroniza-

das pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros;

4. As práticas de letramento têm um propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e nas práticas culturais;
5. O letramento é historicamente situado;
6. As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido (BARTON e HAMILTON, 2000 trad. de RIOS, 2015, p.155).

Nessa perspectiva, o letramento refere-se aos usos da leitura e da escrita em contextos situados, na igreja, no trabalho, nas atividades formais ou informais. De acordo com Barton e Hamilton (1998) e Barton (1994), o letramento está relacionado à vida social, à interação com as pessoas, às questões ideológicas, às disputas hegemônicas e aos vários domínios da vida contemporânea.

Baynham (1995, p. 1), esclarece que: “Investigar o letramento como uma atividade humana concreta envolve não somente o que as pessoas fazem com o letramento, mas também as suas conclusões sobre o que fazem; envolve ainda os valores que são aplicados e as ideologias que são configuradas”. Neste trabalho são apresentadas, ainda, as contribuições sobre letramento apontadas por Brian Street nos Novos Estudos de Letramento, que compreendem a leitura e a escrita dentro das práticas sociais (STREET, 2003b). Com esta perspectiva, o autor demonstra ser interessante discutir as práticas de letramento e não o letramento isoladamente, considerando que as pessoas utilizam a escrita e a leitura em vários contextos e com significados diferentes. Portanto, corroborando com o autor, não faz sentido falar em apenas uma forma ou de uma prática de letramento, mas de letramentos que podem ser contemplados tanto em práticas quanto em eventos de letramento.

Para Street (1995), as práticas de letramento fazem referência tanto ao comportamento



quanto à conceituação social e cultural que confere significado aos usos da leitura e/ou da escrita. Elas dizem respeito à maneira como um grupo faz uso da língua escrita e revelam as suas concepções, valores, ideias, crenças a respeito da escrita.

Já os eventos de letramento fazem referência às situações reais em que as pessoas usam a leitura, a escrita e a fala. No evento de letramento, os papéis dos participantes, suas identidades sociais e os sentidos dos textos são dinâmicos, isto é, os sentidos dos materiais escritos e as identidades sociais são negociados e reestruturados pelos participantes no curso do mesmo evento.

Tanto nos eventos quanto nas práticas de letramento, podem ser utilizados os modelos de letramento propostos por Street (1984), que são: o modelo autônomo e o modelo ideológico.

Street (1984) denominará modelo autônomo de letramento para aquele praticado nas escolas, o qual acaba se revelando um padrão reducionista, concebendo a escrita um produto completo em si mesmo, desvinculada de um contexto.

Ante o exposto, compreende-se que, no contexto desse estudo, o modelo autônomo de letramento, apesar de muito recorrente nos ambientes de educação, tanto formais quanto não formais, não é interessante, pois não favorece a inserção social, a criticidade e a (re) construção das identidades pessoais, sociais, profissionais. Daí a importância de apresentar o segundo modelo de letramento proposto por Street.

É indispensável pensar numa proposta de letramento que dê condições de participação social, de empoderamento e de construção de novas identidades sociais. Para isso, é preciso pensar no letramento de forma mais ampla, como um processo na vida do indivíduo. Street (2010) destaca em seus estudos a relevância e a urgência de se buscar uma proposta de letramento que considere “o que as pessoas realmente fazem”.

Para isso, faz-se necessário ir além do modelo autônomo de letramento, é preciso

extrapolar o tecnicismo e a suposta neutralidade linguística e partir para o que de fato os usuários da língua precisam. Nesse contexto, insere-se a perspectiva de um trabalho com o modelo ideológico de letramento, que se concentra nas práticas sociais específicas de leitura e escrita, ou seja, nas práticas de letramento (STREET apud BAYNHAM, 1995). Aliado à compreensão de um conceito de leitura e escrita que contemple as reais necessidades e situações sociais em que as/os educandas/os estão inseridas/os, especialmente as/os que se inserem na Educação de Jovens e Adultos, surge a relevância dos projetos de letramento.

Os projetos de letramento representam um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor... O texto e, portanto, a atividade linguístico-discursiva é central no projeto de letramento, daí seu diferencial se comparado com outros tipos de projetos didáticos (KLEIMAN, 2012, p.29).

Os projetos de letramento têm como uma de suas principais características rever as práticas pedagógicas que envolvem o ensino de escrita, de forma que essas passem a considerar o mundo social das/os educandas/os. Para a autora (op.cit.),

uma possível decorrência dessa concepção de ensino é o encurtamento da distância entre a língua falada e a língua escrita: primeiro, porque as práticas letradas incluem práticas orais como, entre outras, as de participar de um debate, fazer uma apresentação de seminário, fazer uma entrevista e, segundo, porque no decorrer de um projeto, criam-se situações que permitem a percepção de que tanto o uso da escrita quanto o exercício da oralidade estão implicados em situações de legitimação do grupo, ou seja, criam-se situações que permitem perceber a imbricação entre os usos da linguagem e mudança social (p. 30-31).

Para Kleiman (2012, p.35), os projetos de letramento “são uma forma de tentar obter mais sucesso no fortalecimento, e não na exclusão,

desses grupos previamente marginalizados por meio da escola”. No caso da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, os projetos de letramento devem partir do resgate da cidadania, do fortalecimento das camadas menos privilegiadas e das pessoas pouco escolarizadas, dando-lhes condições de participação social e de real conhecimento de seus direitos e deveres. Para tanto, as aulas de língua portuguesa devem se pautar no que de fato é significativo para essas pessoas, considerando suas práticas sociais.

No projeto de letramento, as atividades de leitura, escrita e fala devem oferecer aos alunos condições de “falar situadamente, questionando, asseverando, argumentando em prol de si mesmos e de suas comunidades, por meio de diferentes linguagens e múltiplos letramentos, em diversos contextos escolares e não escolares que favoreçam a apropriação da escrita (KLEIMAN, 2012, p.29).

No projeto: Letramentos e Identidades Sociais, realizado no Pôr do Sol, bairro de Ceilândia, Região Administrativa de Brasília (DF), foram desenvolvidas, juntamente com monitoras – estudantes de instituições superior em que uma das autoras deste artigo leciona – atividades que contemplaram as reais necessidades de leitura e escrita das/os educandas/os numa perspectiva ideológica de letramento, como propõe Street (1984). Um exemplo será apresentado no tópico a seguir.

## DIALOGANDO COM OS CONCEITOS APRESENTADOS POR BRIAN STREET

O projeto: Letramentos e Identidades Sociais surgiu para atender a uma demanda específica: a de pessoas que gostariam de ampliar sua leitura e sua escrita e saber utilizá-las com mais segurança em suas práticas sociais, considerando as demandas e os problemas encontrados na comunidade do Pôr do Sol.

Com base nos interesses específicos desse grupo bastante heterogêneo de pessoas, foram sendo realizadas as atividades considerando os interesses das/os participantes, conforme observa Street (2010) em uma entrevista na

UFSJ em 2010. Em um momento de sua fala, o autor destacou: “Buscamos um letramento baseado no que as pessoas realmente fazem. Naquilo que realmente é importante para as pessoas e para suas práticas sociais”.

Nessa perspectiva, logo no começo do projeto, foi perguntado às/aos educandas/os o que elas/es gostariam que fosse trabalhado nos encontros; que temas seriam importantes para elas/es, que tipos de leitura e de escrita gostariam que fossem desenvolvidos ao longo das aulas. Para esses questionamentos, foram recebidas as seguintes respostas<sup>4</sup>:

P1: professora, a senhora poderia falar sobre os problemas que encontramos aqui no Pôr do Sol. Dando sequência à atividade, foi perguntado às/aos educandas/os:

Professora: a que problemas você está se referindo?

P1: saúde, trabalho, segurança, o lixo que é demais aqui onde nós moramos.

Em sequência, foi perguntado:

Professora: olha, eu acho os temas importantes e interessantes, pois fazem parte da realidade de vocês, das experiências que vocês têm aqui no Pôr do Sol.

Nesse momento, observa-se uma relação entre a fala de Street (2010) e a ação realizada entre as/os participantes do projeto. Dando sequência ao diálogo, são feitas novas indagações:

Professora: por onde vocês querem começar?

P2: professora, podemos começar pelo lixo, porque é um problema grande e que gera outros problemas.

Diante da fala do educando, foram feitas as seguintes colocações tanto pela professora responsável pelo projeto quanto pelas/os educandas/os:

Professora: Perfeito! Primeiramente, é importante saber o que vocês sabem sobre lixo.

P1: lixo é tudo que não serve mais e que a gente

<sup>4</sup> As interações apresentadas ao longo deste artigo foram estabelecidas entre a professora pesquisadora (uma das autoras deste artigo), à época doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília e as/os educandas/os participantes do projeto.

joga fora.

P2: são os restos.

P3: é o que não queremos mais.

P4: é o que não presta mais.

Professora: muito bem, todas as respostas de vocês estão corretas. Mas por que o lixo incomoda tanto vocês aqui no Pôr do Sol?

P1: professora, é porque as pessoas aqui do Pôr do Sol são sem educação, jogam o lixo em qualquer lugar.

P5: professora, aqui no Pôr do Sol, quando chove, a água da chuva carrega todo o lixo que está nas ruas lá de cima aqui para baixo, na porta da igreja mesmo, fica tudo cheio de lixo, entope tudo, vira uma confusão.

Professora: ok, vocês têm razão, o lixo é um grande problema aqui no Pôr do Sol e, por isso serão realizadas atividades de leitura e de escrita com vocês contemplando o tema em tela, nos próximos encontros.

Assim, foi encerrada a primeira aula sobre o tema. No segundo encontro, a aula foi iniciada com uma conversa sobre o lixo, sobre os danos que causa ao meio ambiente e à saúde. Esse momento foi bastante significativo, pois as/os participantes começaram dizendo que o lixo causa vários problemas, tais como: gripe, febre, vermes, doenças que ficam no limiar do senso comum, mas não falaram de algumas doenças que podem ser causadas e que são importantes dentro desse contexto.

Depois dessa introdução ao tema, foi lido e debatido o seguinte texto: Problemas que o lixo causa ao meio ambiente, disponível no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.re9recicle.com.br/2015/problemas-que-o-lixo-causa/>>. Durante a discussão, foi possível perceber que muitas/os não conheciam as doenças que podem ser causadas pelo lixo, não sabiam que o acúmulo de lixo pode provocar acidentes e, por fim não tinham consciência de que o lixo pode aumentar a poluição do ar que respiramos.

No entanto, o que mais chamou a atenção de todas/os foi o fato de o lixo provocar inundações. Ficaram espantadas/os e mais preocupadas/os com a quantidade de lixo jogado nas

ruas do Pôr do Sol. Nesse momento, houve uma discussão acerca do que cada uma/um podia fazer para amenizar esse problema e as/os participantes do projeto falaram:

P1: não colocar o lixo na calçada, antes do dia do carro do lixo passar.

P2: não jogar o lixo no chão.

P3: cuidar do nosso lixo e do lixo do nosso vizinho que não sabe dos problemas que o lixo pode causar.

P4: saber onde descartar as pilhas.

Diante das falas, as/os educandas/os foram parabenizadas/os e apresentadas/os a um texto sobre curiosidades em relação ao lixo, disponível em: [https://www.google.com.br/search?q=tempo+de+decomposi%C3%A7%C3%A3o+do+lixo&oq=tempo+&gs\\_l=psyab.1.0.0i67k1j0j0i67k112.3742.9745.0.11315.57.20.2.0.0.232.2241.0j15j1.16.0....0...1.1.64.psy-ab..46.11.1183.6..35i39k1j0i22i30k1j0i131k1.zjNoiyiHola](https://www.google.com.br/search?q=tempo+de+decomposi%C3%A7%C3%A3o+do+lixo&oq=tempo+&gs_l=psyab.1.0.0i67k1j0j0i67k112.3742.9745.0.11315.57.20.2.0.0.232.2241.0j15j1.16.0....0...1.1.64.psy-ab..46.11.1183.6..35i39k1j0i22i30k1j0i131k1.zjNoiyiHola).

Após a leitura coletiva desse segundo texto, foi realizado um debate considerando o que já sabiam sobre o lixo e o que tinham acabado de aprender. O texto foi uma grande novidade para todas/os, pois não conheciam as informações apresentadas e ficaram surpresas/os com algumas descobertas, tais como o tempo que pneu leva para se decompor no meio ambiente. Assim, foi encerrado o encontro.

Face ao exposto, compreende-se que a proposta aqui apresentada vai ao encontro das ideias de Street (1995, 2014), uma vez que ele afirma ser necessário sair das práticas de leitura e escrita que estão voltadas para o modelo autônomo de letramento, para as práticas que tratam a leitura e a escrita de forma articulada às práticas sociais das quais as pessoas participam.

No terceiro encontro sobre o tema proposto, foi produzido um texto coletivo. De posse de dois computadores, as/os participantes da pesquisa e as monitoras do projeto, estudantes dos cursos de Pedagogia e de Letras, construíram um texto com os conhecimentos adquiridos. Veja:

Figura 01 – Texto produzido: Lixo é no Lixo



Fonte: Criação das/os educandos/as participantes do projeto com as monitoras.

No último encontro, a aula foi introduzida com um debate sobre as aprendizagens que elas/es tiveram por meio da atividade desenvolvida e as/os educandas/os revelaram não só as aprendizagens como também algumas mudanças de comportamento:

P1: professora, eu aprendi que não podemos jogar o lixo no chão, pois quando a chuva vem muito forte, pode ter inundações.

P2: eu comecei a cuidar do meu lixo e do lixo do meu vizinho, quando ele coloca o lixo antes do dia do lixeiro passar, eu vou lá e peço para ele guardar para os animais não rasgarem os sacos e sujarem ainda mais a cidade.

P3: professora, eu descobri que o padre Moacir criou um lugar na igreja para descarte de restos de materiais que podem danificar a natureza.

Considerando essas colocações, aproveitou-se o momento para elogiar a todas/os pelas falas e pelos novos comportamentos e foi sugerido que em encontro posterior todas/os entregassem os textos que foram produzidos, junto com saquinhos de lixo, na rua principal do Pôr do Sol. Todas/os aceitaram a sugestão. No último encontro, todas/os as/os participantes do projeto foram à rua principal (a mais suja do

Pôr do Sol) para entregar o texto sobre lixo e os saquinhos, com o ensejo de falar com as pessoas sobre a necessidade de manter a cidade limpa e sobre as doenças que o lixo causa. Foi um momento único e de muita aprendizagem para todas/os.

Figura 02 – Entrega do texto e das sacolas de lixo nas ruas do Pôr-do-Sol



Fonte: Própria (2018).

O projeto trouxe mudanças significativas para todas/os que dele participaram. As atividades propostas que surgiram dos interesses das/os educandas/os foram determinantes

não só para o êxito do projeto, mas acima de tudo para que, a partir dele, fossem possíveis a ampliação de seus letramentos, bem como uma maior participação social e uma (re) construção identitária, de forma que as identidades sociais<sup>5</sup> que, inicialmente, se organizavam em torno do medo, da vergonha e da insegurança, pudessem ser substituídas por identidades fortalecedoras, empoderadas e críticas, conforme depoimentos das/dos educandas/os do projeto.

Antes, porém é imperativo trazer esse conceito de identidade fortalecedora, à luz das pesquisas realizadas por RIOS (1998, p.137). De acordo com o autor, uma identidade fortalecedora ocorre “quando os/as alfabetizandos/as têm o turno de fala respeitado, podendo até negociar os sentidos sobre a linguagem, tanto oral como escrita, e posicionam-se como pessoas ativas, tomando iniciativa no exercício da fala”, conforme podemos demonstrar nos exemplos a seguir retirados da tese de doutorado de Assis (2018, p. 175-214):

Nita: Professora, eu não sabia nada! Nem assinar meu nome, hoje eu vou no mercado e leio: UVA. Isso é suco de uva. Já sei outras palavras: OVO tem na geladeira da minha casa. Já sei assinar meu nome, não preciso mais ficar colocando o dedão. Com a leitura, a vida da gente vai melhorando. Eu precisava tirar uma xerox e me disseram para ir para o bazar do vovô. A senhora acredita que eu cheguei lá e vi V O V Ô e tinha o chapéu. Aí, eu já sabia que era lá, porque estava escrito vovô.

Naldão: O projeto me ajudou demais. Quando começamos, eu estava desempregado. Hoje já estou trabalhando e o projeto me ajudou nisso

5 [...] a identidade social é uma construção simbólica que envolve processos de caráter histórico e social, que se articulam (e atualizam) no ato de atribuição. Consideramos, assim, que a identidade social é uma representação, relativa à posição no mundo social, e, portanto, intimamente vinculada às questões de reconhecimento. Concebemos a possibilidade de múltiplas identidades, com base em referenciais distintos – como a origem territorial, a condição de gênero, a etnia, a atividade profissional etc. –, pois, enquanto uma construção simbólica, a identidade não é decorrência automática da materialidade (PENNA, 2001, p.92-93).

também. Já falo com mais facilidade. Já consigo até falar com o padre lá na igreja sem ter tanto medo. Professora, eu já uso as coisas que aprendi aqui, lá no meu trabalho. Por exemplo, o e-mail, eu tinha muita dificuldade em usar as palavras, aqui nós aprendemos, eu fiz um com a professora Milly (professora do Projeto). Eu não quero parar, quero fazer uma faculdade, quem sabe lá onde a senhora trabalha né?

Conforme depoimentos acima, observamos uma (re) construção das identidades sociais que das/os educandas/os, a qual foi possível pela dinâmica adotada no projeto de letramento e alfabetização que construímos coletivamente ao longo dos encontros. Em relação às monitoras, essas destacaram em seus depoimentos, o quanto a participação no projeto foi importante para elas, como podemos observar com base em Assis (2018):

Saritinha<sup>6</sup>: Eu me via muito insegura no começo do projeto tanto em relação à minha ação frente aos alunos quanto em relação aos conteúdos de língua portuguesa. Tinha medo de dar aula (p.198).

Naide: Antes do projeto, eu tinha uma visão bem prática de ser professor, achando que para ir para uma sala de aula, tinha que ter apenas conhecimentos específicos de Língua Portuguesa. Depois do projeto, me vi com um olhar mais social. Percebi que também está nas nossas mãos oferecer oportunidades a pessoas que querem participar da sociedade onde vivem [...] [...] [...]p.198).

Ao longo do projeto, as monitoras, graduandas do curso de Pedagogia e de Letras, participaram de formações e de momentos coletivos de planejamentos. Nesse sentido, veja os depoimentos:

Saritinha: O projeto me fez me ver como professora. Até esse momento, eu era uma estudante que estava finalizando o curso de Letras e nada mais e o projeto veio para me fazer professora (p.215)

Naide: a minha participação no projeto do Pôr do Sol foi muito importante. Vejo que saí de lá mais crítica, no sentido de repensar a educação. [...] De buscar em mim algo que ajudasse os alunos

6 Nomes Fictícios.

como um todo, não só como aluno, mas como um ser humano como um todo, como ser humano. Vi o quanto minha presença era importante para aquelas pessoas (p.204).

Este estudo também nos possibilitou refletir sobre a formação inicial de professores para atuarem na educação de jovens e adultos, principalmente, quando as graduandas destacam a relevância do projeto de alfabetização e de letramento para o desenvolvimento das aprendizagens e da articulação necessária entre a teoria e a prática que não foram possíveis no âmbito da graduação. Veja os depoimentos elencados e retirados de Assis (2018):

Nana: Professora, eu já tive experiência de alfabetizar crianças lá no projeto da Margarida e alfabetizei adultos, no DF Alfabetizado, no Sol Nascente, e eu me vejo mais voltada para a alfabetização de adultos. Aí quando a senhora falou do seu projeto, eu vi a possibilidade de aprender mais como alfabetizar e letrar pessoas adultas e idosas.

Milly: Professora, eu vim para o projeto pela necessidade de aprender a alfabetizar e letrar pessoas adultas e idosas. Na faculdade, não temos essa vivência. E a forma como você falou do projeto me tocou muito e não foi por causa das horas complementares.

Evinha: Eu vim para o projeto, porque vi uma possibilidade de aprender mais e, principalmente, a alfabetização de adultos. Moro próximo da região, sei da carência e das necessidades das pessoas e quis contribuir com o pouco que estou recebendo na faculdade para a comunidade e essa é a possibilidade de unir teoria e prática.

Saritinha: Inicialmente, eu vim por causa da experiência. Eu estava saindo do curso de Letras e nunca tinha ministrado aulas para pessoas com aquelas idades, pessoas até idosas como seu Félix. Mas, independentemente disso, eu vi uma possibilidade que me encantou, que foi a de dar aulas para adultos, alfabetizar, letrar adultos, ajudar nesse processo de alfabetização, pois são pessoas que não têm condições de ir para uma sala de aula para aprender, têm medo, têm vergonha, enfim. Num primeiro momento, também vim porque era um projeto que estava começando a ser desenvolvido numa área bem carente, em que o acesso à Educação era bem pouco [...]. Além dessas questões, algo que me

chamou bastante a atenção era seu Félix, com mais de 60 anos e estava ali com a gente todas as manhãs para aprender, era 187 algo me encantava [...]. E no final, ele me falar que melhorou e aprendeu muito, isso foi muito importante [...] (p. 186-187).

Nesse sentido, dialogamos com Silva (2018, p.36) que destaca que a “formação inicial é um dos espaços para a práxis ser assumida como uma atitude do trabalho docente e profissional; e ser um valor constantemente presente de maneira articulada entre o pedagógico e o político social”. É também o momento de forjar situações de formação docente que possibilitem a articulação entre a teoria e a prática, de propiciar vivências tanto no âmbito escolar quanto fora dele, de aguçar o pensar crítico, de formar professor que é também pesquisador, por meio da oferta de disciplinas, de projetos de extensão, que fomentam a formação docente numa perspectiva crítico-transformadora, não só nas universidades públicas, mas nas privadas também, conforme o que orienta a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, no que tange à formação docente, nos aspectos relativos à modalidade.

Por fim, gostaríamos fechar esse texto com Silva (2018, p. 36) que destaca em seus estudos: Acesso em: 20/11/2022.

A competência como práxis remete à tese de que o professor precisa ser um sujeito que elabora conhecimentos e tem que ser habilitado na capacidade de fazer análise da sua prática, fundamentado em um referencial teórico que lhe permita, como resultado, a incessante busca de uma educação de qualidade, que necessita de professor qualificado. Ao formador caberia a responsabilidade, tanto com a própria formação quanto com as questões específicas do conhecimento pedagógico histórico e crítico específico

para a docência. Esta é uma resistência que podemos constituir para e além da legalidade: trabalhemos com a competência como práxis.

Esse é caminho necessário para a transformação, para a emancipação tanto docente quanto discente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, foi apresentada uma experiência de letramento com adultos e idosos moradoras/es do Pôr do Sol e, como propõe Street (2010), iniciou-se de onde toda experiência de letramento deve começar: do interesse das/os educandas/os e, para elas/es o que de fato interessava no começo do projeto eram as demandas e os problemas sociais que as/os moradoras/es do Pôr do Sol enfrentam no dia a dia, por isso o trabalho desenvolvido teve início pelo lixo, algo tão presente nessa comunidade.

A atividade com a situação-problema-desafio do lixo foi de grande relevância para todas/os, pois por meio dos textos lidos, dos debates, das participações, foi possível compreender os problemas que o lixo pode trazer às/aos moradoras/es e a toda a comunidade do Pôr do Sol. Foi possível verificar não só uma mudança de conceitos, mas também uma mudança de comportamento e atitudes, além da ampliação dos letramentos e da influência dessa ampliação nas práticas sociais das/os educandas/os de pesquisa.

Com este trabalho, foi possível compreender que as práticas que envolvem a escrita e a leitura estão atreladas à cultura, à história e a discursos e relações de poder, em oposição à perspectiva autônoma do letramento, centrada no sujeito e nas capacidades individuais de elaborar um texto escrito, desvinculado das práticas sociais.

No que tange à formação inicial de professores, compreendemos, em relação à EJA que é indispensável que os cursos de licenciatura confirmem a importância que a modalidade tem tanto nos normativos relacionados à Educação de Jovens e Adultos quanto em relação à neces-

sidade de oferta e de permanência no contexto escolar, como preconiza, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB9394/96 e o Plano Nacional de Educação (2014/2024 – Lei nº 3.005/2014, nas metas 08, 09, 10).

Em relação à formação inicial de professores, reforçamos a necessidade de as Instituições de Ensino Superior ofertarem uma formação que realmente dê condições de a/o graduanda/o atuar como professora/o com mais segurança, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, foco deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, Marli Vieira Lins de. **Letramentos e identidades sociais: uma proposta etnográfica crítica de leitura e de escrita para (e com) os moradores do pôr do sol (Ceilândia - DF)**. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística da Universidade de Brasília, 293p, 2018.
- BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Cambridge/USA: Blackwell, 1994.
- BARTON, D; HAMILTON, M. **Local literacies**. London and NY: Routledge, 1998.
- BAYNHAM, M. **Literacy practices**. Investigating literacy in social contexts. Londres/Nova York: Longman, 1995.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024.
- BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura. Brasília, 2006b. Disponível: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA). Data de acesso: 11 de ago.de 2023.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/>

CNE\_RES\_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Data de acesso: 11 de ago. de 2023.

**CURIOSIDADES sobre o lixo.** Disponível em: [https://www.google.com.br/search?q=curiosidades+sobre+o+lixo&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=YXxiEiKk6avJYM%253A%252CLvDkK-91QG4MpM%252C\\_&usg=\\_\\_0ju-UwWQ-at5bREEi-0ySm4Jj5qY%3D&sa=X&ved=0ahUKEwiU-tHPo9PZAhUjwFkKHfncCGMQ9QEIZzAJ#imgsrc=YXxiEiKk6avJYM](https://www.google.com.br/search?q=curiosidades+sobre+o+lixo&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=YXxiEiKk6avJYM%253A%252CLvDkK-91QG4MpM%252C_&usg=__0ju-UwWQ-at5bREEi-0ySm4Jj5qY%3D&sa=X&ved=0ahUKEwiU-tHPo9PZAhUjwFkKHfncCGMQ9QEIZzAJ#imgsrc=YXxiEiKk6avJYM). Acesso em: 10 de fev. de 2016.

GEE, J. P. Teenagers in new times: a New Literacy Studies perspective. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 43, n. 5, Feb. 2000.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (eds.). **Situated Literacies**. London: Routledge, 16-34, 2000.

KLEIMAN, A. **EJA e o ensino de língua materna: relevância dos projetos de letramento**, 2012. Disponível em: <https://periodiifsc.edu.br/index.php/EJA/article/download/874/pdf>. Acesso em: 10 nov. 2012.

PENNA, M. **Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento**. In SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

**PROBLEMAS QUE O LIXO CAUSA.** Disponível em: <http://www.re9recycle.com.br/2015/problemas-que-o-lixo-causa/>. Acesso em: 10 fev. 2016.

REIS, R. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**. 2000. (Tese de doutorado), Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas/. Campinas, São Paulo, 2000.

RIOS, G; REIS, R. Alfabetização de adultos, como linguagem-desenvolvimento do ser-humano. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v. 16, n.2: p. 205-217, 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. Acesso em: 10 fev. 2016.

RIOS, G. Discurso docente sobre conceitos no ensino de língua portuguesa como língua materna e a consciência linguística crítica. **Revista Domínios de Linguagem**, Uberlândia, vol. 9, n. 4, out./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/28742>. Acesso em: 11 fev. 2023.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa**. In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 27-37. Disponível em: [https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2\\_ebook/artigo\\_03.html](https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html) ([https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2\\_ebook/artigo\\_03.html](https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html))

\_\_\_\_\_. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2018.

\_\_\_\_\_; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação**. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918>. Acesso em: 20/11/2022.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

\_\_\_\_\_. **Social Literacies: critical approaches to literacy in development ethnography and education**. London: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. **Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies**. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. **Multilingual literacies: reading and writing different worlds**. John Benjamins B.V., 2000, p.17-29.

\_\_\_\_\_. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003a.

\_\_\_\_\_. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. Columbia: Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, p.77-99, 2003b.

\_\_\_\_\_. Abordagens de gênero para letramentos acadêmicos? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. (Trad.: Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Recebido em: 26/5/2023  
Aprovado em: 31/10/2023



# A IMPORTÂNCIA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA CONCRETIZAR O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO

APOLIANE LIMA EUCLYDES\*

Instituto Federal de Brasília

<https://orcid.org/0009-0001-3499-4635>

MÁRCIA CASTILHO DE SALES\*\*

Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal

<https://orcid.org/0000-0002-3367-412X>

## RESUMO

Esse artigo partiu do seguinte problema: qual o papel da Coordenação Pedagógica na concretização do currículo integrado do Curso Técnico em Administração do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja), em um dos Campi do Instituto Federal de Brasília? O estudo de caso teve como objetivo geral em compreender a promoção da integração curricular expressa no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que se desdobrou em cinco objetivos específicos, como a análise das concepções expressas nos documentos norteadores no curso sobre a organização do trabalho pedagógico; a identificação dos mecanismos existentes para desenvolver o currículo integrado, apontando limites e obstáculos e apresentando estratégias de ações de intervenção para a melhoria contínua do exercício do currículo integrado na Educação Profissional. O estudo de caso desenvolvido buscou compreender o fenômeno de forma aprofundada através de uma coleta de dados sistemática, utilizando entrevistas semiestruturadas realizada com três grupos de protagonistas que atuam no curso: docentes do curso técnico do Proeja, a Coordenação Pedagógica e a Coordenação do Curso, totalizando um grupo de amostra de 12 entrevistados. Os resultados encontrados revelam contradições, avanços e preocupações na organização do trabalho pedagógico e na gestão pedagógica do curso, que precisam ser enfrentadas para o alcance da integração curricular pleiteada no PPC e normativas oficiais da instituição.

**Palavras-chave:** Currículo integrado; Educação Profissional; Coordenação pedagógica.

---

\* Mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional. Instituição a que pertence: Instituto de Brasília. Cargo: Assistente de Alunos. E-mail: [apoliane.euclides@ifb.edu.br](mailto:apoliane.euclides@ifb.edu.br)

\*\* Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (1985), Especialista em Tecnologia Educativa pela Faculdade de Motricidade Humana - UTLisboa (2006) - Portugal e em Formação de Professores para séries iniciais - UnBrasília - DF (2003), Mestrado em Engenharia de Mídias para a Educação pela Universidade de Poitiers - França (2007) e Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (2018). Professora aposentada da SEEDF desde 2015. E-mail: [mcastilhosales@gmail.com](mailto:mcastilhosales@gmail.com)

## ABSTRACT:

### THE IMPORTANCE OF PEDAGOGICAL COORDINATION TO IMPLEMENT THE INTEGRATED CURRICULUM IN PROFESSIONAL EDUCATION

This article started from the following problem: what is the role of the Pedagogical Coordination in implementing the integrated curriculum of the Technical Course in Administration of the National Program for Integration of Professional Education with Basic Education, in the Modality of Young People and Adults (Proeja), in a of the Campi of the Federal Institute of Brasilia? The case study had as its general objective to understand the promotion of curricular integration expressed in the Course Pedagogical Project (PPC) which unfolded into five specific objectives, such as the analysis of the concepts expressed in the guiding documents in the course on the organization of pedagogical work; the identification of existing mechanisms to develop the integrated curriculum, pointing out limits and obstacles and presenting strategies of intervention actions for the continuous improvement of the exercise of the integrated curriculum in Professional Education. The case study developed sought to understand the phenomenon in depth through systematic data collection, using semi-structured interviews carried out with three groups of protagonists who work in the course: teachers of the technical course of Proeja, the Pedagogical Coordination and the Course Coordination, totaling a sample group of 12 respondents. The results found reveal contradictions, advances and concerns in the organization of the pedagogical work and in the pedagogical management of the course, which need to be faced in order to achieve the curricular integration claimed in the institution's official documents and regulations.

**Keywords:** Integrated curriculum; Professional Education: Pedagogical coordination.

## RESUMEN:

### LA IMPORTANCIA DE LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA PARA CONCRETAR EL CURRÍCULO INTEGRADO EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL

Ese artículo partió del siguiente problema: cuál es el papel de la Coordinación Pedagógica en la concreción del currículo integrado del Curso Técnico en Administración del Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica, en la Modalidad de Jóvenes y Adultos (Proeja), en uno de los Campi del Instituto Federal de Brasilia? El estudio de caso tuvo como objetivo general comprender la promoción de la integración curricular expresada en el Proyecto Pedagógico de Curso (PPC) que se desplegó en cinco objetivos específicos, como el análisis de las concepciones expresadas en los documentos de orientación en el curso sobre la organización del trabajo pedagógico; la identificación de los mecanismos existentes para desarrollar el currículo integrado, señalando límites y obstáculos y presentando estrategias de acciones de intervención para la mejora continua del ejercicio del currículo integrado en la Educación Profesional. El estudio de caso desarrollado buscó comprender el fenómeno de forma profundizada a través de una recopilación

de datos sistemática, utilizando entrevistas semiestructuradas realizadas con tres grupos de protagonistas que actúan en el curso: docentes del curso técnico del Proeja, la Coordinación Pedagógica y la Coordinación del Curso, totalizando un grupo de muestra de 12 entrevistados. Los resultados encontrados revelan contradicciones, avances y preocupaciones en la organización del trabajo pedagógico y en la gestión pedagógica del curso, que necesitan ser enfrentadas para el alcance de la integración curricular pleiteada en el PPC y normativas oficiales de la institución.

**Palabras clave:** Currículo integrado; Educación Profesional; Coordinación pedagógica.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo propicia uma reflexão sobre a importância da coordenação pedagógica na concretização do currículo integrado na oferta da Educação Profissional articulada com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, em uma Instituição Federal de Brasília (IFB), sendo fruto de uma pesquisa de mestrado<sup>1</sup> realizada no curso Técnico em Administração do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja. Através de conversas com alguns profissionais que atuam no curso, identificou-se a necessidade de se fortalecer o movimento prático da integração curricular entre as disciplinas do curso, analisando de forma mais aprofundada o contexto e a realidade escolar e investigando como se tem efetivado a integração entre formação geral e profissional, considerando a ação dos Coordenadores Pedagógicos (CDPD) para sua implementação.

Assim, investigar o trabalho desenvolvido pela Coordenação Pedagógica (CDPD) na implementação curricular integrada na Educação Profissional é relevante tendo em vista o papel

desempenhado pela CDPD ser estratégico e fazer toda a diferença na instituição de ensino considerando-se todo o movimento prático da integração e de sua importância na educação emancipadora dos trabalhadores-estudantes. Desse modo, por meio do estudo de caso sobre a temática, procurou-se identificar e refletir alguns desafios, limites e possibilidades vivenciados na prática cotidiana escolar, considerando-se todas as forças práticas que se materializam na organização curricular. Além disso, Sales (2020) complementa que para que a integração aconteça na constituição curricular integrada na educação profissional é preciso coexistir todo um mecanismo articulatório entre todos os protagonistas desse processo educativo, envolvendo diretores, gestores, coordenadores e professores, sendo um resultado da prática coletiva cotidiana.

A organização da temática inicia com a apresentação da metodologia da pesquisa e como ela foi desenvolvida na instituição de ensino, envolvendo os protagonistas do curso técnico integrado a Educação de Jovens e Adultos no Campus Gama, no Instituto Federal de Brasília, no período de 2021 a 2022.

## 2. METODOLOGIA E DISCUSSÃO

O estudo caracterizou-se com uma pesquisa de abordagem qualitativa de natureza histórico social que tem como estratégia de investigação o estudo de caso em um ambiente natural, em

1 Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos onde foram respeitados todos os procedimentos éticos durante a realização da pesquisa, garantindo a dignidade, os direitos e a segurança dos voluntários. Esse CEP localiza-se no seguinte endereço: CEP/UNICEPLAC - SIGA Área Especial N.º 2- Setor Leste-Gama-DF, Sala 208 Bloco E, CEP: 72460- 000, Telefone: (61) 3035-1811, E-mail: cep@uniceplac.edu.br.

que o pesquisador realiza a técnica de coletas de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental. De acordo com Triviños (2009) a pesquisa qualitativa retrata os dados por meio da observação do processo, analisando os dados mais relevantes para a solução do problema da pesquisa. Além disso, uma pesquisa de caráter histórico social procura entender de forma aprofundada a raiz do problema, propondo como resultado uma intervenção na realidade.

A abrangência desse estudo de caso está vinculada a educação profissional em um Campus do IFB, no período de distanciamento social por conta da pandemia da COVID-19, onde utilizou-se como estratégia de pesquisa entrevistas semiestruturadas realizada via Zoom, a todos os entrevistados que atuam no curso, isto é, 10 (dez) docentes do Proeja, a Coordenação Pedagógica e a coordenação do Curso Técnico em Administração do Proeja, totalizando uma população amostral de 12 sujeitos protagonistas do Proeja em Administração. Essa é uma amostra não probabilística escolhida aleatoriamente por conveniência, considerando-se o papel estratégico desses sujeitos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Campus. Além disso, a realização da análise e interpretação dos dados foi realizada através do método de análise de conteúdos conforme defendido por Bardin (2010).

Segundo Bardin (2010), a criação das categorias de análise perpassa pela fase de exploração de material onde se analisa as categorias formadas no referencial teórico, realizando a confrontação com os dados coletados nas entrevistas, fazendo recortes de palavras, frases ou parágrafos construindo desse modo as unidades de registro. Essa fase é fundamental para análise, pois será feita a exploração do material buscando realizar a categorização ou codificação dos dados, classificando e apontando de forma estratégica a criação das categorias de análise, realizando a separação e uma posterior articulação das unidades de registro. Logo, quando temos e palavras se repetem, isso

pode ser um procedimento estratégico na codificação que favorece a criação das unidades de registro e na formação das categorias iniciais de análise (Bardin, 2010). Para mais, torna-se relevante destacar que a análise dos dados coletados não utilizou softwares para a análise das entrevistas, sendo a análise realizada de forma manual com recursos do computador.

A proposta de análise de BARDIN (2010) perpassa três fases: 1) pré-análise; 2) exploração de material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Nessa pesquisa as categorias foram formadas a posteriori considerando o processo progressivo e sistemático da análise das entrevistas.

Durante a exploração das entrevistas transcritas foram sendo organizados recortes do texto que mantinham relação com os seguintes temas estabelecidos: tempo de atuação no Proeja, formação para o Proeja, concepção de integração, progresso na integração, propostas para melhoria, avanços no PPC, problemas identificados, propostas, Coordenação Pedagógica (CDPD) na integração, planejamentos coletivos e análise do papel do coordenador.

A seguir, iremos apresentar a análise dos resultados e encaminhamentos alcançados na pesquisa.

### 3. A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROEJA E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

O papel da Coordenação Pedagógica na articulação do currículo integrado na Educação profissional não é neutro, pois a ação mediadora desse profissional influencia diretamente o trabalho docente em razão desse especialista ser considerado um mediador/orientador do trabalho pedagógico coletivo atuando na concretização do exercício da integração (MARCONDES, LEITE E OLIVEIRA, 2012).

Os autores Sales e Reis (2019) salientam que a concepção de um currículo integrado se materializa através da compreensão de que as

disciplinas dialogam com o itinerário formativo profissional do curso, permitindo a solução dos problemas de forma integrada, através de uma construção coletiva entre os docentes de ambas as formações (geral e específica), assim como dos gestores pedagógicos e administrativos. Desse modo, a Coordenação Pedagógica pode promover a superação do trabalho fragmentado e o fortalecimento de práticas integradoras no desenvolvimento do currículo, em virtude de também integrar a equipe de gestão escolar e manter estreita relação com toda a comunidade escolar (OLIVEIRA, 2018). Ademais, a constituição identitária desse setor na escola evidencia ações de articulação pedagógica, trabalho coletivo e o exercício de formação continuada docente (CORRÊA E FERRI, 2016), isto é, a Coordenação Pedagógica media os confrontos do ambiente escolar, além de intervir e influenciar nas relações interpessoais estabelecidas, pois atua próximo os docentes, discentes e a comunidade escolar, logo, o coordenador pedagógico precisa ter uma visão aguçada da realidade que o circunda, visto que ao observar e refletir sobre os problemas e dificuldades presentes no ambiente escolar poderá contribuir e mediar de forma estratégica os interesses e necessidades da instituição (PLACCO E SOUZA, 2012).

Ao analisar o organograma e a legislação do IFB que a CDPD e a Coordenação de Curso apresentam papéis similares, promovendo sobreposição de tarefas, contradições e incoerências sobre o desempenho de suas atribuições, pois nem sempre o que está expresso nas normas internas é o que de fato se apresenta na prática, por esse motivo torna-se pertinente discorrer sobre o papel das duas coordenações a seguir.

### 3.1 A Coordenação Pedagógica (CDPD) no âmbito do IFB

De acordo com o levantamento da pesquisa documental sobre as atribuições da CDPD no âmbito do IFB, identificou-se poucos documentos que normatizam essa função no Campus. Dentre eles podemos citar a Resolução n.º

35/2012 – CS/IFB, ela reforça que a formação continuada fica a cargo da CDPD cabendo a ela a organização e participação de forma sistemática das reuniões pedagógicas dos cursos, organizando e implementando programas de formação pedagógica contínua dos professores do Campus, acompanhando e monitorando desenvolvimento do planejamento e realização dos cursos. Seu papel ainda incorpora o acompanhamento do desenvolvimento das aulas, contribuindo com o aperfeiçoamento do processo-didático-pedagógico, propondo eventos, reuniões, encontros e cursos para que os docentes aprimorem a relação docente educativa, acompanhando a ação pedagógica dos professores, sugerindo, caso necessário, a capacitação dos professores.

Um outro documento interno é a Resolução N.º 35/2012 – CS/IFB que delibera sobre a estrutura organizacional do IFB, determinando que cabe à Pró-Reitoria de Ensino (PREN) a responsabilidade pela capacitação da CDPD nos Campi. Do mesmo modo, a Nota Técnica N.º 001 – 2015 – PREN/RIFB, ainda dispõe sobre a necessidade de integração das atividades entre a Coordenação Pedagógica (CDPD) e a Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE), respeitando-se seus respectivos campos de execução, tratando sobre diversas atividades pedagógicas, evidenciando a relevância desse trabalho ser articulado entre as coordenações, salientando que uma das ações do pedagogo da CDPD deve ser voltado aos docentes, mas buscar atender também algumas ações relativas ao ensino e aprendizagem dos estudantes. Além disso, a Resolução N.º 01/2017/CS – IFB, em seu Art. 51, define que, dentre as inúmeras atribuições arroladas sobre o papel da CDPD, esse profissional encarrega-se pela organização e implementação do programa de formação continuada docente, acompanhando o trabalho pedagógico dos professores, sugerindo, quando necessário capacitação. Para mais, essa norma evidencia a necessidade de o trabalho do Coordenador de Curso ser articulado com a Coordenação

Pedagógica nas atividades de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas do curso.

### 3.2 A Coordenação de Curso na normatização do IFB

De acordo com o organograma presente na Resolução N.º 01/2017- CS/IFB, Anexo III, que apresenta a estrutura geral por campus do Instituto Federal de Brasília, a Coordenação de Curso subordina-se hierarquicamente à Coordenação Geral de Ensino (CGEN) do Campus, que se vincula diretamente à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DREP), isto é, ela não se subordina hierarquicamente à CDPD. Analisando as normas internas que tratam sobre as atribuições do coordenador de curso, foram identificadas as seguintes resoluções que discriminam os deveres desses profissionais: Resolução n.º 005 – 2013/CS – IFB, Resolução n.º 06/2015/CS – IFB, Resolução n.º 01/2017 – CS/IFB. Todavia, observa-se que todas essas normas mencionam praticamente as mesmas atribuições. Sendo assim, considerando as atribuições do Coordenador de Curso, além das previstas no Regimento Geral do IFB, pode-se destacar na Resolução N.º 01/2017/CS – IFB, Art. 50 algumas atribuições como a responsabilidade de convocar e presidir as reuniões de colegiado de curso, planejando, coordenando, acompanhando e avaliando as atividades pedagógicas do curso conjuntamente com a Coordenação Pedagógica. Além disso, ele zela pelo acompanhamento e aperfeiçoamento do processo educativo docente, controlando a execução do Plano Individual de Trabalho de cada professor, encaminhando semestralmente um relatório à CGEN. A Resolução N.º 01/2017/CS – IFB, I, ainda dispõe sobre a necessidade do trabalho do Coordenador de Curso ser articulado com a CDPD. Outrossim, no âmbito do Campus pesquisado a Coordenação de Curso do Proeja é responsável por gerir pedagogicamente os professores e estudantes e para isso tem em alguns momentos o acompanhamento da CDAE, da Coordenação Pedagógica (CDPD)

e de outras coordenações nesse processo.

Assim sendo, seguindo o assunto pesquisado foram formadas categorias finais que são de certa forma aglutinações das temáticas anteriores embasadas também pelo conceito norteador da pesquisa. Essa fase de exploração do material foi fundamental para aproximação de temas e construção dos seguintes aspectos centrais analisados:

- 1 – Concepção de integração;
- 2 – Concepções e considerações sobre o PPC;
- 3 – Atuação das coordenações pedagógicas;
- 4 – Problemas mais evidenciados;

A seguir apresentamos os resultados encontrados e analisados a luz do propósito da pesquisa realizada.

### 3.3 Concepção de integração

Na Instituição Federal de Ensino pesquisada observa-se entre alguns entrevistados incompreensões do conceito de integração, isto é, apenas alguns respondentes compreendem a dissociabilidade entre as formações geral e específica. Os demais precisam considerar o trabalho como princípio estruturante e a formação humana integral, além de apresentarem confusão entre as concepções de integração e interdisciplinaridade. Logo, torna-se relevante que todos compreendam a concepção de integração e que tenham como ponto de partida o itinerário formativo do curso presente no PPC do curso.

Para SALES (2020) no currículo integrado, a integração é o início e não o fim. A partir do percurso do perfil profissional do curso, a construção da integração se inicia, agrupando as disciplinas que dialogam com os eixos e mecanismos de integração. A interdisciplinaridade é o resultado desse processo, que se concretiza através de práticas e estratégias pedagógicas. Nesse aspecto definimos um diferencial expresso no PPC, pois a maioria dos cursos integrados passam a conceber a interdisciplinaridade apenas na sua implantação, não concebendo a integração desde sua origem, ou seja, desde a construção do PPC. Sales ainda afirma:

Outra diferença marcante entre a relação da interdisciplinaridade e a integração é que o planejamento da primeira sempre ocorre após a aprovação do curso pela instituição. Será nos espaços de diálogos coletivos que essa interdisciplinaridade será perseguida de forma contínua. A integração precisa ser concebida ainda na construção do desenho curricular do curso integrado, para ser implementada durante percurso de aprendizagem. Sob esse ângulo, observa-se que existe uma grande confusão sobre a integração nessa oferta, porque algumas instituições concentram seus esforços na busca pela interdisciplinaridade após o curso aprovado, o que pode acontecer sem envolver todas as disciplinas e de forma pontual no curso (SALES, 2020, p. 30).

Como a autora afirma acima, é importante diferenciar a integração da interdisciplinaridade, pois enquanto a primeira é concebida na construção do curso e segundo o itinerário formativo, a segunda é concebida após a aprovação do curso e a partir de situações-problemas, ou temáticas e conceitos.

### 3.4 Concepções e considerações sobre o PPC

Em análise do PPC identificamos os mecanismos de integração necessários para a implementação da integração curricular no curso que se contrapõe, pois exige um envolvimento e compreensão sobre a forma da integração não só para os docentes, mas para todos os que protagonizam o curso. O PPC construído coletivamente e implementado, exige da Coordenação Pedagógica uma retomada recorrente, trazendo para a pauta das reuniões, todos os fundamentos constituídos e que precisam ser lembrados. A lógica de integração proposta no curso parte do itinerário formativo e é desenvolvido conforme etapas formativas, desenvolvido modularmente e com mecanismos integradores ajustados, como eixos, projetos e eventos integradores. A cada semestre é necessário a construção coletiva do processo da integração envolvendo todos os protagonistas do curso. Se esse processo não acontece, a integração não é alcançada. Pontualmente, al-

gumas disciplinas podem desenvolver projetos, concretizando a interdisciplinaridade apenas.

Percebe-se na pesquisa que grande parte dos docentes compreendem o que é a integração, todavia uma minoria mostra-se resistente ao currículo integrado e isso prejudica a integração curricular, pois o currículo integrado parte de um grupo integrado, onde todos devem participar dos espaços de construção coletiva para desenvolver o planejamento do Projeto Integrador expresso no PPC, que tem como base o itinerário formativo do perfil profissional do curso, no caso, Administração.

### 3.5 Atuação das coordenações pedagógicas

Importante salientar que a organização curricular dos cursos técnicos integrados possui uma complexidade que exige do coordenador conhecimentos do trabalho pedagógico relativo a planejamento de ensino, do trabalho pedagógico coletivo, de estratégias de ensino aprendizagem, de organização de projetos de pesquisa e de procedimentos didático-pedagógicos, entre outros.

Desse modo, entende-se que os docentes que assumem a função de coordenador pedagógico devem apresentar um perfil diferenciado, além de uma formação pedagógica específica para acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico da estrutura curricular integrada prescrita no PPC do curso.

No período da pesquisa, o Coordenador de Curso do Proeja não tinha uma formação pedagógica para fazer o acompanhamento pedagógico do PPC. A este respeito, entende-se que para atuar como Coordenador de Curso em cursos integrados, principalmente por suas idiossincrasias, esses profissionais deveriam ter pelo menos uma formação continuada na área do Proeja.

Destacamos que a legislação permite a atuação de coordenadores de curso sem formação pedagógica específica e ainda exige uma atuação que detenha domínio pedagógico. Como promover a articulação pedagógica conforme

prescrito no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de quem não tem formação para tal? Nota-se uma incoerência na legislação institucional<sup>2</sup>, pois a legislação que regulamenta os cursos técnicos e os técnicos integrados não diferencia a complexidade pedagógica dos cursos.

Somando-se a isso, observa-se as contradições na legislação sobre a atuação da Coordenação Pedagógica e da Coordenação de Curso que apresentam papéis similares, promovendo conflitos e confusão sobre o desempenho de suas atribuições. Esse alinhamento pedagógico precisa ser administrado previamente, sob pena de desenvolverem ações duplicadas ou díspares no trabalho pedagógico. O ideal é ter um coordenador de curso que possua uma formação pedagógica, domine o processo de integração contido no PPC e articule o grupo, de forma a desenvolverem sistematicamente e de forma coletiva, as atividades integradoras propostas no curso. A Coordenação Pedagógica seria acionada, caso necessário e para fins específicos.

Constata-se que duas coordenações pedagógicas com atuações contidas e fragmentadas, estão realizando ações que nem sempre se complementam. Entende-se que a Coordenação de Curso é quem de fato faz o papel pedagógico na direção do processo de integração no curso do Proeja e não a CDPD.

### 3.6 Problemas mais evidenciados

Apresentamos a seguir os aspectos mais evidenciados pelos depoentes da pesquisa.

#### a. A contradição expressa na legislação do IFB sobre a Coordenação Pedagógica

Constatou-se nas normas internas sobre as atribuições da Coordenação Pedagógica (CDPD) no âmbito do IFB (Resolução N.º 01/2017/CS- IFB), que registra que seu papel é de mediador dos processos pedagógicos, responsável por organizar e participar siste-

maticamente das reuniões pedagógicas dos cursos, acompanhando o trabalho pedagógico, a formação continuada docente, cooperando na implementação dos processos didáticos e pedagógicos.

Todavia, nota-se que uma coisa é o que está na Lei e outra é o que de fato de implementa na prática, pois percebe-se contradições da legislação sobre a atuação da CDPD, isto é, percebe-se que a CDPD não tem muita influência na mediação do processo de integração curricular na organização do trabalho pedagógico, pois esse papel fica mais sob a responsabilidade do Coordenador de Curso, que realiza a mediação entre o currículo e a prática.

O estudo realizado constatou que a legislação do IFB desconsidera a realidade da logística do currículo integrado, isto é, observa-se que Coordenação Pedagógica não influencia na mediação do processo de integração curricular e na organização do trabalho pedagógico no Campus pesquisado, pois na prática esse papel fica mais sob a responsabilidade do Coordenador de Curso, que implementa o PPC. Além do mais, a legislação do IFB não expressa uma formação pedagógica para ser Coordenador de Curso, tanto na Educação Básica, como na Educação Superior. Isto significa que qualquer professor poderá se candidatar a função de Coordenador de Curso em cursos técnicos integrados, podendo prejudicar o desenvolvimento do curso, visto que tanto a Coordenação de Curso e a Coordenação Pedagógica requerem competências pedagógicas.

Nessa perspectiva, a articulação do currículo depende do protagonismo da Coordenação Pedagógica, em outros termos, se a Coordenação de Curso tivesse um perfil mais pedagógico e a CDPD pudesse estar mais próxima priorizando em todas as reuniões o curso do Proeja, devido as especificidades do curso, fortaleceria com mais eficiência a implementação da integração.

Para mais, reconhece-se que a integração não será alcançada somente através de documentos e regulamentações, por esse motivo a atuação da gestão pedagógica do curso será

<sup>2</sup> Resolução n.º 01/2017- CS/IFB.



fundamental na articulação da proposta pedagógica expressa no PPC.

### b. Falta de formação específica para atuar no Proeja

A proposta de formação humana tendo como base a integração da formação básica com a formação profissional, ser melhor compreendida e implementada, pois existe uma incompreensão da proposta original, oriunda dos documentos oficiais do Proeja. A complexidade da compreensão da integração curricular está expressa em textos acadêmicos e pesquisas já desenvolvidas.

A partir de artigos e de experiências de integração, as práticas interdisciplinares, ou seja, a natureza de integração implementada em cursos técnicos integrados se detêm em promover o diálogo pontual entre algumas disciplinas a partir de uma temática. Na maioria desses artigos se imputa ao professor a culpa de não acontecer a integração. Não concordamos com essas conclusões, pois a culpa da não integração não é do professor! Está evidente que existe uma cultura disciplinar muito forte e hegemônica. Além disso, não adianta ter um documento formal expressando a integração no curso (PPC) e o curso se desenvolver na prática de forma desarticulada.

Para existir a integração curricular precisa existir toda uma engrenagem organizada para tal, para não voltar a confundir integração com práticas interdisciplinares. Todos os sujeitos devem ser envolvidos, não só os professores. A interdisciplinaridade não é o ponto de partida, mas é elemento essencial desse trabalho. Existe interdisciplinaridade sem integração, mas não existe integração sem interdisciplinaridade.

Um dos entraves que dificultam a integração curricular é a falta de formação dos protagonistas que atuam no Proeja. Ela dificulta o desenvolvimento da articulação pedagógica prescrita no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Assim, é importante salientar que o PPC pesquisado se contrapõe à lógica de disciplinas fragmentadas, exigindo envolvimento do corpo docente para

o seu desenvolvimento, o que se diferencia de todos os outros cursos.

O fato é que alguns docentes compreendem a lógica de integração do curso, pois defendem mais diálogo, reuniões, espaços de articulação e organização coletiva, já alguns são resistentes a essas mediações. A maioria dos entrevistados percebe a necessidade de uma formação específica para atuar no Proeja e isso pode ser regulamentado pela Pro-Reitoria de Gestão de Pessoas (PRGP).

É imperativo desenvolver uma política de formação continuada para os professores que atuam no Proeja, pois dois aspectos são fundamentais e devem ser sempre discutidos: os sujeitos coletivos da EJA e a organização curricular integrada. Entende-se que seria difícil hoje em dia no mercado os editais de convocação encontrarem profissionais capacitados com um perfil profissional para atuar especificamente no PROEJA, tendo em vista a necessidade de contratação de diferentes profissionais para atuarem em diferentes áreas dos cursos ofertados. Logo, uma sugestão seria isso ser controlado no estágio probatório, sendo também uma política de qualificação e requalificação institucional, tendo, por exemplo, uma periodicidade em ter que refazer esse curso. Além disso, compreende-se que as semanas pedagógicas podem ser um espaço adequado para essa formação pedagógica, além de propiciar a construção coletiva do currículo integrado e atividades integradoras.

### c. Desenvolver o curso de forma integrada

Muitos dos entrevistados reforçam a necessidade de se fortalecer e desenvolver o curso de forma mais integrada e os espaços de planejamento coletivo são para a construção do Projeto Integrador e para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares envolvendo todas as disciplinas. Assim, os momentos de construção coletiva fortalecem o trabalho integrado docente sendo fundamentais para o fortalecimento do trabalho integrado. Entende-

se que a realização de ações integradas entre as coordenações nesse acompanhamento é fundamental, visto que não dá para realizar um trabalho integrado sem uma equipe integrada.

Reconhece-se que a organização do trabalho pedagógico coletivo no acompanhamento do curso do Proeja deve ser pautado na concepção de que trabalho pedagógico prescinde de uma cultura organizacional de colaboração que reflita sua prática cotidiana, em virtude que as discussões coletivas e as trocas de experiências fortalecem a integração, inibindo o trabalho fragmentado, assim como ações individualizadas e solitárias entre seus atores. Desse modo, os momentos de reuniões coletivas devem transformar-se em espaços de construção de conhecimento fundamentais para os docentes compreenderem a política do Proeja e as especificidades da proposta integradora instituída no PPC.

## CONCLUSÕES FINAIS

De acordo com Ramos, Ciavatta & Frigotto (2005) a concepção de integração ofertada na EJA integrada à Educação Profissional busca desenvolver uma formação indissociável entre a formação geral e a específica, considerando o trabalho como um princípio educativo, superando a dualidade existente entre trabalho manual e intelectual resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. Assim sendo, torna-se necessário considerar o itinerário formativo do curso como ponto de partida na concretização da integração e que ela seja compreendida por todos os protagonistas que tuam no curso.

A concretização do currículo integrado na Educação Profissional depende de um mecanismo articulatório envolvendo os protagonistas que atuam no Proeja, isto é, gestores, coordenadores, docentes e estudantes, além do currículo integrado exigir um grupo também integrado.

A pesquisa demonstra que vários princípios precisam ser compreendidos pelos protagonistas do curso, pois a formação humana integral

expressa no PPC é desafiadora e necessita sempre ser revisitada, refletida e compreendida por todos, visto que a não compreensão estimula ações desarticuladas e improvisações que precarizam a oferta.

O papel da Coordenação Pedagógica do curso é relevante para o alcance da integração curricular. Ela mobiliza o grupo em torno dos acordos pedagógicos por módulos, construindo o projeto integrador que articulará as disciplinas para o atendimento da etapa formativa. Esse processo é complexo e exige preparo e embasamento pedagógico, pois os mecanismos de integração do currículo devem ser constituídos de forma que possibilitem articular o trabalho como princípio educativo e a formação emancipatória.

O alcance da integração no currículo do curso deve ser perseguido de forma continuada, ou seja, com base na criatividade, na pluralidade e de se promover uma formação multidimensional, pois a lógica integrada precisará suplantar e superar a organização disciplinar, ou seja, fragmentada. As forças hegemônicas que promovem uma organização disciplinar podem prevalecer e se estabelecer, caso a Coordenação Pedagógica não consiga mobilizar e articular o grupo docente para o alcance da integração.

Assim sendo, o acompanhamento dos cursos técnicos integrados demanda de seus protagonistas a compreensão de vários aspectos que envolvem a lógica curricular integrada, exigindo o domínio sobre estratégias pedagógicas de trabalho com projetos, desenvolvimento de atividades integradas e interdisciplinares, compreendendo a missão do IFB, o propósito da oferta integrada para a EJA, o conceito de integração, o itinerário formativo do curso e as especificidades dos sujeitos coletivos da EJA.

O currículo integrado pode ser concebido a priori, mas se constitui como um movimento prático, exigindo um monitoramento permanente e uma avaliação processual formativa, com o propósito de estar sempre retomando os princípios estruturantes do curso, o percurso formativo do estudante, as concepções de

trabalho e emancipação, além de estabelecer o protagonismo dos educandos, professores, gestores e pessoas e empreendedores da comunidade, no desenvolvimento do conhecimento e da intervenção social.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Resolução n.º 001**. Aprova a estrutura organizacional do Instituto Federal de Brasília (IFB) e dá outras providências. Instituto Federal de Brasília, 2017. <https://www.ifb.edu.br/institucional/163-uncategorised/13211-resolucoes>. Acessado em: 23 de março de 2021.
- BRASIL, INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA [IFB] (2016). **PPC do Técnico de Nível Médio em Administração Integrado ao Ensino Médio na modalidade proeja**. <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/5913/PLANO%20DE%20CURSO%20PRO-EJA%20DM%20ATUALIZADO.pdf>.
- CORRÊA, S.; FERRI, C. **Coordenação Pedagógica: das influências históricas à ressignificação de uma nova prática**. Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, [S. l.], v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/14994>. Acesso em: 05 abril 2022.
- MOURA, D. H. **A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja)**. Cadernos de Pesquisa em Educação, 39, 30-49, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10244> Acesso em: 15 jun. 2022.
- OLIVEIRA, J. C. de. **Coordenador pedagógico: sua atuação como mediador entre as políticas oficiais e a comunidade escolar**. Revista Interna-
- cional de Formação de Professores, Itapetininga, v. 3, n. 4, p. 25-48, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/357>. Acesso em: 31 out. 2022.
- PLACCO, V.M.N.S., & SOUZA, V.L.T. **O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional**. In V.M.N.S. Placco, & L.R. Almeida, (Orgs.). O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação (pp. 9-20). Loyola, 2012.
- RAMOS, M. N. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In M. N. Ramos, M. Ciavatta, M., & G. Frigotto (Eds.), Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. Cortez, 2005.
- SALES, M. C.; REIS, R. H. **As perspectivas de integração no currículo da educação profissional integrada à EJA**. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 153-170, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41842. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41842>. Acesso em: 20 maio 2022.
- SALES, M. C. **A Constituição do Currículo da Educação Profissional Integrado à Educação de Jovens e Adultos**. 1ª edição. Editora Appris, 2020.
- SANTOS, F. M. dos. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin**. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 383-387, 2012.
- TRIVIÑOS, A. N. S. (2009). **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação- O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. 5 ed. Atlas. Trujillo, A. (1982). Metodologia da pesquisa científica. McGraw-Hill.

*Recebido em: 11/4/2023  
Aprovado em: 5/5/2023*

# AS TECNOLOGIAS DIGITAIS, MEMÓRIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PERSPECTIVA INOVADORA

DANIELLE SOBRAL PORTO COSTA\*

Secretaria Municipal de Educação de Salvador

<https://orcid.org/0000-0001-9851-2132>

GILMÁRIO MOREIRA BRITO\*\*

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0001-9349-1993>

## RESUMO

Considerando a importância de recuperar a memória e trajetória da Educação de Jovens e Adultos, dos avanços tecnológicos e da inovação na educação contemporânea e a relevância do uso das tecnologias nas salas de aula, o presente artigo tem como objetivo dialogar com diversos autores que corroboram com a temática abordada visando a transformação digital nas escolas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, na qual a coleta das informações foi realizada a partir do levantamento de autores e análise de ideias propostas por artigos e livros acerca do tema investigado. Conclui-se que as tecnologias educacionais digitais potencializam a aprendizagem, possibilitam aulas dinâmicas, colaborativas, democratiza o acesso à informação, ao conhecimento e inclui os estudantes da EJA ao mundo digital, promovendo a equidade social.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Tecnologias digitais; Equidade social.

## ABSTRACT

### DIGITAL TECHNOLOGIES, MEMORY AND YOUTH AND ADULT EDUCATION: AN INNOVATIVE PERSPECTIVE

Considering the importance of rescuing the memory and trajectory of EJA, technological advances and innovation in contemporary education and the religion of the use of technologies in classrooms, this article aims to dialogue with several authors who corroborate with the theme addressed in order to digital transformation in schools. This is a bibliographical research, in which the collection of information was carried out from the survey of authors and analysis of ideas proposed by articles and books on the subject investigated.

---

\* Professora e Vice-Diretora da Rede Municipal de Salvador. Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da UNEB. Grupo de Pesquisa – Gestão, organização e Políticas Públicas em Educação. E-mail: [danielleporto22@gmail.com](mailto:danielleporto22@gmail.com)

\*\* Doutor em História Social pela PUC SP. Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia, DEDC, Campus I. Líder do Grupo de Pesquisa GEHCEL - Estudo Educação, História, Culturas e Linguagens. E-mail: [gilmariobrito@gmail.com](mailto:gilmariobrito@gmail.com)

It is concluded that digital educational technologies enhance learning, enable dynamic, collaborative classes, democratize access to information and knowledge and include EJA students in the digital world, promoting social equity.

**Keywords:** Youth and Adult Education; Digital technologies; Social equity.

## RESUMEN

### TECNOLOGÍAS DIGITALES, MEMORIA Y EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: UNA PERSPECTIVA INNOVADORA

Considerando la importancia de recuperar la memoria y trayectoria de la Educación de Jóvenes y Adultos, los avances tecnológicos y la innovación en la educación contemporánea y la relevancia del uso de la tecnología en las aulas, este artículo pretende dialogar con varios autores que corroboran con el tema abordado con miras a lo digital. transformación en las escuelas. Se trata de una investigación bibliográfica, en la que la recolección de información se realizó a partir de la encuesta a autores y análisis de ideas propuestas por artículos y libros sobre el tema investigado. Se concluye que las tecnologías digitales educativas potencian el aprendizaje, posibilitan clases dinámicas y colaborativas, democratizan el acceso a la información, al conocimiento e incluyen a los estudiantes de la EJA en el mundo digital, promoviendo la equidad social.

**Palabras Clave:** Educación de Jóvenes y Adultos; tecnologías digitales; Igualdad Social.

## INTRODUÇÃO

Historicamente a Educação de Jovens e Adultos tem sido uma modalidade de ensino marginalizada, grupos sociais, pesquisadores vêm atuando em defesa desse público, buscando o engajamento de educadores sensíveis às lutas tendo em vista desvelar a potência dos estudantes da EJA, tomando como premissa a valorização de seus saberes e experiências de vida no processo de ensino/aprendizagem. Para tanto, é primordial recuperar a memória social desses sujeitos para fortalecê-lo como grupo.

Referenciar histórias, reconhecer os saberes, incentivar o pertencimento, respeitando as aspirações, as habilidades e as competências adquiridas pelos/as alunos/as nas experiências de vida é uma forma de dignificar a memória dos estudantes jovens e adultos. Para apoiá-los nas novas conquistas de acesso a uma educação de qualidade é importante prestar informações atualizadas e o acesso às tecnologias para uso social dos recursos digitais são suportes que

podem fortalecer a cidadania e beneficiar a população brasileira vulnerável.

Neste artigo destacamos a importância de reconhecer os jovens-adultos como membros de coletivos sociais cujas memórias e trajetórias de vida são basilares para o reconhecimento das aprendizagens que podem fortalecê-los como cidadãos de direito. Pensando em uma educação de qualidade que oferece o uso de tecnologias digitais como forma de ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento, à cultura, ao lazer e a cidadania para a viabilização do protagonismo do estudante chamamos a atenção para a importância deste estudo que propõe a inclusão digital e social na Educação de Jovens e Adultos.

A tecnologia no âmbito educacional acelerou a transformação digital nas salas de aula, em especial no período da pandemia, em que os profissionais da educação foram convocados a trabalhar com o ensino remoto, possibilitando usar as tecnologias digitais como mais um re-

curso de intervenção pedagógica no processo de ensino/aprendizagem e que se estabeleceu nas escolas da contemporaneidade.

De forma contextualizada e com recursos tecnológicos compatíveis à realidade de cada instituição escolar é possível criar um ambiente dinâmico e mais atrativo para os estudantes. Nesse sentido, é relevante refletir acerca da necessidade de oportunizar o desenvolvimento de propostas pedagógicas reais, a partir do uso das tecnologias digitais nas escolas públicas, em especial nas salas de aula da EJA, buscando a inserção social desses estudantes na era digital.

Disponibilizar as tecnologias digitais em sala de aula, de maneira estruturada e adaptada ao currículo escolar, possibilita a construção do conhecimento impulsionando a aprendizagem, desenvolvendo investigações, análises, raciocínio, pensamento, observação com a mediação do educador. Legitimar essa perspectiva de trabalho estimula os professores a dinamizarem as aulas, alicerçados por intervenções criativas e recursos tecnológicos inovadores capazes de viabilizar a transformação digital para os estudantes da EJA.

Diante do exposto, para contextualizar e fundamentar o estudo apresentado neste artigo dialogamos com diversos teóricos que corroboram com a aplicação das tecnologias digitais nas salas de aula, em especial nas turmas da EJA, muitas vezes consideradas ‘invisíveis’ aos governantes, que, de uma forma geral, priorizam as turmas regulares, consideradas investimentos para o futuro e limitam-se a afirmar modalidade da EJA como mais onerosa e complexa pela dificuldade de manter os estudantes na escola ou de ofertar ações de educação popular.

Partindo do pressuposto que a tecnologia digital contribui para potencializar a construção do conhecimento foi adotado como objetivo geral: dialogar com autores que apoiam o uso das tecnologias com o foco na inovação nas salas de aula da EJA. Para além de fomentar a aprendizagem, é importante validar a constru-

ção do conhecimento como um dos principais fatores de superação das desigualdades sociais e, em parceria com as tecnologias digitais, é uma oportunidade para uma nova leitura de mundo, oportunizando um pensar educacional diferenciado para os estudantes desta modalidade de ensino. Concernente a este aspecto, é também uma contribuição para aprimorar as práticas de ensino, demonstrando que as tecnologias estão disponíveis para serem agregadas aos recursos pedagógicos já existentes, interligando o educando ao mundo tecnológico, de forma contextualizada à sua realidade.

Para consolidar o estudo foram definidos como objetivos específicos: reconhecer as trajetórias e memórias sociais dos alunos da EJA como impulsionadoras de aprendizagens; reunir e analisar autores que validam as práticas educativas tecnológicas a fim de reforçar o uso dos recursos tecnológicos por parte dos professores e alunos da EJA, visando a integração das tecnologias digitais nas salas de aula e validar as tecnologias digitais como elemento que fortalece a equidade social na EJA, em virtude de possibilitar oportunidades para todos, apoiando a eficiência entre escola e tecnologias digitais, de forma interativa e crítica na perspectiva da equidade e da justiça social.

Para subsidiar essa investigação foi definida a pesquisa bibliográfica por ser mais adequada para responder aos objetivos propostos, vez que está pautada no levantamento e na revisão de obras publicadas sobre a temática abordada. Nessa perspectiva, para nortear a construção da argumentação da pesquisa será coletado os principais pontos de vista de teóricos acerca das tecnologias e da igualdade de oportunidade para os estudantes da EJA.

O estudo se organiza em três categorias partindo de uma pesquisa teórica apoiada numa bibliografia selecionada. Na primeira, válida e recupera a importância da memória social do público da EJA, posteriormente, é abordada a relevância da utilização das tecnologias digitais como mais um recurso para ser utilizado nas salas de aula e como componente que potencia-

liza a aprendizagem no processo educativo. Por fim, é apresentada a promoção da igualdade de oportunidades para os estudantes da EJA, sujeitos de direito em prol de justiça social.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia é uma maneira de materializar a busca do conhecimento através de uma pesquisa, visando a formulação de uma produção científica, que tem como objetivo encontrar soluções para o problema proposto. Segundo Gil (2019, p. 50) “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Nessa perspectiva foi adotada uma pesquisa bibliográfica tendo por base material teórico de domínio público já produzido, a partir da análise de artigos, textos científicos de autores que versam sobre o tema que buscam valorizar a memória social da EJA e validar o uso das tecnologias nas salas de aula a favor da transformação digital nas escolas públicas, esclarecendo como o uso das tecnologias digitais são importantes no processo de ensino/ aprendizagem na contemporaneidade. As bases teóricas foram organizadas com materiais concernentes as tecnologias na educação e com pesquisas referentes a inclusão social dos estudantes da EJA que participam de grupos sociais vulneráveis em decorrência de problemas sociais, culturais e socioeconômicos.

Como dispositivo estratégico da pesquisa bibliográfica foram definidas as seguintes etapas: definição do tema a ser pesquisado; organização e pré-análise, visando à preparação da elaboração do plano de trabalho que abrangeu a estrutura da pesquisa científica: introdução, desenvolvimento e conclusão, bem como englobou a formulação do problema e dos objetivos. Em seguida foi identificado a pertinência do tema no estudo na contemporaneidade; reunidos de forma sistemática os artigos, livros, material eletrônico com o propósito de realizar

a interpretação, extrair as conclusões e organizar as fontes das referências.

O estudo foi apoiado em referências consistentes, levou em consideração a confiabilidade das fontes que possibilitaram realizar uma análise congruente, alcançar resultados satisfatórios e coerentes com realidade, para chegar as conclusões que alicerçaram as respostas aos questionamentos iniciais da pesquisa.

## A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA SOCIAL NA RECUPERAÇÃO DA POTÊNCIA E VALORIZAÇÃO DE ESTUDANTES JOVENS-ADULTOS

A legislação brasileira prevê o direito à educação para todos, dessa maneira, é dever dos entes federados, garantir a oferta pública, gratuita e de qualidade a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino que abrange condições de aprendizagem singulares, com contextualização do currículo, metodologias flexíveis, atuais e adaptáveis à realidade dos alunos da contemporaneidade, disponibilizando, inclusive, acesso às tecnologias. No entanto, tais adaptações, nem sempre são consideradas, em virtude da infantilização das propostas pedagógicas e da apresentação do currículo de forma pouco significativa e desconectada das necessidades de aprendizagem dos estudantes dessa modalidade de ensino. Sabe-se que histórias, trajetórias, valores, anseios, cultura, hábitos de vida dos alunos da EJA, precisam ser considerados, pois o aprendizado desses sujeitos inicia-se muito antes de frequentarem a escola, trata-se de uma aprendizagem permanente nas relações interpessoais permeada pelo diálogo, experiências, vivências e significados construídos ao longo da vida.

Segundo Brito e Rocha (2022), quando se reflete sobre escolarização, é imprescindível buscar compreender as experiências trazidas pelos jovens estudantes para o interior da escola. Tal concepção permite considerar que a instituição escolar enquanto espaço de cons-

trução de diversos saberes não pode se limitar a função de transmissão dos conhecimentos, é preciso ressignificar, transformar práticas educativas sedimentadas ao longo do tempo, buscar informações atuais, fazer uso social dos recursos digitais, compreender a cultura escolar no cotidiano visando impulsionar a aprendizagem. Nesse sentido, partimos do pressuposto, apoiado por Freire (1971) de que os professores, ao tratarem da realidade vivida dos educandos, podem criar possibilidades de aprendizagens, priorizando o diálogo permanente, capaz de gerar um ambiente com construção de saberes contextualizados e significativos, reconhecendo as experiências de vida e os conhecimentos das vivências não-escolares anteriores, vez que:

o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

Nessa perspectiva, a construção do currículo com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, a partir de metodologias e práticas pedagógicas aliadas as tecnologias que valorizam o conhecimento do educando, em todas as dimensões, dignificando-o como sujeito de saberes diversos, ativos e potentes.

Para além de valorizar a potência dos saberes do estudante da EJA, é pertinente recuperar no estudo da memória social, traços do passado que permanecem pulsantes na vida social, primando pela qualidade da Educação de Jovens e Adultos baseada na significação proposta pelos sujeitos. Um dos tópicos fundamentais intrínsecos ao processo de ensino/

aprendizagem desse público são as memórias que fazem parte da composição dos indivíduos e repercutem em suas experiências ao longo da vida. Segundo Pollak (1989, p.3) “uma memória estruturada com suas hierarquias e classificações, uma memória também que, ao definir o que é comum a um grupo e o que, o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras socioculturais”. Nesse sentido, os indivíduos partilham de uma mesma realidade a partir de uma conexão das memórias individuais com a memória coletiva de um determinado grupo e são movidos na contemporaneidade por objetivos comuns.

Dessa forma, a relação entre memória e identidade é sentida tanto no plano individual, permitindo um sentimento de continuidade, quanto no plano coletivo, favorecendo um sentimento de pertencimento aos membros do grupo (JODELET, 1999). Nessa perspectiva, reconhecer e valorizar os acontecimentos passados são relevantes à preservação das memórias individuais ou grupais, entretanto, é válido destacar que as práticas sociais, reforçadas pelas diferenças socioeconômicas, culturais, étnicas sinalizam particularidades grupais que, são as referências sociais que criam a identidade e que interferem na percepção do mundo e nas memórias.

Ofertar condições para reintegração dos educandos da EJA na sociedade contemporânea como sujeitos ativos, críticos e não consumidores passivos das informações é um processo contínuo de ação-reflexão, requer uma mediação diferenciada por parte dos profissionais da educação que envolve as diversas dimensões, em especial, a recuperação e valorização das memórias desses grupos como referência para superar a condição de exclusão. Segundo Schwartz (1990), a memória social atua como uma reconstrução do passado, adaptando a imagem dos fatos antigos às crenças e necessidades do presente, assim tais representações podem ser (re)construídas em um processo contínuo em que as experiências vividas pelos estudantes da



EJA, no âmbito da instituição escolar, poderão contribuir para a consolidação de uma visão de potência dos jovens e adultos, destacando a predominância das suas habilidades e valores que os despertem para se orgulhar das trajetórias e conquistas. De acordo Moscovici (2003, p. 242), “todos os nossos discursos, nossas crenças, nossas representações provêm de muitos outros discursos e muitas outras representações elaboradas antes de nós e derivadas dela”. Assim, provocar dispositivos da memória abre possibilidade de recuperar dimensões de um passado que permanece vivo, associado a novas informações e experiências que não podem ser silenciadas, diluídas com o tempo, controladas por exigências ou necessidades para viabilizar algo ou alguém.

[...] muitas memórias coletivas, plurais, [são] mantidas por interesses de seus grupos de referência social. Por sua vez, tais memórias não são lineares, se imbricam e dependem, dialeticamente, da capacidade de consciência que determinados grupos mantêm sobre seu pertencimento em uma dada formação social. Assim, deparamo-nos com o fato de que algumas memórias são constantemente ressaltadas, priorizadas, e outras relegadas, esquecidas. Este fato implica afirmar a existência de um controle do uso da memória valendo-se da necessidade de manutenção e/ou reprodução de determinadas relações sociais. (MAGALHÃES; ALMEIDA, 2011, p. 101).

Desse modo, consideramos que os estudos da memória social, do ponto de vista da história, não podem ser reduzidos apenas aos conhecimentos de uma realidade passada, deve-se argumentar no diálogo com os estudantes que se sentem pertencentes ao processo, acerca dos significados das memórias, como e quando foram produzidas, por quem e como tem se relacionado na contemporaneidade como elemento transformador das relações sociais educacionais que, no futuro próximo, pode repercutir na percepção do mundo e nas memórias desses alunos dotados de imensa potência de saberes podem agregar dignamente novos recursos pedagógicos de uma educação de qualidade com acesso as tecnologias digitais.

## TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: UMA TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NA EJA.

O paradigma tecnológico contemporâneo vem favorecendo formas colaborativas de trabalho e, no âmbito educacional, não é diferente. É possível utilizar as tecnologias nas salas de aula da EJA como recurso potencializador da aprendizagem, contribuindo para o protagonismo do estudante. Refletir numa proposta para a Educação de Jovens e Adultos comprometida com as especificidades individuais dos educandos, aproximando a transformação digital para as salas de aula, expandindo a realidade vivida com o mundo digital é imprescindível na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, a tendência é expandir o uso da tecnologia, ampliar seu uso de forma interconectada com os estudantes. Atualmente, os professores e estudantes, em sua maioria, já dominam a tecnologia para seu uso pessoal, utilizam smartphones, computadores, caixas eletrônicos, fazem uso de aplicativos para diversas finalidades, como pedir uma refeição, acessar bancos, pedir um transporte, baixar músicas, assistir filmes, sendo todos considerados como boa opção para tornar a vida mais prática. Então, por que não integrar essa realidade digital nas salas de aula da EJA? De acordo com Almeida:

O uso de novas tecnologias permite romper barreiras, uma vez que elas possibilitam o acesso mundial à informação e colocam o cidadão em contato com diferentes conteúdos, linguagens e diversidades. Dessa forma, a instalação e o uso de ambientes virtuais passam a ser imprescindíveis no direcionamento dos vários conteúdos a serem aplicados (ALMEIDA, 2014, p.39).

O propósito é de pensar na viabilização do uso das tecnologias em sala de aula pelos professores e alunos, não apenas em laboratórios de informática, de forma isolada, mas que possam utilizá-las de maneira planejada, integrando-as aos conteúdos curriculares, ressignificando as aprendizagens, permitindo

a interação dos educandos com os recursos digitais, favorecendo a autonomia intelectual na EJA e a inserção da inovação nas escolas. Para Amorim (2015) toda inovação educacional deve promover marcas legítimas e significativas que gerem a formação de atitudes positivas, que possam contribuir para a formação de um ambiente pedagógico duradouro, consolidando a criação de uma cultura escolar aberta, movida pelo interesse científico e pelo surgimento de projetos diversos para serem institucionalizados no espaço educativo e social. Assim, torna-se importante que os profissionais da educação estejam em constante aperfeiçoamento, desenvolvam competências tecnológicas, de acordo a realidade das instituições do ensino, concretizando propostas pedagógicas alinhadas a linguagem digital em prol de uma aprendizagem dinâmica.

Com relação ao campo educacional e na tentativa de se romper com a ideia de que haveria polarização entre a ação de professores e alunos, entende-se haver trocas e alternâncias, em um processo dialógico por essência, para ocorrência de aprendizagens. Buscam-se, portanto, processos comunicativos mais dinâmicos que rompam com o pensamento de que o ato comunicativo seria resultado de emissão e recepção apenas. (ALONSO, ARAGÓN, SILVA, CHARCZUK 2016, p.156)

O educador enquanto mediador, em parceria com o educando podem criar ambientes de aprendizagem dialógicos, no qual professor e aluno podem aprender juntos, auxiliando o desenvolvimento da criticidade, da parceria na utilização das tecnologias, estas percebidas como um caminho inovador para o ensino-aprendizagem de qualidade. O professor contemporâneo, tecnológico, que saiba gerar conexões, criando sentidos práticos para a aprendizagem, com auxílio da tecnologia dentro e fora da escola transforma e dá outro significado a aprendizagem.

No intuito de fortalecer esse processo dialógico, é imprescindível que todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem internalizem novos conceitos exigidos pela educação

contemporânea e busquem assumir novas posturas diante da necessidade premente de galgar caminhos para uma nova proposta carregada de flexibilidade para lidar com situações que estão em constantes transformações na educação, especialmente para o público dos jovens e adultos que precisa fracionar seu tempo com o trabalho, a família e ao estudos.

Para efetivação dessa transformação, há um longo percurso em busca da inovação, que pressupõe assumir desafios que demandam mudanças na escola como um todo, desde atualização do currículo, do Projeto Político Pedagógico (PPP) aos aspectos estruturais para acesso a conectividade. Como toda mudança exige superação dos desafios, para enfrentá-los, é preciso fortalecer a equipe, buscar conhecimento, integrar saberes, colocá-los em prática e “[...] assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]”. (FREIRE, 2015, p. 41). Nessa acepção, profissionais da educação e educandos são sujeitos de aprendizagem que, em parceria e dialeticamente, podem construir novos caminhos para aquisição do saber.

A proposta não é substituir o velho pelo novo, nem de substituir o livro pelos recursos digitais, mas sim de mobilizar esforços para melhor repensar e compreender o papel social da escola e empreender novas ações que a reconfigurem. De acordo com Rossetti (2014), há um processo de transição do paradigma vertical para o horizontal. Segundo este autor, no primeiro paradigma, existe uma relação vertical, um emissor transmite a informação ao receptor; no segundo, há uma emissão horizontal, no qual todos recebem e emitem informações o tempo todo. No contexto da escola tradicional, por exemplo, acontece o *broadcasting*, isto é, o professor transmite a informação para os alunos, porém estamos num ambiente em que os próprios educandos já sentem a necessidade de participar da construção do conhecimento.

Nesse processo de transição, os recursos tecnológicos podem facilitar a passagem

do modelo tradicional para uma educação mais dinâmica, com alternância de papéis, nos quais os educandos são parceiros de construção, colaborativos e interconectados. A transmissão de conteúdo do paradigma vertical, realizada a partir do uso das tecnologias pouco possibilita espaço para que o educando atue com criticidade, produza, torne-se cidadão participativo do mundo. O uso das TDIC, na EJA, auxilia na construção e potencialização dos novos saberes, porém o papel do professor continua sendo fundamental na mediação do conhecimento com o objetivo de propor possibilidades diversas individuais ou coletivamente para que o educando resolva problemas e realize tarefas que exijam raciocínio e reflexão contemplando as especificidades dos jovens e adultos, suas singularidades, culturas, identidades.

[...] ler sobre a educação de adultos não é suficiente. É preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou a aquisição de novos conhecimentos que têm sentido. (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p.39)

Não tem como tratar a EJA de forma superficial e simplificada. É preciso conhecer, aprofundar nas particularidades, chegar perto, conhecer suas nuances, priorizando o sujeito, ao mesmo tempo que favorecendo a inclusão social, a escolarização, a formação da cidadania e os direitos de uma vida digna e justa. Para fortalecer esses aspectos, a educação em parceria com a tecnologia na contemporaneidade pode ofertar transformações na vida social, econômica, cultural, acesso a informações e maior participação na vida social, política e econômica de forma crítica reflexiva.

As tecnologias digitais hoje são muitas, acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas. O que faz a diferença não são os aplicativos em si, mas estarem nas mãos de educadores, gestores e estudantes com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. (MORAN, 2018, p.9).

A escola da era digital atua de acordo o mundo multicultural, permanentemente conectado e em acentuada transformação. Com o acesso às tecnologias, docentes e discentes têm a seu alcance aplicativos diversos, gratuitos e acessíveis em qualquer lugar. Nesse sentido, os educadores podem corroborar com a construção do conhecimento de forma motivadora, contribuindo não apenas com autonomia digital do educando da EJA, mas com a emancipação desse aluno de forma integral.

Deste modo, torna-se imperioso pensar em estratégias, projetos para que as TDIC estejam ativas nas instituições de ensino, provocando mudanças e impactos não somente no presente, mas abrindo caminhos futuros alicerçados pela constante inovação. Essa perspectiva de convergência digital nas escolas, fomentada pelas TDIC, contribui para que os estudantes se mostrem cada vez mais protagonistas em suas aprendizagens.

#### Segundo Imbérnon

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade (IMBÉRNON 2010, p.36).

Mudar de postura é o que se espera dos profissionais da educação, pois não tem sentido manter o comportamento do passado diante do novo. É preciso ajudar o docente a quebrar paradigmas com relação às novas formas de aprender e, para que essa transformação aconteça, é necessário acolher, incentivar os educadores, como também, é relevante que toda a comunidade escolar participe, que sejam todos sujeitos ativos e possam transformar a própria realidade. As TDIC são elementos estruturantes na formação de cidadãos para o século XXI e a Educação de Jovens e Adultos precisa se aproximar dessa nova realidade, a partir de uma dinâmica que possibilite a inclusão sociodigital.

Um componente fundamental é a formação e atualização dos educadores, de forma que a linguagem tecnológica seja de fato incorporada ao currículo escolar, em consonância com os gestores, alunos, pais e funcionários. Todos poderão auxiliar na transformação da escola em um lugar democrático e promotor de ações educativas. A ideia é atuar de forma gradativa, tornando a linguagem tecnológica como prática de aprendizagem permanente.

O contexto educativo, agora com ênfase no on-line, não admite a hierarquização de saberes, eleição de fontes únicas de informação e entendimento reducionista de comunicação como via de sentido único. Isso redundando na ideia de que os meios, necessariamente, potencializam mediação, interação e interatividade. O despertar sobre a importância dos processos dialógicos para o desenvolvimento humano e educacional alerta-nos para que as TDIC cumpram, de fato, esse potencial. (ALONSO, ARAGÓN, SILVA, CHARCZUK 2016, p.157)

O mundo digital disponibiliza novas formas de aprendizagem, criatividade e inovação, mas essas oportunidades exigem novas habilidades de todos os envolvidos na educação. De tudo isso, depreende-se que é o momento do professor, mesmo aqueles não muito familiarizados com as tecnologias, conheçam os recursos digitais, os *softwares*, programas, e viabilizem essa aprendizagem, com mediação crítica, incorporando habilidades tecnológicas, a fim de desenvolver competências nessa área para que professores e alunos interajam, construindo novos conhecimentos.

Uma educação em parceria com a tecnologia, apresenta-se como uma tendência progressista, um caminho para a realidade atual. Contíguos às tecnologias, outros conteúdos, formas de compreender e competências são exigidas na contemporaneidade. Novas formas de executar o trabalho pedagógico são imprescindíveis e, nesse sentido, torna-se necessário formar continuamente o professor da modernidade para atuar como intercessor neste ambiente permeado pelas tecnologias.

Para Prensky (2011), os imigrantes digitais

não compreenderão a tecnologia da mesma forma que os nativos digitais. Vivemos numa época em que na maioria dos casos, especialmente as crianças e jovens são nativos digitais, ao passo que nossos educadores são imigrantes digitais e, por necessidade, precisam se integrar ao mundo digital. Os nativos digitais, por sua vez, por terem nascido em um mundo em meio às tecnologias, apresentam fluência digital, vivem em rede e não têm medo do novo. No caso da EJA, abarcamos tanto os nativos digitais com suas limitações sociais, que são os jovens e os imigrantes digitais que contemplam os adultos e os idosos.

Corroborando com essas ideias, os autores Palfrey e Gasser (2011) identificam os colonizadores digitais como indivíduos mais velhos, que iniciaram na era digital, mas cresceram em um mundo analógico e vem contribuindo para o desenvolvimento tecnológico, estando conectados no uso das tecnologias, porém baseados nas formas tradicionais e analógicas desse tipo de interação.

Além dos autores supracitados, ainda abordando sobre os imigrantes digitais, Castells (2018) reflete sobre os estudantes atuarem numa cultura digital e os professores advindos de uma cultura analógica e que sentem dificuldade de se aproximar dessa realidade, havendo assim, uma dissonância cognitiva acerca dessa temática. Não obstante, sabemos que não tem como conviver sem as tecnologias na contemporaneidade. É imprescindível fazer as adaptações necessárias e trazer esse novo educando como parceiros de construção do conhecimento. Talvez, o mais custoso para o educador seja sair do lugar de detenção do conhecimento para entender as novas formas de aprender, de construir conhecimentos que ultrapassam os muros da escola, num mundo globalizado e interconectado.

O novo paradigma engloba novas tendências, domínio de habilidades no campo tecnológico e disposição para o novo. A linguagem tecnológica parece ser complexa inicialmente, especialmente para os professores que não

cresceram na era digital, mas com o tempo de utilização, pode parecer bem simples, até mesmo para quem não se considere habilidoso com as tecnologias neste novo mundo digitalmente conectado. A título de exemplo, no livro *Letramento Digital*, os autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.20) ao explicar o que são aplicativos ou apps, apresentam como: “Pedacinhos de *software* baixados da internet”. Como autores diversos estão se apropriando da linguagem que, antes, era específica de programadores digitais, agora estes estão trazendo novas formas de interpretação e compreensão para facilitar, no sentido de simplificar, o entendimento dessa linguagem em outras áreas do conhecimento.

Knobel e Lankshear (2012) refletiram sobre a mudança paradigmática que vivemos atualmente e sua relação com a educação. A descrição de paradigmas tem valor explicativo e não é absoluta. Há uma variação gradativa entre características específicas de pessoas, contextos e sociedades e as tendências gerais utilizadas para o entendimento de determinado paradigma. Nessa acepção, o conhecimento torna-se cada vez mais descentralizado e aberto, uma vez que não só instituições tradicionais, como a escola, como qualquer pessoa pode produzir e distribuir os conteúdos, as informações, utilizando as plataformas digitais.

O sociólogo e filósofo Zygmunt Bauman (2018), em seu livro, *A Modernidade Líquida*, definiu o comportamento na atualidade, na era digital, descrevendo sobre a fragilidade das relações sociais, do modo de vida, da economia e da produção como tendo a característica de serem líquidos.

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos — contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Na Modernidade Líquida essas são razões para considerar “fluidez” ou “liquidez” como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente

fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade (BAUMAN, 2018, p. 18).

Neste momento histórico no qual as instituições, ideias e relações entre as pessoas mudam de maneira acelerada e imprevisível, tudo é temporário. Nesse sentido, o líquido para esse autor aparece como uma metáfora da modernidade e os líquidos são caracterizados pela incapacidade de manter a forma, ou seja, as transformações precisam ser adaptáveis para se moldar à realidade contemporânea. A modernidade da EJA precisa de educandos e educadores atuantes, com visão crítica de futuro, rumo as transformações, as novas formas de ensinar e aprender, articulados às tecnologias, em consonância com o que há de novo no âmbito da educação e que seja verdadeiramente significativo para o aprendiz.

## TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA VIA DE INSERÇÃO SOCIAL PARA ESTUDANTES DA EJA

A escola precisa ser percebida culturalmente como um direito, especialmente para os estudantes da EJA, sujeitos cujas vulnerabilidades não permitiram ter acesso a ensino de qualidade que é um direito de todo cidadão. Entendemos que as tecnologias digitais na atualidade estão relacionadas à qualidade do ensino porque, além de estarem interligadas diretamente a inovação no âmbito pedagógico de qualquer nível de ensino, promovem também a justiça social, uma vez que incluem os estudantes jovens e adultos na educação da era digital, contribuindo, assim, para atenuar as desigualdades sociais.

Diante do exposto, é possível validar as tecnologias digitais como instrumentos de justiça social. Vale ressaltar que a qualidade do ensino não é mérito apenas do uso das tecnologias alinhadas às práticas pedagógicas, no entanto, se essas ferramentas forem utilizadas de forma adequada, pode potencializar a aprendizagem. Para Souza (2016, p. 301): “A transformação e

o desenvolvimento das camadas sociais menos favorecidas se efetivarão por meio dos direitos e oportunidades iguais para todos, iniciando pela educação”. Neste sentido, o acesso a conectividade e o uso das tecnologias educacionais pelos estudantes jovens e adultos promove o processo de conquista da equidade social e impulsiona a promoção da justiça social.

Adequar as novas formas de aprendizagem com o universo tecnológico, no contexto de mudança atual, é de grande relevância na contemporaneidade. É um direito do educando acessar uma educação de qualidade com base na inovação e, um dos pontos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda é a importância do domínio das tecnologias alinhadas às práticas pedagógicas nas instituições de ensino, de forma que os alunos estejam conectados às informações e saibam fazer uso, construindo novos conhecimentos de forma crítica e reflexiva.

A Base Nacional Comum Curricular contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais tanto de forma transversal – presentes em todas as áreas do conhecimento e destacadas em diversas competências e habilidades com objetos de aprendizagem variados – quanto de forma direcionada – tendo como fim o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais –, ou seja, para o desenvolvimento de competências de compreensão, uso e criação de TDIC em diversas práticas sociais. (MEC, 2018)

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação estão mais integradas à educação, visando aprendizagens significativas, alinhadas aos conteúdos curriculares, de forma contextualizada e adaptada à realidade dos alunos, proporcionando um maior interesse, uma nova forma de pensar, refletir, aprender, pois, quando a mediação acontece de forma atraente e dinâmica, estimula a curiosidade e a resolução de problemas.

O importante é apoiar os educadores na implementação das práticas mediadas pela

tecnologia, a partir de uma aprendizagem democrática, colaborativa, na qual todos os envolvidos possam participar, contribuindo com seus saberes, seja professor, seja aluno, um sujeito da comunidade ou um profissional da área específica, parceiro da escola, que possa contribuir com o processo. Nem a tecnologia, muito menos o professor, ou mesmo o aluno sozinho transforma a educação, é preciso o empenho de todos, um objetivo pedagógico, no qual a tecnologia seja um meio para atingir a aprendizagem de forma significativa, e o aluno seja ativo e autônomo, numa sinergia de aprendizagem coletiva.

A equipe gestora precisa motivar o trabalho com as tecnologias de forma interdisciplinar e transdisciplinar junto aos sujeitos envolvidos no processo, assim como definir os caminhos da implementação, incentivando o professor a adequar essa nova dinâmica de aula, a fim de que o aluno e professor se sintam parte dessa transformação, cada um contribuindo de uma forma.

Quanto mais interdisciplinar for o trabalho docente, quanto maiores forem as relações conceituais estabelecidas entre as diferentes ciências, quanto mais problematizantes, estimuladores, desafiantes e dialéticos forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem. (SOUZA, 2016, p.297)

A mudança de paradigmas é inevitável na contemporaneidade. O mundo mudou, está em constante evolução e, no contexto atual, no qual é vivenciado o ápice da influência tecnológica no cotidiano, não tem como continuar adotando posturas educativas antiquadas. Torna-se essencial aplicar práticas inovadoras de aprendizagem, acompanhando as mudanças que ocorrem na realidade dos jovens, adultos e idosos.

É preciso o empenho de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, a sociedade civil, governos, conselhos, órgãos nacionais e internacionais no sentido de engendrar uma educação de qualidade para e com a EJA.

A solução encontrada apenas endossa o significado marginal da política de Educação de Jovens e Adultos no país, que com poucos recursos e baixo interesse de muitas gestões públicas, continua a fortalecer a ideia de que basta educar as crianças para, num futuro próximo, extinguir naturalmente a EJA. (CATELLI JR, 2019, p. 314-315)

É notável a negligência com a EJA, preferindo-se vê-la diluir ao longo do tempo a tratá-la como algo real. É inaceitável que os governantes sigam no sentido oposto aos preceitos previstos na Constituição Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases. É importante fortalecer o direito fundamental de acesso e permanência na escola dos estudantes jovens, adultos e idosos que englobam milhões de brasileiros que deixaram de frequentar a escola.

O recuo na procura pelos cursos é atribuído pelos analistas, sobretudo, à precariedade e inadequação da oferta – considerada pouco atrativa e relevante, devido à abordagem estritamente setorial, ao despreparo dos docentes, aos rígidos modelos de organização do tempo e espaço escolar, e à desconexão dos currículos com as necessidades de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos. (PIERRO, 2017, p. 10)

É visível o desinteresse do governo federal em ampliar, e dedicar-se a essa modalidade de ensino. Para além do currículo, é necessário maior investimento para atender a essa diversidade de público e atrair estudantes da EJA para a retomada dos estudos com aulas diferenciadas, motivadoras, dinâmicas e a tecnologia, adaptada ao currículo da EJA, pode ser um recurso potencializador da aprendizagem nesse processo.

É importante sinalizar que a qualidade da educação não está atrelada apenas a um currículo, depende de uma totalidade que abrange as esferas Federais, Estaduais e Municipais, os sistemas de ensino e os sujeitos que compõem a comunidade escolar, cumprindo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2009<sup>a</sup>, p. 109) “A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,

visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua classificação para o trabalho”. É preciso o empenho de todos para cobrar do governo uma aplicabilidade da lei, que propõe uma qualidade educativa que vai na contramão de ofertar uma proposta de conhecimentos iguais para todos, para ser mensurado e avaliado para encaixar num padrão, sem analisar as especificidades e singularidades de cada indivíduo, de cada modalidade de ensino.

O currículo precisa de uma tessitura a muitas mãos, principalmente dos sujeitos envolvidos no processo e que estão diariamente nas escolas, que conhecem os problemas e conquistas de acordo a realidade apresentada no cotidiano. Diante do exposto, é válido ratificar a necessidade de uma contribuição autêntica dos profissionais que estão efetivamente *in loco* nas escolas, no processo de elaboração dos documentos referentes à Educação, pois são esses profissionais que colocarão em prática as ações descritas nos documentos e verdadeiramente serão capazes de inserir socialmente os estudantes da EJA de forma digna na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões realizadas ao longo deste artigo percebe-se a importância de reconhecer a trajetória e memória dos sujeitos históricos e sociais da EJA, no sentido de retomar a força e a potência desse público de camadas populares, construtores de cultura, de experiências de vida, a fim de proporcionar uma educação de qualidade e uso social dos recursos digitais.

As tecnologias e a inovação ganharam, na contemporaneidade, espaços expressivos na Educação. O diálogo com os teóricos neste estudo evidencia que a educação aliada as tecnologias digitais tornam o aprendizado mais dinâmico, impulsionam o aprendizado, promovem maior interatividade e engajamento dos estudantes, contribuindo também na conquista de autonomia no processo de aprendizagem, na criticidade e na formação social. Ademais,

a educação inovadora convoca os estudantes a utilizar equipamentos, em especiais os dispositivos móveis no seu cotidiano, e os professores podem aplicá-los como mais um recurso tecnológico com sabedoria, em consonância ao currículo escolar, visando também a promoção da justiça social, posto que inclui estudantes jovens e adultos na educação da era digital, ajudando a reduzir as desigualdades sociais.

Para além dos aspectos supracitados, o contato com a tecnologia possibilita ajudar no desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, que auxiliarão no trabalho, melhorando as perspectivas de futuro dos estudantes da EJA. Entretanto, não basta apenas inserir a tecnologia nas propostas educativas de maneira fragmentada, é preciso um novo olhar na forma de elaborar intervenções e estratégias de aprendizagens, buscar meios de contextualizar os saberes no qual os educandos possam de fato explorar as aprendizagens de maneira dinâmica, colaborativa e produtiva. Os educadores também precisam participar de formações para que possam desenvolver propostas educativas que incorporem a tecnologia na sala de aula de forma interdisciplinar a partir dos diferentes contextos e os governantes precisam estruturar as escolas quanto a conectividade, aparelhos tecnológicos adequados.

Sabe-se que as escolas não precisam acompanhar a velocidade com que a tecnologia evolui, o importante é aderir ao seu uso de acordo a realidade de cada instituição de ensino. São diversos entraves que as escolas públicas vivenciam, nem sempre é possível renovar os equipamentos, oferecer acesso à internet e profissionais especializados para manutenção do aparato tecnológico, incluindo um quadro docente qualificado. Por mais que a tecnologia esteja presente na vida dos profissionais da educação, dos estudantes da EJA, o ambiente escolar ainda não alcançou o potencial que as tecnologias podem oferecer por falta de políticas públicas efetivas e de investimentos dos governantes que verdadeiramente priorizem a educação. São diversos os desafios impostos à

escola e ao professor da contemporaneidade e pensando nos estudantes da EJA, sabendo que as tecnologias podem impactar positivamente se integradas e adaptadas as práticas pedagógicas voltadas para a inovação nas salas de aula, é válido legitimá-las como um recurso de empoderamento a essa modalidade de ensino.

Por fim, as tecnologias digitais, quando bem instituídas na instituição de ensino, traz benefícios para as propostas educativas, desde o uso de ferramentas para desenvolver habilidades da linguagem digital nas salas de aula, como a produção de conhecimentos que implicados com as diversas linguagens, visando desenvolver habilidades que integrem a criatividade e inovação nas salas de aula das escolas públicas, em particular com os estudantes da EJA que precisam com urgência serem incluídos na sociedade de forma digna e justa apoiados no direito à educação de qualidade ao longo da vida.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. A. **Tecnologia na escola**: Abordagem pedagógica e abordagem técnica. São Paulo, Engagé, 2014.
- ALONSO, K. M; ARAGÓN, R; SILVA, D. G; CHARCZUK, S. B. **Revista de Educação a Distância**. Aprender e ensinar em tempos de cultura digital. v. 1, n. 1, 2016.
- AMORIM, A. Inovação, qualidade do ensino e saberes educacionais: caminhos da gestão escolar contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara. V.10, n.2, abr./jun., p. 400-416, 2015.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<https://projetoacademico.com.br/citar-constituicao-federal/>>. Acesso em 25 mai. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 16 set. 2020.



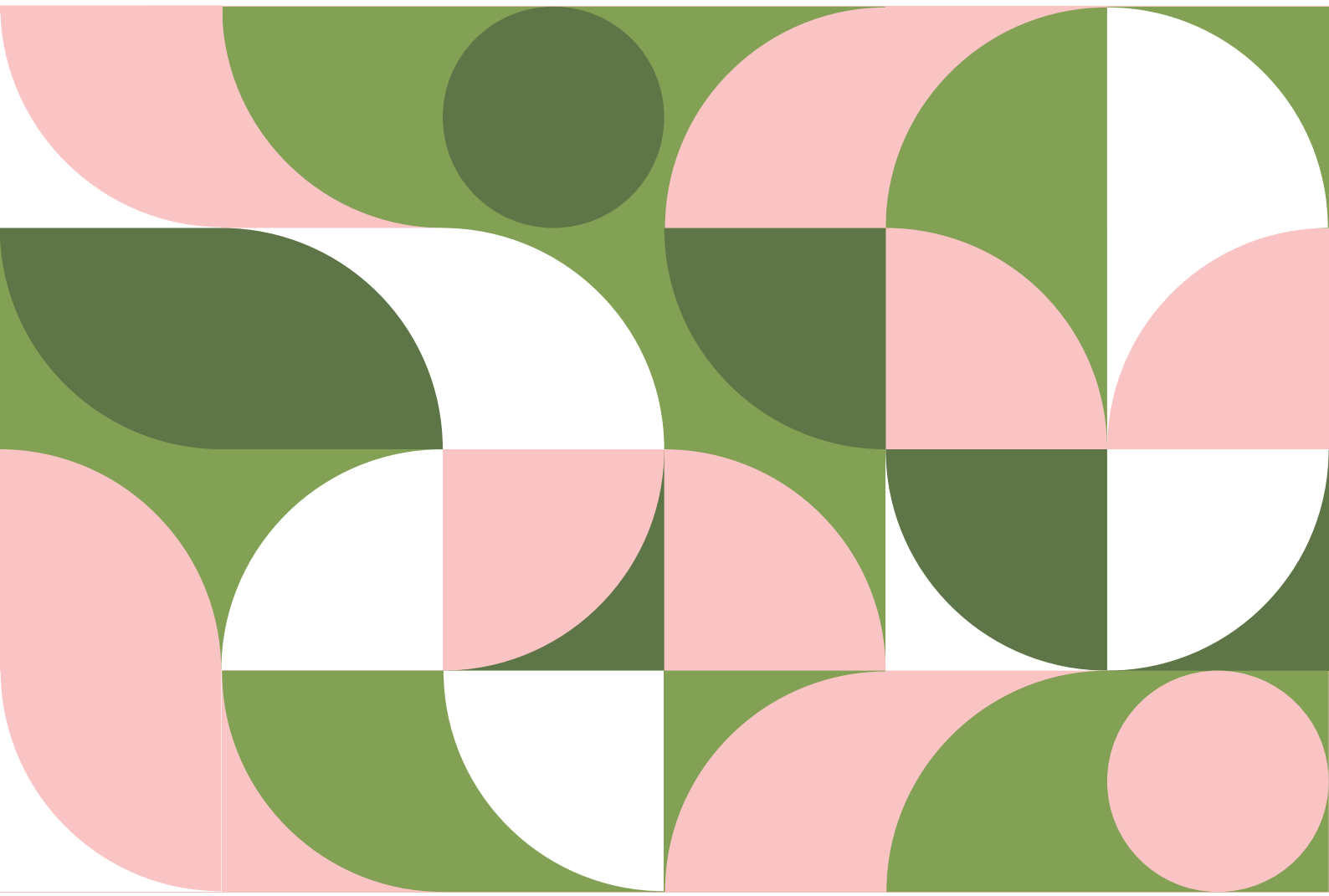
- BRITO, M. G. e ROCHA, M. N. J. **Revista Práxis Educacional**. Cultura escolar, práticas e conteúdos de linguagens no cotidiano do Colégio Estadual David Pereira. 2022, v.18, n.49. 16 nov. 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11167>. Acesso em jun. 2023
- CATELLI JR, R. **O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC**. 26 abr. 2019. Disponível em: [https://www.academia.edu/39500381/O\\_N%C3%83O\\_LUGAR\\_DA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_DE\\_JOVENS\\_E\\_ADULTOS\\_NA\\_BNCC](https://www.academia.edu/39500381/O_N%C3%83O_LUGAR_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DE_JOVENS_E_ADULTOS_NA_BNCC). Acesso em: 20 set. 2019.
- CASTELLS, M. **Comunidade Cultura e Arte**. A sociedade da informação em rede aos olhos de Manuel Castells. 24 Jun. 2018. Disponível em: <https://www.comunidadeculturaearte.com/a-sociedade-da-informacao-em-rede-aos-olhos-de-manuel-castells/>. Acesso em: 12 mai. 2020.
- DI PIERRO, M. C. (Coord.). **Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo**. São Paulo: FEUSP, 2017. Disponível: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/148/127/6381>. Acesso em: 20 set. 2020.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramento Digital: Aspectos Sociais e Possibilidades Pedagógicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 7. ed. - São Paulo: Atlas, 2019.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- JODELET, D. (1999) **Pensée et mémoire sociale**. In D. Jodelet (Org.), *Manuel de psychologie sociale* (pp.111-159). Paris: J. P. Petard Ed.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Magazine Tekokultura**. New Literacies: Technologies and values. V.9, n.1: 45-69, 2012. Disponível em: <http://everydayliteracies.net/files/RemixTeknokulturaEnglish.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.
- MAGALHÃES, L. D.; ALMEIDA, J. R. Relações simbióticas entre Memória, História e Educação. In: História, Memória e Educação. Campinas: Alínea, 2011.
- MORAN, J. M. C. Contribuição das tecnologias para a transformação da educação. **Revista Com Censo**, 14, v.5, n.3, p. 08-10, ago. 2018. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2018/08/Entrevista\\_Tecnologias\\_Moran\\_Com\\_Censo.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2018/08/Entrevista_Tecnologias_Moran_Com_Censo.pdf). Acesso em: 26 jan. 2020.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, 291 p.
- OLIVEIRA, I. B. **Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares**. Disponível em [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/1SF/Tendencias\\_praticas\\_curriculares](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/1SF/Tendencias_praticas_curriculares). Acesso em 18 ago. 2010.
- PRENSKY, Marc. Imigrantes Digitais. **Folha.com**. 03 de out. de 2011. São Paulo [Entrevista concedida a] Patrícia Gomes. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/international/Leia%20entrevista%20do%20autor%20da%20expressao%20imigrantes%20digitais.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.
- POLLAK, M. **"Memória, esquecimento, silêncio"**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989, p. 3-15.
- SOUZA, L. G. Gestão escolar e Educacional: os desafios construídos no caminho entre Anansi e Nyame. In: Lanara Guimarães de Souza; Márcia de Freitas Cordeiro e José Wellington Aragão. (Orgs.) **Entre reflexões e relatos: vozes de sujeitos implicados com a Gestão Educacional**. V. 01, p. 01-351, 23 ed. Salvador: EDUFBA, 2016.
- SCHARTZ, B. (1990). **The reconstruction of Abraham Lincoln**. In D. Middleton & D. Edwards (Orgs.), *Collective remembering* (pp. 81-107). London: Sage.

*Recebido em: 27/9/2023  
Aprovado em: 28/10/2023*

# RIEJA

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS

## Artigos em Fluxo Contínuo



# ESCOLA, EDUCAÇÃO BÁSICA E ANALFABETISMO ESTRUTURAL NO BRASIL A NEGAÇÃO DA ESCOLA AOS TRABALHADORES

JOSÉ RONALDO SILVA DOS SANTOS\*

Rede Municipal de Vitória da Conquista

<https://orcid.org/0000-0003-2494-6055>

TENÓRIO BATISTA LIMA SOBRINHO\*\*

Rede Municipal de Vitória da Conquista e Rede Estadual da Bahia

<https://orcid.org/0000-0002-6644-9383>

## RESUMO

No Brasil, a negação da educação escolar para as classes populares-classe trabalhadora- vem se constituindo como o modus operandi das elites em manter o controle hegemônico das massas, ora negando a escola, ou mesmo quando esta é oferecida de forma precária, que acaba fatalmente contribuindo para este deserto educacional que assola o país com índices de analfabetismo funcional e absoluto que ainda persistem. Este analfabetismo concentrado em grande medida em pessoas jovens e adultas, vem sendo sustentado pela ausência de uma efetiva política pública de oferta da educação básica na idade adequada, e quando isso não ocorre o que resta é uma grande massa de trabalhadores desprovidos de conhecimentos técnico-científicos, quando muito, lhes restam os programas de EJA, como mecanismos de compensação. Esta condição de negação de uma educação de qualidade para os trabalhadores apenas reforça o abismo que existe entre as classes sociais em disputa, quando interessa para as elites brancas, patriarcais, escravocratas, empresariais, aparelhadas no estado, o controle das massas através da educação. Considerando que o estado patriarcal e burguês está para atender os interesses das elites e tendo em vista que a educação para emancipação dos trabalhadores será fruto da luta dos próprios trabalhadores, é preciso forjar novas formas de lutas, e entender que a educação é a pedra fundamental de qualquer mudança mais significativa. É nesta perspectiva que o presente artigo vem trazer provocações ao leitor acerca destes processos de dominação histórica através da educação. De outro modo consideramos que só com educação de base, de qualidade e na idade certa, somados a um processo massivo de alfabetização se constituirá como determinante neste processo de mudanças e inserção educacional.

**Palavras chave:** Educação básica - Analfabetismo - Educação de Jovens e Adultos.

---

\* Pedagogo, Especialista em EJA, Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) professor da Educação básica na Rede Municipal de Vitória da Conquista e Coordenador Pedagógico na Rede Estadual da Bahia. E-mail: [ronnybaiano84@yahoo.com.br](mailto:ronnybaiano84@yahoo.com.br)

\*\* Graduado em História, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e professor da Educação básica na Rede Municipal de Vitória da Conquista e Rede Estadual da Bahia. E-mail: [tenorioblina@gmail.com](mailto:tenorioblina@gmail.com)

## ABSTRACT

### SCHOOL, BASIC EDUCATION AND STRUCTURAL ILLITERACY IN BRAZIL DENIAL OF SCHOOL TO WORKERS

In Brazil, the denial of school education to the popular classes - working class - has become the modus operandi of the elites in maintaining hegemonic control of the masses, sometimes denying school, or even when it is offered in a precarious way, which ends up fatally contributing to this educational desert that plagues the country with levels of functional and absolute illiteracy that still persist. This illiteracy, largely concentrated among young people and adults, has been sustained by the absence of an effective public policy to offer basic education at the appropriate age, and when this does not occur, what remains is a large mass of workers devoid of technical knowledge. Scientific experts, at best, are left with EJA programs as compensation mechanisms. This condition of denial of quality education for workers only reinforces the abyss that exists between the social classes in dispute, when it is in the interest of the white, patriarchal, slave-owning, business elites, equipped in the state, to control the masses through education. Considering that the patriarchal and bourgeois state is to serve the interests of the elites and considering that education for the emancipation of workers will be the result of the struggle of the workers themselves, it is necessary to forge new forms of struggles, and understand that education is the cornerstone of any more significant changes. It is from this perspective that this article brings provocations to the reader about these processes of historical domination through education. Otherwise, we consider that only basic, quality education at the right age, combined with a massive literacy process, will be decisive in this process of change and educational insertion.

**Keywords:** Basic education - Illiteracy - Youth and Adult Education.

## RESUMEN

### ESCUELA, EDUCACIÓN BÁSICA Y ANALFABETISMO ESTRUCTURAL EN BRASIL: NEGACIÓN DE ESCUELA A TRABAJADORES

En Brasil, la negación de la educación escolar a las clases populares -clase trabajadora- se ha convertido en el modus operandi de las elites para mantener el control hegemónico de las masas, negando a veces la escuela, o incluso cuando se ofrece de forma precaria, lo que termina por contribuyendo fatalmente a este desierto educativo que azota al país con niveles de analfabetismo funcional y absoluto que aún persisten. Este analfabetismo, concentrado en gran medida entre jóvenes y adultos, se ha sostenido por la ausencia de una política pública efectiva para ofrecer educación básica en las edades adecuadas, y cuando esto no ocurre, lo que queda es una gran masa de trabajadores desprovistos de conocimientos técnicos. ... Los expertos científicos, en el mejor de los casos, se quedan con los programas EJA como mecanismos de compensación. Esta condición de negación de una educación de calidad a los trabajadores no hace más que reforzar el abismo que existe entre las clases sociales en disputa, cuando a las élites empresariales blancas, patriarcales, esclavistas, equipadas en el Estado, les interesa controlar a las masas. a través de la educación. Considerando

que el Estado patriarcal y burgués está al servicio de los intereses de las elites y considerando que la educación para la emancipación de los trabajadores será el resultado de la lucha de los propios trabajadores, es necesario forjar nuevas formas de lucha y entender que la educación es la piedra angular de cualquier cambio más significativo. Es desde esta perspectiva que este artículo trae provocaciones al lector sobre estos procesos de dominación histórica a través de la educación. De lo contrario, consideramos que sólo una educación básica, de calidad y a la edad adecuada, combinada con un proceso de alfabetización masiva, será decisiva en este proceso de cambio e inserción educativa.

**Palabras clave:** Educación básica - Analfabetismo - Educación de jóvenes y adultos.

## INTRODUÇÃO

A presente estudo tem no analfabetismo seu objeto de investigação e problematização, este entendido como *“condição daqueles que não sabem ler ou escrever”* (RIBEIRO, 2010), considerado historicamente e preconceituosamente como um dos entraves aos sujeitos no seu processo de emancipação, em um mundo em que o conhecimento se constitui como capital cultural essencial para o desenvolvimento da autonomia humana, e como tal, campo de disputa na luta de classes, quando as elites econômicas, têm como objetivo principal, a manutenção dos seus privilégios através do monopólio da educação, do controle do saber como mecanismo de dependência da classe trabalhadora.

O desafio de fazer este estudo acerca da construção histórica e programada do analfabetismo no Brasil, em épocas distintas e com problemas tão variados apenas nos mostra como este perpassou ao longo de cinco séculos, como uma política de controle social, uma barreira a ser superada, se constituindo como um dos principais dilemas do povo brasileiro, na luta pela construção da dignidade humana com direito e acesso à educação formal.

O objeto de investigação acompanha a trajetória de vida profissional dos autores, especialmente no campo da docência e na pesquisa, uma vez que ao lidarem com o público jovem e adultos a partir de turmas de EJA, em realidades distintas e precarizadas, a pesquisa emerge

como uma necessidade de avançar nos estudos e investigação de um tema tão complexo na historiografia educacional brasileira.

Assim, dizemos que “existe uma necessidade de formação omnilateral, que entenda a educação como meio para a autonomia e para o desenvolvimento das amplas massas, a fim de possibilitar a elevação do nível de consciência (consciência de classe em si e para si) ... (TITTON (2006,11). E nesta perspectiva é preciso pensar em processos educativos emancipatórios que vise a construção de um mundo mais justo e igualitário para todos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso à educação.

Em função disso levantamos a hipótese de que o analfabetismo vindo sendo uma construção arquitetada pelas elites do Brasil, que contribui para a não elevação de consciência dos sujeitos, corroborando ao processo de dominação e alienação ideológica, condicionante para a manipulação das massas, ao projeto hegemônico do capital. O analfabetismo é uma verdadeira arma de guerra na luta de classes para perpetrar a desigualdade social e evitar a emancipação dos sujeitos mediante a sua pauperização e dependência desenvolvidos por um processo contínuo de expropriações.

Diante disso, propomos que no Brasil se construiu a divisão do trabalho, mediada entre outros motivos, pelo acesso à educação, onde a ascensão social das camadas médias e inferiores está condicionada a qualidade da

educação disponibilizada a cada fração social, e que a política educacional é o fator primordial para os antagonismos sociais, onde a EJA, enquanto política educacional de Estado, na perspectiva da dominação, acaba sendo uma ferramenta para efetivação e manutenção das desigualdades sociais.

Portanto, consideramos que a educação de Jovens e Adultos(EJA), prevista no Art. 37 da Lei 9394/96, como modalidade de ensino, ainda não se tornou uma política pública efetiva, que viesse a contribuir com o processo de emancipação e construção de soberania da sociedade, ao contrário, a mesma sempre se constituiu como programas de governos e não políticas de estado, sendo um campo cheio de deficiências de operacionalização e implicações.

É preciso também perceber a educação de jovens e adultos dentro de uma leitura sócio histórica, fazendo um paralelo à própria construção do modelo de educação e do fenômeno do analfabetismo e como este vem ao longo dos tempos sendo construído nas classes exploradas deste país e isso exigirá do atento leitor, uma leitura aprofundada dos processos dominadores de controle social a partir de legislações e da construção de estigmas que a língua brasileira instalou no Brasil dando sentido a marginalização da classe trabalhadora, ora por falta de acesso ao conhecimento dito formal e sistematizado, ora por falta de respeito às diferenciações regionais no que se refere a construção de uma linguagem nacional que leve em conta as suas diferenciações e as suas especificidades.

Neste sentido, o artigo ora exposto, pretende trazer uma abordagem socio-histórica da educação no Brasil, com foco especial no educação de jovens e adultos, a partir de uma perspectiva histórica e dialética destes processos sociais e históricos de exclusão social, e fundamentalmente da discriminação categórica através da linguagem formal e dita culta. Desta forma, eis o desafio de problematizar como se dá à construção dos processos de exclusão através da linguagem formal e como os sujeitos de uma

dada realidade, oriundos da classe trabalhadora, se inserem neste universo de exclusões onde o acesso a educação vem sendo um fator de exclusão e dominação social, sendo um verdadeiro privilégio das elites.

## O ANALFABETISMO ESTRUTURAL NO BRASIL E SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

O analfabetismo é estrutural no Brasil, por ser uma arquitetura estrategicamente elaborada no intuito de contenção das massas ao acesso à educação, e quando esta possibilidade de inclusão a partir da EJA ocorre, vem por vezes permeada de concepções sociais discriminatórias e assistencialistas, quando por outro lado existe o monopólio de uma educação dita erudita e letrada para a classe dominante.

O analfabetismo precisa ser entendido a partir de sua própria lógica estrutural, sendo um produto da precariedade da educação básica, com suas primeiras formas de organização ainda no período colonial, a partir da educação jesuítica, considerada a pedra fundamental da educação brasileira. Este mesmo analfabetismo perpassou pela Primeira República, continuando no Estado Novo, pela Ditadura civil-militar e permanece no contexto atual do neoliberalismo brasileiro, onde as políticas de educação de maneira geral vem sofrendo forte revés a partir do golpe Civil-midiático e empresarial em 2016, que vai impor uma agenda de retrocessos na educação.

O analfabetismo não é um fenômeno natural, ao contrário, ele está vinculado aos processos históricos de negação e precarização da educação para a classe trabalhadora do país, seja ela do campo ou da cidade. O estado por sua vez, quando é de seu interesse, ou quando existe algum tipo de pressão social, utiliza-se de frágeis mecanismos de reparação sócio-educacional, baseados em programas, que na atualidade marcam as tímidas ações na oferta de educação para pessoas jovens e adultas.

A história educacional brasileira, denuncia que educação de jovens e adultos, vem sendo marcada por duas questões fundamentais: A primeira se refere à carga de preconceitos, estigmas e atitudes desenvolvidas para constituírem a sedimentação de uma hierarquia social acerca dos sujeitos, marginalizando e oprimindo parcelas gigantescas da sociedade com o fito de atender um sistema social injusto e desigual onde o conhecimento socialmente construído não está acessível à população de maneira geral como estratégia das elites para manter o controle social. Uma segunda característica deste processo, é a fragmentação e existência de programas, ao invés de políticas públicas permanentes, sem uma intenção maior de ir a fundo nos problemas educacionais do país, oferecendo uma educação básica instrumentalizada e acrítica para à população e uma educação erudita para as camadas dirigentes e médias, mantendo a tradição jesuítica da educação no Brasil:(ROMANELLI, 2010).

“... os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, para a qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deveriam voltar letrados.” (ROMANELLI, 2020).

Desde os Jesuítas, percebe-se que a educação no país vem se dando de forma desigual e excludente, como componente do processo de divisão das classes sociais. Esta análise coaduna com a fala de Di Pierro (2007), quando diz que “a situação da alfabetização ao longo da história da humanidade se dá de forma desigual variando assim de região para região, isto é, uma necessidade heterogênea do ponto de vista da oferta e da lógica de organização social”.

Ainda segundo Di Pierro (2007) faz-se necessário uma referência às iniciativas ocorridas no Brasil desde a primeira experiência de edu-

cação jesuítica até os dias atuais com a BNCC e o surgimento da modalidade da educação para jovens e adultos. A história registra que no Brasil Colônia não houve uma tentativa séria de promover um acordo político e social que complementasse a formação do Estado Nacional tendo como base um projeto educacional para seu povo, até porque durante esse período não havia uma concepção de povo, pátria ou nacionalidade, mas sim uma relação de exploração comercial que legava à educação letrada um papel meramente burocrático no interesse de controle da metrópole sobre a colônia.

Neste período, o modelo econômico, extrativista, latifundiário e escravocrata, não exigia mão-de-obra qualificada. Tampouco havia necessidade de formação de competentes exércitos para defesa ou para conquista. Por sua origem colonial Portuguesa, não foi influenciada pelas revoluções liberais do século XVIII. A educação aqui chegada, trazida pelos jesuítas, não pretendeu sequer se ocupar da competência da população em geral. Fundamentalmente era uma educação distante de imprimir maiores qualidades culturais, sociais e políticas à nova terra descoberta, ao contrário do desenvolvimento artístico e cultural que já se tinha na Europa no período. Aqui no Brasil Colônia, por sua vez, a educação visava atender aos interesses da aristocracia rural colonial e uma das funções importantes era, através do monopólio da educação letrada, a constituição da distinção social do homem branco colonizador portador de “alta cultura” dos demais setores explorados: indígenas, africanos escravizados, agregados e mestiços

“O ensino que os padres jesuítas ministravam eram completamente alheios à realidade da vida da Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro (...), não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época. Por outro lado, a instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de

sua administração, quer do ponto de vista da mão de obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. (ROMANELLI, 2010)

Contudo era uma educação que atendia aos interesses extrativistas e coloniais da metrópole portuguesa enquanto uma educação eurocêntrica medieval, aristocrática, erudita (escolástica) e acrítica que não criava laços dos sujeitos ao território de onde ele reproduz a sua existência material. A obediência cega à fé cristã ensinada pelos jesuítas nas suas escolas dava o tom da obediência aos interesses extrativistas do mercantilismo metropolitano que visava a reprodução das relações de dominação e de facilitação do processo de acumulação de capital por meio do trabalho escravo na *plantation* realizado no Novo Mundo. Esse modelo por parte da Igreja visualizava, sobretudo, a formação de uma nova geração católica e sua provável atuação como multiplicadores junto aos novos povos integrados violentamente à esfera cultural do cristianismo judaico-cristão Ocidental no contexto da Contrarreforma.

Assim a educação jesuítica tinha como objetivos:

“... o recrutamento de fiéis e servidores. Ambos atingidos pela ação educadora. A catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante a criação de escolas elementares para os “curumins” e de núcleos missionários no interior das aldeias indígenas. A educação que se dava aos “curumins” estendia-se aos filhos dos colonos, o que garantia a evangelização destes. (...) Quanto aos servidores da ordem estes deveriam ser preparados para o exercício do sacerdócio e foi principalmente para que se fundaram os colégios, onde se passou a ministrar o ensino das ciências humanas, as letras e as ciências teológicas (...). (ROMANELLI, 2010)

Em decorrência dessa prática pedagógica, as primeiras ações de educação promovida pelos jesuítas na população adulta - o ensino do ler e do escrever - era destinada aos filhos homens da aristocracia rural visando torná-los eruditos para a manutenção do *establishment* colonial:

“As condições objetivas que portanto favoreceram essa ação educativa foram, de um lado, a organização social e, de outro, o conteúdo cultural que foi transportado para a Colônia, através da formação mesma dos padres da Companhia de Jesus. A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terras e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito a educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. Destarte, a escola era frequentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos. Esses recebiam apenas, além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios, no futuro. Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada.” (ROMANELLI, 2010)

No entanto, as ações dos jesuítas também não foram muito tranquilas aqui na nova colônia achada, pois os senhores de terras temiam que a Companhia se tornasse um “Estado dentro do Estado” e atrapalhasse o interesse dos proprietários em monopolizar a mão de obra escrava indígena. O Marquês de Pombal, ministro português, símbolo do Absolutismo Monárquico da nova metrópole, promoveu a expulsão dos Jesuítas de suas colônias em 1759, e com a saída deles extinguiu-se também o único sistema de educação vigente até então no Brasil Colônia, que era a única forma de acesso da população à educação formal e organizada dentro de uma lógica de aprendizagem.

“No período imperial, a despeito de uma série de debates acerca da adoção de políticas que possibilitassem estruturar a educação nacional, que não aconteceu. Proclamou-se muito a importância da inserção das ditas “camadas inferiores” – homens e mulheres pobres livres, negras e negros escravos livres e libertos -, no sistema formal de ensino, sem, entretanto, viabilizar-se uma ação efetiva nesse sentido. A instrução popular, longe de se constituir um direito, realizou-se de forma precária e improvisada tendo a filantropia como uma grande



aliada, à proporção que se dava a partir de associações de intelectuais, redes de aprendizagens informais, práticas de leitura e de escrita entre as quais os escravos também se inserem nestes processos. (Di Pierro (2007, pág.20).

Todavia, só com a criação, no período, do ato adicional, conferiu-se às Províncias o direito de legislar sobre a instrução pública, no entanto, este ato foi omisso quanto à educação popular. Até porque no período imperial a grande maioria da população vivia e trabalhava no campo, sendo submetida a oligarquia rural, e esta foi ensinada que a instrução formal e erudita não era condição para a ascensão social e de desenvolvimento material do indivíduo na sociedade colonial.

Contudo, observando a educação de jovens e adultos no Brasil dentro de uma perspectiva histórica, podemos perceber que esta vem sendo marcada fundamentalmente pela divisão das classes sociais e pela própria segregação racial e social existente na sociedade brasileira. Podemos verificar que foi no final do século XIX que ocorreram as transformações mais importantes do Brasil: A decadência do regime escravocrata com a substituição da mão-de-obra escrava pela assalariada; introdução de inovações técnicas nos principais setores da economia; aperfeiçoamento dos métodos de trabalhos entre outras, propiciaram mudanças mais significativas do ponto de vista da geração de novos interesses principalmente da classe mais rica e detentora dos meios de produção e das riquezas existentes no país.

As mudanças econômicas e sociais acabaram no decorrer dos tempos gerando novos interesses e reivindicações. As cidades cresciam e as camadas médias urbanas começavam a ganhar alguma representação social. Foram essas camadas que contestaram o sistema eleitoral, exigindo o fim das eleições indiretas e censitárias. Nas eleições de 1876 somente 0,25% da população votante possuía o segundo grau. A Lei Saraiva em 1881, que reformou o sistema eleitoral atendendo parcialmente às reivindicações. Essa Lei, que restringia o voto

do analfabeto, foi incorporada à carta constitucional de 1881, esta por sua vez sendo parte integrante da nova constituição.

A partir daí o critério de renda anteriormente exigido como requisito para o alistamento de eleitores foi substituído pelo de domínio da leitura e da escrita, evidenciando, não só, a instrução como um meio de ascender socialmente, como também, modificando a concepção acerca do analfabeto, que naquela conjuntura era visto como uma pessoa atrasada, incapaz, ignorante, incompetente e imputável. Até porque, por ocasião da proclamação da República, o Brasil possuía cerca de 14 milhões de habitantes e destes, 85% se constituía de analfabetos distribuídos entre negros, indígenas, mestiços e brancos, pobres e agregados ao grande latifúndio. Os adultos considerados letrados tinham em média 04 (quatro) anos de estudos. Tais dados expressavam uma realidade que causava vergonha à sociedade intelectualizada, principalmente em relação a outros Países do mundo.

“De igual modo, quando da abolição da escravatura apenas 0,9% dos libertos eram alfabetizados. E, tanto a abolição quanto a República, sintomas de uma mesma realidade, só se tornaram viáveis, quando as forças sociais em que estava assentado o sistema de dominação se deslocaram da velha oligarquia rural para a emergente burguesia agrária cafeeira. Talvez ou até por isso mesmo, uma e outra não propiciaram uma ruptura com a reprodução da ideologia das relações de dominação, possibilitando assim, as condições de reprodução de igual ideologia, indispensável à submissão da numerosa classe trabalhadora, às condições de trabalho livremente explorado”. (ALENCAR, CARPI e RIBEIRO; 1986).

Neste sentido, fazer um paralelo do analfabetismo como um problema social, fruto das mazelas do atendimento público em educação, em especial a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, nos remete a perceber a negação da educação como um fator de exclusão, dado o próprio desenvolvimento social. Não tenhamos também a ilusão de que a educação irá resolver todos os problemas do país, mas certamente a

negação da mesma vem se constituindo como uma trava neste desenvolvimento, que é determinado nos dias atuais em grande medida pela condição socioeconômica dos sujeitos na sociedade. Ao longo dos tempos, a existência de uma classe desprovida destes meios formais de educação criou uma massa crédula propícia a ser manipulada a aceitar a sua condição social como algo ontológico ao seu ser, de que sua condição social é inerente à sua natureza.

Segundo Di Pierro (2007) “os livros só começaram a ser impressos oficialmente no Brasil a partir do ano de 1808, com a transferência da sede da coroa para o Brasil, bibliotecas e livrarias eram raras e estavam concentradas em espaços urbanos. Uma vez que a maior parte da população morava em grandes propriedades rurais”. Este foi um período onde fundamentalmente a utilização da escrita era de uso reduzido, a apenas alguns grupos mais letrados da sociedade, ficando a comunicação entre as pessoas mais vinculada apenas na oralidade, no sentido mais natural do termo.

Curiosamente, a condição de analfabetismo, não retirou do poder as camadas proprietárias e dominantes da época, tornando-o um elemento secundário dentro da cultura letrada brasileira, ou seja, neste período era normal ser coronel ou senhor de escravos e ser analfabeto. Neste momento histórico, o analfabetismo esteve presente, embora de forma desigual em todas as camadas da sociedade, entre pobres e ricos, brancos e negros, mulheres e homens, etc. Só em 1827, ano de criação da primeira lei geral de instrução pública, a população brasileira na sua grande maioria ainda continua sem saber ler e escrever. Este período é marcado pelo fato de saber ler e escrever, começa a ser associado ao estereótipo de sociedade refinada e culta, haja vista que com a criação da Lei de Emancipação de 1871, determina-se entre outras coisas, que os senhores de escravos, mandem ensinar a ler e escrever á todas a crianças do Império, porém não se contava dez casas onde esta imposição era atendida, ou seja, o povo não foi alfabetizado. Vale salientar que tudo isso corrobora

com aquilo que foi determinado pela Lei de Emancipação, em 1881, com a criação da Lei Saraiva, que excluía a população analfabeta do direito do exercício do voto.

Este foi um período de grandes contestações, mas o fato é que neste período ficava mais claro o lugar dos analfabetos na sociedade e o papel que deveriam desempenhar os ditos letrados, ou alfabetizados. Este período marca a exclusão social de grande parcela da população a um direito público e humano, que é a educação, uma vez que neste período mais da metade da população ainda era analfabeta. Segundo censo demográfico brasileiro realizado em 1872, durante o período colonial, aponta que o índice de analfabetismo no Brasil nesta época já era de 80,2% da população entre os homens e de 88,5% entre as mulheres.

Neste momento de nossa história, embora o analfabetismo não fosse uma mazela apenas dos pobres e oprimidos da sociedade, este tinha mais impacto no meio social daqueles que nada tinham em termos econômicos. O acesso aos poucos meios educacionais naquele momento era bem desigual, restrito aos senhores de escravos, em especial aos seus respectivos filhos. Por outro lado, aos pretos, índios, mestiços e brancos, pobres agregados aos senhores da aristocracia, a oferta educacional que se tinha era bem diferente da educação oferecida às classes dominantes e médias, sendo que mesmo muitos dos senhores sendo analfabetos, não perdiam seus “direitos políticos” e mantinham o privilégio de escolarização dos filhos em cidades centrais ou mesmo fora do país.

## **OS “DESEDUCADOS” E O ANALFABETISMO COMO INSTRUMENTO DE CONTROLE SOCIAL DOS TRABALHADORES**

As condições educacionais da população pobre e que vive do trabalho no Brasil, nunca foi das melhores, até mesmo por que não interessava ao poder dominante da época, que escravos, ín-

dios, negros ou mesmos imigrantes - a partir de um dado momento histórico - tivessem acesso à educação. O campo brasileiro por exemplo, vem sendo marcado historicamente pela ausência e negação da educação, ao passo que os processos de exploração tendem a aumentar para atender o nosso modelo de exportação dependente de commodities.

Só a partir do século XX, já no período da república, é que o analfabetismo vai ser interpretado como um problema de ordem nacional, entrando na discussão dos intelectuais e dos grupos políticos. No ano de 1890, mais de 80% da população ainda era composta por pessoas analfabetas, o que constituía uma situação de constrangimento do país em detrimento a outras nações mais adiantadas em relação ao nível de escolaridade de sua população.

“Só a partir das primeiras décadas do século XX é que alguns grupos ligados à escola nova e alguns intelectuais vão pontuar de forma mais precisa a necessidade de se pensar em estratégias de solucionar este problema de “vergonha nacional”, do Brasil. Neste período então vão surgir algumas experiências isoladas de alfabetização, como por exemplo, A Liga Brasileira Contra o Analfabetismo que pretendia se caracterizar como um movimento tenaz de combate a ignorância, visando a grandeza e a instabilidade das instituições republicanas”. (DI PIERRO 2007, p.40).

Este foi um momento na história educacional brasileira, talvez impulsionado pela Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (LBCA), fundada em 1915, inspirada em sentimentos nacionalistas e cívicos, composta por atores diversos da sociedade brasileira, indo de médicos a intelectuais, e tinham como missão o combate ao analfabetismo, em que se debateu a necessidade de sua superação por meio da disseminação da educação em todos os recantos, tendo encerrado suas atividades em 1940, após o Governo de Getúlio Vargas decretar a educação primária como obrigatória no país.

Naquele momento histórico, dado os olhares preconceituosos que já se tinham construído contra os sujeitos não alfabetizados, a falta de educação é tida como um entrave ao desenvol-

vimento e que leva a nação à subalternidade. Sem dúvida, esta visão se constitui como uma visão depreciativa da sociedade, ainda mais por ser um período onde ser analfabeto era ter que enfrentar todos os tipos de preconceitos possíveis, e onde se caracterizava o analfabeto como alguém incapaz, menor, e que deveria ser guiado pelos mais sábios e letrados. “Os oprimidos de tanto ouvirem falar de si que são incapazes, que não conseguem nada, que não podem saber que são enfermos, indolentes, que não produzem virtudes terminam por convencer de sua incapacidade, falam de si como os que não sabem os incapazes”. (FREIRE, 1991. Pág. 56).

“A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” –, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça”. (FREIRE, 2001, p. 15).

Certamente, toda a carga de preconceitos acerca dos sujeitos analfabetos, faz parte do projeto político das elites econômicas, que visam submeter as massas por intermédio do controle da qualidade e do acesso a uma educação crítica. Haja vista que somente em meados do século XX, a intelectualidade brasileira veio entender o papel da educação como parte fundamental para o desenvolvimento humano e certamente para o desenvolvimento das potencialidades do país, mas essa percepção não se espelhava no projeto de dominação das frações hegemônicas que tem no monopólio do acesso à educação um dos principais meios para o controle da sociedade brasileira. Isso fica mais claro quando analisamos a estigmatização do conceito de analfabeto no dicionário de sinônimos e antônimos:

“O analfabeto era tido como alguém dependente do outro ser letrado, alguém que era tido como uma criança, incapaz e sem a possibilidade de assumir responsabilidades perante a sociedade. Ser analfabeto a grosso modo era ser um problema social um zero a esquerda, um fardo a ser carregado pela sociedade. Dicionário de Antônimos e Sinônimos, lista como sinônimos de analfabeto os termos ignorantes, estúpido, boçal, bronco, sem qualquer referência à condição de não saber ler e escrever, e dá como antônimos simplesmente os termos culto e polido, sem qualquer menção a alfabetizado ou a capacidade de ler e escrever”. (FERNANDES, 1957).

A falta de acesso à leitura e a escrita sobrepunham sobre os indivíduos a culpa estigmatizante pela sua ignorância e incapacidade de se integrar ao mundo letrado, dando ao sujeito “iletrado” a falsa noção - a falsa noção ideológica - de ser ele o responsável pela sua condição. O sistema público de educação, apesar de já existir formalmente, não se responsabilizava - e nem se responsabiliza ainda hoje - pelos problemas de não garantir a infraestrutura necessária ao acesso dos jovens e adultos a educação, como atestam os dados do período de 1940 a 1947, onde 55% da população com idade superior a 18 anos eram analfabetas.

A problemática da falta de escolarização nos meios populares, não é um problema do indivíduo, mas sim uma estratégia “um projeto” de controle social das elites dominantes a partir do Estado e seus aparelhos jurídicos-políticos. A visão da intelectualidade e de setores organizados da sociedade da época era a de receio acerca da formação e letramento do povo, temendo estarem formando possíveis anarquistas ou pessoas perigosas uma vez que a capacidade de entender e interpretar a realidade através do mundo escrito poderia pôr em risco a estabilidade socioeconômica da fração dirigente, sendo assim a alfabetização e a própria educação era dada de forma regrada e de caráter acrítico. Essa prática deixa claro que a negação e controle da educação de qualidade para as classes subalternas constitui uma política de Estado e uma estratégia dos grupos

dominantes para aumentar a expropriação e garantir uma maior acumulação de capital a partir da docilização das mentes das frações subalternas.

A partir dos anos 30, muitas mudanças ocorreram no cenário mundial, tivemos uma rápida ascensão do capitalismo no Brasil e com isto muitas alterações no plano da educação vão ocorrer, dando lugar a nova lógica de organização social. Este foi também um período marcado pela primeira guerra mundial onde a indústria nacional deu um expressivo salto por causa do processo de substituição das importações - produção no país, dos produtos industrializados impossíveis de serem importados naquele período.

“A alfabetização de jovens e adultos que na sua perspectiva universal é considerada como eixo de desenvolvimento cultural e contemporâneo, onde predomina a utilização dos sistemas grafocentricos, através da leitura e da escrita e encontram valor inestimável nas sociedades urbanas e industriais; uma vez que está associada e configurada no desenvolvimento de novas tecnologias. Contudo nem todos partilham da mesma experiência histórica da educação e necessidade histórica de utilização destes códigos escritos, ou seja, a da educação nem sempre é uma constante ou se tornou algo necessário na historiografia educacional e social brasileira”. (SOARES,2003).

A nova sociedade brasileira enquanto zona de influência econômica, acessória e dependente do capitalismo, foi obrigada a aceitar a tarefa de letramento do trabalhador em um certo grau para que este pudesse melhor obedecer e operar as novas tecnologias desenvolvidas a partir da II Revolução Industrial. O que demonstra que a elite burguesa brasileira foi obrigada a oferecer, mesmo de forma precária, uma educação instrumental, porém acrítica e extremamente ideologizada para as classes subalternizadas. A partir da expansão global do capital-imperialismo este passou a exigir uma mão-de-obra especializada, atribuindo ao Estado o dever de prover o ensino da imensa classe trabalhadora, de preparar o cidadão

como força produtiva eficaz, construtora da riqueza da nação, através do ensino público obrigatório e gratuito transferindo ao Estado subalterno – no caso específico o Estado brasileiro - o custo de formar uma nova mão de obra especializada para a nova fase do capital monopolista.

Naquele contexto a burguesia urbano-industrial brasileira busca, por meio da difusão do ensino, atender aos interesses do capital monopolista. No Brasil na década de 30 o analfabetismo ainda se constituía como um entrave ao desenvolvimento econômico nacional, e foi aí por pressão internacional que houve um processo maior de massificação da escola e oferta do ensino público. Contudo o problema da oferta precária e acrítica da educação desemboca na produção de analfabetos funcionais, pois ao contrário da ideologia difundida, o objetivo dessa escolarização do trabalhador não visa a sua autonomia, mas sim a sua instrução mínima para entendimento e execução das tarefas impostas pelas novas tecnologias do capital.

A despeito dos embates e movimentos em favor da educação, durante a regência do Estado Novo no país, pouco foi feito oficialmente quanto ao analfabetismo. Ações pontuais, tímidas ou isoladas foram a marca nesse regime. Daquele período em diante muitos governantes se sucederam e de igual modo muitas mobilizações e campanhas nacionais. Essas campanhas tinham como características comuns o período de duração, a aferição dos índices estatísticos, o otimismo e a euforia do momento. Entretanto, uma vez aferidos e avaliados os seus resultados, verificava-se a queda nos índices qualitativos e quantitativos.

Paralelas às campanhas oficiais de alfabetização, despontaram no país vários movimentos de educação e cultura popular através de organizações da sociedade civil, no período populista desenvolvimentista. Diferentemente das demais iniciativas para a alfabetização esses movimentos fundamentaram-se na teoria do conhecimento do educador Paulo Freire, que na época era professor da Universidade

de Recife e presidiu a Comissão de Cultura popular (MCP), movimento iniciado a partir da própria iniciativa do Presidente João Goulart, que naquele momento anunciava o Programa Nacional de Alfabetização.

Os fundamentos de Paulo Freire tinham o caráter de pesquisa, conservava as peculiaridades e diversidades regionais e socioculturais, valorizava e aprimorava a cultura popular, buscando conscientizar a população acerca da realidade. Considerava o analfabeto como produtor do conhecimento e partícipe do processo de transformação dessa realidade. Além da conscientização da população alvo, visava sua inclusão e participação dos analfabetos na vida política nacional e, conseqüentemente a reversão do quadro socioeconômico e político existente.

A instauração da hegemonia militar no país extingue esses movimentos dando lugar a mais uma campanha de massa, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral. Paralelo ao sistema institucional de educação, nos mesmos moldes de campanhas anteriores exceto pela ausência de “conteúdo crítico e problematizador”. Propunha a erradicação do analfabetismo e, sobretudo, difundir a ideologia do regime vigente. Resultou na não erradicação do analfabetismo, como se propunha, mas fundamentalmente funcionou como modelo de adestramento e minimização dos problemas existentes no país naquele período de lutas e conflitos.

O processo de redemocratização em 1985, e a promulgação da carta constitucional correspondente, não foram capazes de garantir o direito à educação assegurada por àquela, ao segmento da população de jovens e adultos. A conclusão a que se pode chegar é que embora se tenha buscado a democratização do saber, passando-se por discussões, conflitos ideológicos, projetos de integração, de construção de identidade do povo brasileiro, e sucessivas reformas no ensino, essa democratização não chegou. A cada contexto histórico reformulam-se os discursos, referendam-se as intenções de

desenvolvimento nacional com “inclusão” e o Brasil chega ao século XXI trazendo em sua bagagem os piores índices estatísticos. Se junta ao índice de analfabetismo, o índice dos analfabetos funcionais produzidos pela precariedade da educação brasileira oficial e seu baixo nível de qualidade do ensino. Atualmente mensura-se a prestação do serviço oficial de educação em termos quantitativos e não qualitativos.

Decorridos mais de quinhentos anos de história, podemos dizer que o Brasil ainda não tem um projeto de educação que possa ser realmente acessível para todos. A educação no verdadeiro sentido da palavra, educação para a vida, para o desenvolvimento da capacidade crítica, para a transformação dos indivíduos em cidadãos livres e construtores de sua própria realidade. Porque o crescimento de uma pessoa passa, necessariamente, pelo seu desenvolvimento intelectual. Esse é o bem maior, a maior prestação que a ela o Estado pode oferecer, porque a vida é uma sucessão interminável de escolhas.

O homem está sempre se defrontando com a necessidade de decidir: por isto ou por aquilo; ir ou ficar; aceitar ou recusar; transigir ou intransigir; parar ou continuar; persistir ou desistir; ser ou não ser. Os exitosos serão aqueles que souberem decidir melhor, entre as várias alternativas que se apresentam cotidianamente. Para isso, precisarão de conhecimento e inteligência, fundamentalmente. Confrontando-se a realidade de hoje com a realidade histórica, não se evidencia a existência de uma ruptura na práxis educacional. (DI PIERRO, 2007).

Ainda enfatiza Di Pierro (2007) que “o interesse do Estado ainda repousa na manutenção do *status quo*, dispensando à educação sua indiferença e indulgência. Ignorando, simplificando e reduzindo a educação dos “excluídos” a um problema menor, uma dívida social que deveria ser reparada. Por outro lado, as políticas públicas para a educação, nem sempre estiveram atreladas ao projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil no contexto do capital-imperialismo, propalando-se a intenção de integrar esse segmento populacional à vida produtiva da nação.

Até aqui tais políticas massificadas, padronizadas e estrategicamente formuladas, trazendo subjacentes a negação das contradições sociais, regionais e da diversidade étnica e cultural existentes, se mostraram ineficientes e ineficazes em sua pretensão proferida oficialmente.

Na contramão de tudo isso, o caminho apontado por Paulo Freire assinala com perspectivas mais favoráveis, porque somente identificando e reconhecendo os problemas sociais e as especificidades econômicas e sociais e a diversidade cultural é que se tornam visíveis os potenciais existentes para a transformação da realidade, focalizando a ação dos sujeitos integrados em sua própria cultura.

## O ANALFABETISMO ESTRUTURAL COMO UMA QUESTÃO DE CLASSE: QUEM SÃO OS ANALFABETOS NO BRASIL?

A distribuição do analfabetismo e dos baixos índices de escolarização na população brasileira apresenta forte correlação com as condições socioeconômicas, o pertencimento étnico racial, de gênero, geração e a territorialidade. Ser adulto, preto ou pardo, viver na zona rural, pertencendo aos estratos sociais de baixa renda, é uma condição social que amplia a probabilidade de permanecer no analfabetismo estrutural.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/Pnad, 2019) Contínua Educação, “a taxa de analfabetismo no Brasil passou de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019”, sendo que a mesma pesquisa aponta que no Brasil, ainda se tem 11 milhões de pessoas na condição de analfabetismo absoluto, ou seja, pessoas sem condições de escrever ou ler um simples bilhete ou anotação. Ainda segundo a pesquisa, “o analfabetismo está mais concentrado entre as pessoas mais velhas, uma vez que os jovens são mais escolarizados e, portanto, vão registrar indicador menor”.

O analfabetismo no contexto atual também denuncia as brutais desigualdades socioeconômicas e de classe que dominam a sociedade, dado que de acordo o mesmo levantamento citado anteriormente, entre os brancos a taxa de analfabetismo é de apenas 3,6% da população, enquanto entre os pretos e pardos este número quase triplica, chegando a 8,9% destes sujeitos e “a diferença aumenta entre aqueles com 60 anos ou mais. Enquanto 9,5% dos brancos não sabem ler ou escrever, entre os pretos e pardos, esse percentual é quase três vezes maior, correspondendo a 27,1% da população.

O Indicador Nacional de Analfabetismo (INAF), mais recente, realizado em 2018, pelo Instituto Paulo Montenegro, que aponta a condição de alfabetismo da população brasileira considerando os níveis analfabetismo, analfabetismo rudimentar, elementar, intermediário e proeficiente, aponta que 8% da população brasileira ainda é constituída de analfabetos absolutos, enquanto 22% da população entre 18 e 64 anos de idade se encontram no nível de alfabetização rudimentar, ou seja, que não conseguem fazer uso da leitura e da escrita para as funções mais simples que exigem letramento e numeramento.

Os indicadores acima denunciam que ainda persistem desigualdades brutais em relação ao acesso, permanência e qualidade da educação básica no Brasil, e isso se configura nos índices como expressão da negação da educação nos mais elevados níveis e modalidades, dado que na outra ponta, o mesmo estudo aponta que apenas 12% da população apresenta níveis proeficientes de alfabetização. Já o quantitativo daqueles que apresentam níveis elementares e intermediários de alfabetização respectivamente é de 34% e 25%, demonstrando que um número significativo da população, quase 60% fazem o uso funcional da leitura e escrita. Em resumo, podemos dizer que no Brasil, de acordo os números, não possa ser considerado um país de maioria de analfabetos, o mesmo amarga a condição de ter uma população com níveis precários e inacabados de educação, frutos de todo

um processos histórico de exclusão e negação do acesso à escola para a sua população.

No modelo de desenvolvimento tardio e dependente adotado pela burguesia brasileira e pelo Estado, enquanto ente público, a depender do governante de plantão, vamos ver que a educação vai ser tida mais como uma política de governo do que de estado, e isso vem se refletindo historicamente nos programas de Educação de Jovens e Adultos que acabam não refletindo a necessidade real da população. Este processo perverso de negação de um direito fundamental que é o acesso, permanência e oferta de educação de qualidade para toda população nos mais variados níveis e modalidades impacta diretamente nos níveis de desenvolvimento tecnológico e econômico do país, quando temos uma população pouco letrada, e que possa fazer uso do conhecimento adquirido na escola, para desenvolver estratégia, técnicas e tecnologias para, com isso, ter mais qualidade de vida.

O fato de não saber ler uma simples receita, pegar o ônibus, usar meios digitais, ou mesmo ter dificuldades de consumo em função de tais deficiências, denunciam que dentre tantos motivos, o fator econômico se constitui como o problema fundamental, que precisa ser superado, para que estes sujeitos analfabetos e semianalfabetos tenham mais dignidade humana. Ser analfabeto não é um defeito, mas um problema social a ser resolvido por toda sociedade, em especial pelo Estado que por força de lei, tem a obrigação de garantir o acesso à educação para todos.

A forma como vem ocorrendo atualmente as políticas públicas em educação, principalmente para aqueles que necessitam a ação direta e constitucional do estado nestes processos de inclusão social, mostram retrocessos, especialmente a partir do golpe civil-midiático e financeiro que ocorreu no Brasil a partir de 2016, com o impeachment da Presidenta Dilma e o encerramento de um ciclo virtuoso de políticas inclusivas, principalmente no campo da educação.

As ações de retrocessos, em muito patrocinadas pela farsa da operação Lava Jato e seus agentes potencialmente criminosos, possibilitou a chegada do atual grupo político ao poder, e no campo da educação básica, umas das primeiras medidas deste atual modelo foi o fechamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão criado nas gestões petistas e tinham como finalidade a promoção das políticas de inclusão escolar, dentre elas a Educação de Jovens e Adultos.

Esta política de retrocesso com o fechamento da SECADI, vai ter forte impacto nas políticas voltadas para as populações do campo, espaço que historicamente teve o acesso a educação básica negado, dado que neste a problemática do acesso, permanência e qualidade do ensino são ainda piores em relação as cidades, sendo que este padrão de negação se explica pela histórica exclusão socioeconômica e cultural desse grupo social: “as múltiplas barreiras de acesso da população do campo à educação escolar de qualidade só podem ser interpretadas como parte do quadro mais amplo de exclusão social associado à extrema concentração da propriedade fundiária, legadas por uma história de séculos de escravidão, ocupação de territórios indígenas e predomínio de uma economia agrícola comandada pela monocultura de exportação organizada no latifúndio, em outras palavras esse processo de perda das condições de reprodução da vida material condiciona que o indivíduo para existir precisa vender o único meio de produção que lhe restou, que é a sua força de trabalho, foi definido por Marx como sendo um processo de “expropriações” (MARX, Apud FONTES, 2010):

“Expandir as relações sociais capitalistas correspondente, portanto, em primeiro lugar, à expansão das condições que independentemente da forma jurídica que venha a recobrir a atividade laboral de tais seres sociais. A expropriação primária, original, de grandes massas camponesas ou agrárias, convertidas exasperam a disponibilidade de trabalhadores para o capital, de boa vontade (atraídas pelas cidades) ou não

(expulsas, por razões diversas, de suas terras, ou incapacitadas de manter sua reprodução plena através de procedimentos tradicionais, em geral agrários) permanece e se aprofunda, ao lado de expropriações secundárias, impulsionadas pelo capital-imperialismo contemporâneo...” (FONTES, 2010)

A persistência dessa situação ao longo do tempo e a naturalidade com que a sociedade e as instituições públicas encaram-na sustentam-se no imaginário coletivo que concebe o campo como espaço prosaico e do atraso, isso se explica pelo processo de alienação pelo trabalho produtivo capitalista e pela reprodução ideológica justificadora do discurso da divisão do trabalho onde existe um trabalho superior, relacionado com a atividade intelectual, relegado às castas superiores e mais desenvolvidas, e um outro tipo de trabalho dito inferior, por ser feito de forma prática, manualmente, obedecendo ordens, de forma subalterna, relegado aos humanos inferiores.

Essa concepção estigmatiza os habitantes das zonas rurais como matutos, cujo destino miserável prescinde de uma formação de qualidade, legitimando a violação dos direitos de cidadania materializada na ausência de políticas e serviços públicos ou em sua oferta insuficiente e inadequada, caracterizando-se como expropriações secundárias necessárias à transformação dos sujeitos do campo “em mera força de trabalho” (FONTES, 2010).

Malgrado esse quadro, ao longo da última década, em que o sistema de ensino básico foi alvo de uma ampla reforma educacional, não foram formuladas políticas públicas especificamente dirigidas à melhoria da educação escolar no campo de forma qualitativa e nem pragmática – interpretando o pragmatismo, aqui neste contexto, como constituição de uma infraestrutura para implementação e efetivação da regulamentação pública da educação do campo.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo apro-



vadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2001 constituem a base jurídico normativa para a garantia da educação básica pública de qualidade para as crianças, jovens e adultos do campo. Embora o Governo Federal tenha implementado alguns programas de abrangência sócio territorial reduzida, como a Escola Ativa, o Pró Formação e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

À inexistência ou insuficiência das políticas públicas de educação do campo não podem ser creditadas simplesmente ao marco jurídico e normativo, que assegura os direitos educativos da população rural em condições de igualdade aos demais subgrupos sociais. Mas sim a uma política deliberada de Estado – onde entendemos “o Estado como a instituição que, acima de todas as outras, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe” (BOTTOMORE, 2001) – praticada com o fito de controlar o acesso ao conhecimento crítico às massas para evitar disputas e processos de contestação ao sistema vigente.

Todo este processo de negação da escola em condições normais e em idade adequada aos sujeitos, vai produzir os analfabetos funcionais e absolutos da próxima década, sendo este um malefício que persiste na realidade brasileira, especialmente nas periferias, nos pequenos municípios e povoados e fundamentalmente na zona rural, até mesmo por que ainda se tem uma cultura atrasada e colonialista de que no campo o conhecimento não precisa fazer parte de sua construção. Um campo onde os trabalhadores rurais, camponeses, ribeirinhos dentre outros não precisam de escolas e educação, por desenvolverem funções subjugadas na linha de produção e na agricultura.

A educação no Brasil, destinada aos trabalhadores, sejam eles do campo ou da cidade, vem sendo negada historicamente, e mesmo quando estes sujeitos adentram o chão da escola, estes acabam recebendo uma educação precária, dualista, esvaziada de qualidade e que serve mais ao processo de alienação do que de emancipação da classe trabalhadora.

Assim coloca Kuenzer:

[...] A escola por sua vez, constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão. Ela é o espaço por excelência, do saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma das classes sociais. (...) Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão (KUENZER, 2002 p. 79-80).

Este pensamento corrobora com a célebre frase de Darcy Ribeiro acerca da educação quando diz que “a crise da educação no Brasil é um projeto” um projeto das elites que vai subjugando e mantendo os seus interesses de classes a partir do controle da informação e do conhecimento, onde a escola pública presta por vezes este papel de corroborar com o ideário de dominação a partir da visão dos dominadores.

De acordo Frigotto (1993), o sistema capitalista busca, cada vez mais, retirar do trabalhador o controle do seu processo de trabalho. Consequentemente, como haveria por parte do sistema capitalista a busca de uma maior qualificação do trabalhador se é exatamente o contrário o seu objetivo?

No aspecto educacional, estamos falando de um modelo de educação que em sua essência, ainda produz analfabetos funcionais, deixando pra sociedade que não pode comprar o acesso à educação, a ilusão de que suas demandas estão sendo atendidas. Em um plano mais organizado e estruturado a partir das forças que dominam a produção, isso resulta na formação de trabalhadores precarizados, que comporão a mão de obra desqualificada e excedente para atendimento das demandas mais diversas do capital, tanto no campo quanto na cidade.

Essa teoria, então, que se propõe como concreta, mas que é pseudoconcreta, não resulta de uma abstração ou de um processo conspiratório, mas decorre rigorosamente de uma necessidade histórica circunstanciada. Ela se estrutura, em sua formalidade, com um referencial neoclássico

que se afasta cada vez mais das formas concretas que assumem as relações de produção no capitalismo monopolista. Deste afastamento resulta a sua força de ilusão e, ao mesmo tempo, da legitimação das novas formas que assumem as relações capitalistas de produção. E é sobre esta ilusão produtiva que se estruturou a política educacional brasileira nas últimas décadas. (FRIGOTTO 1993, p. 135).

As palavras acima nos faz problematizar que o sistema educacional brasileiro, tem se tornado cada vez mais, um puxadinho dos interesses corporativos dos empresários da educação, que visam o lucro com a venda de projetos mirabolantes, e materiais didáticos, e isso subjuga as nossas possibilidades de construção de um projeto nacional de educação que busque atender os reais interesses da população, considerando sua dinâmica e complexidade. Uma educação pensada a partir da base social na qual é formado o país, com toda sua diversidade cultural, e diferenças regionais de formação, uma vez que “dado o seu papel, precisa debruçar sobre os problemas que assolam a sociedade e o desafio aqui, sem dúvida, é a construção de propostas concretas para superar dialeticamente os processos socioculturais desumanizastes(…)” (ZITKOSKI, 2003, p. 1).

A partir destas reflexões, compreendemos que a sociedade precisa acreditar e lutar por uma educação universal, gratuita e de qualidade, devendo ser um direito de todos e um dever do estado, e sem essa primazia, não seremos um país totalmente mais justo e igualitário. Sem educação não se constrói uma nação livre e soberana, pois sendo este um direito humano, o mesmo é condição fundamental para a mudança social e por isso não basta apenas democratizar o acesso à escola, é preciso imprimir na mesma a qualidade necessária para a construção do conhecimento emancipatório.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta breve conclusão nos leva a perceber algumas questões históricas acerca do analfabe-

tismo no Brasil, destacando-se a sua trajetória e como este foi se constituindo enquanto um projeto de Estado para o controle das massas trabalhadoras e um grave problema social para essas últimas, construído pela precariedade do sistema educacional. As mazelas de uma sociedade iletrada não podem ser consideradas como um problema banal ou de responsabilidade dos “iletrados” e se constituem como a expressão concreta da brutal desigualdade e da divisão social entre as classes.

Historicamente os que detém o poder econômico no Brasil - da Colônia aos dias atuais - monopolizaram e monopolizam o acesso à educação de qualidade e com isso passaram a deter em grande medida o conhecimento socialmente construído. Quanto ao restante da população foi legado uma educação acrítica, ideologizada e precarizada ressaltando estigmas de inferioridade (por exemplo: o *complexo de vira-lata*, o matuto, o tabaréu, o favelado, etc) e se prestando ao serviço de controle da ascensão social no país.

A prova desse quadro são as políticas públicas realizadas pelo Estado brasileiro, aqui cito o Mobral e a EJA, que nunca se preocuparam em ensinar a jovens e adultos para além da capacidade de escrever seu nome e de uma rudimentar capacidade de leitura. Essa política de Estado visa a criar agora não mais uma nação de iletrados, mas sim formar uma sociedade de analfabetos funcionais, sujeitos incapazes de interpretar um texto e muito menos a realidade que o cerca, docilizando a população a aceitar a culpa pela sua condição precária de existência material e intelectual.

Neste sentido, consideramos como essencial a democratização do acesso à educação, onde a alfabetização e o letramento das pessoas jovens e adultas possa ser trabalhada dentro de uma perspectiva de transformação social e mudança das condições objetivas de vida, como preconizava o saudoso Paulo Freire. Nesta perspectiva a EJA deve ultrapassar os limites da alfabetização, devendo estar associada ao estudo da realidade, envolvendo questões de

ordem política e de interesse aos trabalhadores de maneira geral.

Desta forma, este estudo tem a pretensão de enfatizar a EJA em uma perspectiva ampla, histórica, e inserida nos contextos populares, sejam eles no campo ou nas cidades, com vistas a perceber a educação dos sujeitos como um processo amplo de construção de da autonomia e determinante para a conquista de uma sociedade mais justa e igualitária e para isso a educação precisa ser disputada em todos os níveis e modalidades, podendo ser um aporte, uma ferramenta que qualifique cada vez mais a luta dos trabalhadores.

## REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF**, Resultados preliminares. 2018.
- ALENCAR, F.; CARPI, L.; RIBEIRO, M. V. **História da Sociedade Brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Copyright, 1986.
- BOTTOMORE, T. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRASIL. IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua(2019) Acesso: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)
- DI PIERRO, Maria Clara, GALVÃO, Ana Maria. **O preconceito contra o analfabeto**. São Paulo :Instituto Paulo Montenegro, 2007.
- FERNANDES, F. Dicionário de sinônimos e antônimos da língua portuguesa. 11. ed. Porto Alegre: Globo, 1957.
- FERRARO (FERRARI), A. R. **Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes; resultados preliminares**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 35-49, fev. 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1993.
- FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/ Editora UFRJ, 2010.
- KUENZER. Cassia Zeneida. **Trabalho pedagógico: Da fragmentação a unitariedade possível?** São Paulo: Papirus 2002.
- RIBEIRO, Vera Masagão. **Analfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa**. <https://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>. Acessado em 25/02/2021.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Direitos humanos e educação libertadora**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) *Pedagogia dos sonhos possíveis/ Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra 1979.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. UFMG, 2003
- TITTON, M. **A organização do trabalho pedagógico na formação da pedagogia da terra: contribuição do MST a Luta social**. Salvador, 2006
- ZITKOSKI, Jaime José. Educação popular e emancipação social: convergências nas propostas de Freire e Habermas. In.: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED. Anais... Caxambú, 2004.

Recebido em: 11/4/2023

Aprovado em: 01/5/2023

# CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE JOVENS E ADULTOS

RODRIGO RIBEIRO\*

*Universidade do Estado da Bahia*

<https://orcid.org/0000-0001-8041-1827>

PATRICIA CARLA DA HORA CORREIA\*\*

*Universidade do Estado da Bahia*

<https://orcid.org/0000-0001-8041-1827>

## RESUMO

O propósito deste estudo é examinar a relação entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando a abordagem pedagógica freireana como um potencial meio para conduzir jovens e adultos com deficiência na direção de sua emancipação sócio-acadêmica. Para isso, inicialmente, realizaremos uma análise histórica das normas e regulamentos que fundamentaram a Educação Especial no Brasil, concentrando-nos, especialmente, no seu principal componente de intervenção, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Posteriormente, discutiremos sobre as especificidades dos indivíduos que atualmente integram a EJA, dentre eles estão os jovens e adultos com deficiência. A partir dessas análises e discussões, apresentaremos a visão freireana de prática educativa e como ela pode revelar-se como um caminho propício para a emancipação sócio-acadêmica dos educandos da EJA no contexto do AEE. Baseamos nossa abordagem teórica principalmente nos trabalhos do educador Paulo Freire e nas diretrizes legais e normativas relacionadas à Educação Especial e a EJA. Em síntese, conclui-se que a prática educativa do profissional do AEE deve ser centrada na emancipação dos educandos, valorizando suas capacidades, estimulando suas potencialidades e buscando uma formação em prol de transformações sociais com vistas a uma sociedade mais inclusiva e democrática.

**Palavras-chave:** Prática Educativa; Atendimento Educacional Especializado; Educação de Jovens e Adultos.

---

\* Professor – Secretaria Municipal de Salvador. E-mail: [rodrigorirompeja@gmail.com](mailto:rodrigorirompeja@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação - UFBA (2009-2013). Mestre em Educação Especial pelo Centro de Referência Latino Americano de Educação Especial - CELLAEE-CUBA/ UEFS-BRASIL(1999 - 2002). Possui graduação em Pedagogia pela Associação Cultural e Educacional da Bahia - Faculdade de Educação da Bahia (1991 - 1993). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia(1994) atuando no curso de Graduação de Pedagogia e no Programa de Pos-graduação - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. É coordenadora do curso de Licenciatura em Educação Inclusiva (Modalidade EAD). E-mail: [phora@uneb.br](mailto:phora@uneb.br)

## ABSTRACT

### PATHS AND POSSIBILITIES FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE FOR YOUNG PEOPLE AND ADULTS

The purpose of this study is to examine the relationship between Special Education and Youth and Adult Education (EJA), highlighting Freire's pedagogical approach as a potential means to lead young people and adults with disabilities towards their socio-academic emancipation. For this, initially, we will conduct a historical analysis of the norms and regulations that underlie Special Education in Brazil, focusing especially on its main component of intervention, Specialized Educational Assistance (AEE). Subsequently, we will discuss the specificities of individuals who are currently part of EJA, among them are young people and adults with disabilities. Based on these analyzes and discussions, we will present Freire's vision of educational practice and how it can prove to be a conducive path for the socio-academic emancipation of EJA students in the context of AEE. We base our theoretical approach on the works of the educator Paulo Freire and on the legal and normative guidelines related to Special Education. In summary, it is concluded that the educational practice of the AEE professional should be centered on the emancipation of students, valuing their abilities, and seeking training in favor of social transformations with a view to a more inclusive and democratic society.

**Keywords:** Educational Practice; Specialized Educational Service; Youth and Adult Education.

## RESUMEN

### CAMINOS Y POSIBILIDADES DEL SERVICIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO PARA JÓVENES Y ADULTOS

El propósito de este estudio es examinar la relación entre la Educación Especial y la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), destacando el enfoque pedagógico de Freire como un medio potencial para conducir a jóvenes y adultos con discapacidad hacia su emancipación socioacadémica. Para ello, inicialmente, realizaremos un análisis histórico de las normas y regulaciones que subyacen a la Educación Especial en Brasil, centrándonos especialmente en su principal componente de intervención, la Asistencia Educativa Especializada (AEE). Posteriormente, discutiremos las especificidades de las personas que actualmente forman parte de EJA, entre ellos se encuentran jóvenes y adultos con discapacidad. A partir de estos análisis y discusiones, presentaremos la visión de Freire sobre la práctica educativa y cómo ésta puede resultar un camino propicio para la emancipación socioacadémica de los estudiantes de la EJA en el contexto de la AEE. Basamos nuestro enfoque teórico principalmente en los trabajos del educador Paulo Freire y en los lineamientos legales y normativos relacionados con la Educación Especial y la EJA. En resumen, se concluye que la práctica educativa del profesional de la AEE debe centrarse en la emancipación de los estudiantes, valorando sus capacidades, estimulando sus potencialidades y buscando una formación en favor de las transformaciones sociales con miras a una sociedad más inclusiva y democrática.

**Palabras clave:** Práctica Educativa; Servicio Educativo Especializado; Educación de Jóvenes y Adultos.

## INTRODUÇÃO

As abordagens de natureza inclusiva impõem que as instituições educacionais se reestruturarem para tornassem mais acolhedoras, democráticas e acessíveis. Não faz muito tempo, é importante mencionar, o direito de frequentar os espaços educacionais era um privilégio apenas daqueles considerados dentro dos padrões de normalidade legitimados pela sociedade. Dessa forma, coletivos de pessoas em estado de vulnerabilidade, como as pessoas com deficiência, eram excluídas dos processos de educação formal. Com o objetivo de eliminar essas barreiras segregacionistas e excludentes, movimentos sociais, bem como instituições e organizações de apoio aos interesses das pessoas com deficiência mobilizaram-se no sentido lutar por direitos que historicamente foram negados a essas pessoas, incluindo o direito à educação pública.

Como resultado dessa luta histórica, surgem no contexto educacional dois importantes instrumentos de equidade social: um de cunho paradigmático e outro de natureza político-educacional. O primeiro é conhecido como Educação Inclusiva, que veio para questionar toda a estrutura do sistema educacional, incluindo o planejamento pedagógico, o currículo, as metodologias de ensino, os instrumentos de avaliação, a atitude dos educadores e os espaços físicos das instituições de ensino (BUDEL, MEIER, 2012). O segundo refere-se à Educação Especial, que se consolidou no ano de 1996 (mil novecentos e noventa e seis), por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) como uma modalidade da educação básica. Sobre a Educação Especial, seu principal mecanismo de intervenção pedagógica ocorre por intermédio do AEE, o qual deve ser disponibilizado em todos os níveis, segmentos e modalidades de ensino.

Nessa perspectiva, os educandos jovens e adultos com deficiência que atualmente integram a EJA e se deparam em seu cotidianamente com barreiras de natureza socioeducacional

que limitam sua plena participação nas aulas nas salas comuns podem e devem buscar apoio no AEE como um espaço para potencializar sua aprendizagem e assim auxiliá-los em sua trajetória acadêmica. As barreiras socioeducacionais podem incluir falta de acessibilidade comunicacional, barreiras pedagógicas, acesso limitado aos conteúdos curriculares, preconceito e falta de apoio especializado. Diante desse contexto, uma das responsabilidades do professor que trabalha diretamente com esses educandos no AEE é elaborar e organizar intervenções pedagógicas que ofereçam o suporte necessário para que eles superem as citadas barreiras que dificultam seu desenvolvimento educacional.

Chama-se à atenção para o fato de que toda intervenção pedagógica é consubstanciada por uma prática educativa, e toda prática educativa, por sua vez, pode levar os educandos à uma condição de alienação ou de emancipação. Diante disso, o objetivo deste estudo é examinar a relação entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando a abordagem pedagógica freireana como um potencial meio para conduzir jovens e adultos com deficiência na direção de sua emancipação sócio-acadêmica.

Para estruturar essa reflexão, primeiramente, realizaremos uma análise histórica dos dispositivos legais e normativos que embasam a organização e as diretrizes da Educação Especial e do seu principal instrumento de intervenção, qual seja, o AEE. Ancorado nessa análise, discutiremos, com apoio em publicações acadêmico-científicas, como o AEE ofertado à jovens e adultos tem sido configurado no contexto brasileiro. A dessa análise e discussões, teceremos algumas considerações sobre a perspectiva freireana de prática educativa e como ela pode se revelar uma via propícia para a emancipação socio-intelectual dos educandos jovens e adultos com deficiência que participam do AEE. Faremos isso utilizando,

sobretudo, os estudos de Freire (1996; 2002; 2013) como base teórica.

Por fim, almejamos que este estudo possa efetivamente contribuir para ampliar as discussões em torno da oferta da Educação Especial, com um enfoque direcionado aos educandos da EJA. Ao mesmo tempo, objetivamos que as discussões aqui postas possam fazer emergir novas reflexões entre os professores que atuam no AEE no tocante à necessidade de repensar sua prática educativa. Defenderemos, nesse sentido, uma prática educativa alicerçada em pressupostos emancipatórios que transcendam a mera assimilação de habilidades e conhecimentos fragmentados, muitas vezes desconexos com a realidade sociocultural e histórica dos educandos.

## ANÁLISE HISTÓRICA DOS DISPOSITIVOS LEGAIS E NORMATIVOS QUE DERAM BASE À EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, representou as primeiras iniciativas no âmbito da Educação Especial no Brasil (MENDES, 2010). A localização dos institutos era na capital do Império – Rio de Janeiro. Todavia, alunos de outras províncias também eram atendidos nestes Institutos, como nas províncias de Alagoas, Bahia, Ceará, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, São Paulo, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco e Santa Catarina (LANNA JÚNIOR, MARTINS, 2010). A proposta pedagógica dos institutos, em geral, envolvia conteúdo do ensino elementar e algumas matérias do ensino secundário (SOUSA, 2020).

É importante mencionar que mesmo com essas iniciativas por parte do poder imperial, as pessoas com deficiência não deixaram de sofrer com os estigmas e estereótipos depreciativos. Assim sendo, as pessoas com deficiência ainda não eram vistas como sujeitos de direitos,

assim como outros grupos minoritários. Esse cenário muda efetivamente na segunda metade do século XX, especialmente após a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH/1948). O documento tem como princípio essencial a dignidade da pessoa humana. Viver uma vida com dignidade implica em ter os direitos fundamentais garantidos, dentre eles, os essenciais direito à vida, à liberdade e à educação. Segundo Benevides (2000, p.5), os “direitos humanos são fundamentais porque são indispensáveis para a vida com dignidade”. Logo, não garantir esses direitos em condições de igualdade a todos e todas é privar pessoas de direitos essenciais à sua existência como ser humano.

Influenciado pelos princípios da DUDH, a luta pelo movimento de inclusão sai das esferas assistencialistas e passa para o campo dos direitos. Nessa lógica, o lema passou a ser: “nenhum direito a menos”. Cabe aqui mencionar dois pontos estruturais da DUDH. O primeiro encontra-se no Art. 1º, o qual afirma que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.” O segundo, tão importante quanto, declara que não deve existir nenhuma espécie de distinção no gozo dos direitos e das liberdades estabelecidas nesta declaração, “seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição” (DUDH, Art. 2º). Fica evidente, portanto, que a DUDH lançou os alicerces do que hoje denominamos de inclusão social, cujo princípio basilar é considerar a todos como sujeitos de direitos e iguais em dignidade.

Na década de 90, mais precisamente em seu início, os membros da Conferência Mundial sobre Educação para Todos traçaram estratégias tentando solucionar graves problemas no campo educacional enfrentados, principalmente, por países em desenvolvimento. Dentre os referidos problemas, destacam-se os altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos, o analfabetismo funcional, a precariedade do

ensino primário, bem como a escassez na oferta de vagas na educação básica. Como resultado desta iniciativa, foi produzido um documento que afirmava a importância de universalizar o acesso à educação básica e de promover a equidade no sistema educacional. No que se refere às pessoas com deficiência, o documento orienta que a aprendizagem delas demandaria uma atenção especial, conforme preconiza o artigo 3º:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p.4).

Com base no artigo citado acima, podemos deduzir que a conferência propiciou um avanço nas discussões sobre inclusão educacional, especialmente quando se reconhece que as pessoas com deficiência necessitam de atenção especial, mas que o acesso à educação formal deveria ocorrer em condições de igualdade com as outras pessoas, sem que haja qualquer tipo de discriminação. Há, com isso, uma quebra de paradigmas, uma vez que, na época em que ocorreu a citada conferência, o atendimento educacional das pessoas com deficiência acontecia em instituições educacionais segregadas. Desse modo, identificamos que as iniciativas da declaração representaram, à época de sua promulgação, um significativo avanço nas propostas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência. Isso porque os princípios da declaração centravam-se na necessidade de inclusão e a superação do modelo segregacionista. A partir dessa perspectiva, começou-se a conceber a Educação Especial como uma ferramenta de inclusão, não mais como uma única alternativa educacional para as pessoas com deficiência, como se operacionalizada a Educação Especial tempos passados.

As discussões em torno dessa nova concepção se avolumam no cenário mundial e reflete inclusive na nossa Constituição Federal

de 1988, também chamada de “constituição cidadã”, recebendo este nome haja vista ela ter sido elaborada com ampla participação da sociedade e passou a prever direitos sociais para grupos minoritários que foram historicamente excluídos e marginalizados das políticas públicas, como é o caso das pessoas com deficiência. É importante sublinhar que coletivos de pessoas com deficiência e militantes desse movimento participaram ativamente de sua elaboração. Chama à atenção o Art. 208, onde está disposto que o Estado deve garantir o direito à educação por meio de diversas ações, incluindo: “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A partir de uma análise do artigo constitucional supracitado, fica evidente a preocupação que a sociedade passou a ter na época em promover um suporte às necessidades de aprendizagem dos educandos com deficiência e uma educação não segregada a essas pessoas, apesar de que os preceitos do artigo se revelem um tanto controversos e imprecisos, especificamente porque não deixa claro a natureza desse atendimento (CARVALHO, 2013). Apesar disso, é inquestionável constatar que essa previsão legal representou um avanço significativo nas propostas para as pessoas com necessidades educativas especiais, na medida em que se previa um atendimento especializado nos mesmos sistemas comuns da sociedade.

Por conseguinte, a partir da Constituição de 1988, o debate em torno da educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais se expande com maior capilaridade no tecido social, e novas frentes de discussões emergem provocando mudanças estruturais na forma como a pessoa com deficiência é tratada nas esferas políticas, sociais, econômicas e educacionais. Consequentemente, novos dispositivos legais passam a ser promulgados, impulsionados sobretudo pelos movimentos sociais, instituições filantrópicas e pela sociedade civil organizada, composta, principalmente, por pais de crianças com deficiência, que, por meio



da luta política, empreenderam esforços para que seus filhos pudessem exercer os direitos constitucionais.

A constante luta e mobilização desses coletivos surtiram efeitos e um ano após a promulgação da Constituição de 1988, com a finalidade de regulamentar a inclusão da Educação Especial no Sistema Educacional de Ensino brasileiro, é publicada a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. O documento estabelece normas gerais tendo como finalidade garantir às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais e sua efetiva integração social. Para viabilizar essas ações, em especial na área educacional, cabe ao Poder Público e seus Órgãos tomarem algumas medidas, dentre elas:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º Graus, a supletiva, a habilitação e a reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

Seguindo essa lógica, em 2006 é promulgada mais uma versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). A referida lei amplia as discussões em torno da Educação Especial e ressalta o papel dos Sistemas de Ensino, que passam a ter a incumbência de adaptar as propostas curriculares para atender as diversidades existentes entre os educandos.

Consta na lei um conjunto de ações que busca garantir condições concretas de acesso, permanência e conclusão de estudos às pessoas com deficiência, a saber: I – currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para atender às suas necessidades de aprendizagem; II – percurso formativo com terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, bem como aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada, para atendimento especializado, bem como para o ensino comum; e IV – educação especial para o trabalho.

A mesma LDBEN/1996 institui a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Isso significa que as ações dessa modalidade de educação devem alcançar de forma transversal todos os educandos ao longo de seu processo de escolarização, sendo que o principal instrumento de intervenção pedagógica na Educação Especial ocorre por meio do atendimento educacional especializado, o qual, de acordo com a própria LDBEN (1996, Art. 4º), deve ser gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados em todos os níveis, segmentos e modalidades de ensino.

A ideia de uma Educação Especial segregacionista, como ocorria antes, na qual os educandos com deficiência não tinham a oportunidade de frequentar as salas comuns, junto aos outros educandos, dá lugar a uma nova concepção de Educação Especial, que passaria a operar como um espaço educacional de suporte aos educandos com deficiência. De forma mais clara, a Educação Especial passou a ter o propósito de eliminar as barreiras que impedem as pessoas com deficiência de obterem êxito em seu processo de escolarização, e tais educandos deveriam matricular-se nas salas comuns que deveria pautar suas ações pedagógicas com

base no paradigma de uma educação inclusiva e democrática.

No bojo dessas discussões, não podemos deixar de mencionar, considerando o arcabouço de dispositivos legais e normativos vigentes no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pois este é um dos principais documentos que norteiam as ações da Educação Especial em território nacional. O documento parte da premissa de que todos os educandos com deficiência podem ser escolarizados junto aos demais, devendo ser resguardados de qualquer discriminação concernente a sua condição. Nessa lógica, os principais temas abordados no documento são: concepção de educação especial, função e a natureza do atendimento educacional especializado e as atribuições dos sistemas de ensino com a educação especial.

Vale ressaltar que o referido documento reafirma a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2008). O documento também prevê que o AEE deve ser realizado em sala de recursos multifuncionais, espaços geralmente equipados com recursos de tecnologia assistiva, mobiliário adaptado, bem como recursos pedagógicos de acessibilidade para a criação de um ambiente educacional especializado. O propósito desse espaço, em linhas gerais, é ampliar a participação dos educandos com deficiência nos sistemas regulares de ensino, por meio de programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização – a exemplo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – e tecnologia assistiva (BRASIL, 2008).

No tocante à modalidade de educação de jovens e adultos, a proposta pedagógica da educação especial deve possibilitar a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para o ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social (BRASIL, 2008). Sobre esse aspecto, vale ressaltar que as salas de recursos infelizmente foram pensadas para atender, prioritariamente, o público infanto-juvenil. Basta

observar as mobílias e alguns recursos didáticos das salas de recursos implantadas nas escolas públicas para constatar que a forma como elas foi pensada não comporta adequadamente o atendimento de outros sujeitos, a exemplo dos jovens e adultos, que demandam uma concepção educacional diferenciado em relação ao público infanto-juvenil. Afinal, estamos falando de indivíduos que possuem trajetórias de vida diversificada, motivações diferenciadas e necessidades de aprendizagem específicas.

Ante o exposto, concluímos esta análise histórica afirmando que as principais transformações ocorridas e em curso no cenário socioeducacional, as quais têm impactado a vida das pessoas com deficiência, foram principalmente desencadeadas por debates e discussões que se ampliaram para o âmbito político. É nesse âmbito que mudanças estruturais foram sendo implementadas na estrutura social, resultando em avanços significativos em relação à inclusão e equidade de direitos diante das necessidades das pessoas com deficiência em diferentes contextos. No entanto, as discussões precisam avançar em relação ao atendimento educacional especializado de educandos que frequentam a EJA, pois as pesquisas acadêmicas vêm demonstrando que há uma lacuna entre essas duas modalidades de ensino (BUENO, OLIVEIRA, 2022; TRENTIN, 2016).

Assim sendo, entendemos que há uma necessidade urgente de se pensar em caminhos e possibilidades que propiciem condições para que os educandos da EJA tenham acesso ao atendimento educacional especializado, e que este seja realizado respeitando suas especificidades e trajetórias de vida sócio-acadêmica. Portanto, uma questão se impõe: quem são os sujeitos que atualmente compõem a EJA? Nossa intenção reside em fornecer uma resposta a essa indagação na seção subsequente.

## OS SUJEITOS DA EJA

Com a promulgação da LDBEN/1996, a EJA passou a existir institucionalmente como uma

modalidade de ensino ao lado de outras modalidades, tais como a Educação Quilombola, a Educação Indígena, a Educação Especial, e outras. Apesar de obter esse reconhecimento institucional como modalidade de ensino – o que na nossa avaliação foi algo relevante –, a EJA, com algumas exceções, tem sido marginalizada nas políticas públicas educacionais no Brasil. Para exemplificar, podemos citar a ausência da EJA nas propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trata-se de um documento de caráter normativo promulgado em 2017, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Essa omissão manifestada em não apresentar uma proposta pedagógica específica para a EJA na BNCC só evidencia o total descaso do poder público com esse importante percurso formativo, que atende em sua maioria pessoas negras, periféricas e de baixa renda.

Arroyo (2005) argumenta que a reconfiguração da EJA deve começar a partir das discussões sobre as especificidades dos sujeitos jovens e adultos que a compõem, levando em consideração sua condição de vida material no tempo e espaço histórico em que estão inseridos. Tendo isso em vista, enquanto pesquisadores da EJA, constatamos que um dos traços marcantes desse campo de intervenção pedagógica é a diversidade dos sujeitos, não apenas em relação à idade, mas também em relação às questões subjetivas, experiências de vida, repertório sociocultural e interesses, que são em sua essência plurais. Alguns, para exemplificar, buscam a EJA como uma possibilidade de melhorar sua posição no mercado de trabalho, outros, por sua vez, desejam obter uma certificação, e há ainda aqueles que buscam conhecimentos diferentes dos que já adquiriram em suas trajetórias de vida, e outros veem a EJA como um espaço de acolhimento e de segunda oportunidade para suas vidas.

Nessa mesma linha de pensamento, Maia, Paz e Dantas (2016, p.38) afirmam que os es-

tudantes que compõem a EJA são pessoas que por algum motivo não puderam continuar seus estudos ou não tiveram acesso à educação na idade escolar. São sujeitos que historicamente foram secundarizados e excluídos das propostas educacionais, sendo, em sua maioria, trabalhadores e trabalhadoras com pouca escolarização, pobres, negros e subempregados. E por conta dessa condição de subemprego, recebem baixa remuneração, além disso, são oprimidos e negligenciados no que diz respeito às políticas públicas governamentais. Tendo isso em vista, podemos deduzir que as histórias e trajetórias dos estudantes da EJA convergem na negação de direitos e marginalização por parte dos entes públicos (MAIA, PAZ, DANTAS, 2016; ARROYO, 2005).

Ainda sobre o perfil dos educandos da EJA, constatamos que alguns deles tiveram que abandonar os estudos em algum momento da sua vida devido à necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho. Além disso, ainda existem aqueles que são os excluídos de ontem dos sistemas de ensino, que se mostravam pouco sensíveis às diferenças – sendo este um traço característico do ser-humano. Esse cenário era influenciado pelo fato de as instituições de ensino adotarem, e por vezes ainda adotam, um modelo de educando, e aqueles que se mostrassem desviantes desse modelo e não se adequassem a uma pedagogia linear, hierárquica e homogeneizadora acabavam por ser alijados do processo educativo. Fato que ocorreu com uma parcela significativa de educandos que foram de fato expulsos das escolas, e tantos outros que nem sequer se dava o direito da matrícula. Incluem-se aqui os educandos com deficiência, que hoje buscam a EJA como uma oportunidade de exercerem sua condição de cidadãos.

A fim de assegurar que os educandos jovens e adultos com deficiência possam exercer plenamente sua cidadania, especialmente no que diz respeito ao direito à educação, é essencial estabelecer uma estreita colaboração entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Edu-

cação Especial. Isso visa criar oportunidades que permitam aos educandos superar as barreiras que dificultam seu acesso, permanência e participação nas salas de aula comum. Isso implica na disponibilização das ferramentas necessárias para que eles tenham igualdade de condições no acesso ao currículo escolar, com o objetivo de promover sua autonomia, conforme indicado por (BRASIL, 2015).

Quando tratamos de Educação Especial, não podemos deixar de mencionar sua principal ferramenta de intervenção pedagógica, qual seja, o AEE, que de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) deve ser ofertada a todos os segmentos e modalidades de ensino. Considerando esse aspecto, destaca-se que as pesquisas que vêm sendo realizadas no Brasil sobre a EJA em interlocução com a Educação Especial demonstram um cenário ainda não favorável para os educandos da EJA, especialmente no que diz respeito ao AEE. Consta-se que as investigações que abordam a EJA e a Educação Especial ainda se encontram em estágios iniciais e incipientes (BUENO, OLIVEIRA, 2022; TRENTIN, 2016). Além disso, observa-se também que o AEE, direcionado aos estudantes da EJA, ainda carece de materialização e estruturação adequadas, resultando na não contemplação das especificidades dos estudantes (BUENO, OLIVEIRA, 2022).

Por outro lado, é possível identificar algumas pesquisas ainda em estágios iniciais no âmbito do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), as quais propõem-se a discutir as temáticas “Educação Especial”, “Educação Inclusiva” e “Educação de Jovens e Adultos” (ARAUJO, 2018; BARROS, 2021; FALCÃO, 2020; SANTANA, 2019) com base em práticas inovadoras e alinhadas às características desses educandos. Isso destaca o fato de que pesquisadores estão empenhados em explorar essas áreas de conhecimento, demonstrando que é possível conceber a EJA como um espaço verdadeiramente inclusivo para todos aqueles

que tiveram sua condição de cidadania mutilada durante décadas (SILVA, 1997).

Podemos, portanto, deduzir que os educandos da EJA que possuem deficiência poderiam ser melhor assistidos em suas especificidades educacionais se tivessem acesso aos recursos proporcionados pela Educação Especial, com destaque para a disponibilidade do AEE. Nossa posição é de que esse acesso deve ser conduzido por meio de uma abordagem educacional que oportunize aos educandos condições necessárias para superarem as barreiras que impedem sua escolarização e que propicie de igual modo sua emancipação, levando em consideração suas capacidades e individualidades.

A concepção de emancipação abordada neste trabalho é fundamentada em pesquisadores como Freire (1996) e Thiollent (2002), os quais a definem como a oposição a uma série de elementos, como subserviência, dependência, submissão, alienação, opressão, dominação e ausência de perspectiva. Nesse contexto, o indivíduo emancipado é capaz de participar nas diversas esferas da vida social de maneira autônoma, com liberdade e autorrealização a partir de uma visão crítica da sociedade. É sob essa perspectiva que, na próxima seção, apresentaremos a concepção de prática educativa freireana como uma possibilidade emancipatória no AEE de educandos da EJA.

## **A PRÁTICA EDUCATIVA FREIREANA COMO POSSIBILIDADE EMANCIPATÓRIA NO AEE DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA**

Nossa sociedade encontra-se permeada por obstáculos sociais que obstruem a capacidade das pessoas com deficiência de desfrutar dos benefícios sociais em igualdade de condições com os demais indivíduos. De acordo com a Lei Nº 13.146, datada de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, tais obstáculos podem assumir formas diversas, como as urbanísticas, arquitetônicas, nos sis-

temas de transporte, nas comunicações e informações, atitudinais e tecnológicas. No âmbito educacional, essas barreiras se entrelaçam com outras, criando obstáculos ao longo da trajetória acadêmica dos educandos com deficiência. À vista disso, é responsabilidade do educador do AEE identificar essas barreiras, e, a partir dessa identificação, propor intervenções para superá-las, mas não apenas isso, como também pensar em estratégias de fomento a um pensamento crítico.

Nesse contexto, nosso objetivo é refletir, daqui em diante, de que forma as intervenções pedagógicas no AEE podem proporcionar aos educandos, especialmente os da EJA, a construção de conhecimento que permita, sobretudo, uma interpretação crítica da sociedade, dessa forma, indo para além da mera aquisição de habilidades e competências. Em outras palavras, reconhecemos que faz parte do escopo de responsabilidades do professor do AEE criar experiências de aprendizagem dialógica, de modo que possa conduzir os educandos com deficiência a refletirem sobre seu lugar como sujeitos de direitos e como pessoas situadas em um contexto sócio-histórico. Além disso, acreditamos que essa abordagem pode até mesmo estimular esses indivíduos, levando em consideração suas características neurocognitivas, a desempenharem um papel central na busca por maior inclusão na sociedade e na ocupação de espaços de poder político.

Desta forma, compreendemos que a pedagogia freireana, mais precisamente sua visão de prática educativa, pode ser incorporada pelo educador do AEE como caminho viável em prol de intervenções pedagógicas emancipatórias dirigida aos educandos da EJA. A prática educativa na concepção freireana estende-se para além da simples transmissão de conhecimento, pois o educador assume o papel de problematizar e dialogar, conforme afirma Freire (2002, p.68), "(...) já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa".

Ante o exposto, acreditamos e defendemos que o educador do AEE deve se pautar em uma pedagogia acolhedora, na qual ele se perceba também como um aprendiz, e que busque criar contextos de aquisição dos saberes sistematizados em prol da superação das barreiras educacionais, mas também a construção de uma consciência crítica que conduza os educandos a exercerem com plenitude sua autonomia e o exercício da cidadania. E isso perpassa por uma análise criteriosa das condições sociais e históricas dos educandos, pois, como assinala Freire (2013, p.54), "nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais (...)", pois, "(...) não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados."

Nesse sentido, a prática educativa e a prática política constituem duas ações sociais que podem convergir nas intervenções pedagógicas do professor do AEE. Contudo, tal convergência se depara com um desafio de dimensões colossal, uma vez que a estrutura operacional das instituições de ensino ainda se baseia em processos burocráticos e inflexíveis. Desse modo, pouco espaço se dá para as ações de conscientização político-social. Conseqüentemente, as práticas educativas, ao invés de emancipar os educandos, acabam por contribuir para sua alienação política. Sobre essa questão, Freire (2011, p.16) argumenta que "lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização." Logo, a ação educativa e a prática política devem integrar-se em uma ação político-educativa em prol tanto da aquisição dos saberes sistematizados quanto da emancipação político-social.

Atitudes discriminatórias e preconceituosas direcionadas às pessoas com deficiência têm como base ideologias que são forjadas socialmente, ou seja, tais ideologias se consubstanciam na cultura hegemônica. Um aspecto pertinente a se destacar sobre esse assunto é trazido por Freire (2002, p.18), quando ele

afirma que “as ideologias, não importam se discriminatórias ou de resistência, se encaram em formas especiais de conduta social ou individual que variam de tempo e espaço”. Nesse raciocínio, observamos que as condutas de exclusão total, integração e inclusão, referindo-se à forma como as pessoas com deficiência foram tratadas historicamente (SASSAKI, 2013), são condicionadas à dinâmica histórico-social, que nos mostra, inclusive, que a inclusão que predomina hoje no campo sócio-acadêmico ainda ocorre de forma tímida, e em alguns casos restrita apenas aos dispositivos legais.

Questões como essas postas acima devem ser transpostas em forma de experiências de aprendizagem e reflexão no âmbito do AEE envolvendo os educandos da EJA. Ignorar o fato de que a sociedade ainda demonstra pouca sensibilidade em relação às necessidades das pessoas com deficiência não é uma postura viável, tampouco está alinhado com a educação transformadora preconizada por Freire (2002). Nesse sentido, a concepção de emancipação trazida nas obras de Freire pode lançar luz na superação dessa realidade injusta. Isso porque, para Freire (2013), a emancipação é libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. Educar para emancipar, portanto, torna-se uma prerrogativa essencial ao educador do AEE.

Para ampliar ainda mais a compreensão de emancipação, nos remetemos à Freire (2002) que, em linhas gerais, a define com uma luta por libertação de uma realidade de opressão e dominação social. O exercício rigoroso de análise da sociedade torna-se um dos elementos estruturantes nesse contexto. Frente à essa questão, faz-se necessário, portanto, pensar na necessidade de que o professor do AEE crie circunstâncias que permita aos educandos analisar seu contexto social, fazer leituras críticas do seu entorno, e, a partir disso, fazer a aquisição de instrumentos para compreender, na medida de sua capacidade neurocognitiva, a realidade de opressão a qual eles são vítimas. Visando, sobretudo, à promoção de uma trans-

formação social, na qual eles mesmos podem assumir a função de agentes transformadores. E isso só será alcançável quando o educador que atua no AEE entender que ele pode sim ser um promotor de práticas educativas emancipatórias, respeitando o acervo de conhecimentos e individualidades dos educandos.

Em última análise, defendemos também que o AEE para jovens e adultos com deficiência deve partir das condições concretas de existência destes indivíduos e de suas reais necessidades. Espera-se, de igual modo, que a ação educativa seja orientada pelo diálogo, no qual o educando pode assumir um papel ativo nesse processo, esperando-se que se crie as circunstâncias adequadas para tanto. Não ignoramos o fato de que existem espectros de deficiências que se manifestam com limitações cognitivas severas, mas isso não deve desencorajar o educador no sentido de buscar meios e formas para que esse educando, na medida de suas individualidades e potencialidades, possa assumir uma visão mais crítica da sociedade e se seja como um ser de possibilidades.

Para isso, torna-se fundamental que o educador estimule os educandos na direção da construção de uma conscientização, que na concepção freireana, é a percepção que cada um tem de se perceber como seres cognoscentes. Propor, portanto, tempos de reflexão sobre o que se aprendeu em um percurso formativo no AEE, por exemplo, é levar os educandos a se verem como sujeitos cognoscentes, e essa deve ser, de igual modo, uma das incumbências do professor de AEE que atua junto aos educandos da EJA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaboramos este estudo com o propósito examinar a relação entre a Educação Especial e a EJA, destacando a abordagem pedagógica freireana como um potencial meio para capacitar jovens e adultos com deficiência na direção de sua emancipação sócio-acadêmica. Nesse contexto, fizemos uma análise histórica dos

dispositivos legais e normativos que deram base à Educação Especial no Brasil.

Nessa análise, constatamos que é necessário pensar em caminhos e possibilidades que proporcionem condições para que os educandos EJA tenham acesso pleno ao AEE. E esse AEE deve ser ofertado levando em consideração as especificidades e trajetórias de vida desses indivíduos. Além disso, discutimos o perfil do estudante da EJA, que, atualmente, é composto de trabalhadores e trabalhadoras, em sua maioria moradores da periferia, trabalhadores e trabalhadoras com pouca escolarização, pobres, negros e subempregados. Dentre esses, incluem os educandos com deficiência, que buscam a EJA como um espaço para se desenvolverem nos aspectos acadêmicos e sociais.

Ressaltamos, a necessidade de instrumentalizar os educandos com deficiência, considerando suas limitações potencialidades, para uma leitura crítica da sociedade, a fim de que eles assumam o papel de protagonistas na luta por mais inclusão e igualdade. Nesse quesito, a abordagem pedagógica freireana é destacada como um caminho para promover práticas educativas emancipatórias no AEE. Enfatiza-se, nesse sentido, a conexão que deve se estabelecer entre educação e política, destacando a importância do estímulo ao exercício da criticidade e da conscientização. Conclui-se, portanto, que a prática educativa do educador do AEE deve ser centrada na emancipação dos educandos, valorizando suas capacidades e buscando transformações sociais em prol de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. A. F. P. **Percepções docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos**: (im) possibilidades no âmbito da formação continuada. Orientador: Patrícia Carla da Hora Correia. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: [http://www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos=-academicos=dissertacoes-do-mpeja&termo-](http://www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos=-academicos=dissertacoes-do-mpeja&termo-filtro-todos&termo-valor=Ara%C3%BAjo)

[filtro-todos&termo-valor=Ara%C3%BAjo](http://www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos=-academicos=dissertacoes-do-mpeja&termo-filtro-todos&termo-valor=Ara%C3%BAjo). Acesso em: 1 ago. 2023.

ARROYO, M. G. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, L. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARROS, M. C. S. **Do papel reciclado ao papel social**: a arte terapia e a arte educação no processo de inclusão de estudante da EJA com deficiência intelectual. Orientador: Patrícia Carla da Hora Correia. 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos=-academicos=dissertacoes-do-mpeja&termo-filtro-todos&termo-valor=barros>. Acesso em: 1 set. 2023.

BENEVIDES, M. V. **Cidadania e Direitos Humanos**. Disponível em: [www.iea.usp.br/artigos](http://www.iea.usp.br/artigos). Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário oficial da União, Poder Legislativo.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. 1975. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf). Acesso em: 20 de ago. de 2022.

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

BRASIL. **Lei 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm). Acesso em: 01 de jun. 2022.

BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 7 jul., 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 20 de abr. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BUDEL, G. C.; MEIER, M. **Mediação da aprendizagem na educação especial**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BUENO, O. M.; OLIVEIRA, R. de C. S. **Atendimento**

**Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos:**

vozes da pesquisa científica na área (2008-2020). Revista Educação Especial, [S. l.], v. 35, p. e2/1-26, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65908>. Acesso em: 22 jan. 2022.

CARVALHO, E. N. S. **Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro.** Revista Educação Especial, [S. l.], v. 26, n. 46, p. 261-276, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4662>. Acesso em: 31 jul. 2021.

DANTAS, T. R. **A educação de jovens e adultos: singularidades e perspectivas.** Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 1, p. 72-88, 11. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/5256>. Acesso em: 22 jun. 2022.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. **Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013.

DUPIN, A. P. S. Q.; SILVA, M. O. **Educação Especial e Legislação brasileira: revisão de literatura.** Scientia Vitae. Edição especial. Vol 10. n. 29. p. 65. 2020. Disponível em: <http://revistaifpsr.com/v10n297690.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

ELOY, A. C. M.; COUTINHO, L. C. S. **O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial.** Revista Educação Especial, Santa Maria/RS, v. 33, 2020, pp. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41161/pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.

FALCÃO, A. P. **A inclusão de jogos digitais educativos na Sala de Recursos Multifuncional.** 2020. 78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) - Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2020. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos-academicos=dissertacoes-do-mpeja>. Acesso em: 12 mai. 2022.

FIORI, E. M. **Aprender a dizer a sua palavra** (Prefácio). In: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de**

**jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 108-130, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

JANNUZZI, G. **Algumas Concepções de Educação do Deficiente.** Revista Brasileira de Ciência e Esporte. Campinas, v.25, n.3, p.9-25, 2004. Disponível: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>. Acesso em 10 mai. 2021.

LANNA J.; MARTINS M. C. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MAIA, H. C. A.; PAZ, J. S.; DANTAS, T. R. **Quem é e o que faz o estudante da Educação de Jovens e Adultos?** In: AMORIM, A; DANTAS, T. R.; FARIAS, E. M. S. *Identidade, Cultura, Formação, Gestão e Tecnologia na Educação de Jovens e Adultos.* Salvador: EDUFBA, 2016. p. 29-52.

MENDES, E. G. **Breve histórico da educação especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041/>. Acesso em: 11 mai. 2022.

SANTANA, L. B. C. D. **Educação de Surdos e deficientes auditivos no contexto da EJA prisional: Possibilidades de Formação Docente no Colégio Professor George Frago Modesto.** Orientador: Patrícia Carla da Hora Correia. 2019. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos=-academicos=dissertacoes-do-mpeja&termo-filtro-todos&termo-valor=Santana>. Acesso em: 1 set. 2023.

SANTOS, J. S.; PEREIRA, M. V.; AMORIM, A. **Os sujeitos educandos da EJA: um olhar para a diversidade.** Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, Salvador, v. 1, n. 1, p. 122-135, 2018. Disponível em: [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14598/2/Os\\_sujeitos\\_educandos\\_da\\_EJA\\_um\\_olhar\\_para\\_as\\_diversidades.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14598/2/Os_sujeitos_educandos_da_EJA_um_olhar_para_as_diversidades.pdf). Acesso em: 4 maio 2022.



SASSAKI, R. K. Inclusão: **Construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20 de abr. de 2022.

UNICEF BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www>.

[unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos](https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos). Acesso em: 20 de abr. 2022.

TRENTIN, V. B. **Escolarização de jovens e adultos com deficiência nas pesquisas de pós-graduação no período de 2009 a 2015**. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 29, n. 55, p. 361-372, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19693>. Acesso em: 30 jan. 2023.

*Recebido em: 27/9/2023*  
*Aprovado em: 28/10/2023*

# OS PROCESSOS QUE ORGANIZAM A ESCOLARIZAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA E A CONFORMAÇÃO DA ESTRUTURA DUAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TERESA CRISTINA NERIS MENDES\*

*Colegio Estadual Thales de Azevedo*

<https://orcid.org/0000-0002-7437-7017>

JOSÉ HUMBERTO DA SILVA\*\*

*Universidade do Estado da Bahia*

<https://orcid.org/0000-0002-7437-7017>

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo de pesquisa analisar a questão histórica e estrutural das políticas educacionais no Brasil, com ênfase na escolarização da classe trabalhadora, especialmente quanto à formação profissional de jovens e adultos. Para tanto, realiza-se uma pesquisa exploratória, quanto aos seus objetivos, e se estrutura, do ponto de vista procedimental, como uma pesquisa bibliográfica à luz de estudiosos correlatos que ocupam em analisar as categorias teóricas que circunscrevem esse trabalho, a exemplo de Frigotto (2006, 2008, 2014); Ramos (2014); Ciavatta (1998); Ventura (2001). Filia-se ao materialismo histórico e dialético, como método de análise, para responder às questões da organização da educação escolarizada das classes trabalhadoras, suas normatizações legais associadas ao projeto político e econômico. Nesse processo, verificar as determinações da educação dual e desigual presentes nas normatizações propostas para atender os interesses da elite proprietária do capital-acumulado do capitalismo dependente de desenvolvimento associado e combinado. Uma educação dividida, para formação de mão de obra e formação de intelectuais, respectivamente determinada para as classes trabalhadora e dominante.

**Palavras-chave:** educação escolarizada da classe trabalhadora; educação dual e desigual; capitalismo dependente.

---

\* Graduada em História e em Pedagogia. Mestre em Educação (MPEJA-UNEB). Professora da Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa FORTIS-Formação, Trabalho e Identidades. E-mail: [teresaneris@gmail.com](mailto:teresaneris@gmail.com)

\*\* Doutor em Educação – UNICAMP. Pós-Doutorado em Educação – UNICAMP. Professor titular da Universidade Estadual da Bahia-UNEB, Campus I/DEDC. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). E-mail: [jhsilva@uneb.br](mailto:jhsilva@uneb.br)

## ABSTRACT

### THE PROCESSES THAT ORGANIZE THE SCHOOLING OF THE WORKING CLASS AND THE CONFORMATION OF THE DUAL STRUCTURE OF BRAZILIAN EDUCATION

This article aims to analyze the historical and structural issue of educational policies in Brazil, with emphasis on the schooling of the working class, especially regarding the vocational training of young people and adults. To this end, an exploratory research is carried out, as to its objectives, and is structured, from the procedural point of view, as a bibliographical research in the light of related scholars who occupy in analyzing the theoretical categories that circumscribe this work, such as Frigotto (2006, 2008, 2014); Ramos (2014); Ciavatta (1998); Ventura (2001). It is affiliated with historical and dialectical materialism, as a method of analysis, to answer the questions of the organization of school education of the working classes, its legal norms associated with the political and economic project. In this process, verify the determinations of dual and unequal education present in the normatizations proposed to meet the interests of the elite owner of the capital-accumulated dependent capitalism of associated and combined development. A divided education, for labor training and intellectual training, respectively determined for the working and dominant classes.

**Keywords:** school education of the working class; dual and unequal education; dependent capitalism.

## RESUMEN

### LOS PROCESOS QUE ORGANIZAN LA ESCOLARIZACIÓN DE LA CLASE TRABAJADORA Y LA CONFORMACIÓN DE LA ESTRUCTURA DUAL DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

El objetivo de investigación de este artículo es analizar la cuestión histórica y estructural de las políticas educativas en Brasil, con énfasis en la escolarización de la clase trabajadora, especialmente en lo que respecta a la formación profesional de jóvenes y adultos. Para ello, se realiza una investigación exploratoria, en cuanto a sus objetivos, y se estructura, desde un punto de vista procedimental, como una investigación bibliográfica a la luz de estudiosos afines que analizan las categorías teóricas que circunscriben este trabajo, como Frigotto (2006, 2008, 2014); Ramos (2014); Ciavatta (1998); Ventura (2001). Se afilia al materialismo histórico y dialéctico, como método de análisis, para responder preguntas sobre la organización de la escolarización de las clases trabajadoras, sus regulaciones jurídicas asociadas al proyecto político y económico. En este proceso, verificar las determinaciones de educación dual y desigual presentes en las regulaciones propuestas para satisfacer los intereses de las élites propietarias del capital acumulado del capitalismo dependiente del desarrollo asociado y combinado. Una educación dividida, para la formación de trabajadores y para la formación de intelectuales, determinada respectivamente para las clases trabajadoras y dominantes.

**Palabras clave:** escolarización de la clase trabajadora; educación dual y desigual; capitalismo dependiente.

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Esse artigo propõe analisar a questão histórica e estrutural das políticas educacionais no Brasil, com ênfase na escolarização da classe trabalhadora, especialmente quanto à formação profissional de jovens e adultos e a sua inserção no mundo do trabalho. Sem a intenção de esgotar o tema, o estudo explicita recortes históricos das políticas educacionais do período republicano do século XX e suas bases para o século XXI, presentes na literatura, refletindo os modos, formas e reformas instituídas na formulação da educação da classe trabalhadora.

Essa análise sobre a escolarização da classe trabalhadora brasileira tem por base o pensamento crítico dos teóricos e pesquisadores Moacir Gadotti (2001), Gaudêncio Frigotto (2001, 2006, 2008), Maria Ciavatta Franco (1998), Marise Nogueira Ramos (2014), entre outras referências, na tentativa de compreender, no processo histórico e político, a institucionalização da escolarização da classe trabalhadora de jovens e adultos, no Brasil no período republicano do século XX, sustentadas por legislações reguladoras do ingresso da classe trabalhadora de jovens e adultos na educação brasileira nos diversos períodos da nossa história.

Assim, essa análise busca responder a seguinte indagação: como se desenvolveu no processo histórico e político a institucionalização da escolarização da classe trabalhadora de jovens e adultos, no Brasil no período republicano do século XX? Para responder esse problema, outros questionamentos emergem: como as legislações normatizavam o ingresso da classe trabalhadora de jovens e adultos na educação brasileira? Como a normatização de uma política pública é determinada por fatores econômicos e políticos? E, o que é a educação dual e como essa estrutura impacta na forma-

ção da classe trabalhadora de jovens e adultos?

Responder essa problemática possibilita a compreensão das condições desiguais da estrutura da educação para a classe trabalhadora brasileira nessa quadra atual de 2021, em que a pandemia do Covid 19 descobriu e expôs todas as fragilidades da educação da classe trabalhadora que estavam embaladas no campo do direito, em promessas de políticas públicas que pouco se concretizam na realidade, pela fragmentação, descontinuidade e por falta de financiamento, tornando a formação escolar do estudante da classe trabalhadora, jovem, adulta e idosa, precária, desigual, acrítica, inconclusa, incompleta e distante de ser uma educação para a cidadania e emancipação humana.

Para tanto, a análise desenvolvida tem como aporte metodológico o materialismo histórico dialético, a partir de uma breve revisão bibliográfica, baseada em estudos correlatos, de referenciais teóricos que estão filiadas a esse campo epistemológico. O materialismo histórico e dialético permite uma análise crítica, pois busca nas relações sociais, políticas e econômicas que determinam a escolarização da classe trabalhadora nos tempos históricos, em seus limites e suas circunstâncias, as explicações para a sua constituição.

Esta investigação é importante por contribuir com a compreensão da manutenção da estrutura dual, desigual e precária nos processos de reformulação de políticas para a educação e escolarização da classe trabalhadora, no projeto de universalização do ensino no Brasil, a partir da Constituição de 1988 e na LDBN nº 9394 de 1996. As formulações são resultantes das disputas entre as propostas que afirmam o ideário liberal, no formato neoliberal atual, que se contrapõem às visões progressistas que ingenuamente contribuem para a sua manutenção, por meio de reformas da educação que garantem apenas modificações para os ajustes do capital, sobretudo, entre aquelas que radicalizam a crítica e propõem uma saída,

1 O presente trabalho compõe a segunda seção, da dissertação de mestrado, do programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, Departamento de Educação Campos I, da Universidade Estadual da Bahia-UNEB.

para a formação da classe trabalhadora, fora do modelo capitalista, ou seja, uma educação integral, humanista, unitária, politécnica e omnilateral<sup>2</sup>, para um projeto de sociedade igualitária e democrática de fato e de direito. (FRIGOTTO, 2008; RAMOS, 2014).

A análise, aqui apresentada, foi sistematizada em três estudos sequenciados, partindo das temporalidades históricas, organizados nos seguintes tópicos. No primeiro - “Da exclusão dos espaços formativos a estrutura dual” - analisa as relações políticas, econômicas, sociais, religiosas e raciais que engendraram as formulações da educação da classe trabalhadora diferente da classe dominante.

Na sequência, o segundo “[...] Quando a estrutura dual da educação brasileira se materializa em políticas”, analisa o período compreendido entre o início da República e o período ditatorial dos anos de 1964-1985, um período mais curto que os 210 anos de investimento jesuítico, mas rico em complexidades pelas diferentes formas sobre o entendimento de educação e escolarização e os múltiplos formatos da sua institucionalização. Nesse momento, a condição econômica avança para a consolidação do capitalismo, que se estrutura pelo modelo de capitalismo dependente de desenvolvimento associado e combinado, embora o sistema agrário exportador se mantenha em

vigor até hoje, influenciando as determinações do modelo societário e as políticas públicas educacionais que melhor se adequam a sua manutenção.

No terceiro e último estudo, intitulado “A Redemocratização do País e as Bases para a Formação Emancipatória e Profissional da Classe Trabalhadora, no Século XXI”, o campo da análise, circunscreve aspecto da redemocratização até a formulação da LDB n. 9394 de 1996, para entender as novas políticas normatizadas pela Constituição Federal de 1988 e LDB de 1996, documentos que expressam a vontade formal de democratização dos processos instituídos para a escolarização educacional, tendo em vista o desenvolvimento de cidadania e formação emancipatória.

## DA EXCLUSÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS A ESTRUTURA DUAL

A exclusão escolar da classe trabalhadora se evidencia em todos os momentos de estruturação das políticas de escolarização para esse conjunto de homens e mulheres, jovens e adultos, indígenas, negros e seus descendentes que compõem a massa trabalhadora no Brasil, estando escravizados ou não. No período colonial, o ensino dos filhos dos colonos, dos indígenas e africanos e seus filhos escravizados foi diferente. Entre 1549 a 1759 os jesuítas instalaram o projeto de ensino em nosso território “[...] ensinando os índios não só a ler e escrever, mas especializar-se em diversas artes e ofícios mecânicos, além, é claro, de submetê-los à conversão religiosa [...]”. (ARANHA, 2006, p.164).

No entendimento da autora, a escolarização dos indígenas servia para “catequizar”, “pacificar” e torná-los “dóceis para o trabalho” e a formação dos filhos dos colonos e da elite proprietária e dirigente, atingia outros estágios mais avançados, preparando os últimos para concluírem os estudos na Europa. Ainda segundo a autora (2006), os jesuítas, promoveram a catequese de indígenas, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos

2 Sobre a concepção de educação omnilateral, ver Educação omnilateral, de Gaudêncio Frigotto (FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022. Ver também, O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos?, de Maria Ciavatta (CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? Trabalho & Educação | Belo Horizonte | v.23 | n.1 | p. 187-205 | jan-abr | 2014. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta\\_ensino\\_integrado\\_politecnia\\_educacao\\_omnilateral.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf). Acesso em: 14 dez. 2022.

religiosos, da elite intelectual e controlaram a fé e a moral dos habitantes da nova terra, por 210 anos. O impacto da imposição do ensino religioso, que durou mais de dois séculos, em nossa sociedade garantiu a exploração, a opressão, a violência, o aniquilamento de culturas, a formação do latifúndio, a produção de riqueza e as desigualdades. Inicia nesse período a educação jesuítica “[...] transformada em educação de classe” definindo as devidas distinções entre elas [...]”. (ROMANELLI, 1986, p. 35).

Fora do projeto jesuítico estiveram os escravizados africanos e seus descendentes, “por serem muitos e provocarem arruaças” (ARANHÁ, 2006, p. 165). Contrariando essa versão, institucional religiosa, a historiografia atual evidencia que os negros foram construindo por meio das redes de solidariedade entre eles a organização dos espaços de estudo e formação. No texto, *Uma Discussão sobre a História da Educação da População Negra da Bahia*, Santos (2018, p. 23) adverte, “[...] mesmo diante de tanta exclusão e negação de cidadania de forma declarada ou velada, muitas dessas pessoas, através da escola ou não, tiveram acesso ao letramento e a outros níveis de estudo [...]”.

Segundo Santos (2018), essa forma de sociabilidade criada por laços de fraternidade, comum entre a população negra e seus descendentes, juntou esforços para organizar espaços de formação em lugares diferentes como via de sobrevivência, enfrentamento ao racismo e a escravidão. A autora mapeia em sua pesquisa dissertações de mestrado e teses de doutorado com diversas experiências, cujos achados demonstram como a educação dessa população negra, essencial para a construção desse país, se desenvolvia na segunda metade do século XIX e início do século XX, contrariando a lógica formal.

Os trabalhadores, homens e mulheres, negros e negras e seus descendentes construíam espaços de formação para o desenvolvimento das suas capacidades, não como outros sujeitos que partem de outras realidades, que tem o direito em seu favor. Uma constatação da

existência de realidades distintas, marcada pela garantia da escolarização para as classes dominantes e dirigente e as restrições da outra classe, explicada por Romanelli (1986, p. 36), “[...] a classe dirigente, aos poucos, foi tomando consciência do poder dessa educação na formação de seus representantes políticos junto ao poder público [...]”.

A realidade apresentada na narrativa historiográfica da pesquisa de Jucimara Cerqueira dos Santos (2018) revela a exclusão dos negros do processo formal de escolarização já traçado pela Constituição de 1824, “[...] no artigo 179, o qual declarava que somente cidadãos poderiam se matricular em escolas públicas. Nesse período, ser escravizado (a) era apenas ser indivíduo e não cidadão (ã) [...]”. (SANTOS, 2018, p. 29). A lógica escravagista da primeira Constituição imperial impunha a exclusão daqueles e daquelas que eles determinaram como não cidadãos, a população negra, indígena e mestiça.

No período oitocentista, o caráter classista da educação se acentua com o crescimento dos “colégios secundários”, estruturados “em mãos de particulares” para a formação dos filhos das “famílias de altas posses”, causado pelo abandono do ensino primário e secundário por falta de recursos das províncias, quando assumem essa responsabilidade. A partir da descentralização instituída pelo Ato Institucional de 1834, os colégios particulares garantem a continuidade dos estudos dos filhos da “classe dominante” que continua com a formação em “cursos superiores”, enquanto “a educação popular estava abandonada” (ROMANELLI, 1986, p. 40-41). A privatização do ensino, iniciado nesse período, se torna ao longo do tempo outro fator gerador de desigualdade na educação, pois significativos contingentes da classe trabalhadora não têm como arcar com esses custos (RAMOS, 2014).

Chegamos até aqui com a compreensão da exclusão da classe trabalhadora dos espaços de formação e escolarização implantados desde os primórdios, com os jesuítas, e depois deles. Uma exclusão escolar mantida após a

Independência, em 1822, depois da abolição da escravidão, em 1888 e nas primeiras décadas da República, entre 1889-1930, ditado por emendas supressivas. A partir da década de 1930, as reformas educacionais se sucedem e não alcançam as classes trabalhadoras, pois os projetos de educação que estão vinculados ao projeto de sociedade, são indivisíveis e ambos geram exclusão e conseqüente desigualdade.

## QUANDO A ESTRUTURA DUAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA SE MATERIALIZA EM POLÍTICAS

O capitalismo na República brasileira se estrutura e reestrutura para atingir a “modernização tecnológica” pela via da influência “estrangeira” (FERNANDES, 2006 apud RAMOS, 2014, p. 13). Inicia e segue com o “desenvolvimento nacionalista em alguns períodos” entre “1930-45; 1951-54; 1961-64”, uma fase vencida pela reestruturação do modelo capitalista, que passa, para a próxima fase “de desenvolvimento dependente e associado, predominantemente nos anos de 1946-50; 1955-60”, em um “tenso equilíbrio” que “foi rompido e deslocado em favor do capital estrangeiro no governo JK”, e, mesmo, com as “contratendências” da passagem abreviada” do governo João Goulart, a associação ao capital estrangeiro se consolidou a partir da ditadura civil-militar (IANNI, 2009 apud RAMOS, 2014, p. 13). A industrialização promove um certo desenvolvimento, mas mantém a classe trabalhadora no lugar da exclusão, sem direitos e sem oportunidades concretas.

O Estado e seus governantes, nos diversos períodos da história do Brasil, estiveram presentes apoiando e amparando o desenvolvimento da economia. O capitalismo iniciado no período varguista favoreceu o capital nacional por adotar políticas intervencionistas que garantiram as condições para o seu desenvolvimento. O capitalismo dependente inicia no governo de Juscelino Kubitschek -JK (1956-1960) e avança durante a ditadura civil militar, para atender os interesses do capital nacional

e internacional (RAMOS, 2014). Essa relação entre o Estado e o capital a moda brasileira tem gerado todas as formas de desigualdades presentes na estruturação da nossa sociedade. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014) se ampara nas análises de Florestan Fernandes (1975-1981) para explicar o capitalismo dependente,

Conclui ele que a burguesia brasileira não pautou as formas clássicas de revoluções burguesas. Enquanto estas construíram os estados nacionais e sociedades, mesmo nos marcos do capitalismo, onde o acesso aos direitos básicos e sociais, destacando a educação, foram garantidos à população, outras as de capitalismo dependente se ergueram sobre a superexploração do trabalho, necessária para que a burguesia local pudesse dividir o excedente com a burguesia internacional, à qual a primeira se associou de forma subordinada (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p. 69).

Os vinte anos de ditadura civil militar (1964-1985) reforçou a abertura para o capital internacional e o plano de educação tecnicista com a Lei n. 5692 de 1971. A redemocratização pelas vias indiretas eleva José Sarney à presidência da República quando sanciona a Constituição cidadã de 1988. Fernando Collor é eleito pelas vias diretas e inicia o processo de privatização das empresas nacionais. Como seu impeachment, Itamar Franco mantém o esforço para esse projeto se firmar. Fernando Henrique Cardoso, assumi em 1995 e intensifica a privatização e descentralização dos serviços públicos favorecendo os setores privados. Na educação esse movimento resulta na ampliação dos cursos técnicos para atender a competitividade, requalificação profissional em nome da ideologia da empregabilidade. (RAMOS, 2014). Foram mais de 30 anos de desmonte para atender o capital nacional e internacional.

Para entender as formulações das políticas educacionais para a classe trabalhadora, nesse cenário, se faz necessário esmiuçar as relações entre as fases da reorganização do capitalismo nacional e dependente e as propostas de escolarização, determinada em cada momento, pela necessidade de um rearranjo que vai servir de

apoio ao modelo econômico e que, ao mesmo tempo, não interfira no seu avanço. Não é à toa a presença do Banco Mundial em nosso país, e países da América Latina, em determinados momentos.

Segundo Ramos (2014, p. 9),

A história da educação no Brasil e a respectiva legislação – dimensão jurídica da condensação da correlação de forças que se instaura no mercado ampliado - são expostas e discutidas sempre à luz da dinâmica do desenvolvimento econômico brasileiro e frente às disputas travadas em torno do projeto societário e, assim, da própria política educacional.

### a) Análise histórica da estrutura dual da educação brasileira

Na passagem do século XIX para o século XX ocorreram duas mudanças importantes na estrutura econômica e política brasileira sem impactos sociais que beneficiassem a classe trabalhadora. A abolição da escravatura, em 1888, concretizou a formalidade da passagem da escravidão para a configuração do trabalho livre concomitante à criação da República em 1889. Os arranjos dados às novas estruturas econômicas e políticas não asseguram oportunidades de mudança de vida para a classe trabalhadora, população eminentemente negra e mestiça, e, em relação a sua formação, se manteve com mínimas condições de educação formal.

Na explicação de Romanelli (1986, p. 41), “A Constituição da República de 1891” em suas proposições traz em si “[...] a consagração dual do sistema de ensino, que se vinha mantendo desde o Império”. Com essa legislação oficializa o que já ocorria na realidade, uma “[...] educação da classe dominante (escolas secundárias, acadêmicas e superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional) [...]”, estrutura que representa a “dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira” (ROMANELLI, 1986, p. 41).

Uma sociedade fundada no ordenamento jurídico colonizador mercantilista não tem

espaço para direitos. Um modelo que avança para o liberalismo, não nos moldes originais, pois o capitalismo fundado em nosso território recusa os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade para o público adotado em países europeus. A República brasileira, decorrente dos moldes de produção agrário-exportador/aristocrático e industrial/burguês engendrados politicamente no ideário liberal, não avançou para todos. O segundo modelo substituiu o primeiro, sem que o primeiro seja excluído definitivamente até hoje. Avança “ocultando a violência” para a sustentação da “exploração do trabalho pelo capital” (SAVIANI, 2013, p. 30). As desigualdades nessa sociedade livre justificam a acumulação de bens pela capacidade dos indivíduos (SAVIANNI, 2013).

A desigualdade educacional na década de 1930 se organiza com a instauração do “modo de produção propriamente capitalista” com “o processo de industrialização” que justifica “a formação dos trabalhadores” decorrente da “necessidade econômica” (RAMOS, 2014, p.14). Nesse momento, o projeto de educação se reorganiza, e, para Maria Ciavatta Franco (1998, p. 123),

Mantendo a dualidade intrínseca à formação social brasileira, entre trabalho manual e trabalho intelectual, a Constituição de 1937 destina a formação profissional para ‘as classes menos favorecidas’ (art. 129) e serve de base para a organização dualista do sistema nacional de ensino: o ensino primário e profissional para as classes trabalhadoras e o ensino secundário e a formação geral ou intelectual para as elites.

Para Ciavatta (1998), ainda na era Vargas (1930-1945), o projeto constitucional ganha forma em 1942, ao criar o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), sobretudo por viabilizar a formação de força de trabalho exigida pela indústria. Com “a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942)”, acentua-se “a velha tradição do ensino médio secundário, propedêutico e aristocrático” e a regulamentação do “ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal”, conso-



lidando as determinações da Constituição de 1937 para a sistematização do “ensino industrial” com subsídios para os Estados, Municípios, associações particulares e profissionais e às indústrias e sindicatos econômicos atribui o dever de criar “escolas de aprendizes” para os filhos dos “operários” ou dos “associados”, assim, a estrutura dual se mantém e ganha outros espaços (RAMOS, 2014, p. 26).

A organização curricular expressa a particularidade de uma educação voltada para o mercado de trabalho. Na descrição de Ventura (2001, p. 4), “[...] As reformas do ensino primário e médio, que a promulgação das Leis Orgânicas efetiva, fez com que o ensino técnico-profissional passasse a ser organizado segundo as áreas da economia (ensino industrial, ensino comercial e ensino agrícola)”.

Decorrente dessa normativa e pelo reduzido esforço de expansão e atendimento da educação profissional, pelo poder público, além do já mencionado SENAI, em 1946, cria-se o “Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)”, para as formações do setor comercial e o “Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR)”, destinado à formação para atividades do setor rural (VENTURA, 2001, p. 5). A escola e os outros espaços se tornam o palco da formação industrial, formalmente institucionalizada, ofertada pelo poder público e por agências privadas, ou seja, “[...] um aparelho de reprodução da mão-de-obra, de reprodução da divisão social do trabalho e da ideologia dominante, consolidando a estrutura de classes”. (GADOTTI, 2001, p. 118).

Para além da formação da força de trabalho destinada aos jovens e adultos trabalhadores, inicia o movimento para a alfabetização de adultos trabalhadores. Após a Segunda Guerra Mundial, “a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU)”, estimula campanhas educativas para os adultos em países periféricos, como o Brasil. No final da década de 1940 e início da década de 1950, essas campanhas de alfabe-

tização são organizadas a partir de políticas públicas de educação para a população adulta trabalhadora. (VENTURA, 2001).

Contudo, as políticas de educação para os adultos trabalhadores não alfabetizados, são medidas paliativas, fragmentadas e descontínuas que se somam nas seguintes políticas: previsão no artigo 150 da Constituição de 1934, o ensino primário gratuito, extensivo aos adultos; o Decreto nº 4958 de 1942, criou o Fundo Nacional de Ensino Primário, prevenindo a destinação de parte dos recursos a serem aplicados na educação primária de adolescente e adultos analfabetos em cursos supletivos; em 1947, a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi lançada e teve o seu período próspero entre 1947 e 1953.

Ainda sobre as campanhas, entre 1952 a 1963 estava prevista a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que teve o seu lançamento no 1º Congresso de Educação de Adultos, em 1952; em 1958, no 2º Congresso Nacional de Adultos, sob a influência da concepção de educação de Paulo Freire, reconhece o fracasso dos programas e campanhas de alfabetização de adultos desenvolvidas até ali (PAIVA, 1987; VENTURA, 2001). Foram propostas que surgiam no arroubo das circunstâncias políticas e econômicas de cunho eleitoreiro e de formação de mão de obra e findavam sem deixar resultados ou mudanças visíveis para a classe trabalhadora.

Na fase seguinte, o Plano de Metas (1956-1960), do Governo JK, estabelece na Meta 30 a proposta de educação para a formação de técnicos. O ensino técnico industrial se redimensiona com a determinação de uma nova organização escolar pela Lei n. 3.552 de 1959, regulamentado pelo Decreto nº 47.038/1959, que inaugura a rede federal de ensino técnico com as Escolas Técnicas. Esse período é marcado por disputas entre as escolas públicas e particulares.

Para Ramos (2014), o cenário de desenvolvimento mobilizou contingentes da população urbana para a reivindicação de criação de

escolas públicas estaduais secundárias, pois a crescente procura por progressão na escolarização vinha de um público que não podia arcar com os custos dos cursos em estabelecimentos particulares. Nesse período, a organização dos cursos formatava o ensino ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos e ambos compreendiam o ensino médio e ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores) uma equivalência estabelecida pela Lei nº 4.024/61, que permitiu aos concluintes dos cursos técnicos se candidatarem ao ensino superior. (RAMOS, 2014).

Com o golpe civil militar de 1964, e nos anos seguintes, uma nova fase de desenvolvimento do capitalismo e regularização do ensino se associam como instrumento garantidor da produção e acumulação de capital para as empresas nacionais e internacional. Ocorreu a entrada de multinacionais e empréstimos vindos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) para financiar programas internos e da educação. Para o convencimento da população defendiam que os empréstimos, geravam endividamento, mas se revertiam no crescimento do país.

A participação de intelectuais representantes externos, estava firmada desde 1946 (PAIVA, 1987), pelo acordo Brasil e Estados Unidos com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e a Aliança para o Progresso, marcou presença nesse momento de redefinição dos projetos educacionais. A composição da Comissão Brasil-Americana de Educação Industrial (CBAI) é um exemplo dessa participação, que veio para orientação técnica, assistência financeira e fornecimento de equipamento. A propaganda de crescimento do país e a possibilidade de emprego estimulava a formação qualificada de uma parcela da classe trabalhadora e a busca pela escola. (RAMOS, 2014).

As discontinuidades nas políticas educacionais persistem com propostas que carregam contradições, exclusão, mais garantias de financiamento externo e endividamento,

embora o discurso e as propostas previssem o desenvolvimento do país e os cursos técnicos eram determinantes. Com essa intencionalidade, a da Lei 5.692 de 1971, tornou compulsória a profissionalização de todo ensino de 2º grau com formação propedêutica do ensino técnico, contrapondo a abrangência do acesso ao ensino superior conquistada anteriormente.

Nesse momento as Escolas Técnicas Federais criadas em 1959 foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), projeto implementado com recursos financeiros de financiamento externo. Uma fração da classe média, insatisfeitas com cursos técnicos em escolas sem tradição, recusou os limites de acesso ao ensino superior e como consequência foi sancionada a Lei nº 7044 de 1982 que extinguiu a profissionalização obrigatória e manteve as escolas técnicas federais cumprindo o seu papel econômico e social de referência. Nesse período, a Teoria do Capital Humano<sup>3</sup> é mais difundida, reforçando os princípios da economia na educação. (RAMOS, 2014).

As contradições são instaladas na dinâmica das políticas e da economia local e internacional que alteram algumas peças do jogo para montar as estruturas de poder governamental: ora autoritário, ora democrático. Conjuntura que permite, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p. 70), “[...] compreender o ciclo de ditaduras e inúmeros golpes institucionais, com interferência consentida ou planejada

3 A teoria do capital humano afirma que “uma educação adicional elevará os rendimentos futuros, e, neste sentido, a aquisição de educação é da natureza de um investimento privado em rendimentos futuros” (BLAUG, 1971, p. 21). Assim, segundo Silva (2012), aumentando a educação dos jovens, estes terão suas habilidades e conhecimentos melhorados e, por conseguinte, terão maior produtividade no trabalho. Essa maior produtividade, por sua vez, geraria maior competitividade e, assim, maiores rendas para o indivíduo. Nessa perspectiva, além de serem os jovens o grupo que mais se encontrava/encontra desempregado, são aqueles que reúnem potencial para aprender em um contexto cuja característica-chave é a possibilidade de “aprender a aprender”. É desse modo que os jovens passam de “problema social” a sujeito de “potencial e capital humano”.

em aliança das burguesias locais com o imperialismo[...]”. Essa submissão ao capitalismo internacional impõe as classes trabalhadoras uma luta dupla e permanente em defesa de melhores condições de vida, incluindo, entre outros direitos, o direito a educação, “[...] contra as burguesias locais e contra o imperialismo do qual são sócios”.

As políticas públicas sociais fragmentadas e descontínuas asseguram a estrutura desigual entre a elite e os trabalhadores, e mantém cada classe em seu lugar. Segundo os autores (2014, p. 73), “A política pública, portanto, está longe de se voltar para a solução dos problemas fundamentais da população [...]”. A estruturação da escola acompanha esse movimento de manutenção das dualidades e desigualdades. Uma realidade expressa por Kuenzer (2000, p. 28), ao destacar as ideias de Gramsci (1978, p. 136) reitera que

[...] é sempre bom ter claro que as escolas são antidemocráticas não pelos conteúdos que ensinam – acadêmicos, ‘desinteressados’, ou técnico-profissionalizantes, ‘interessados’ -, mas, por sua função, a de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, e, portanto, segundo sua origem de classe, como dirigentes ou como trabalhadores.

A autora sinaliza as mudanças nas políticas que se apresentam, “por meio de uma nova pedagogia”, e responsabilizam a escola para resolver questões históricas, frutos da dualidade estrutural, como “ingenuidade ou má-fé”; acrescenta que “a unilateralidade” não encontra condições no modelo brasileiro que separa capital e trabalho, “a não ser em outro modelo de sociedade”. (KUENZER, 2000, p. 21). Nesse período analisado a dualidade se revela, mesmo com as alterações pretendidas nos momentos democráticos que prevê direitos iguais como condição intrínseca ao liberalismo, muito embora “de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade”. (SAVIANI, 2013, p. 26).

Para Saviani (2013, p. 26)),

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse

caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço do interesse da classe dominante. E será outra, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores.

A estruturação da educação dual em nosso território perfila uma educação para a elite e outra para a classe trabalhadora, ainda deixando de fora dos processos de formação escolar, em todas as faixas etárias, um grande contingente daqueles que vivem exclusivamente do trabalho, homens e mulheres, majoritariamente negros, indígenas e seus descendentes, sem outras garantias, oportunidades e direitos. Na crítica de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p. 73), “Somos uma sociedade onde o poder hegemônico dos latifundiários e dos empresários alimentaram a dualidade de classes sociais na repartição da renda, do trabalho manual apartado da formação intelectual e de todos os benefícios da riqueza social”.

Uma proposta de sociedade diferente não coaduna com o modelo de capitalismo dependente brasileiro, mas se mantém ativa nas disputas e enfrentamentos ao longo do século XX, defendendo uma sociedade igual, justa e conseqüentemente mais humana. Com essas bandeiras a população vai às ruas pela redemocratização do país, mais coordenadamente nos anos de 1980, até que se deu o arranjo negociado, para o desmonte da ditadura civil-militar que se manteve entre 1964 até 1985, alimentando o capital e aprofundando as desigualdades entre brasileiros, em especial as desigualdades educacionais.

## **A REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS E AS BASES PARA A FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA E PROFISSIONAL DA CLASSE TRABALHADORA, NO SÉCULO XXI**

Na retomada da democracia é importante identificar/reconhecer os avanços que a

educação da classe trabalhadora logrou com uma legislação mais abrangente com a oferta de Educação Infantil (Creche e Pré-escola), Ensino Fundamental, a progressão do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos – EJA e a Educação Profissional (a serem regulamentadas) compõem a Educação Básica. Aqui nos interessa uma breve análise de escolarização de nível médio voltada para a EJA e a formação profissional de jovens e adultos da classe trabalhadora, suas reivindicações, as conquistas e o porvir a partir dos fundamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, n. 9394 de 1996.

Nesse momento, estão em jogo a conquista de direitos e o pleno exercício de cidadania após a superação de um longo período de controle, quando os frágeis direitos políticos e civis existentes foram cerceados. A passagem da mudança de regime ditatorial se dá pela forma de governo eleito indiretamente para construir a transição, uma fase conturbada pelas perdas de duas lideranças que mobilizaram a população para a reabertura política, Tancredo Neves e Ulisses Guimarães.

Após a fase de transição, com o Governo Sarney eleito vice-presidente, pela via indireta, na chapa de Tancredo Neves, Fernando Collor se elege e governa 1990-1992, prometendo “inscrever o país em um suposto processo de modernização globalizada” afinado ao ideário neoliberal, com propostas de “privatização de empresas nacionais” e “extinção de instituições” de relevância histórica, por serem avaliadas como ineficientes. Com a narrativa de modernização, “veio a proclamação da falência do modelo de desenvolvimento brasileiro” causador de “um fraco desempenho social e produtivo” (RAMOS, 2014). Uma avaliação aligeirada sem base histórica com o intuito de naturalizar o problema e adotar medidas que privilegia o setor privado, como foi e se mantém na atualidade, deu lugar ao “deslocamento do público em favor do privado”. (RAMOS, 2014, p. 50).

Com a redemocratização, o campo da educação acompanha as mudanças da Constituição

brasileira. A educação se torna uma garantia para todos prevista no artigo 208 da Constituição de 1988, em conformidade o artigo 4º da LDB n. 9.394 de 1996. Sabendo que a formalidade da lei não garante a implementação dessas políticas, Frigotto (2009), nos alerta sobre a elite brasileira que historicamente organiza a educação como convém e sintetiza o pensamento de Saviani que,

[...] identifica a prática protelatória para assegurar aquilo que a lei obriga em termos de garantia de educação básica, pública, gratuita, laica e universal, a todas as crianças e jovens do país. Primeiro a promessa de cumprir a lei era de cinco anos, depois passou para 10 e agora para 20 anos. (FRIGOTTO, 2009, p. 119).

A história da educação carrega as marcas do adiamento e descontinuidade. A Educação para jovens e adultos percorreu caminhos marginais propostos nos diversos formatos até se tornar uma modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, integrante da política da Educação Básica em 1996, na LDB nº 9394. O texto da lei inscreve um compromisso com a classe trabalhadora, no parágrafo 2º, do artigo 37, da Seção V, Da Educação de Jovens e Adultos: “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. (BRASIL, 1996).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014) nos apresenta em síntese a relação dos projetos políticos da educação da classe trabalhadora, jovem e adulta, sem resultados para o desenvolvimento humano e social para a vida desses sujeitos

**Há mais de sete décadas**, reiteram se programas de educação de jovens e adultos, **sem se acabar com o analfabetismo e a baixa escolaridade da população**. Igualmente, pelo mesmo período, sucedem se programas de formação profissional para esta população com pouca e precária escolaridade. Tem se, como exemplos, a criação do sistema S no início da década de 1944; o Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra Industrial (**PIPMOI**) criado pelo Decreto n. 53.324 de 18 de dezembro de 1963 e, em 1971, transformado em Programa Intensivo de Forma-

ção de Mão de Obra (**PIPMO**), estendido para os demais setores da economia<sup>12</sup>; o Plano Nacional de Formação Profissional (**Planfor**) em 1995; o Plano Nacional de Qualificação (**PNQ**) em 2003 e, finalmente, em 2011, o Pronatec. **Sem o ensino médio de boa qualidade reiteram se castelos em cima de areia.** (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p. 67-68, grifos nossos).

Reforçando a análise sobre a educação dual, que torna desigual a educação da classe trabalhadora, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p. 68) que adotam as referências do materialismo histórico dialético, como método de análise, criticam essa realidade e confirmam que, “Ao longo desses anos a estratégia, em diferentes conjunturas, para se enfrentar o enigma ou o nó do ensino médio tem sido reformas curriculares e alteração da legislação que não enfrentam o problema estrutural da educação brasileira: a dualidade e a desigualdade.”

A formulação de novas bases para a educação profissional se assenta nas determinações do ideário neoliberal, para Frigotto (2009) “A globalização excludente e as políticas baseadas na doutrina neoliberal representam a base material e ideológica dominante neste final de século”. O controle passa pelo convencimento da naturalização das desigualdades e pela aceitação das medidas propostas como sendo as únicas possíveis (FRIGOTTO, 2009). O autor afirma que o ajuste do país, “[...] ao processo de globalização e na reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica dependem da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação” (FRIGOTTO, 2009, p. 44-45). Mesmo em tempo de democracia, a proposição da educação se alinha ao projeto econômico, que se modificou e tem novas exigências, deixando de lado outras questões sociais, pois a escuta permanente com a sociedade civil organizada e movimentos sociais para compor os seus diferentes interesses, pouco se concretizou.

As disputas travadas na escrita da lei de diretrizes e base que resultou na escolha do texto da LDB aprovada em 1996, mesmo tendo derrotado uma concepção avançada de edu-

cação, “manteve alguns princípios defendidos por educadores progressistas organizados” a respeito da educação profissional, embora insuficientes para uma transformação para uma educação nas bases emancipatórias (RAMOS, 2014, p. 47).

Para Ramos, a educação profissional na Lei n. 9.394/96 assumiu um “processo educacional específico, não vinculado necessariamente a etapas de escolaridade, voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” de “desenvolvimento por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, a relação de educação profissional com o ensino regular poderia ocorrer por articulação” (RAMOS, 2014, p. 47).

O trabalho flexível exigido nessa fase do capitalismo requer uma adaptação na formação dos jovens e adultos trabalhadores. As reformas, que atendam essas especificidades, dão ênfase nas “dimensões cognitivas e comportamentalistas da educação” para atender as demandas do mercado de trabalho em detrimento das “dimensões epistemológicas e sociopolíticas” (RAMOS, 2014, p. 64). Mudanças curriculares relativas aos cursos técnicos em reformas promovidas nos anos 1990 são contabilizadas por Ramos (2014, p. 48),

[...] no lugar de habilitações, áreas profissionais; no lugar de matérias e disciplinas científicas, bases científicas, tecnológicas e instrumentais desagregadas e isoladas de seus campos originais da ciência; no lugar de conteúdos de ensino, competências gerais para a vida e competências específicas.

Ainda em 1994, por meio da Lei n 8.948, o governo Itamar Franco criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica – SNET e às Escolas Técnicas Federais, transformadas em Centros Tecnológicos, demonstração de esforço para tornar a educação profissional uma estratégia para resolver o problema da qualificação da mão de obra brasileira (RAMOS, 2014, p. 52). No discurso da ideologia da empregabilidade a falta de qualificação impede a contratação, e o

contrário reverte o problema em desemprego e subemprego. A busca por formação mínima de qualificação profissional foi estimulada. Esses cursos se expandiram com a instituição do Plano Nacional de Formação Profissional, implantado pelo Ministério do Trabalho, em 1995.

O Governo Itamar Franco prepara o Estado para recuperar a estabilidade econômica. O seu Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, implantou o Plano Real, cujo êxito, foi o convencimento da população que o elegeu em 1995. Ao assumir o governo, FHC (1995-2003) prioriza o Ensino Fundamental e estabelece o princípio da progressiva extensão da obrigatoriedade com o Ensino Médio. Pela Emenda Constitucional 14, criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, posteriormente regulamentado pela Lei n. 9424/96.

Essa mudança se formula em consonância com os princípios do Banco Mundial que prioriza a educação das crianças e relativiza o dever do Estado com a educação, postulando que todos os setores da sociedade têm a tarefa de assegurar educação (RAMOS, 2014; FRIGOTTO, 2001). Esse princípio de transferência de responsabilidade das obrigações do Estado para sociedade tem como intenção a privatização do ensino e redução de investimentos públicos, um risco ao processo de universalização do ensino que pretende recuperar o acesso e a permanência de toda classe trabalhadora aos espaços escolares como um direito.

Outra reformulação veio com o Decreto n. 2.208/97, para normatizar “os artigos 39 a 42 e o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB”. Com as mudanças “os níveis da educação profissional foram definidos como básico, técnico e tecnológico”. O nível técnico tem organização curricular própria, é independente do primeiro, a oferta é concomitante ou sequencial e proporcional a habilitação profissional (RAMOS, 2014, p. 65). Segundo Frigotto (2006, p. 38), “[...] o Decreto n. 2.208/97 regulamentou a educação profissional e sua relação com o Ensino Médio”.

## b) A proposta da educação integral rompe com a estrutura histórica da educação dual?

Para pensar a luta em defesa da educação integral, que supere a dualidade histórica da educação e possibilite a emancipação dos jovens e adultos da classe trabalhadora, é necessário a compreensão dos processos que envolveram o segmento de progressista, contra os conservadores, para entender o vai e vem das formulações de políticas públicas educacionais instituídas após o período do governo autoritarista.

Naquele momento a sociedade civil nas disputas em defesa da educação pública e gratuita e da educação dos trabalhadores nos movimentos da redemocratização do país se posicionava em favor da educação politécnica, integral, a ser instituída na educação básica entre todos os níveis de ensino. Em dezembro de 1988 o segmento de educadores progressistas apresenta o primeiro projeto de LDB à Câmara de Deputados, mas sem apoio parlamentar necessário para atender os termos propostos do projeto chegou-se a LDB n. 9394/ 1996, ao Decreto n. 2208/1997 e à Portaria n. 646/97.

Sobre esses textos, segundo Frigotto (2006, p. 31-32),

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, em função das alegadas necessidades do mercado, o que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional.

As forças políticas dos setores conservadores que defendiam a manutenção do Decreto n. 2.208/97 “Dentre outros argumentos, este grupo proclamava que a LDB era insuficiente para garantir aos sistemas e às instituições de ensino a pluralidade de projetos desenvolvidos

a partir do Decreto n. 2.208/97". (FRIGOTTO, 2006, p. 33).

A luta teórica e política em defesa da educação integral se manteve, envolvendo "[...] educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de diversas ONG e de instituições empresariais durante todo o ano de 2003, retomando a disputa que culminou na aprovação do Decreto n. 5.154 de julho de 2004." (FRIGOTTO, 2006, p. 32). Envolveu uma correlação de forças em um governo que se movimenta no campo da democracia restrita, portanto o Decreto n. 5.154/2004 é um documento que

[...] é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado (FRIGOTTO, 2006, p. 32)

Esse processo sócio-histórico é revelador das disputas teóricas, políticas e econômicas que atuam, de um lado, em defesa de mudanças profundas em favor da formação emancipatória da classe trabalhadora e, de outro, em defesa da manutenção da estrutura capitalista em determinados momentos da conjuntura que se atravessa, para atender a classe proprietária em seu projeto de acumulação.

Para Frigotto, (2006, p. 33),

O avanço na educação mais completa, na formação humana que defendemos para jovens e adultos trabalhadores, não se dará apenas pela contestação aos seus elementos de acomodação aos diferentes interesses que se enfrentaram durante sua elaboração e que continuam ativos na sua possível implementação. Há que se dar historicidade ao debate e à ação. A história nos coloca num terreno contraditório da dialética do velho e do novo, de lutarmos contra a ideologia e a democracia burguesas, no espaço restrito desta democracia burguesa em que vivemos.

Neste projeto de sociedade e de educação as necessidades dos trabalhadores não são respeitadas e se constituem em uma realidade a ser superada de forma coordenada por um projeto de "desenvolvimento econômico-social nacionalmente soberano" (RAMOS, 2014, p. 64). No entendimento de Frigotto (2006, p. 34), "Sem a sociedade organizada politicamente nessa direção, a história já nos ensinou qual é o desfecho – uma solução conservadora". O modelo de sociedade que se concretizou no Brasil a partir dos referenciais e imposições internacionais de base capitalista e suas reformulações para superar as crises, a conta gota, vem formulando políticas públicas que asseguram poucos direitos a população trabalhadora e seus descendentes.

Os direitos ampliados no final do século XX com a Constituição de 1988 e no campo da educação, através da LDB 9394/ 1996, são verificados criticamente como um conjunto de formulações a serem implementadas e quando são, pouco alteram a vida dos beneficiários, sujeitos da classe trabalhadora. Essas leis não mudaram as estruturas que determinam as desigualdades evidentes, perpetuadas: desigualdades econômicas, políticas, étnicas, raciais, de sexo e de gênero. Os autores críticos desse projeto societário que se constituiu no Brasil, ao longo do tempo, alertam sobre essas desigualdades e anunciam propostas para uma educação emancipatória, possível em uma sociedade democrática e participativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos analisar o desenvolvimento da escolarização da classe trabalhadora jovem e adulta, considerando as conjunturas políticas e econômicas, no Brasil até o século XX, uma investigação que se ancora em legislações instituídas em cada período para normatizar o processo de escolarização dos estudantes em cada contexto.

No estudo relativo ao período colonial até o final do período Imperial, analisando os estu-

dos correlatos ao tema, entendemos estar diante de uma engrenagem excludente, e, por não prever o acesso formativo para todos, constatamos a inexistência de uma institucionalização escolar, educativa abrange. O que se organizou de ensino para os escravizados, especialmente os indígenas, foi voltada para o trabalho. Entretanto, encontramos estudos históricos que registram a existência dos espaços formativos que foram sendo constituídos por escravizados em uma rede de sociabilidade fora do projeto mercantilista, experiências que envolviam a população negra e seus descendentes.

Nessa época era garantida a escolarização da classe dirigente com restrições a classe trabalhadora escravizada, como garantia da estruturação da sociedade de classe. O ensino particular inicia a sua organização para atender a parcela da classe dominante, decorrente da falta de investimentos no ensino primário e secundário de responsabilidade das províncias, naquele período. (ROMANELLI, 1986). Esse legado de desrespeito com a formação da classe trabalhadora foi passado para os períodos seguintes.

Na análise relativa às primeiras décadas do século XX, observamos que é nítida a vinculação das políticas públicas educacionais, que foram sendo projetadas, para a formação de mão de obra. Economia e escola andavam juntas, algumas formulações de ensino técnico se dividiam entre o Ministério da Educação e Ministério do Trabalho. Esses cursos eram ofertados para as classes trabalhadoras. O ensino propedêutico ficou restrito as poucas Escolas Técnicas Federal, posteriormente CEFET, as escolas particulares e aos cursos superiores garantidos para as classes dominantes e parcela da classe média. Assim, se estrutura a divisão social e técnica do trabalho em nossa sociedade ao longo da história.

Romanelli (1986) enfatiza a instituição da desigualdade educacional na Constituição de 1891 e Ciavatta (1998), destaca a desigualdade educacional na Constituição de 1937, em síntese, as autoras nos indicam que a formação

da classe trabalhadora, se desenvolve para formação de força de trabalho e para as elites, a formação intelectual. No final da década de 1930, a força do mercado se impõe com as determinações legais e fundamentam a criação do SENAI (1942), do SENAC e do SENAR (1946) para a formação da força de trabalho para a nascente industrialização, para o comércio e ensino agrícola. Com essa conformação, escolas de aprendizes são criadas em sindicatos, indústrias, e associações, reforçando a estrutura desigual de educação em outros espaços. No entanto, muitos ficam de fora desses espaços formativos.

Ainda na década de 1940, no pós-guerra, e nas décadas seguintes, verificamos o surgimento das campanhas de alfabetização, CEEA (1947-1953) e CNER (1952-1963) estimuladas pela UNESCO, em nome do desenvolvimento do país, cujo desdobramento se efetiva na parceria Brasil/EUA, MEC/USAID. Ao final, as campanhas, serviram de formação de força de trabalho sem resultar em mudanças concretas para os trabalhadores adultos tão pouco para a realidade que o cerca. É possível destacar que a redução do financiamento, tornaram as campanhas como medidas paliativas, de cunho eleitoreiro e como mais uma marca da fragmentação e descontinuidade da estrutura educacional (PAIVA, 1987).

No contexto do final da década 1950, início da década de 1960, outra proposta é criada. O governo federal inaugura a rede federal de ensino técnico, com as escolas técnicas. Nesse momento, reascende a disputa das escolas públicas e particulares (RAMOS, 2014). Ao mesmo tempo, se intensifica a mobilização de um contingente da população urbana reivindicando a criação de escolas públicas secundárias, por não poder arcar com os custos das escolas particulares. Uma reivindicação nutrida pela possibilidade de obter a progressão da escolarização do ensino secundário, ginásial ou colegial a candidatura ao ensino superior. Esse movimento não abrange a todos.

Verificamos que, a partir de 1964, novas



legislações são instituídas para atender ao projeto de desenvolvimento econômico das empresas nacionais e internacionais. A parceria Brasil/EUA, MEC/USAID e CBAI se ocupam dos projetos educacionais e orientação de financiamento. Para tanto, entram em cena o Banco Mundial e o BIRD, garantidores de financiamento e consequente endividamento do país. Mais estímulo para formação profissional, propedêutica e técnica obrigatória, instituída na Lei 9652/71, descontinuando a política anterior que separava a formação técnica e propedêutica. O resultado é uma formação técnica voltada para o mercado de trabalho.

Outras alterações são criadas com a Lei 7044/82 que extingue a profissionalização obrigatória, no entanto, as escolas técnicas federais mantêm o seu papel de alinhamento com o desenvolvimento econômico do país. As bases da Teoria do Capital Humano se difundem dando outro contorno aos princípios da economia na educação. Nesse cenário a submissão ao capitalismo internacional e suas doutrinas se firmam. Essas mudanças dão provas da descontinuidade e da fragmentação do projeto educacional no Brasil, que se arrasta historicamente para atender os interesses do jogo econômico, jogado pelas elites. O processo de desigualdade se consolida em todas as áreas (KWENZER, 2000). A dualidade educacional é resultado de um projeto desigual de sociedade, ou seja, duas escolas, duas classes sociais, cada uma preparada para ocupar o seu devido lugar.

Por fim, nessa seção, constatamos que a luta para a superação da ditadura e a consolidação da democracia estão expressas nas normas da Constituição de 1988 e na LDB 9394/1996, com as garantias de educação para todos com previsão de creche, educação infantil e educação básica, profissional e educação de jovens e adultos. As garantias da oferta e da permanência, dessas leis, implicam a EJA. A proposta da Constituição de 1988 e da LDB de 1996 são provas contundentes da mudança da estrutura da educação escolarizada brasileira, para uma educação inclusiva.

Nesses documentos o direito a educação se manifesta como garantia. Entre outras garantias normatizadas, é defendida a especificidade da EJA e a formação do professor, no Parecer nº 11/2000 e no documento PNE (2014) propõe-se a educação profissional integrada a EJA. Tal proposta se concretiza com a criação do PROEJA, na nº 5.840/2006, orientada no Documento Base (BRASIL, 2007). Chegar a essa política, muitas disputas foram travadas entre quem defende a educação dual e quem defende a educação emancipadora.

Os estudos refletem as disputas por interesses antagônicos travados, nos diferentes contextos, para a manutenção do poder econômico e político, centrados no capitalismo, cujas formas e reformas se materializam, entre outros projetos sociais, na criação e implementação de políticas educacionais para formação tecnicista da classe trabalhadora.

Concluimos que as diversas propostas de institucionalização da educação nacional traduzem e perpetuam a exclusão e as desigualdades históricas presentes na sociedade, formando a estruturação dual de educação, uma que é técnica para a classe trabalhador e outra propedêutica para a classe dominante. Ambas, em certa medida, embasadas nas orientações e ideologia estadunidense.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria L. Arruda. História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 17 abr. 2021.
- BRASIL. Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e

no Decreto Federal nº 2.208/97. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf). Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Lei imperial de n. 40 de 3 de outubro de 1834. Dispõe sobre o poder do presidente de província. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866. (Coleção de leis Império do Brasil do ano de 1834).

BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Disponível em: Revista Extensão em Foco | v.8 | n.2, 2020 [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm). Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em 20 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Rio de Janeiro. 1959. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l3552.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm). Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Constituição (1934). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o regulamento do ensino industrial, 1959. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/d47038.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d47038.htm). Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Constituição (1982). Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982. Altera Dispositivos da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Referentes A Profissionalizaçãodo Ensino de 2º Grau. Brasília, DF, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm). Acesso em: 21 out. 2021

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 20 out. 2021.

BRASIL. Constituição (1891). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de fevereiro de 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm). Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. 1942. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm). Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p.28442-28444.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23de julho de 2004. Regulamentao §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004a. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p.1, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei\\_10172.pdf](http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_10172.pdf). Acesso em: 14 março 2022.

CIAVATTA, Maria. Formação Profissional para o Trabalho Incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final do Século. Rio de Janeiro: Vozes, p. 100-137.1998.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? Trabalho & Educação | Belo Horizonte | v.23 | n.1 | p. 187-205 | jan-abr | 2014. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta\\_ensino\\_integrado\\_politecnia\\_educacao\\_omnilateral.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf)). Acesso em: 14 dez. 2022.

FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica. 5.ed. São Paulo: Globo, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em:

<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emanipadora. Perspectiva: Florianópolis, V 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun.. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. ANOS 1980 E 1990: A Relação entre o Estrutural e o Conjuntural e as Políticas de Educação Tecnológica e Profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). A Formação do Cidadão Produtivo: A cultura de mercado no Ensino Médio. Brasília: INEP/MEC, p. 25-53, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projetos Societários em Disputa no Brasil e a Juventude com Vida Provisória. In: RUMMERT, Maria Sonia; CANÁRIO, Rui; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). Políticas de Formação de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal. Rio de Janeiro: Editora da UFF, p. 107-124, 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M; RAMOS, M. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 6, p. 65-76, 2014.

GADOTTI, Moacir. Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

IANNI, Octávio. Estado e Planejamento econômico no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1991.

KUENZER, Acácia. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. Educação e Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>. Acesso em 30 mar. 2021.

PAIVA, Vanilda. Educação Popular e Educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1987.

RAMOS, Marise N. História e política da educação profissional. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ROMANELLI, O. Otaíza. História da Educação no Brasil (1930/1973). Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

SANTOS, Jucimar Cerqueira dos. Uma Discussão sobre a História da Educação da População Negra da Bahia. In: PINHEIRO, Bárbara C. S; Rosa, Katemari. (Orgs.). Descolonizando Saberes: A Lei 10.639/2003 no Ensino das Ciências. São Paulo: LF Editorial, 2018, p. 23-38.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Lutas de Classe e a Educação Escolar. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5. N. 2, p. 25-46, dez. 2013.

VENTURA, Jaqueline P. Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos. Disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores,2001> (Artigo - página web). Acesso em: 30 mar. 2021.

*Recebido em: 11/4/2023  
Aprovado em: 15/12/2023*

# O TRABALHO COM GÊNEROS DISCURSIVOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E EJA

ALESSANDRA BARBOSA SANTOS\*

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

<https://orcid.org/0000-0003-4007-2044>

CAROLINE MENEZES NUNES DE OLIVEIRA\*\*

*Faculdade de Educação da UERJ*

<https://orcid.org/0000-0002-9500-1625>

MARIA LETICIA CAUTELA DE ALMEIDA MACHADO\*\*\*

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

<https://orcid.org/0000-0002-9500-1625>

## RESUMO

Este artigo possui o objetivo de trabalhar com o gênero de aventura na educação básica e EJA, abordar sobre o assunto de alfabetização, letramento, leiturização, gêneros de discurso, formação do leitor e escritor e sobre a importância da leitura, escrita na alfabetização. Dispondo de uma atividade para ser trabalhada nas turmas do gênero de aventura.

**Palavras-chave:** educação, aventura, gênero

## ABSTRACT

### WORKING WITH DISCURSIVE GENRES IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION AND EJA

This article aims to work with the adventure genre in basic education and EJA, addressing the subject of literacy, literacy, reading, speech genres, reader and writer training and the importance of reading, writing in literacy. Offering an activity to be worked on in the adventure genre classes.

**Keywords:** education, adventure, gender

---

\* Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Bolsista do CEH, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: [alebsantos14@hotmail.com](mailto:alebsantos14@hotmail.com)

\*\* Psicóloga pelo Centro Universitário Celso Lisboa e Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde atualmente cursa Mestrado na linha de Educação Inclusiva e Processos Educacionais sendo bolsista da CAPES. Recentemente atuou na área clínica com crianças e jovens com transtorno do neurodesenvolvimento, e atua como voluntária no projeto de extensão Alfabetização e letramento para estudantes com deficiência intelectual sob o viés do plano educacional individualizado, vinculado à Faculdade de Educação da UERJ. E-mail: [cmnunesoi@gmail.com](mailto:cmnunesoi@gmail.com)

\*\*\* Doutora em Educação pela UERJ/RJ. Mestre em Distúrbios da Comunicação pela Universidade Tuiuti do Paraná/PR. Especialista em Linguagem pelo CEFAC/RJ e Especialista em Voz pela Universidade Estácio de Sá/RJ. Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de Mogi das Cruzes/SP. Habilitação Profissional Específica para o Magistério. Atuação e Pesquisa nas áreas de Educação, Formação de Educadores, Linguística aplicada à Alfabetização e ao Letramento, Fonoaudiologia e Educação a Distância. Professora Associada da Faculdade de Educação - Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino; Área de Linguística Aplicada à Alfabetização e ao Letramento - UERJ/RJ. E-mail: [edu.uerj@gmail.com](mailto:edu.uerj@gmail.com)

## RESUMEN

### TRABAJAR CON GÉNEROS DISCURSIVOS EN LOS PRIMEROS AÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EJA

Este artículo tiene como objetivo trabajar con el género de aventuras en la educación básica y EJA, para abordar el tema de alfabetización, alfabetización, lectura, géneros del habla, formación de lectores y escritores y la importancia de la lectura y la escritura en la alfabetización. Ofreciendo una actividad para trabajar en las clases del género de aventuras.

**Palabras clave:** educación, aventura, género.

## INTRODUÇÃO

O termo letramento por leiturização significa os processos de construção da leitura que nos leva uma significação do papel do professor junto ao aluno, este processo demanda de várias etapas cognitivas e de influências do mundo exterior. Jean Piaget e Vygotsky concluíram que o desenvolvimento cognitivo não se resume as operações lógico-formais, integra o esforço do indivíduo para construir a sua identidade social ou pessoal. Para compreender o desenvolvimento das capacidades lógico-formais deve-se compreender dos processos de desenvolvimento sócio-afetivo, pois as experiências sofridas pelo indivíduo interfere nos dois estados. Para compreender como a criança pensa é necessário entender os sentidos das operações concretas, atribuídos através de interação com objetos do mundo exterior adquirindo conhecimentos.

O conhecimento é atribuído através da interação da criança com o mundo a sua volta, para Vygotsky, o conhecimento é adquirido através da interação social, estes conhecimentos vão para zona de desenvolvimento proximal que consiste em esclarecer como as diferentes formas de compreensão da experiência de mundo interferem na relação entre pessoas. Quando alguém está interagindo em uma conversa com outra pessoa e não consegue reconhecer os sentidos atribuídos a algo, uma palavra ou objeto ela caiu em zona de desenvolvimento proximal, a interação entre pessoas produz uma situação de desenvolvimento proximal na qual os envolvidos tentam se compreender. A

linguagem é o ponto de acordo de Vygotsky e Piaget, porém para Vygotsky é o ponto de início e Piaget o final. Para Piaget as ferramentas cognitivas não produzem juízos e sim conhecimentos e para atribuir um valor simbólico a um juízo o indivíduo faz uso da faculdade de linguagem. A linguagem é a capacidade de sintetizar em um juízo simbólico as representações dos processos cognitivos adquiridos por uma experiência.

Como a linguagem é a responsável pela transformação de juízos em conhecimentos, na leitura o indivíduo aplica seus juízos para compreender a experiência, pois leitura é uma habilidade derivada da linguagem. O processo de leitura se divide em: A busca da equivalência entre mundo exterior e juízos e a fixação de um juízo da situação analisada. O processo de leitura é definido como a tentativa de ligar a realidade a juízos já construídos, explicando o porquê os alunos têm interpretações diferentes de suas leituras. A ligação entre leitura e experiência não depende somente da linguagem, e sim das ferramentas da cognição que podem estar desenvolvidas ou estar ainda em desenvolvimento.

Para adquirir a habilidade de ler textos é necessário o desenvolvimento da prática de decodificar a língua a escrita que é quando o indivíduo é capaz de operar juízos a partir de outros juízos simbólicos, e que ele seja capaz de compreender a informação contida no texto. “A leiturização significa trazer para o planejamento curricular o elenco de pré-condições para que o sujeito, de fato, construa uma relação produtiva, não

somente com a escrita, mas também, com todos os mecanismos outros de comunicação empregados em seu cotidiano. (SENNA, 2000 pág. 14)

No processo de desenvolvimento da leitura, a alfabetização é uma etapa, que envolve outras com início na prontidão motora e termina na prontidão sócio-afetiva. As áreas de desenvolvimento da leiturização na escola são: Área Físico-Motora: Que envolve todas as relações psicomotoras responsável por construir o esquema corporal e todos conceitos dependentes da representação espacial. Área Lógica Formal: Relacionada aos mecanismos da construção de conhecimento, do ponto de vista formal é a capacidade de sintetizar, categorizar, analisar, ler e construir textos e etc. Área Sócio Afetiva: É o desenvolvimento da identidade da pessoa e os aspectos culturais que estão ligados ao aproveitamento do conhecimento construído. Esta área na leitura é responsável pela atribuição de significados e interpretação de textos.

## 1. OS GÊNEROS DO DISCURSO E A FORMAÇÃO DO LEITOR E ESCRITOR

Os gêneros do discurso podem ser divididos em três categorias enunciado, gênero primário e secundário. Os enunciados são ditos escritos ou falados, concretos, únicos e irrepetíveis ele necessita da língua para existir, é a forma que é materializada. Os gêneros primários são encontrados em conversas cotidianas, mensagens na internet, SMS, ordens ou pedidos, cumprimento, conversa com amigos, bilhetes, algumas cartas, e alguns blogs. O gênero secundário é uma mistura, pode conter gênero primário na sua composição, é utilizado em esfera mais formal, como relatórios, atas, formulários, notícias, anúncios, artigos, telenovelas e rádio. Na escola encontramos o gênero secundário em diário de classe, lista de frequência e formulários.

Todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero de discurso. Levantamo-nos pela manhã, damos um bom-dia a nossos filhos; fixamos; vemos e

respondemos nossos e-mails (ROJO, P. BARBOSA pág. 17)

Podemos afirmar que se inicia a formação de leitores e escritores a partir da oralidade, desde alguém conversando, contando histórias, ouvindo música, isso bem antes dos anos iniciais na escola, ou seja, desde bebê.

Entretanto, para entendermos o processo temos que ter ciência que cada criança tem seu tempo de aprendizagem, sua singularidade e que existem aspectos que podem interferir no processo de aprendizagem, principalmente os aspectos biológicos (cognição, coordenação motora, audição, visão), mas também o aspecto afetivo pode afetar na aprendizagem do sujeito e o seu contexto social. Respeitando a idade de cada sujeito para este processo, como por exemplo, no EJA, não se pode usar material de ensino infantil para eles, tem que se adequar o conteúdo, a metodologia e o material para a idade do aluno.

Devemos pontuar também o cognitivo do aluno, adequando o que será dado para cada condição cognitiva, pois se for dado algo que ainda o aluno não se tem conhecimento, será um erro e ineficiente.

A partir disto entramos na mediação, a mediação é a estação para se colocar entre o sujeito e o objeto de aprendizagem que é a língua escrita e essa mediação é que vai dar possibilidade de tornar o sujeito que lê e escreve, alguém que será um leitor e produtor de textos. O mediador não é somente o professor, pode ser, pai, mãe, irmão, até mesmo um amigo de classe.

De acordo com as autoras Machado e Lopes (s.a) o acesso a novos meios da tecnologia ajuda nesse processo de aprendizagem, as mídias são consideradas um suporte de produção de leitura e da escrita nos dias atuais A tecnologia permeia conhecimentos para todos os seres humanos, independente de sua capacidade de aprendizagem.

Mais do que isso torna-se possível prever formas que tais conteúdos tomarão e a maneira como os elementos estruturais se organizarão e se

relacionarão entre si e os consumidores. (Cid, Paula e Machado, Maria Letícia)

A existência desse tipo de acesso a informação faz com que o aluno tenha uma produção maior na escola. A escola se encaixando nessa nova geração de informação tende a ser bastante produtiva a formação de leitores.

Em tal conjuntura, a escola volta-se, portanto, para uma formação identitária, escorada não em um modelo único – cartesiano, como se aventava na modernidade, mas numa modernidade que é, antes de tudo, mutante, metafórica e instável, haja vista que o sujeito cultural contemporâneo não é um, mas vários, e essa multiplicidade se manifesta em todos, mas também em cada um. (Cid, Paula e Machado, Maria Letícia)

Nesse âmbito o sujeito tem liberdade de produzir novos textos, novos tipos de leitura a partir desse conteúdo escrito e eles têm a possibilidade errar sua expressão e a diversidade.

## 2. O TRABALHO COM OS GÊNEROS DO DISCURSO E O TEXTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em sala de aula o professor pode trabalhar com materiais didáticos, apostilas, cadernos, reportagens. Orientando os alunos a produzirem seus próprios textos, pode trabalhar com crônicas, poemas, notícias, artigos, redação, cartas ou seminário. Dependendo do gênero que ele quer abordar (primário ou secundário), os alunos podem produzir, identificar, ou responder perguntas sobre em forma de questionário.

O que determina se determinado enunciado pertence a um dado gênero, tal como definido por Bakhtin (1997) são os seguintes elementos: situação de produção, conteúdo temático, construção composicional e estilo verbal. (BAKHTIN APUD MACHADO, M. L., 2018), ou seja, são eles que formam o gênero.

Desta forma, a partir do trabalho com textos através de atividades introduzidas pelo docente na Educação Básica, o aluno poderá produzir seus próprios textos, assim como

diferenciar e reconhecer o gênero trabalhado (narrar, relatar, argumentar, expor, instruir ou do prescrever). Além desta percepção, segundo Roxane Rojo e Jacqueline P. Barbosa (2015, pág. 26) o aluno irá classificar os textos com base em suas características linguísticas, léxico, referenciação, sintaxe, relações lógicas de coerência e coesão, tipos e tempos de verbos e natureza da composição. Com o trabalho de produção de textos e leitura o aluno irá desenvolver quatro tipos de compreensão (literal, crítica, inferencial e síntese).

De acordo com Maria Letícia Machado (2018) os propósitos de compreensão das atividades dirigidas de escuta e leitura de textos se diferenciam, dependendo do objetivo que se pretende alcançar, que são as: compreensão literal (localizar informações explícitas no texto, reconhecimento de ideias principais, sequência, detalhes, comparações, relação de causa e efeito, traço de caráter de personagem), compreensão inferencial (ativar o conhecimento prévio do autor, formular ideias, antecipar conteúdos ou fazer suposições sobre o texto a partir de indícios ou pistas deixadas por seu autor), síntese compreensiva (sistematizar, consolidar ou reordenar as ideias a partir da informação que vai obtendo durante a leitura) e compreensão crítica (expressar uma opinião sobre a leitura por meio da avaliação sobre o conteúdo do texto, reflexão sobre a subjetividade expressa na leitura e Interpretação pessoal).

### 2.1 Definindo o gênero escolhido

Para que se entenda o gênero buscamos autoras que falem sobre como é o reconhecimento dele, como Rojo e Cordeiro (2004), já que para elas o começo de uma narrativa de aventura se dá em “um cenário onde se apresentam as personagens e o lugar/tempo do narrado e se cria uma situação que ensinará numerosas aventuras (complicação/resolução), até o desfecho final” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 9). Ou seja, para elas esse tipo de narrativa começa com a apresentação dos objetivos do herói, logo é falado sobre os desafios, como por exemplo,

uma tempestade, ficar sem comida, se perder, etc, que geralmente apresentam riscos que serão assumidos ou não pelo os protagonistas.

Em relação a composição estrutural da aventura o autor escolhido foi Gancho (2002), pois ele fala das definições sobre todos os elementos constitutivos desse gênero narrativo. Dentre eles:

- a. Enredo: É a sequência de fatos a sequência dos acontecimentos, ou conjunto de fatos que compõem uma história. Composto de apresentação da situação inicial, complicação, clímax e situação final.
- b. Personagens: ser fictício responsável pelo desenrolar do enredo. Quanto ao papel desempenhado, pode ser considerado: protagonista (herói ou anti-herói), antagonista, secundários ou coadjuvantes. Quanto à caracterização, podem ser planos ou redondos; (GANCHO APUD BAUMGÄRTHER; SCHNORR, 2016, p. 140)
- c. Tempo: época em que transcorrem os fatos e o tempo de duração. Pode ser classificado em tempo cronológico ou psicológico; (GANCHO APUD BAUMGÄRTHER; SCHNORR, 2016, p. 140)
- d. Espaço: lugar dos acontecimentos; “tem como funções principais situar as ações dos personagens e estabelecer com eles uma interação” (GANCHO, 2002, p. 23). Ainda de acordo com a autora, o espaço refere-se ao lugar físico onde se desenrola a história. Para fazer referência ao “lugar” psicológico, social e econômico, é adequado empregar ambiente. Nas narrativas de aventura, o espaço favorece a experimentação de fortes emoções, pois as aventuras acontecem em lugares distantes, perigosos e hostis. O ambiente contribui para o clima de suspense e indeterminação. (GANCHO APUD BAUMGÄRTHER; SCHNORR, 2016, p. 140)
- e. Narrador: aquele que conta a história. De acordo com a perspectiva que assume perante os fatos narrados, pode ser

identificado como narrador em primeira pessoa ou narrador em terceira pessoa. (GANCHO APUD BAUMGÄRTHER; SCHNORR, 2016, p. 141)

A partir desses conceitos de como é estruturado o gênero narrativo pode-se entender como é constituído e como é diferente do conto de fadas, por exemplo.

Esse gênero é bom para ser trabalho com turmas do ensino fundamental, pois já podem lidar com questões de liberdade, justiça, podem refletir sobre a conduta dos heróis e vilão, questões da sociedade e ponderar o certo e errado. Além de ser um gênero que diverte de crianças a adolescentes, eles podem se identificar com herói aventureiro e criar suas conclusões e enredos, além de aprender noções de tempo e espaço.

Seguindo as orientações de Antônio Houaiss (2001, p. 64), a palavra AVENTURA tem sua origem no latim *adventura* - que significa o que vem pela frente, circunstância ou lance acidental, inesperado; peripécia, incidente. Aventura refere-se a uma ação em que se corre perigo. Uma pessoa aventureira passa por situações em que sua vida passa por riscos, andando sempre ao lado da morte. Dessa forma, o personagem de uma narrativa de aventura passa por diversas atividades, viagens, desafios excitantes e difíceis. (SIQUEIRA, 2013, pag. 8)

## 2.2 Sugestões de trabalho na escola com o gênero/texto escolhido

De acordo com o que foi apresentado até então neste trabalho, junto ao o que acreditamos fazer parte do conhecimento que um leitor e escritor têm que deter iremos a partir de um texto para a Educação Infantil e um filme para a EJA propor atividades para que os conteúdos sejam trabalhados e compreendidos pelo os sujeitos participantes.

Nestas atividades selecionamos como importante exercitar o conceito de gênero, como o que o compõe (situação de produção, conteúdo temático, construção composicional e estilo verbal), assim como os tipos de compreensão (síntese, crítica, literal e inferencial), para que



com estes conhecimentos seja possível realizar atividades de escuta e leitura das literaturas propostas e atividades de produção de textos orais e escritos.

A escolha das literaturas se deu ao passo que escolhemos os anos em que iríamos trabalhar às atividades e conteúdos. Para trabalharmos o conto de aventura Uma Aventura de Os Três Mosqueteiros de Alexandre Dumas na Educação Infantil a série escolhida foi o quarto ano, e na EJA a mesma série, porém não usaremos o mesmo texto, já que a escolha para esse público foi a do filme de aventura Pantera Negra da Disney que foi lançado em 2018. A escolha do filme Pantera Negra para a EJA foi obtida, por ser uma temática mais próxima de assuntos que são discutidos por jovens, adultos e idosos, ou seja, o público alvo, além do que essa proposta de leitura foge ao usual da sala de aula do que é uma leitura formal, pois de acordo com o filme podemos trabalhar tanto a parte de leitura, com o uso das legendas, imagens, etc, quanto a parte da escrita, como podemos observar no texto a seguir, onde percebemos que a escrita é além do que se tem no papel.

Podemos, portanto, definir a escrita, de maneira mais geral, como a representação visual da linguagem por um sistema de signos gráficos adotados convencionalmente por uma comunidade. Ao longo de sua história, as escritas utilizaram suportes muito variados: da pedra à terra seca ou cozida aos muros urbanos, do papiro ao papel, do filme à tela do computador ou da TV. (ROJO, R. 2006)

A partir destes da escuta e leitura desses textos serão propostas atividades que por vezes a leitura e escrita irão se aproximar.

## a) práticas de escuta e leitura de textos;

### • Ensino fundamental

Para iniciar as atividades de práticas de escuta e leitura de textos para a turma do Ensino Fundamental iremos contextualizar e trabalhar os quatro elementos que compõe o gênero conto aventura, através de perguntas feitas na hora

em que os alunos estiverem em roda, a partir do texto Os Três Mosqueteiros.

- Situação de Produção: o elemento de situação de produção visa pensar para quem aquela estória/gênero foi escrito. Desta forma, iremos instigar as crianças a pensarem para quem o autor escreveu, para qual tipo de público e com qual objetivo.
- Conteúdo Temático: neste elemento o que predomina é o assunto ou tema, ou seja, o conjunto de informações que são explicitamente apresentados. Então, para trabalharmos esse componente iremos perguntar qual é o assunto que predomina na estória dos Três Mosqueteiros.
- Construção Composicional: como nesse elemento fala sobre a estrutura como formatação e organização, iremos perguntar na roda se as crianças conseguem falar qual é o fator que faz a aventura ser diferente dos outros tipos de textos, como por exemplo, a poesia, a carta e o conto de fadas.
- Estilo Verbal: para eles entenderem qual o tipo de linguagem que se usa neste tipo de texto iremos mostrar que o recurso da língua pode ser mais próximo do nosso contexto de realidade, já que em estórias de aventura retratam personagens mais próximos da realidade.

Para contextualizar faremos uma roda com os alunos, em que eles terão contato com livros de conto de fadas e de aventura. Então, pedirei para que eles olhem, leiam e diferenciem o que tem diferente nos dois gêneros.

Após essa atividade e a compreensão do que é o gênero aventura, focaremos apenas no livro que será trabalhado - Os Três Mosqueteiros. Para explorar o texto inicialmente faremos perguntas para situar as crianças sobre ele, como: Esse livro é de qual autor?, Quando ele foi escrito?, Essa aventura aconteceu no Brasil?, A aventura aconteceu semana passada?, O que o autor do livro tinha como objetivo

quando escreveu este livro? e Será se ele tinha algum objetivo ao escrever essa estória?. E para finalizar a atividade de contextualização perguntaremos se eles conhecem alguma outra aventura comparando uma a outra, e depois perguntando se os alunos já viveram alguma aventura semelhante?

A fim de explorar a compreensão síntese, crítica, literal e inferencial, e para isto faremos um questionário para que eles respondam, como está a seguir.

- a. **Compreensão Literal:** como nesta compreensão devemos explorar as informações implícitas no texto iremos perguntar o que cada mosqueteiro tem de principal em sua personalidade.
- b. **Compreensão Crítica:** para explorarmos essa compreensão iremos perguntar a eles o que acharam da atitude dos heróis em relação a situação presente na estória e como eles agiriam se acontecesse com eles.
- c. **Compreensão Inferencial:** neste tipo de compreensão é avaliado se o aluno tem a capacidade de formular ideias a partir de indícios deixadas pelo autor e a partir disso iremos pedir para que contem o que eles acham que irá acontecer a partir do clímax da estória dos Três Mosqueteiros.
- d. **Compreensão Síntese:** neste caso onde os alunos devem sistematizar, consolidar, ou reordenar as ideias iremos propor a eles no questionário que eles esquematizem o começo, o meio e o fim da história no papel, e depois dramatizem o que eles entenderam da aventura, dividindo a turma em três grupos, onde cada um ficará com uma parte da estória.

## • EJA

Para iniciar as atividades de práticas de escuta e leitura de textos para a turma da EJA iremos contextualizar e trabalhar os quatro elementos que compõe o gênero aventura, através de perguntas feitas na hora em que os alunos

estiverem sentados em suas mesas:

- a. **Situação de Produção:** o elemento de situação de produção visa pensar para quem aquele filme foi escrito. Desta forma, iremos instigar os alunos a pensarem para qual tipo de público e com qual objetivo aquele filme foi feito.
- b. **Conteúdo Temático:** neste elemento o que predomina é o assunto ou tema, ou seja, o conjunto de informações que são explicitamente apresentados. Então, para trabalharmos esse componente iremos perguntar qual é o assunto que predomina no filme Pantera Negra.
- c. **Construção Composicional:** como nesse elemento fala sobre a estrutura como formatação e organização, iremos perguntar para a turma se eles conseguem falar qual é o fator que faz a aventura ser diferente dos outros tipos de textos/filmes, como por exemplo, a poesia, a carta e filmes de comédia romântica, terror, etc.
- d. **Estilo Verbal:** para eles entenderem qual o tipo de linguagem que se usa neste tipo de texto/filme iremos mostrar que o recurso da língua pode ser mais próximo do nosso contexto de realidade, já que em estórias de aventura retratam personagens mais próximos da realidade, como é visto no filme Pantera Negra.

Para contextualizar faremos uma roda com os alunos, em que eles terão contato com diversas sinopses retiradas da internet de filmes de diferentes modalidades. Então, pedirei para que eles olhem, leiam e diferenciem o que tem diferente nos gêneros.

Após essa atividade e a compreensão do que é o gênero aventura, focaremos apenas no filme que será trabalhado em sala –Pantera Negra. Para explorar o filme inicialmente faremos perguntas para situar os alunos sobre ele, como: Esse filme é de qual autor?, Quando ele foi escrito?, Essa aventura aconteceu no Brasil?, A aventura aconteceu semana passada?, O que o autor do filme tinha como objetivo

quando escreveu este livro? e Será se ele tinha algum objetivo ao escrever essa roteiro?. E para finalizar a atividade de contextualização perguntaremos se eles conhecem algum outro filme de aventura comparando um ao outro, e depois perguntando se os alunos já viveram alguma aventura semelhante?

A fim de explorar a compreensão síntese, crítica, literal e inferencial, faremos um questionário para que eles respondam, como está a seguir.

- a. **Compreensão Literal:** como nesta compreensão devemos explorar as informações implícitas no texto iremos perguntar o que o protagonista T'Challa tem de principal em sua personalidade.
- b. **Compreensão Crítica:** para explorarmos essa compreensão iremos perguntar a eles o que acharam da atitude do herói em relação a situação presente na história e como eles agiriam se acontecesse com eles.
- c. **Compreensão Inferencial:** neste tipo de compreensão é avaliado se o aluno tem a capacidade de formular ideias a partir de indícios deixadas pelo autor e a partir disso iremos pedir para que contem o que eles acham que irá acontecer a partir do clímax do filme.
- d. **Compreensão Síntese:** neste caso onde os alunos devem sistematizar, consolidar, ou reordenar as ideias proporemos a eles no questionário que eles esquematem o começo, o meio e o fim da história no papel.

Vale ressaltar que quando preparamos para as crianças e para a turma da EJA um questionário não só estimulamos eles a leitura, mas também a escrita por meio da resposta que eles devem produzir.

### **b) Práticas de produção de textos orais e escritos (para uma turma de anos iniciais EF e uma de EJA);**

A atividade de produção de texto tanto para o Ensino Fundamental, quanto para a EJA será

iniciada depois da leitura do texto oral ou escrito da aventura escolhida e da realização da atividade de leitura de interpretação de texto que se dará a partir dos quatro tipos de compreensão. Desta forma, os alunos já estarão adequados a estrutura da aventura, assim como os elementos que compõe esse gênero narrativo para então realizarem a atividade de produção de texto.

Para que a atividade de produção seja realizada para a turma escolhida do Ensino Fundamental a turma será dividida em grupos de cinco crianças, onde cada qual receberá o local em que se passa a aventura, o tempo-espaco ou um personagem para darem início a escrita da aventura compartilhada. A proposta é que as crianças em conjunto façam uma produção de texto a partir de um elemento que já será pré-definido, como por exemplo: local – China, tempo-espaco – império na França e personagem – jogador de futebol, sendo este elemento dado aleatoriamente a cada grupo.

Ao finalizarem a atividade cada grupo encenará sua aventura para o restante da turma, que para concluírem a atividade juntarão suas aventuras em um único livro que ficará à disposição da turma.

Para a turma de EJA a proposta de produção será de mudança de temporalidade. Desta forma, cada aluno após terem realizados as atividades anteriores irão reescrever a aventura, porém não nos dias atuais como é retratado no filme, mas na época do Império. Com essa atividade além deles trabalharem com a produção de texto, irão trabalhar também a temporalidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O propósito principal deste trabalho foi de apresentar, analisar e trabalhar com o gênero de aventura, na educação básica e EJA, abordar sobre o assunto de alfabetização, letramento, leiturização, gêneros de discurso, formação do leitor e escritor e sobre a importância da leitura, escrita na alfabetização.

Através de pesquisa bibliográfica feita pelo grupo por literaturas que falassem do gênero aventura, letramento, formação do leitor e às próprias literaturas que foram usadas para propor às atividades conseguimos alcançar o objetivo proposto por este trabalho, conseguindo apresentar por meio de citações e fundamentações a partir dos textos os conceitos que foram determinados na proposta inicial. Da mesma forma que a proposta de atividade alcança suprir todos os assuntos que permeiam a temática, corroborando para o objetivo do trabalho.

Um ponto de relevância que vale ressaltar que apresentamos neste trabalho, e que muitas pessoas desconhecem, é a percepção de que apenas os livros servem para trabalhar leitura e escrita na formação de leitores e escritores, entretanto como observamos através do que a autora Roxane Rojo fala, o filme dá conta de trabalhar esses assuntos também, como é apresentado na seção 2.0.

## REFERÊNCIAS

MORTATTI, M.R.L. **O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil.** In: SILVA, L.L.M.; FERREIRA, N.S.A.; MORTATTI, M.R.L. (Orgs.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa.* Campinas, SP: Autores Associados, 2014, p: 5-28.

SENNA, L.A.G. **Letramento ou Leiturização? O sociointeracionismo na Linguística e na Psicopedagogia.** In: *Anais do 12o Congresso de Leitura do Brasil.* Associação de Leitura do Brasil. Campinas/SP: 2000, p.3203-25. Disponível em: [http://www.senna.pro.br/biblioteca/leiturizacao\\_new.pdf](http://www.senna.pro.br/biblioteca/leiturizacao_new.pdf)

ROJO, R.; BARBOSA, J.P. **Gêneros Discursivos : O que são?** IN: \_\_\_\_\_. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.* São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p.15-51.

MACHADO, M.L.C.A.; LOPES, P.S.V.C. **O lugar das multimídias contemporâneas nos processos de formação de leitores e produtores de escrita.** *EDUCAÇÃO, SOCIEDADE & CULTURAS*, v.48, p.149 - 167.

MACHADO, M. L. C. A. **Processos de formação de leitores e escritores.** Aula ministrada na turma 1 da Pedagogia. UERJ, 2018.

MACHADO, M. L. C. A. **Práticas de escuta e leitura na escola e os mecanismos de compreensão e leitura.** Aula ministrada na turma 1 da Pedagogia. UERJ, 2018.

MUSIALAK, M. B.; ROBASZKIEWICZ, M. C. F. **GÊNERO CONTO: Possibilidades de uso em sala de aula.** Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2013, v.1. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_fafiuv\\_port\\_artigo\\_marli\\_biesczad\\_musialak.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafiuv_port_artigo_marli_biesczad_musialak.pdf)> Acesso em: 10 de julho de 2018.

SOARES, A. **Gêneros literários.** São Paulo: Ática, 1993. Disponível em: <<https://joocamillopenna.files.wordpress.com/2017/08/soares-gecc82neros-literacc81rios.pdf>> Acesso em: 10 de julho de 2018.

Rojo, Roxane. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas** - caderno do professor / Roxane Rojo. - Belo Horizonte: Ceale, 2006. 60 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85 - 99372 - 36-X. Disponível em: <[http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2013%20Relacoes\\_Fala\\_Escrita.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2013%20Relacoes_Fala_Escrita.pdf)> Acesso em: 10 de julho de 2018.

SIQUEIRA, R. R. *Ler é uma aventura: uma proposta de formação de leitores.*

BAUMGARTHER, C. T.; SCHNORR, L. A. S. **Ensino da produção textual escrita por meio de narrativas de aventura: uma possibilidade de aplicação em sala de aula.** *Ensino da produção textual...* p. 129-157. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/34572/19946>> Acesso em: 10 de julho de 2018.

*Recebido em: 11/11/2021  
Aprovado em: 30/11/2022*

# PROJETO VIAJANDO NA LEITURA ESCOLA ESTADUAL CESAR LOMBROSO PENITENCIÁRIA JOSÉ MARIA ALKIMIM

MARCOS FERNANDES RAFAEL\*

*Escola Estadual Cesar Lombroso*

<https://orcid.org/0000-0002-8904-9702>

## RESUMO

O objetivo do presente estudo foi discorrer sobre a educação no Sistema Carcerário mais especificamente sobre o Projeto Viajando na Leitura que funciona dentro da Escola Estadual César Lombroso na Penitenciária José Maria Alkimim. Não restam dúvidas que o papel da educação no cárcere deve ser de reeducar os criminosos e auxiliá-los a ter uma visão mais ampla de mundo, a buscar outras formas de inserção na sociedade, pois observamos que os detentos que tem acesso à escola estão mais acessíveis ao mercado de trabalho. É através do ensino que os encarcerados têm a oportunidade de se humanizarem e se transformar. A Educação é transformadora quando se quer transformar. O ensino aprendizagem se faz com o professor por que ele é mediador. De modo a alcançar o objetivo proposto, a metodologia utilizada no desenvolvimento do artigo foi a revisão bibliográfica qualitativa fundamentada em autores que discorrem sobre o assunto que compuseram a discussão. Mediante a discussão apresentada foi possível inferir que a leitura no Sistema Carcerário precisa ser vista como via de inclusão social e de melhoria para a formação dos indivíduos que ali se encontram, para que o processo de reintegração tenha um olhar mais positivo da sociedade. Logo, a leitura tem uma função crítica e social muito importante, porque oferece a opção de se posicionar perante a realidade da sociedade.

**Palavras-chave:** Educação. Leitura. Sistema Carcerário. Minas Gerais.

## ABSTRACT

### PROJECT TRAVELING IN READING –CESAR LOMBROSO STATE SCHOOL JOSÉ MARIA ALKIMIM PENITENTIARY

The objective of the present study was to discuss education in the Prison System, more specifically on the Viajando na Leitura Project that works within the César Lombroso State School in the José Maria Alkimim Penitentiary. There is no doubt that the role of education in prison should be to re-educate criminals and help them to have a broader view of the world, to seek other forms of insertion into society, as we observe that inmates who have access to school are more accessible to the labor market. It is through teaching that those incarcerated

\* Prof. e Gestor educacional, Secretaria de Educação de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. Possui graduação em GEOGRAFIA pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2002) e em PEDAGOGIA pelo Centro Universitário UniDomBosco (2020), Especialista em Gestão escolar Designer Instrucional. E-mail: [marcosrafael06@gmail.com](mailto:marcosrafael06@gmail.com)

have the opportunity to humanize and transform themselves. Education is transformative when it wants to transform. Teaching and learning is done with the teacher because he is a mediator. In order to achieve the proposed objective, the methodology used in the development of the article was the qualitative bibliographic review based on authors who discuss the subject that composed the discussion. Through the discussion presented, it was possible to infer that reading in the Prison System needs to be seen as a way of social inclusion and improvement for the training of individuals who are there, so that the reintegration process has a more positive view of society. Therefore, reading has a very important critical and social function, because it offers the option of positioning oneself in the face of society's reality.

**Keywords:** Education. Reading. Prison system. Minas Gerais.

## RESUMEN

### PROYECTO VIAJANDO EN LA LECTURA ESCUELA ESTATAL CESAR LOMROSO PENITENCIAL JOSÉ MARIA ALKIMIM

El objetivo de este estudio fue discutir la educación en el Sistema Penitenciario, más específicamente sobre el Proyecto Viajando na Leitura que opera dentro de la Escuela Estatal César Lombroso en la Penitenciaría José Maria Alkimim. No hay duda de que el papel de la educación en prisión debe ser el de reeducar a los delincuentes y ayudarlos a tener una visión más amplia del mundo, a buscar otras formas de integración en la sociedad, ya que observamos que los reclusos que tienen acceso a la escuela son más accesible al mercado laboral. Es a través de la enseñanza que los presos tienen la oportunidad de humanizarse y transformarse. La educación es transformadora cuando quiere transformar. La enseñanza y el aprendizaje se dan con el profesor porque es mediador. Para lograr el objetivo propuesto, la metodología utilizada en el desarrollo del artículo fue una revisión bibliográfica cualitativa basada en autores que abordan el tema que conformó la discusión. A través de la discusión presentada, se pudo inferir que la lectura en el Sistema Penitenciario debe ser vista como una forma de inclusión social y de mejora en la formación de las personas que allí se encuentran, para que el proceso de reinserción tenga una visión más positiva de la sociedad. Por tanto, la lectura tiene una función crítica y social muy importante, porque ofrece la opción de posicionarse frente a la realidad de la sociedad.

**Palabras clave:** Educación. Lectura. Sistema penitenciario. Minas Gerais.

## EDUCAÇÃO E O CÁRCERE

A educação no sistema prisional é uma política pública, prevista na Constituição Federal de 1988, no art. 108, inciso I, que garante a educação gratuita como dever do Estado, possibilitando o acesso àqueles cidadãos com idade acima dos 17 anos que não tiveram educação na idade própria. Uma previsão legal específica da educação nas unidades prisionais encontra-

se na Lei nº 7.210, de julho de 1984 (a Lei de Execução Penal – LEP), que institui nos seus artigos 17 aos 21 a assistência educacional, compreendendo-a como instrução escolar e a formação de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

A fim de disciplinar e orientar essa assistência educacional, foi publicado pelo Ministério

da Justiça a Resolução nº 2, que, em seu artigo 3º, determina sobre a responsabilidade pelo financiamento e organização do espaço físico escolar e da participação da família.

Através desse dispositivo, é possível verificar a competência administrada dos estados federados. No caso do Estado de Minas Gerais, a EJA está ligada à Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), órgão parte da Secretaria Estadual de Educação (SEE). A DEJA, juntamente com a Diretoria de Ensino e Profissionalização (DEP) da Secretaria de Atendimento Prisional, são responsáveis pelas diretrizes a serem seguidas pelas escolas, que regionalmente estão sob coordenação e gestão das Secretarias Regionais de Ensino (SREs). A Escola Estadual César Lombroso está sob responsabilidade da Secretaria Regional de Ensino Metropolitana C, cuja sede está localizada em Belo Horizonte.

Compreendendo essa organização, as escolas inseridas nas unidades prisionais têm disposição administrativa semelhante às outras escolas fora desse sistema e encaram os mesmos problemas enfrentados na área da educação, que são principalmente a infrequência e evasão escolas. No caso do objeto deste estudo, a infrequência destaca-se por ser algo comum e acentuado.

Atualmente, segundo dados da própria escola, na Penitenciária José Maria Alckmin estão matriculados 390 alunos, distribuídos nos vários espaços da unidade prisional. Estes múltiplos espaços acabam criando dificultadores e barreiras para o alcance de alunos apenados, uma vez que existem normas diferentes em cada espaço, dependendo inclusive da organização da equipe de segurança responsáveis por cada setor.

## EDUCAÇÃO NAS UNIDADES PRISIONAIS DE MINAS GERAIS

No ano de 1938, foi criada a primeira penitenciária do estado de Minas Gerais, no município de Ribeirão das Neves, cidade pertencente

à região metropolitana de Belo Horizonte. A princípio denominada Penitenciária Agrícola de Neves, posteriormente recebeu o nome de Penitenciária José Maria Alckmin. Nesse local foram iniciadas as primeiras experiências de educação em prisões. Inclusive, isso fez com que, ao longo dos anos, a penitenciária se tornasse uma referência para abertura de escolas em outras unidades prisionais do estado de Minas Gerais.

Dessa forma, o Estado se organizou para oferecer educação em mais unidades, celebrando, através de instrumento jurídico chamado de Termo de Cooperação Técnica (TCT), uma parceria entre Secretaria de Educação e Secretaria de Defesa Social (SEDS), que garante o oferecimento de educação formal nas unidades prisionais.

Em 2016, foi celebrado o TCT vigente entre a Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS), atual Secretaria de Estado de Atendimento ao Preso (SEAP) e a Secretaria de Estado de Educação (SSE/MG), com as estipulações das atribuições de cada secretaria e com a finalidade de propiciar a educação básica nas escolas estaduais das unidades prisionais, com a exclusão das escolas abrangidas pelo sistema de parceria público/privado. Segundo o Termo de Cooperação Técnica (MINAS GERAIS, 2016), a Secretaria de Estado da Educação têm atribuições voltadas à gestão do corpo técnico e à capacitação do quadro dos servidores das escolas, o fornecimento de material didático e físico de suporte às aulas, a disponibilização de internet e equipamento tecnológicos, a manutenção dos equipamentos utilizados nas aulas, a gerência de conservação e limpeza dos espaços utilizados pelas escolas, além do fornecimento de merenda escola para os estudantes e o gerenciamento e articulação do espaço escolar com demais programas da Secretaria de Estado de Atendimento ao Preso.

Ainda no Termo de Cooperação (MINAS GERAIS, 2016), as atribuições Secretaria de Estado de Defesa e Secretaria Estado de Atendimento Penitenciário são relacionadas ao

apoio das atividades da escola e à participação no planejamento e avaliação de aprendizagem, tendo como foco as garantias do cumprimento das ordens judiciais, além de participação da seleção de servidores do SEE, estabelecendo e orientando sobre as normas e procedimentos de segurança. Também devem garantir aos servidores das escolas a capacitação técnica, a disponibilização de vale transportes e a alimentação, nos casos daqueles que trabalhem em pelo menos dois turnos. Com relação ao espaço físico, o SEDS e SEAP devem garantir o espaço físico para as escolas, prover de monitoramento de segurança e controle de acesso à internet, responsabilizar pelos gastos com telefonia, água e luz dos prédios e, quando necessário, a disponibilização de veículo para uso do corpo administrativo.

Por fim, o SEDS e SEAP devem, em conjunto com a SEE, realizar atividades que reduzam a vulnerabilidade e contextos de violência nas escolas, desenvolver projetos que favoreçam o retorno do apenado ao ensino regular e acompanhar o cumprimento das medidas alternativas nas escolas, além de dialogar e criar linhas de interlocuções com os profissionais da educação para o acompanhamento da Prestação de Serviços à Comunidade (PSC).

Dentro do sistema de parceria público, o consórcio de Gestores Públicos Associados (GPA) é o grupo que coordena o primeiro presídio público privado do Brasil; nesse complexo há três escolas. A finalidade social e legal do Termo de Cooperação Técnica é garantir que a população privada de liberdade tenha seus direitos como cidadãos, fornecendo meios para que os indivíduos possam progredir no trabalho e nos seus estudos após o cumprimento da sentença. Ainda no âmbito do estado, foi criado, em 2015, o Plano Estadual de Educação em Prisões, para apresentação ao Ministério de Educação (MEC) e Ministério da Justiça; ele traça um perfil da educação em unidades prisionais, com o intuito de angariar apoios técnicos e financeiros para as ações desenvolvidas dentro das unidades prisionais.

A criação de uma escola dentro de unidades prisionais passa pela avaliação da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) em conjunto com a Secretaria de Atendimento ao Preso (SEAP), sendo esta última responsável pela estrutura física das escolas.

Por fim, a realidade da educação nas unidades prisionais no estado de Minas Gerais está ligada às experiências dos estabelecimentos localizados em Ribeirão da Neves – inclusive, neste temos a percussora da educação em unidades prisionais e a única do sistema público-privado. Houve muitos avanços na oferta da educação nas unidades prisionais, no entanto, ainda há muito a se melhorar, como, por exemplo, o número de indivíduos privados de liberdade matriculados no ensino superior.

## A ESCOLA NA PENITENCIÁRIA JOSÉ MARIA ALCKMIM

A primeira intervenção educacional na unidade prisional aconteceu de forma filantrópica, com freiras que prestavam assessoria aos “presos” sem regulamentação da SEE/MG (Secretaria de Educação de Minas Gerais). Somente em 7 de agosto de 1965 foi autorizada a criação da escola com o nome César Lombroso, na qual acolhiam-se turmas das séries iniciais, ou seja, de 1ª a 4ª séries; uma vez que, ao longo do tempo, foram sendo ampliadas, passou-se, assim, a oferecer as classes para o Ensino Fundamental até o Médio. Em 2007, a escola passou a adotar a metodologia da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A escola pode ser considerada como espaço de diálogo e reflexão no interior das prisões, desde que compreenda as particularidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, visando uma sociedade menos desigual, sendo importante a participação do Estado na tarefa de garantir o direito de educação para todos/as, inclusive para os grupos menos privilegiados, marginalizados e excluídos pela sociedade. Essa educação não deve ser pautada na compensação de uma eventual experiência fracasso escolar, mas deve respeitar o conhecimento e a expe-



riência de vida que o/a aluno/a adulto/a traz consigo (MENOTTI; ONOFRE, 2014, p.134).

Assim, a escola deve ser considerada como ambiente para oferta e local para adquirir cidadania, permitindo que as pessoas se desenvolvam e sejam capazes de construir uma sociedade mais justa e igualitária, ao mesmo passo que a educação para privados de liberdade deve preparar o indivíduo para o convívio social fora dos muros da prisão.

As aulas na unidade acontecem todos os dias com duração de três horas em cada turno dividido em quatro módulos de quarenta e cinco minutos. O número de aulas de cada disciplina obedece a grade curricular orientada pela SEE/MG.

## A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

O ato de ler além da decodificação de palavras, propicia ao educando a possibilidade de refletir, de opinar sobre o seu redor, é como dar voz ao sujeito. A leitura é a interpretação do saber, das suas ideias e da forma de “enxergar” o mundo de diversas maneiras. É de extrema importância a utilização da leitura nas salas de aula da EJA, de maneira a resgatar e enaltecer o valor da leitura, o valor do letramento que os educandos possuem, conseguindo assim entrar no contexto do aluno motivando-os a leitura que por muitas vezes enfraquece, conforme o aluno cresce.

O fundamental pelo ato da leitura é o de desvendar novas ideias, de poder opinar e refletir a partir do que está sendo lido, para isso é preciso ter compreensão por parte dos alunos, pois se não houver a leitura deixa de ser interessante, prazerosa e motivadora. Contando com o envolvimento não só dos alunos, como também dos professores, a leitura se concretiza como processo que difunde ideias tendo uma interpretação e certo significado, com isso é de extrema importância criar situações para que o exercício de ler possa produzir sentido e razão crítica da informação acumulada de forma autônoma (NASCIMENTO, 2012, p. 15).

A leitura e a compreensão dos textos devem ser a base da aprendizagem sem que ocorra a necessidade de memorização de uma infinidade de regras. Através de materiais e contextos significativos, o aluno vê efetivamente a cada ato de leitura, uma superação da suposta posição ingênua para outra mais crítica, com base em suas vivências e expectativas, livre de concepções preconcebidas, fazendo com que ele possa dar asas à sua imaginação sem restrições. Ler, não deve estar associado somente ao livro de literatura, e ao livro didático, que insiste na transmissão de conhecimento fragmentado e alheio à realidade do sujeito, mas propor textos dos mais variados gêneros, que possam estabelecer uma ligação com o leitor como: crônicas, músicas, poesias, que transformam a leitura em prazerosa e natural. Paulo Freire (2001), afirmava que aprender a ler e a escrever é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto em uma relação dinâmica vinculando linguagem e realidade.

## A LEITURA E O CÁRCERE

A sociedade moderna entende as unidades penitenciárias, como locais onde devem ser depositados aqueles que não se adequam aos padrões de convivência estabelecidos, aqueles que infringem a lei e a ordem pactuada e por isso merecem ser punidos com a perda do direito à liberdade e, até mesmo esquecidos. No entanto, as unidades prisionais deveriam ser vistas como centros de ressocialização, para onde são encaminhados os indivíduos que cometeram delitos perante a lei, e onde deveriam “reaprender” a viver em sociedade, encontrando nesses espaços, suporte, assistência e meios para retornar ao convívio da família e da sociedade, com uma nova perspectiva de vida. Na realidade atual, diariamente veem-se casos em que a superlotação das unidades prisionais, a falta de pessoal técnico para atendimento, a ausência de atividades de trabalho e educativas, transformam as prisões em verdadeiras masmorras medievais. São poucas as unidades

que conseguem articular ações que efetivamente busquem ressocializar os apenados. Este tem sido um dos maiores problemas enfrentados pelo sistema carcerário (MORIN, 2013).

É no período em que está recluso que o apenado deveria ter acesso a palestras, trabalhos manuais e intelectuais, debates, conversas, oficinas, educação formal e literatura. Enfim, deveria ser apresentado aos diversos instrumentos que possam levá-lo à reflexão sobre suas possibilidades e que possam auxiliá-lo e levá-lo a uma transformação.

As ações de valorização do apenado e da educação são imprescindíveis, mas, por si só, não garantem que não possa haver reincidência, mas as reincidências podem ser reduzidas como afirma Morin (2013, p. 180):

Inevitavelmente, todas as medidas de liberalização e de humanização apresentam deficiências e podem favorecer as recidivas. Mas essas recidivas são minoritárias, enquanto que o aprisionamento humano e a rejeição social após a libertação são os fatores que fabricam sistematicamente os recidivistas. Muitos exemplos indicam que não se deve reduzir o criminoso a seus crimes, mas reconhecer que existe nele uma parte de humanidade bloqueada que pode revelar-se.

Nesse contexto, sabe-se que a leitura é essencial para a formação do sujeito. No entanto, consegue-se o domínio da palavra, traçando ideias e conhecimentos, sendo possível não só entender o mundo que nos cerca, como também adquirir conhecimento, tornando-se um sujeito sábio e crítico para argumentar a propósito dos diversos assuntos presentes na sociedade (MAIA, 2007).

É de sabido que a falta ou a má estrutura física das unidades e a falta de trabalho e educação no ambiente prisional acaba gerando ociosidade, que, por sua vez, pode levar a outros problemas, como o consumo de drogas, rebeliões e violência entre os apenados e/ou funcionários. Devido à natureza dos usuários reclusos, o acervo das bibliotecas prisionais passa por limitações, para que não venham a oferecer materiais que possam estimular a fugas, delitos, crimes, etc. Também materiais

com cunho erótico, político partidários e pornográficos não são incluídos na composição do acervo. Segundo Trindade (2009, p. 47) “[...] a biblioteca prisional adquire relevância no espaço penitenciário, oferecendo aos presos, informação útil, apresentando a oportunidade de aperfeiçoarem habilidades literárias, de atingirem os seus interesses culturais e de aprendizado [...].” Mesmo com limitações em relação a espaço físico e a gêneros literários na formação do acervo, as bibliotecas prisionais têm por objetivo garantir o acesso à informação, à cultura e à educação, fazendo do livro um objeto de ressocialização e de promoção da cidadania.

O acesso a meios que possibilitem novas oportunidades, para além dos muros e portões de um presídio, pode ser a chance para redefinir o futuro de presos e presos, garantindo outra forma de comportamento ao retornarem ao convívio da sociedade. Para Julião (2016, p. 34):

A educação em espaços de privação de liberdade pode ter principalmente três objetivos imediatos que refletem as distintas opiniões sobre a finalidade do sistema de justiça penal: (1) manter os reclusos ocupados de forma proveitosa; (2) melhorar a qualidade de vida na prisão; (3) conseguir um resultado útil, tais como ofícios, conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamento, que perdurem além da prisão e permitam ao apenado o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior que, sobretudo, propicie mudanças de valores, pautando-se em princípios éticos e morais.

Estabelecida a necessidade de educação e de informação, a atuação dos espaços de leitura tem um papel de imensa responsabilidade, devido a sua influência no que se refere ao incentivo dos detentos. Também, os demais meios oferecidos pelas entidades competentes são de suma importância para que haja de fato oportunidades aos apenados para além dos portões das casas prisionais.

## PROJETO VIAJANDO NA LEITURA

Buscando utilizar outras formas de ação para incentivar a participação dos alunos, desen-

volver a cidadania e melhorar a intervenção da educação no ambiente prisional, a escola desenvolve alguns projetos. Os principais em desenvolvimento são: “O Cantando Tema”, “Viajando na Leitura”, “Museu do papelão” e “Consciência Negra”.

No Projeto Cantando Tema, os alunos são orientados a elaborarem uma música sobre um tema escolhido pela equipe organizadora. Na culminância do projeto, os alunos cantam as músicas e são avaliados por um grupo de jurados, que escolhem as melhores apresentações. Os vencedores são premiados com troféu e cestas com kits de higiene e de lanches.

O Projeto Viajando na Leitura realizado entre os alunos da escola Estadual Cesar Lombroso, primeira escola instalada de forma oficial dentro de uma unidade prisional em Minas Gerais, fundada oficialmente em 07 de agosto de 1965. Unidade educacional que possui o ensino na modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos ( fundamental e Médio), localizada nas dependências da Penitenciária José Maria de Alckmin, na Praça esplanada sem Número, Bairro Centro Ribeirão das Neves, Estado de Minas Gerais.

Trata-se de um projeto que será desenvolvido em parceria com a Editora Literato SC – que dará todo suporte necessário para a organização e efetivação da obra. Sendo que uma das etapas do projeto é a produção de um livro escolar – Coletânea. Trata-se de ações pertinentes à confecção de uma obra literária com participação efetiva dos alunos e alguns convidados da Escola Estadual Cesar Lombroso.

O projeto Viajando na Leitura na etapa de produção de um Livro Escolar Coletânea representa um grande avanço para o aprimoramento das políticas públicas educacionais voltada para a massa carcerária, assim como um projeto de divulgação do trabalho realizado na referida escola e como esta contribui para o processo de ressocialização na Penitenciária José Maria de Alckmin.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi discorrer sobre a educação no Sistema Carcerário mais especificamente sobre o projeto Viajando na Leitura que funciona dentro da Escola Estadual César Lombroso na Penitenciária José Maria Alckmin.

A assistência educacional é uma das prestações básicas mais importantes não só para o homem livre, mas também para àquele indivíduo que se encontra privado de sua liberdade, constituindo-se, neste aspecto, como um elemento do tratamento penitenciário como meio para a reintegração do indivíduo ao meio social. A educação é garantida para todas as pessoas e está direcionada para o pleno desenvolvimento da personalidade do ser humano e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

As propostas de programas e políticas públicas para o sistema carcerário devem ir muito além do trabalho, do assistencialismo, da educação, precisa incluir a cultura e a profissionalização, levando em conta a bagagem e a história de cada um dos apenados. A formação de grupos musicais, de teatro, rodas de leitura, oficinas de produções de textos, oficinas de artesanato, grupos de capoeira, grupos de pinturas e grafite, fazem uma enorme diferença dentro dos ambientes de confinamento, tanto na apresentação e conservação da estrutura física da casa, quanto no clima do ambiente de convívio.

A sociedade dos encarcerados não é só fisicamente comprimida, mas também psicologicamente, visto que eles vivem em uma intimidade forçada, na qual o comportamento de cada homem está sujeito tanto à inspeção constante dos colegas cativos quanto à vigilância dos administradores.

Mediante a discussão apresentada é possível dizer que a leitura no Sistema Carcerário precisa ser vista como via de inclusão social e de melhoria para a formação dos indivíduos que ali se encontram, para que o processo de

reintegração tenha um olhar mais positivo da sociedade. Logo, a leitura tem uma função crítica e social muito importante, porque oferece a opção de se posicionar perante a realidade da sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constitucao/constitui%C3%A7ao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/constitui%C3%A7ao.html). Acesso em: 20 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de execução Penal**: Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 jun. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm). Acesso em: 09 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**: Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. [S.I] [online]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 09 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 3** – mar/09. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/cnpcp/resolucoes/2009/resolucao3de11demarcode2009.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994. Resolve fixar as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil. **Diário oficial da União**, Brasília, 02 dez. 1994. Disponível em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Snxr\\_KdEO-](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Snxr_KdEO)

[COJ:www.crpsp.org.br/interjustica/pdfs/regras-minimas-para-tratamento-dos-presos-no-brasil.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-ab](http://www.crpsp.org.br/interjustica/pdfs/regras-minimas-para-tratamento-dos-presos-no-brasil.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-ab). Acesso em: 09 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 8.386, de 14 de janeiro de 1882. Dá novo Regulamento para a Casa de Correção da Corte. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. 1882. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8386-14-janeiro-1882-544928-publicacaooriginal-56609-pe.html>. Acesso em: 09 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação 2001-2010**. [S.I] [online]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direito Humanos**. [S.I] [online]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2191-plano-nacional-pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias 2016**. [S.I] [online]. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016>. Acesso em: 09 Jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JULIÃO, E. F. Escola na ou da prisão? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan./abr. 2016.

MAIA, Joseane. **Literatura na Formação de Leitores e Professores**. São Paulo: Paulinas, 2007- (Coleção literatura e ensino).

MENOTTI, Camila.; ONOFRE, Elenice. O sentido e o significado da docência na perspectiva de educadores/as aprisionados/as. In. PEREIRA, I.; LUZ, A.; (Org.). **O espaço prisional**: estudos, pesquisas e reflexões educativas. Curitiba: Appris, 2014.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. **Termo de Cooperação Técnica 2016**. Disponível em: <http://www.age.mg.gov.br/images/stories/downloads/leis/lei-22257.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

NASCIMENTO, Lopes. **A leitura em sala de aula, desenvolvimento do hábito da leitura em turma de EJA**. Salvador, 2012.

TRINDADE, L. L. **Biblioterapia e as bibliotecas de estabelecimentos prisionais: conceitos, objetivos e**

atribuições. 2009. 118 f. **Monografia.** (Bacharelado em Biblioteconomia) – Departamento de Ciência

da Informação Documentação. Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

*Recebido em: 27/9/2023*  
*Aprovado em: 28/10/2023*

# INTERAÇÕES DAS DESIGUALDADES: ASPECTOS ENTRE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E PROEJA DO IFRS

OLGA DOS SANTOS MACHADO\*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

<https://orcid.org/0000-0002-8131-5439>

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar como performam as interações das desigualdades entre os estudantes da educação profissional de nível médio do Instituto Federal Rio Grande do Sul, vinculados aos cursos do Ensino Médio Integrado e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e ainda entre as estudantes negras do PROEJA. Para isso, foi realizada análise de conteúdo referente ao diagnóstico discente produzido pelo IFRS no ano de 2019, o qual compõe um banco de dados de domínio público constante no site dessa instituição, sendo utilizados os dados dos estudantes em curso do Ensino Médio Integrado e do PROEJA. Desse modo, na intenção de qualificar o estudo através da análise sociológica sobre as disposições, buscou-se sustentação teórica em Bernard Lahire e Pierre Bourdieu. Também se buscou analisar as situações de desigualdades apresentadas, a partir do referencial de François Dubet. Ainda se oportunizou no estudo a análise sobre questões da mulher negra, buscando, assim, o embasamento de autoras negras: Nilma Lino Gomes, bell hooks, e Angela Davis. Ao final em suas considerações indicam os traços disposicionais das desigualdades existentes entre os estudantes do Ensino Médio Integrado e do PROEJA, e ainda no recorte das mulheres negras do PROEJA, sendo possível verificarem-se as diferenças entre as interações das desigualdades nos sujeitos. **Palavras-chave:** PROEJA; Ensino Médio Integrado; Disposições; Desigualdade; Negritude.

## ABSTRACT

### INTERACTIONS OF INEQUALITIES: ASPECTS BETWEEN HIGH SCHOOL STUDENTS AND IFRS PROEJA

This article aims to present how to perform interactions of inequalities between

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2022), possui graduação em Programa Especial de Formação Pedagógica pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2012), graduação em Secretariado Executivo Trilingue pela Universidade Luterana do Brasil (2009) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2022). Atualmente é instrutor de educação profissional - SENAI - Departamento Regional da Bahia e professor educação básica da Rede Educarpe. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino Profissionalizante, atuando principalmente nos seguintes temas: secretária executiva, competências, desempenho profissional, ead e mercado de trabalho. E-mail: [machado.olga@gmail.com](mailto:machado.olga@gmail.com)

high school professional education students at the IFRS<sup>1</sup>, linked to the Integrated High School and the PROEJA<sup>2</sup>, and also among the black students of PROEJA. For this, a content analysis was carried out regarding the student diagnosis produced by the IFRS in the year 2019, which forms a public domain database on the institution's website, using data from students in IHS<sup>3</sup> and PROEJA. Thereby, in order to qualify the study through sociological analysis of and dispositions, theoretical support was sought in Bernard Lahire and Pierre Bourdieu researches. We also sought it to analyze the situations of inequalities presented here, based on François Dubet's referenmaces. The study also opportunistized the analysis of black women's issues, thus seeking the basis of black authors: Nilma Lino Gomes, bell hooks and Angela Davis. The results of this master's research indicate the dispositional traits of the existing inequalities between the students of IHS and PROEJA, and also in the profile of black women in PROEJA, making it possible to verify the differences between the interactions of inequalities in the subjects.

**Keywords:** PROEJA; Integrated High School; Dispositions; Inequality; Blackness.

## RESUMEN

### INTERACCIONES DE DESIGUALDADES: ASPECTOS ENTRE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA Y IFRS PROEJA

Este artículo tiene como objetivo presentar cómo se producen las interacciones de las desigualdades entre los estudiantes de educación secundaria profesional del Instituto Federal de Rio Grande do Sul, vinculados a los cursos de Enseñanza Media Integrada y al Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica. Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA), y también entre estudiantes negros del PROEJA. Para ello, se realizó un análisis de contenido respecto del diagnóstico estudiantil elaborado por NIIF en 2019, el cual conforma una base de datos de dominio público en el sitio web de esta institución, utilizando datos de los estudiantes matriculados en la Escuela Secundaria Integrada y PROEJECT. Así, con la intención de calificar el estudio a través del análisis sociológico de las disposiciones, se buscó apoyo teórico en Bernard Lahire y Pierre Bourdieu. También buscamos analizar las situaciones de desigualdad presentadas, a partir del marco de François Dubet. El estudio también brindó la oportunidad de analizar las cuestiones de las mujeres negras, buscando así el apoyo de autores negros: Nilma Lino Gomes, Bell Hooks y Angela Davis. Al final, sus consideraciones indican los rasgos disposicionales de las desigualdades que existen entre los estudiantes de la Escuela Secundaria Integrada y PROEJA, y también en la muestra de mujeres negras en PROEJA, permitiendo verificar las diferencias entre las interacciones de las desigualdades en las materias.

1 Brazilian-portuguese acronym for "Instituto Federal do Rio Grande do Sul" translated as "Federal Institute of Rio Grande do Sul"

2 Brazilian-portuguese acronym for "Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos" translated as "National Program for Integration of Professional Education with Basic Education in Youth and Adult Education"

3 Integrated High School

**Palabras clave:** PROEJA; Escuela Secundaria Integrada; Provisiones; Desigualdad; Negrura.

## INTRODUÇÃO

O objetivo do artigo é de apresentar, resultados de boas práticas aplicadas pelo IFRS, onde demonstram como interagem os traços disposicionais das desigualdades entre os estudos do Ensino Médio Integrado e do PROEJA. Desse modo, com base nas análises de Bernard Lahire, buscou-se verificar os traços disposicionais contidos nas diferentes nuances de desigualdades evidenciadas nos dados da pesquisa “Diagnóstico Discente do IFRS” do ano de 2019, referente aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, na modalidade PROEJA, e do Ensino Médio Integrado.

Desse modo, na intenção de legitimar as ações de resistência e resiliência estudantil, buscou-se compreender os traços disposicionais existentes entre os estudantes do Ensino Médio Integrado e da Educação de Jovens e Adultos vinculada à Educação Profissional (PROEJA), realizando-se também um recorte para a análise dos dados vinculados às estudantes autodeclaradas negras, estudantes do PROEJA da Instituição.

Nesse contexto, estudiosos das Ciências Sociais buscam avaliar o fato gerador das ações dos sujeitos, em uma busca sobre o que seria, ou até qual seria uma fórmula geradora de, como um espectro unificador de práticas e condutas. Segundo Lahire (2005):

[...]as disposições especificam-se, para cada um dos grandes domínios da prática, realizando esta ou aquela das possibilidades estilísticas oferecidas por cada “campo”; “a afinidade” entre as potencialidades objectivamente inscritas nas práticas e as disposições (LAHIRE, 2005, p. 15).

Em virtude do recorte na pesquisa para mulheres negras da educação profissional, estudantes do PROEJA, utilizaram-se os estudos de bell hooks<sup>4</sup> para elucidar aspectos sobre a edu-

cação, enquanto professora negra de estudantes das classes populares, e o contexto: corpo, mente e espírito como algo relevante para que os sujeitos se encontrem como parte integrante no seu processo de evolução enquanto seres humanos complexos, cada um no seu processo, no qual a educação tem papel importantíssimo como alicerce para a sua construção.

Por essa razão, considera-se como base do estudo a pesquisa realizada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), o Diagnóstico Discente, pelo qual foi possível mapear o perfil discente, através de dados quantitativos, bem como analisar os traços disposicionais no ambiente escolar, as exclusões e as desigualdades existentes entre os estudantes, e de que forma atuam nos diferentes níveis de ensino. Também foi possível, a partir desse diagnóstico, analisar tais disposições entre as mulheres negras do PROEJA, observando-as e identificando-as com base nas oportunidades oriundas dos percursos familiares e/ ou individuais e incluindo situações próprias de suas trajetórias.

## BASE DE DADOS – LEVANTAMENTO DE DADOS QUANTITATIVOS

Os dados do estudo, partem da análise de informações acerca de 2.321 estudantes respondentes ao questionário, alunos da educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Dentre eles, 77 são alunos da Educação de Jovens e Adultos, modalidade PROEJA, e o restante dos pesquisados são alunos do Ensino Médio Integrado.

---

uma saudação afetiva-política a sua avó, na intenção evidenciar a sua obra, e o seu legado e não personificar a sua escrita.

4 A autora foi batizada sobre o nome de Glória Jean Watkins, bell hooks escreve-se em minúsculo em



Dessa forma, estão envolvidos nesse estudo, dados referentes aos 2.244 estudantes participantes do Diagnóstico Discente do IFRS no ano de 2019: pertencentes à modalidade de nível técnico integrado ao ensino médio regular, 2.321 respondentes, e 77 estudantes respondentes da modalidade PROEJA.

É importante salientar que dentre os 77 alunos respondentes da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), 53 são mulheres e 21 estudantes autodeclarados negros. Desse número de autodeclarados negros, 13 são mulheres e fizeram parte da pesquisa, de maneira a identificar situações de gênero e raça na modalidade de ensino.

## AÇÕES E PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO

Nesse contexto, a primeira análise que se fez foi sobre a forma de ingresso dos estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - motivações e anseios a partir da busca ao acesso a uma Instituição de formação profissional. Foram levados em consideração os alunos em curso no momento da pesquisa, utilizando-se o filtro para estudantes do Ensino Médio Integrado e após Educação de Jovens e Adultos.

**Gráfico 1 - Forma de acesso**



**Fonte:** Produzido pela autora, com base nos dados do Diagnóstico Discente no IFRS do ano de 2019.

A partir da análise dos dados, percebem-se as diferenças na forma de acesso de alunos, conforme os cursos Ensino Médio Integrado e PROEJA.

Com base nas informações, alunos do Ensino Médio Integrado são, na maioria, estudantes egressos pelo acesso universal, no qual o ingresso ocorre através de prova de concurso, sendo a classificação de acordo com o atingimento de nota para aprovação no certame. Nesse modelo, incluem-se alunos autodeclarados negros que obtiveram a conclusão do ensino fundamental em escola particular. Percebe-se, também, que 115 alunos tiveram acesso ao IFRS através das ações afirmativas para autodeclarados negros e/ou indígenas egressos de

escola pública.

Na modalidade PROEJA, 61,04% dos alunos são oriundos de ações afirmativas e inclusivas, e os restantes ingressaram na instituição pelo modelo de acesso universal. Nesse sentido, 4 estudantes informaram ter havido o ingresso através das ações de cotas, como autodeclarado negro, indígena e egresso de escola pública; 17 são egressos de escola pública; 25 egressos de escola pública e de família de baixa renda e 1 portador de necessidades especiais (PNE).

Desse modo, chega-se a um total de 47 alunos, somando-se as opções de ingresso por ações afirmativas e inclusivas, em regra de três realizada a partir do número total de alunos do PROEJA (77), respondentes da pesquisa.

Portanto, todos os percentuais mencionados ao longo da pesquisa tiveram como estrutura essa base de cálculo, em que o número absoluto das respostas faz relação com o total de respondentes da pesquisa de diagnóstico discente do nível de ensino proposto no estudo.

Quando observamos o motivo pelo qual os estudantes procuram a Instituição de Ensino de

Educação Profissional, há análises bem pertinentes quanto ao envolvimento com a formação para o trabalho e de que forma tal intenção surgiu no estudante. Desse modo, apresentam-se dados quantitativos que demonstram esse percurso de interesse e motivação ao ingresso na instituição de qualificação profissional, aliada à educação básica.

**Gráfico 2** - Motivos para a escolha da Instituição



**Fonte:** Produzido pela autora, com base nos dados do Diagnóstico Discente no IFRS do ano de 2019.

No segundo gráfico, verifica-se que a intenção de ingresso na instituição para os estudantes do EMI está aliada ao ensino de qualidade. Sendo assim, estar bem-preparado para o mundo do trabalho é uma intenção em comum entre os alunos do PROEJA e do Ensino Médio Integrado. Outro ponto importante, embora divergente entre os cursos, é sobre aspectos que influenciaram a escolha pelo IFRS. Entre esses motivos está a opção de oferta gratuita do curso, condição essa que está em segundo lugar no grau de importância para alunos do PROEJA. Ainda assim, para os alunos do Ensino Médio Integrado houve recomendação de terceiros, outras pessoas que orientaram acerca da instituição como de grande contribuição para a preparação dos sujeitos para o mundo do trabalho.

Bourdieu (1999) e Lahire (2004), em seus estudos, analisam e apontam aspectos relevantes para o surgimento de e como os sujeitos percorrem suas trajetórias individuais. Nesse contexto, traços disposicionais vão surgindo e sendo ainda firmados a partir de situações diversas, que são encontradas, muitas vezes, no núcleo em que o estudante está inserido e

através de seus grupos de convívio.

Nesse sentido, analisa-se que, entre os alunos do Ensino Médio Integrado, o relato da intenção de ingresso no Instituto Federal para sua formação profissional nada mais é do que uma reafirmação de ideias e conceitos previamente formados por familiares e/ou responsáveis próximos, no intuito de orientação na formação do indivíduo. Diante disso, Bourdieu ratifica:

Em realidade, tudo se passa como se as atitudes dos pais em face da educação das crianças, atitudes que se manifestam na decisão de enviar seus filhos a um estabelecimento de ensino secundário ou de deixá-los na classe de fim de estudos primários, de inscrevê-los em um liceu (o que implica um projeto de estudos longos, ao menos até o baccalaurel) ou em colégio de ensino geral (o que supõe a resignação a estudos curtos, até os certificados de ensino profissional por exemplo) fossem, antes de tudo, a interiorização do destino objetivamente determinado (e medido em termos de probabilidades estatísticas) para o conjunto da categoria social à qual pertencem (BOURDIEU, 1966, p. 47).

Segundo Lahire (2005 p. 15), as disposições têm origem a partir de diferentes aspectos, de

acordo com as ações sofridas pelos sujeitos, de modo que se percebem diferentes disposições do a partir de possibilidades entre as diferentes desigualdades existentes em um grupo por cada campo. Sendo assim, evidenciam-se afinidades entre as potencialidades vividas na prática e nas disposições:

o ajustamento às posições das disposições ligadas a trajetórias”; “do ponto de vista das suas origens sociais e de todas as disposições correlativas”; “as disposições socialmente inculcadas”; “disposições herdadas”; “as disposições que estão na base da produção de opiniões (LAHIRE, 2005, p. 15.).

Essas disposições são baseadas na aferição de dados que divulgam vivências e oportunidades que são absorvidas no âmbito familiar e ou pelo próprio sujeito. Além disso, a partir desses dados, este estudo busca proporcionar a mais pessoas uma análise acerca de seus objetivos futuros, avaliando as disposições socialmente forjadas no indivíduo através do ponto de vista social e das disposições herdadas em traços disposicionais de vivências de seu meio familiar.

Ainda em análise do gráfico 2, observa-se que para os alunos do PROEJA o motivo da escolha do IFRS dá-se pela necessidade de qualificação profissional, sendo apontada como razão da procura pela instituição a gratuidade e a opção de curso de interesse. Desse modo, o ingresso de alunos do Ensino Médio e do PROEJA ocorre por diferentes aspectos que os influenciam nessa procura.

Nesse sentido, existe a possibilidade de diferentes aspectos disposicionais agirem, de acordo com a modalidade de ensino existente na Educação Profissional.

Lahire (2005) ainda menciona que não há exemplos de construção social, de inculcação, de incorporação ou de “transmissão” dessas disposições. Dessa forma, também não há indicações de como poderiam ser reconstruídas essas vivências, como elas agem e de qual forma eficaz se daria a ativação ou suspensão de tais práticas, levando-se em consideração os

domínios de práticas ou de contextos mais restritos da vida social. Por essa razão, realizou-se a observação e análise de dados quantitativos produzidos pelo IFRS das práticas sociais dos alunos do PROEJA e do Ensino Médio Integrado, a fim de qualificar os dados extraídos em análises sociológicas.

A criação de oportunidade de acesso ao ensino profissional, em diferentes modalidades, é capaz de propiciar alterações nas práticas sociais dos indivíduos, podendo contribuir, de alguma forma, para formação de novos aspectos disposicionais nos sujeitos, a partir de novas experiências, e ainda oportunizar amparo para que não encontrem desmotivação, provocando, assim, novos traços disposicionais, não só de forma individual, mas também de forma coletiva.

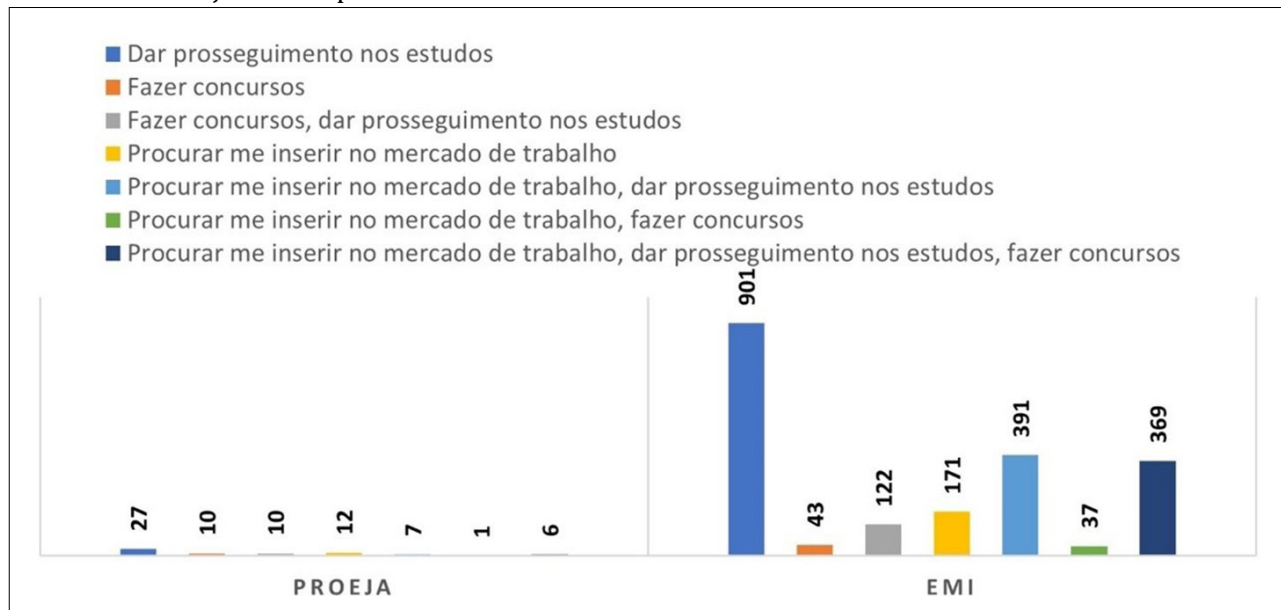
Esses novos traços das ações sociais serão consolidados através de estímulos, anseios e objetivos forjados a partir de novas experiências vivenciadas, trazendo novas perspectivas. Desse modo, avaliar o que almejam após o término do curso possibilita identificar como tais motivações reverberam nos indivíduos (Gráfico 3).

Ao se avaliarem os dados evidenciados sobre as intenções dos estudantes após o término do curso, é possível perceber que, conforme Lahire (2005), as disposições para crer poderão ser fortemente incorporadas pelos indivíduos, essas formadas a partir de novas práticas introduzidas aos sujeitos de diversas formas e em diferentes espaços.

Nesse sentido, o ambiente escolar - e ainda mais o que propicia a prática para o trabalho - encoraja e possibilita a formação de novas tendências na vida social dos alunos:

Assim, os hábitos que foram interiorizados precocemente, em condições favoráveis à sua boa interiorização (sem fenômenos de injunção contraditória, sem interferências na “transmissão cultural” devido a dissonâncias culturais entre os pais ou entre o que dizem os adultos e o que eles fazem, entre o que eles dizem e a maneira como o dizem...) e que encontram condições positivas (socialmente gratificantes)

Gráfico 3 - Planejamento após término do curso



Fonte: Produzido pela autora, com base nos dados do Diagnóstico Discente no IFRS do ano de 2019.

de concretização, podem dar lugar àquilo que é comumente denominado por paixão (LAHIRE, 2005, p. 22).

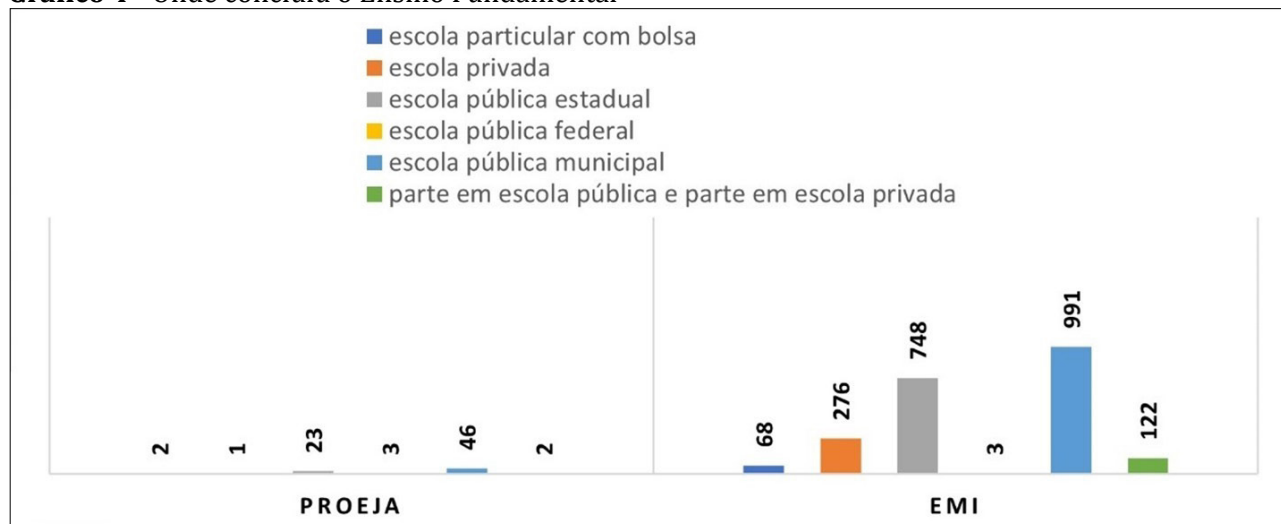
O autor enfatiza que fatos importantes poderão, de certa forma, ser instalados no corpo de um indivíduo para a formação de um novo hábito, devido ao surgimento de um novo contexto de vida, que promova um novo modo operante no sujeito.

## ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES – CONSTRUÇÕES

## INDIVIDUAIS E FAMILIARES, FORMAÇÃO DAS DISPOSIÇÕES

A análise percorre as trajetórias dos estudantes, a fim de identificar traços disposicionais a partir do curso traçado pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio Integrado. Também se procurou verificar os traços disposicionais forjados a partir das experiências sociais e organizativas, partilhadas na construção dos sujeitos em suas relações familiares.

Gráfico 4 - Onde concluiu o Ensino Fundamental



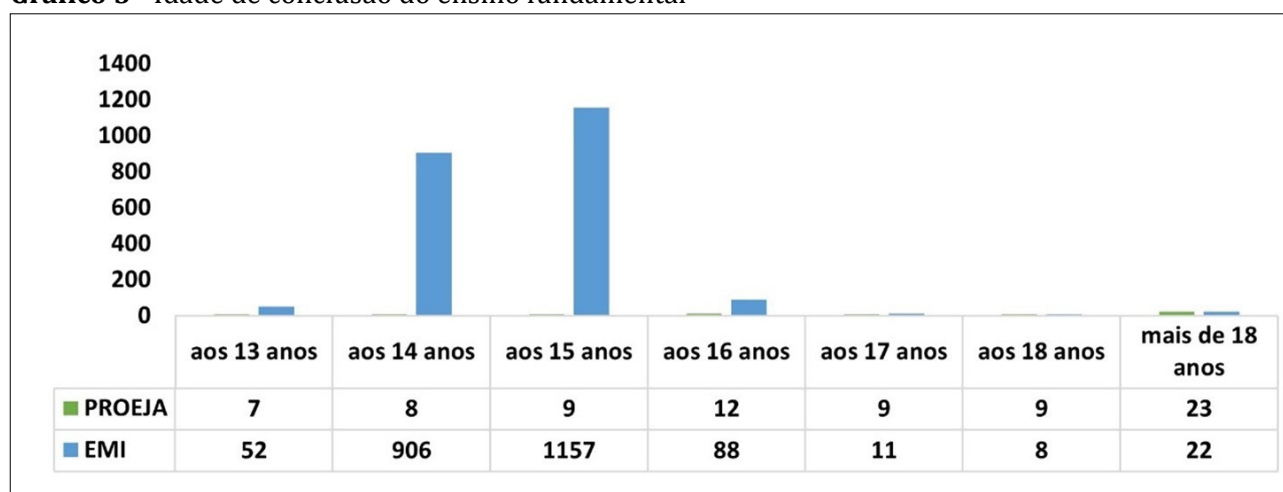
Fonte: Produzido pela autora, com base nos dados do Diagnóstico Discente no IFRS do ano de 2019.

A grande maioria dos alunos respondentes apontam que a conclusão do ensino fundamental se deu a partir de escola pública, embora havendo mínima participação na rede privada, e ainda há os que foram bolsistas em instituição particular de ensino.

Já os alunos, que acessam a educação profissional na modalidade PROEJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, quase a totalidade dos respondentes são de escola da rede pública de ensino.

No Curso de Ensino Médio Integrado à Formação Profissional na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), a seleção para a instituição dá-se por análise social<sup>5</sup>, que visa a acolher os que necessitam não somente da instrução básica de ensino, mas também de qualificação profissional de forma ágil. Em seis semestres<sup>6</sup>, o aluno obtém a formação profissional, juntamente com o ensino médio, para que possa rapidamente se inserir no mundo de trabalho, mantendo a dignidade e condição favorável de subsistência de suas famílias.

**Gráfico 5** - Idade de conclusão do ensino fundamental



**Fonte:** Produzido pela autora, com base nos dados do Diagnóstico Discente no IFRS do ano de 2019.

O gráfico 05 evidencia que 53,25% dos alunos respondentes do PROEJA concluíram o ensino fundamental com 17 anos ou mais, ainda que nesse nível de ensino, considerando-se os 9 anos de ensino fundamental, a conclusão fique na faixa de idade entre os 15 e os 16 anos de idade. Nesse público, ainda no ensino fundamental interagem os primeiros traços de desigualdade, sendo que não conseguem finalizar essa etapa de ensino de maneira contínua e regular.

Em relação aos alunos do Ensino Médio Integrado, que em grande número informaram a conclusão do nível fundamental aos 15 anos de idade, verifica-se que mesmo a conclusão sendo a partir dos 13 anos, pelo fato de a análise dos dados ter sido feita com os alunos em curso, há estudantes que não estariam inclusos no

novo período de curso do ensino fundamental - 9 anos. A maior parte fica entre 14 e 15 anos de idade, identificando-se também, em menor

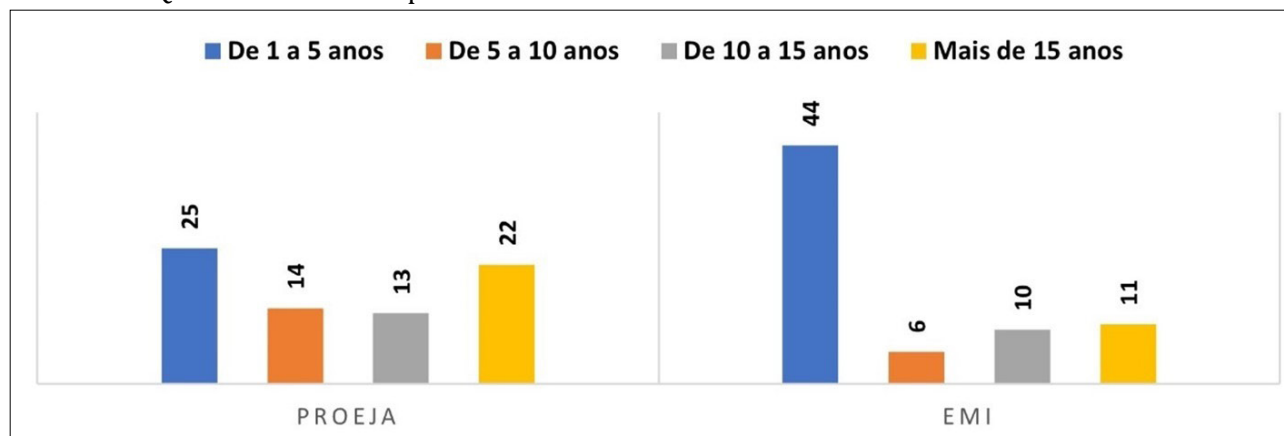
- 5 A seleção leva em conta os seguintes critérios: idade (maior pontuação para pessoas com idade mais avançada); último ano que frequentou a escola (maior pontuação para aqueles que estão há mais tempo fora da escola), e modalidade em que cursou o Ensino Fundamental (maior pontuação para quem o cursou em Educação de Jovens e Adultos). Colocar a referência – Política de Ingresso Discente <[https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2022/07/RESOLUCAO\\_CONSUP\\_42\\_2022\\_PID\\_2022.pdf](https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2022/07/RESOLUCAO_CONSUP_42_2022_PID_2022.pdf)>.
- 6 A Organização Didática do IFRS permite que os cursos sejam organizados por oferta anual ou semestral. Art. 26 - § 1º. Os cursos estarão estruturados com duração de, no mínimo, 3 (três) anos ou 6 (seis) semestres e, no máximo, 4 (quatro) anos ou 8 (oito) semestres, conforme documento <<https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/OD-Alterada-Publica%C3%A7%C3%A3o-Portal-1.pdf>>.

número, estudantes que informaram que a conclusão do ensino fundamental ocorreu aos 16 anos, bem como os que mencionaram 17 aos 18 anos ou mais.

Essa avaliação sobre a idade de conclusão do ensino fundamental vai ao encontro dos motivos pelos quais muitos dos alunos da Educação de Jovens e Adultos possam ter, de alguma forma, afastando-se das atividades escolares, quando analisada juntamente com a

questão da realização de atividade laboral no período. Além disso, analisando-se o tempo de afastamento da Escola após o término do ensino fundamental, é possível verificar os traços disposicionais evidentes sobre a necessidade de inclusão para a subsistência própria e/ou familiar, e ainda se deve considerar o critério do curso de educação profissional pela necessidade de manter-se em qualificação para a inserção nos postos de trabalho.

**Gráfico 6 - Qual foi o maior tempo de afastamento da escola**



**Fonte:** Produzido pela autora, com base nos dados do Diagnóstico Discente no IFRS do ano de 2019.

Em observação sobre o tempo de afastamento da escola, percebe-se que 3,16% dos estudantes respondentes do Ensino Médio Integrado afastaram-se por algum período das atividades escolares, sendo o maior número na faixa de 1 a 5 anos de afastamento, o mesmo ocorrendo com a maioria dos alunos do PROEJA.

O segundo maior período de afastamento entre os alunos das duas modalidades de ensino foi de mais de 15 anos, 11 alunos do EMI informaram ter sido esse o período em que estiveram afastados do ensino regular. Observa-se, nesses dados, que a constância na continuidade de ensino é fator importante para a formação do e das disposições acadêmicas nos sujeitos, bem como afirma Bernard Lahire na obra *Retratos Sociológicos: as disposições são produtos incorporados de uma socialização*. O autor ainda afirma que, pelo fato de ser algo em construção contínua e constante, isso impossibilita uma análise de forma mais direta, a não ser com observações. Contudo, ainda menciona

a importância de um trabalho interpretativo para se dar conta de comportamentos e práticas dos sujeitos:

Como uma disposição é o produto incorporado de uma socialização (explícita ou implícita) passada, ela só se constitui através da duração, isto é, mediante a repetição de experiências relativamente semelhantes (LAHIRE, 2004, p. 28).

Seguindo as análises de Lahire (2004), a incorporação de ou das disposições se dá a partir de repetitivas ações, não sendo possível fazer uma imersão comportamental para adquirir disposições (discursivas, mentais, perceptivas, sensório-motoras, apreciativas etc.), sendo necessária, assim, longa duração dos estímulos para a formulação dessa incorporação.

Desse modo, alguns pontos de análise mostraram-se importantes para essa investigação. São informações que trazem uma significativa amostra da realidade do corpo discente e evidenciam situações de desigualdades evidenciadas no estudo.

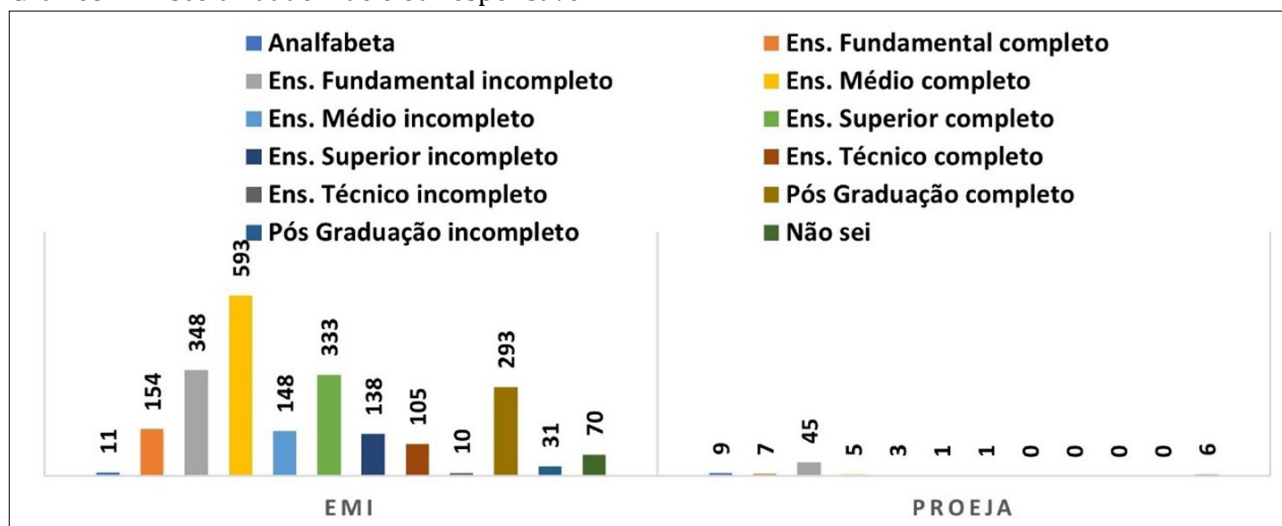
Então, falando-se sobre aspectos educacionais, levam-se em consideração aspectos detalhados por Bernard Lahire acerca de contextos sociais:

A noção de disposições supõe que seja possível observar uma série de comportamentos, atitudes e práticas que seja coerente; ela proíbe pen-

sar na possibilidade de deduzir uma disposição a partir do registro ou da observação de apenas um acontecimento (LAHIRE, 2004, p. 27).

Nesse sentido, foram avaliadas as condições da formação escolar de pais e ou responsáveis pela criação dos estudantes, conforme as respostas colocadas no Diagnóstico Discente do IFRS:

**Gráfico 7** - Escolaridade mãe e ou responsável



**Fonte:** Produzido pela autora, com base nos dados do Diagnóstico Discente no IFRS do ano de 2019.

De acordo com o levantamento, 26,43% das mães e/ou quem representa a figura materna na criação dos estudantes do Ensino Médio Integrado possuem ensino médio concluído, e 15,51% não concluíram o ensino fundamental. Ainda se verifica que há entre essas responsáveis um número considerável de portadoras de diploma de graduação e pós-graduação. Somando-se os dois percentuais (ensino médio completo e graduação/pós-graduação), um percentual de 27,90%. Ainda sobre essa categorização, verificaram-se menos de 1% de casos de mães sem alfabetização.

Quanto às mães ou responsáveis dos estudantes do PROEJA respondentes ao questionário, 11,69% são sem alfabetização e 58,45% não completaram o ensino fundamental. Nesse contexto, percebem-se realidades distintas entre os estudantes, traços diferenciados de desigualdades.

Enquanto entre os alunos do Ensino Médio Integrado a maioria das mães e ou represen-

tantes do papel concluíram o ensino médio, entre os estudantes da Educação de Jovens e Adultos a realidade é de mulheres com baixa escolarização - nenhum dos alunos mencionou a formação técnica, ou pós-graduação.

Bernard Lahire (2004) menciona os fatos geradores de comportamentos e ações sociais dos sujeitos:

São as forças internas (disposicionais) e as forças externas (contextuais) que nos fazem sentir o que sentimos, pensar o que pensamos e fazer o que fazemos, sendo os contextos de ação os responsáveis por desencadear e ativar, ou inibir e desativar as disposições que produzem as práticas sociais (LAHIRE, 2004, p.12).

Em relação a essas práticas sociais, avaliemos também a ação da figura paterna dos estudantes, embora ainda haja a sinalização de não existência da figura, o que já retrata aspectos estruturais de desigualdades em famílias das classes populares. Dessa forma, quando observamos a escolaridade dos pais

e ou quem representou a figura paterna nos estudantes, verificaram-se ainda aqueles que não possuíam tal representação familiar, o que já por si só demonstra um traço de desigualdade existente nas famílias de classes populares e contribui para a construção de um contexto de mulheres chefes de família.

Entretanto, segundo Macedo (2008), esse fato de a mulher chefiar a família não é uma característica somente das classes populares, tornando-se cada vez mais comum, no conjunto da sociedade e por diversos fatores, em especial, quando se trata daquelas residentes dos grandes centros urbanos. Conforme a autora:

O fenômeno da chefia de domicílios por mulheres constitui uma nova realidade, como insistem em afirmar as assustadas e preocupadas manchetes de jornais e os programas de televisão (MACEDO, 2008, p. 392).

A autora ainda salienta que um conjunto de transformações econômicas, sociais e comportamentais que foram ocorrendo ao longo dos anos traçaram essa realidade para as mulheres. Com o tempo, elas foram ganhando independência não somente financeira, como também emocional, o que fez com que saíssem da posição de subordinação, tornando-se protagonistas de suas próprias histórias.

No entanto, é importante afirmar que, principalmente nessa questão de análise sobre a mulher chefe de família, além da questão de gênero, também se precisa avaliar questões raciais. Gonzales (1983) enfatiza que em relação à mulher negra periférica é cada vez mais crescente tal realidade, devido aos homens negros, seus filhos e cônjuges estarem à margem da violência sistemática, e em maior número em estado de cárcere.

Dessa maneira, é possível verificar um relevante traço disposicional da desigualdade existente entre os sujeitos da pesquisa. Leva-se em consideração que é significativo o número de mães chefes de família, ainda se consideran-

do que 70 alunos do EMI mencionaram a não existência da figura paterna, bem como 3 dos respondentes do PROEJA. Tal situação interage com as argumentações de Dubet (2001).

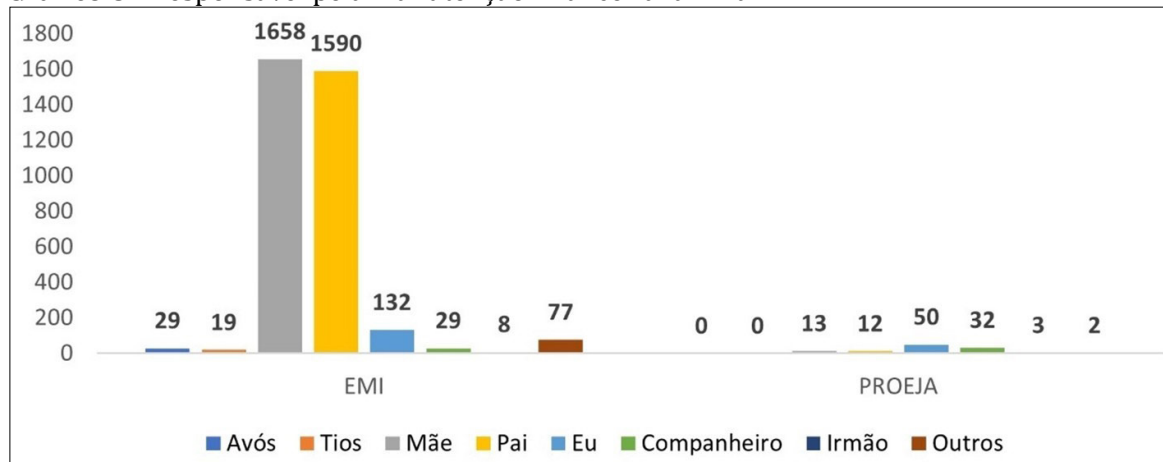
O autor salienta novos critérios de definição das desigualdades, e essas provenientes das ações da inserção das mulheres no mundo do trabalho, muito embora em posições menos favorecidas e com desprestígio salarial:

As mulheres dominam os serviços, são majoritárias na educação e na saúde, mas não entram na produção, na política ou em outros setores que continuam predominantemente masculinos. Poderíamos falar de emancipação segregativa ou de emancipação “sob tutela” (DUBET, 2001, p. 11).

Nesse sentido, além dos aspectos oriundos da escolarização dos estudantes, encontra-se a estruturação familiar, que, por diferentes situações, pode vir a colocar os sujeitos como peças importantes na base familiar e nos diferentes aspectos de sustento dos familiares. Com base na estruturação familiar, na composição do ser escolar, Bourdieu (1966) menciona que o capital cultural e o *ethos* disputam para definição das condutas e atitudes escolares, o que constitui o princípio de eliminação diferencial dos estudantes das diferentes classes sociais. Sendo assim, o autor coloca o êxito escolar diretamente ligado ao legado da família, sendo a continuidade dos estudos escolha amparada pelas atitudes familiares a respeito da escola, como também pelo nível de ensino que será escolhido pelo estudante - no caso da pesquisa, a educação técnica profissional.

Contudo, sabe-se que o foco da educação profissional é a formação para o mundo do trabalho. Sendo assim, possivelmente, as questões vinculadas à subsistência são pilares importantes na formação desses indivíduos. Nesse caso, analisou-se como se dá a estrutura financeira familiar desses alunos e quem são os responsáveis pela manutenção financeira familiar:



**Gráfico 8 - Responsável pela manutenção financeira familiar**

**Fonte:** Produzido pela autora, com base nos dados do Diagnóstico Discente no IFRS do ano de 2019.

De acordo com o gráfico acima, verifica-se que no caso dos alunos do Ensino Médio Integrado, em sua maioria, a manutenção financeira é oriunda dos pais e/ou responsáveis, enquanto 64,94 % dos alunos do PROEJA são os próprios mantenedores financeiros na estrutura familiar.

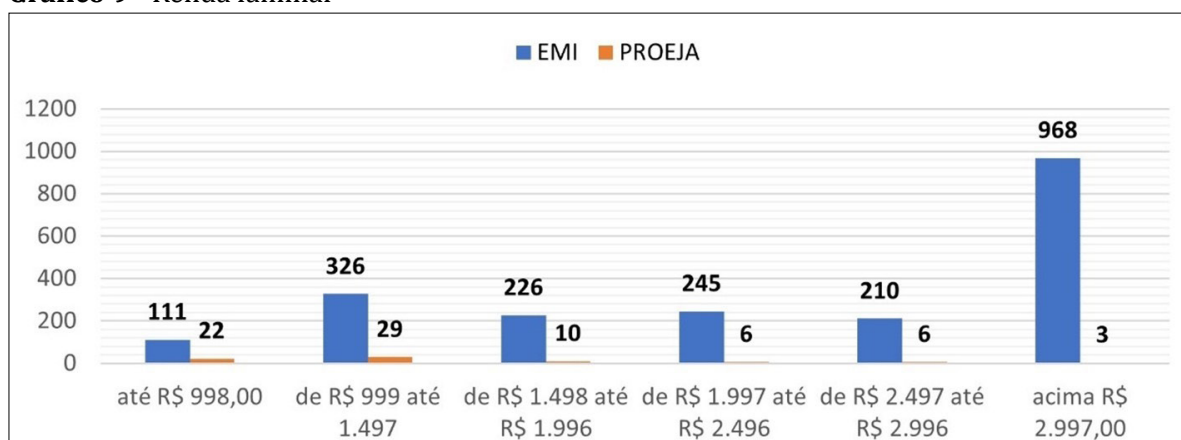
Nesse sentido, verifica-se, nesse contexto, que os alunos da Educação de Jovens e Adultos, além das atividades estudantis, estão envolvidos com a sua subsistência. Ainda se observa que, na maior parte dos casos, a responsabilidade financeira está relacionada à figura materna. Essa é também a realidade de 12 dos alunos do PROEJA, destacando-se, mais uma vez, a posição da mulher na manutenção familiar.

Dubet (2001) menciona a autonomia da mulher, no mundo do trabalho, em contrapartida a uma sobrecarga de trabalho e ainda opressões psicológicas sofridas, diante da desqualifica-

ção da mão de obra, de maneira intelectual e salarial. O cenário feminino, no trabalho e na família, nem sempre passa por uma visão romantizada, segundo Dubet:

Pior ainda, a autonomia das mulheres assalariadas frequentemente se traduziu por uma sobrecarga de trabalho e por opressões “privadas”, já que a divisão do trabalho doméstico não foi sensivelmente afetada por tal emancipação. Essa autonomia também aumentou consideravelmente a vulnerabilidade das mulheres chefes de família, visto que são menos “protegidas pela tradição” e mais afetadas pela pobreza em caso de dificuldades econômicas e de divórcio (DUBET, 2001, p. 11).

Nesse sentido, conforme o próximo gráfico, verifica-se a distribuição de renda entre as famílias dos sujeitos envolvidos na pesquisa, sendo que na observação da renda familiar já se evidencia a disparidade da composição financeira nos diferentes modelos de ensino.

**Gráfico 9 - Renda familiar**

**Fonte:** Produzido pela autora, com base nos dados do Diagnóstico Discente no IFRS do ano de 2019.

Desse modo, é possível perceber que entre os estudantes do PROEJA 66,23% têm renda de até um salário-mínimo e meio no ano de 2019, contexto anterior à pandemia.

Já entre os estudantes do Ensino Médio Integrado, 43,14% têm renda acima de R\$ 2.997,00 reais mensais. Isso demonstra o motivo pelo qual os alunos do PROEJA, em sua maioria, estão acessando os recursos do auxílio estudantil<sup>7</sup>. Ainda, quando se observa quem são os responsáveis pela manutenção financeira familiar, vamos ao encontro de mais uma das diferenças entre os perfis dos estudantes nas modalidades de ensino.

Nesse contexto socioeconômico, apresentam-se os alunos trabalhadores, aqueles que apresentam, além de necessidades para o trabalho, disposições para agir em busca de melhores colocações, conforme Lahire (2005, p. 17), quando menciona que disposições para agir trazem a ideia de que as intenções dos sujeitos possam ser, de certa forma, adquiridas em seu próprio contexto social.

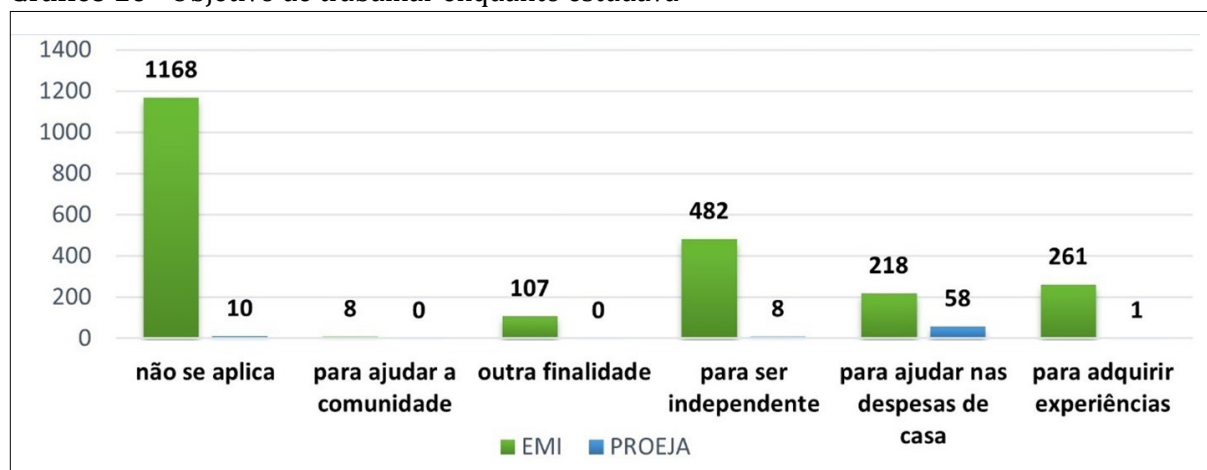
Ainda foram levadas em consideração as disposições para agir e as referentes às diversas ações sociais dos sujeitos, quando questionados sobre a necessidade de atividade laboral enquanto estavam cursando o ensino fundamental.

Observa-se que a maioria trabalhou enquanto cursava o ensino fundamental, porém se sabe que a idade regular dessa fase de ensino, em sua maioria, não compreende a maior idade. Logo, há a possibilidade de jovens, ainda menores de idade, terem trabalhado enquanto cursavam o ensino fundamental.

Outra observação é acerca de terem buscado a educação profissional para concluir o ensino médio, o que demonstra que houve interesse de aperfeiçoamento e qualificação de mão de obra. A realização da atividade é o que de certa forma vai ao encontro da intenção de buscar aperfeiçoamento profissional, na conclusão do ensino médio, além de reafirmar uma intenção de qualificação de mão de obra. Isso demonstra a necessidade de manter sua empregabilidade a partir de aquisição de capital cultural para tornar-se competitivo na busca de colocação no mundo do trabalho.

Entre tantos objetivos, ir ao encontro do mundo de trabalho é algo evidente nos alunos que de alguma maneira estão cursando o ensino médio integrado ao técnico. Verifica-se que dentro desse mapeamento estudantil também houve esse interesse de entender os motivos que levam os estudantes a trabalhar, enquanto ainda estão em formação na educação básica.

**Gráfico 10** - Objetivo de trabalhar enquanto estudava



**Fonte:** Produzido pela autora, com base nos dados do Diagnóstico Discente no IFRS do ano de 2019.

7 O Auxílio Estudantil tem a finalidade de subsidiar as despesas dos estudantes beneficiados, com vistas a ampliar suas condições de permanência e êxito acadêmico, bem como reduzir os índices de retenção e evasão escolar no IFRS (Art. 23 da Política de Assistência Estudantil do IFRS).

Nesse contexto, percebe-se que o fator gerador da inserção nas atividades laborais, enquanto ainda cursava a educação básica, apresenta-se distinta nas modalidades de ensino. Enquanto para alunos da EJA, 75,33%, o objetivo do trabalho, no momento de estudos, era, em sua maioria, ajudar nas despesas da casa, entre os alunos do Ensino Médio Integrado, 21,48% estavam em busca de independência financeira, 11,63% para adquirir experiência e 9,72% para ajudar nas despesas domésticas.

Nesse sentido, 75,33% dos estudantes do PROEJA responderam que buscaram colocação em postos de trabalho no intuito de ajudar nas despesas da casa, enquanto 51,61 % dos estudantes do Ensino Médio Integrado não realizavam atividade laboral. Isso demonstra duas realidades diversas sobre a realidade discente, apresentando sentidos múltiplos para o trabalho durante o curso, considerando-se a relação da formação para e no trabalho.

Lahire (2005), em seus estudos, menciona duas ideias típicas de estudantes. O autor coloca como estudante asceta aquele que é comprometido no saber acadêmico, que opta por abdicar de socializar tempo livre, férias, entre outras formas de socialização, para dedicação única e exclusiva ao estudo, e o boêmio o que atua no estudo de maneira descontínua e ocasional, em virtude da vida ativa com festas, amigos e dedicação a amores. Conforme o autor:

A maior parte deles estarão entre os dois, em situações “médias” que são, de facto, situações mistas, ambivalentes: eles não são nem monstros de trabalho, nem estroinas totais, mas alternam, segundo os contextos e, nomeadamente, as companhias do momento (e as suas pressões), tempos dedicados ao trabalho e tempos de lazer, sofrendo alternativamente o peso do seu ascetismo constrangido e a má consciência do estudante hedonista (LAHIRE, 2005, p. 34).

Porém, na análise do estudo, com base nos dados coletados, foi possível avaliar duas ambíguas situações: aquela em que o estudante é mantido pelos pais e em que não há a preocupação com as despesas financeiras familiares, e a situação oposta, para os estudantes do

PROEJA, especialmente, em que diariamente, além das preocupações com os estudos, há a preocupação sobre como serão efetuados os pagamentos de suas despesas mensais.

Sabe-se que o Curso de Ensino Médio Integrado à Formação Profissional na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é uma modalidade que atende alunos que, de certa forma, não conseguiram ou ainda não tiveram acesso ao ensino médio de acordo com a idade e o nível de ensino.

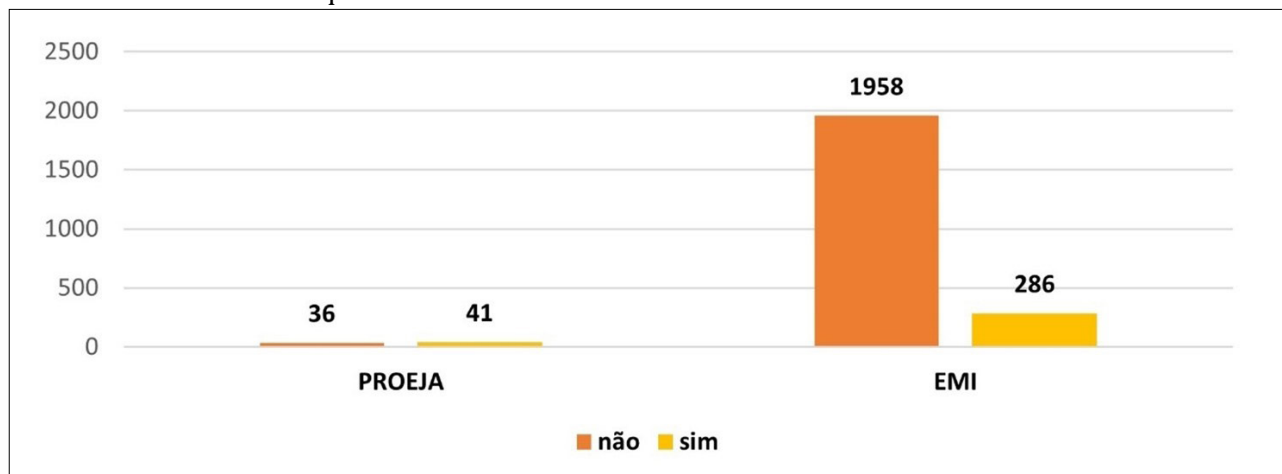
Desse modo, avaliou-se entre os alunos do PROEJA e do Ensino Médio Integrado se no período em que cursavam o ensino fundamental realizaram atividade laboral. Segundo Dubet (2001), a desigualdade interage fortemente com três esferas: consumo, educação e trabalho. Sendo assim, os sujeitos estão constantemente movidos nesse contexto. Conforme o autor, o não atingimento desses anseios causa desequilíbrio no sistema, e nos sujeitos, muitas vezes, verifica-se que, em algum momento, tendem a fazer escolhas dentre suas necessidades:

Como as principais desigualdades são oriundas do trabalho, a sociedade salarial organiza a coesão e a integração sociais a partir do trabalho, que, ao mesmo tempo, opõe e une os indivíduos (DUBET, 2001, p.7).

Por essa razão, muitos alunos, informaram atividade laboral enquanto cursavam o ensino fundamental. Movidos pelos anseios e/ou necessidade de subsistência familiar, buscaram colocação no mundo do trabalho, antes mesmo do ingresso no ensino médio técnico.

Conforme informações dos estudantes, 53,24% dos alunos da modalidade PROEJA realizavam atividade laboral durante o período em que cursavam ensino fundamental, o mesmo ocorrendo com 12,74% dos estudantes do Ensino Médio Integrado. Junto a esses dados, em outro contexto, avalia-se o afastamento escolar: 98,54% dos estudantes do Ensino Médio Integrado nunca se afastaram da escola, o que ocorreu para 15,58%, o correspondente a 3 alunos da modalidade PROEJA.

**Gráfico 11** - Trabalho enquanto cursava ensino fundamental



**Fonte:** Produzido pela autora, com base nos dados do Diagnóstico Discente no IFRS do ano de 2019.

A Educação de Jovens e Adultos é uma oferta compensatória para os que não concluíram os níveis de ensino na considerada idade regular. Nesse sentido, em relação às 3 respostas para continuidade dos estudos e não interrupção entre os estudantes do PROEJA, caberia aprofundamento, porque isso diverge da disposição de desigualdade que empurra os jovens e adultos das classes populares para a não conclusão da Educação Básica.

Como hipóteses para esses três casos, talvez a permanência desses estudantes esteja também relacionada a cursos de formação inicial e continuada (FIC), distanciados da escola regular, ou a reprovações, com idade acima de 18 anos, à procura de um curso de EJA junto ao Instituto Federal, instituição reconhecida por

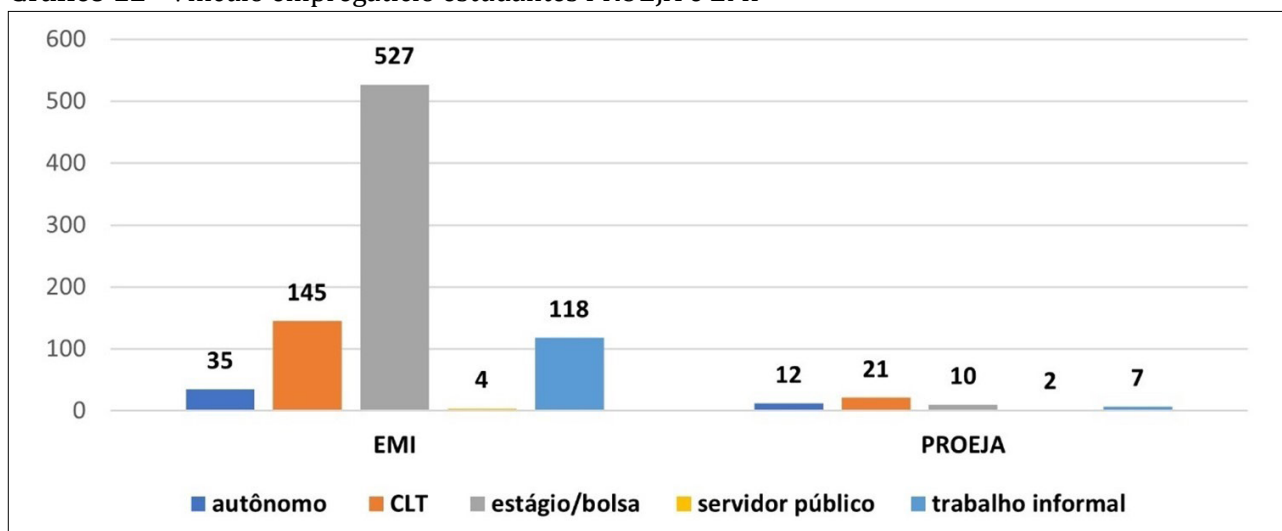
sua oferta de qualidade.

Esses dados apresentados evidenciam as diferentes realidades e desigualdades enfrentadas pelos estudantes da educação profissional. Em relação às ofertas de ensino, percebe-se entre os estudantes do PROEJA a responsabilidade de provimento da família, o vínculo com o trabalho.

Segundo dados da pesquisa de diagnóstico discente, 34% dos estudantes do Ensino Médio Integrado estavam, nessa época, exercendo atividade laboral, enquanto 57,14% dos alunos do PROEJA estava trabalhando no momento da realização da pesquisa.

Nesse sentido, ainda mencionaram quais eram os vínculos empregatícios nas atividades laborais exercidas, conforme gráfico abaixo:

**Gráfico 12** - Vínculo empregatício estudantes PROEJA e EMI



**Fonte:** Produzido pela autora, com base nos dados do Diagnóstico Discente no IFRS do ano de 2019.

De acordo com os dados apresentados no diagnóstico discente, 23,48% dos estudantes do Ensino Médio Integrado estavam atuando como estagiários e/ou bolsistas, 6,82% realizavam atividades remuneradas, de forma informal ou como autônomos, e 6,64% estavam em atividades formalizadas.

Já para os estudantes do PROEJA, a maioria deles, 29,87%, estavam em empregos formalizados. A instituição oferece ajuda de custo aos estudantes, que para tal passam por análise de seus recursos financeiros. Em função disso, 85,71% dos estudantes da EJA recebem esse recurso, e 38,28% dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

Pelos dados da pesquisa do diagnóstico discente, o IFRS acerta com essa distribuição prioritária de assistência estudantil para os estudantes do PROEJA, pois esses se encontram em maior situação de vulnerabilidade para provimento da subsistência.

As realidades financeiras nas diferentes modalidades são distintas. Nos mais diferentes aspectos, é possível perceber as diferentes realidades enfrentadas, embora, muitas vezes, no mesmo contexto.

Desse modo, quando se observam as questões financeiras, que inclusive levam os estudantes, muitas vezes, à busca das oportunidades de aquisição de recursos, percebe-se que elas estão inseridas na realidade familiar,

pela forma como estão distribuídos os recursos financeiros na família.

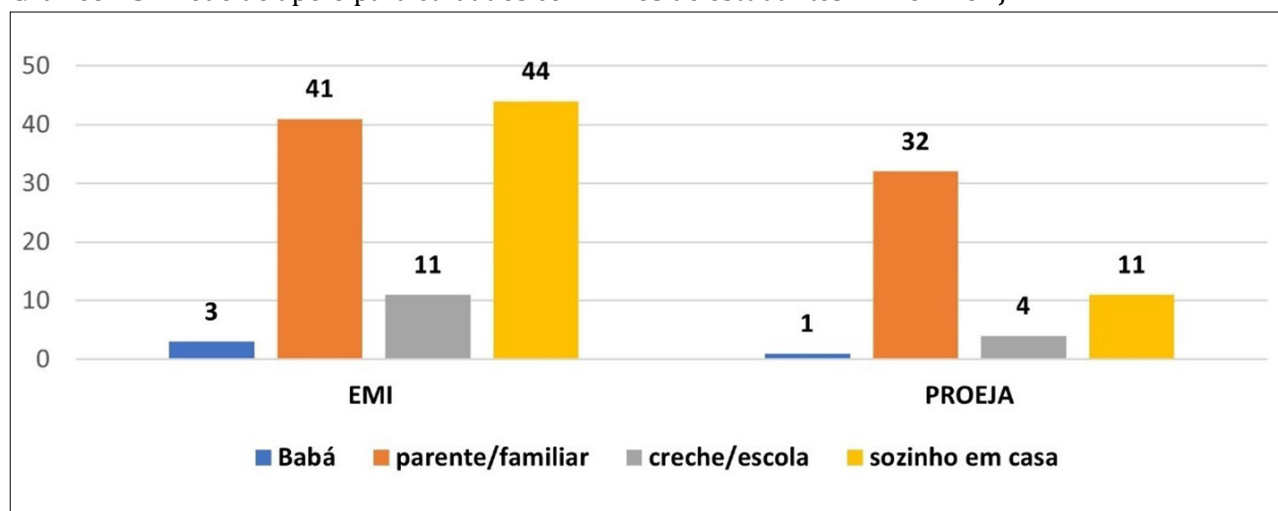
## HABITUS DA RESILIÊNCIA – ASPECTOS MOTIVADORES DA RESISTÊNCIA

Com relação aos alunos do Ensino Médio Integrado, do total de 2.244 alunos, poucos deles afirmaram que trabalharam no período. Esses dados, na Educação de Jovens e Adultos, sobem para mais da metade dos alunos respondentes do diagnóstico discente.

Verifica-se que as dificuldades que mapeiam os traços disposicionais das desigualdades existentes nos alunos vão além da relação com trabalho e do tempo que necessitam dividir entre estudo e trabalho - há ainda outras circunstâncias que demandam do aluno persistência para prosseguir com o objetivo de conclusão e êxito estudantil.

Diante das mais diferentes dificuldades vivenciadas, o estudo visou a fazer um mapeamento sobre situações que exigem do sujeito não só o seu tempo, como também seu emocional, e até mesmo sobre situações que traçam não só as disposições, mas a composição do habitus “[...]os habitus são sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes[...]”. (BOURDIEU, 1983, p. 61)

**Gráfico 13** - Rede de apoio para cuidados com filhos de estudantes EMI e PROEJA



**Fonte:** Produzido pela autora, com base nos dados do Diagnóstico Discente no IFRS do ano de 2019.

Acerca das realidades dos estudantes da educação profissional, a pesquisa mensurou informações familiares ainda mais estruturais, identificando que 18,63% dos alunos do Ensino Médio Integrado têm entre suas responsabilidades os cuidados com criança/irmão ou familiar menor de idade. Já entre os alunos do PROEJA, essa realidade sobe para 50,65% dos casos.

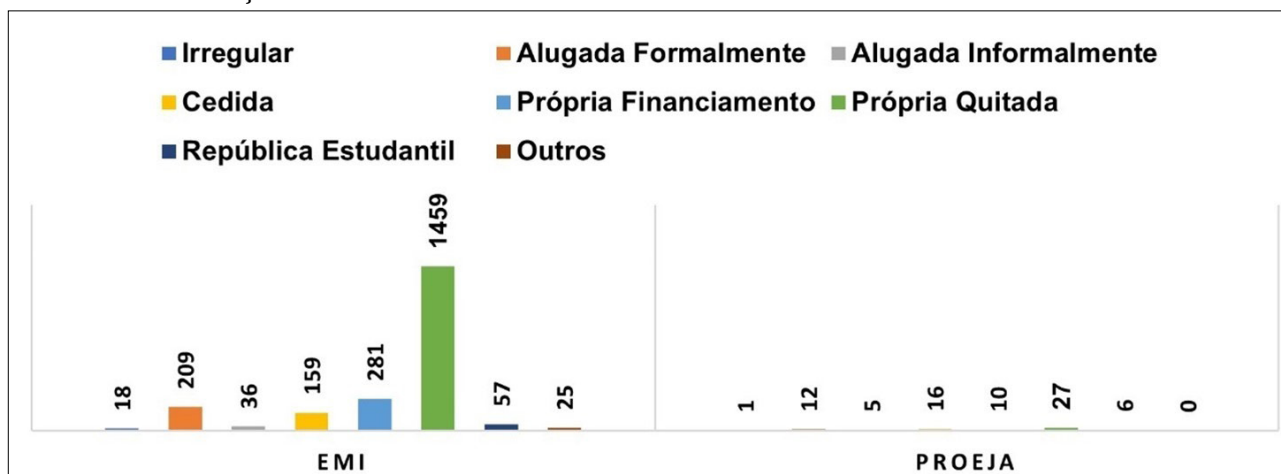
Entre os alunos do Ensino Médio Integrado, 4,41% dos estudantes possuem filhos, enquanto entre os do PROEJA o índice é de 62,34%. Os alunos do PROEJA, quando questionados, informaram sua rede de apoio para cuidados com os filhos quando estão em atividades acadêmicas, conforme gráfico 13.

Conforme os dados levantados pelo diag-

nóstico discente, em 32 casos os filhos dos estudantes do PROEJA ficam sob cuidados de familiares enquanto a mãe e/ou o pai estão/está em atividades escolares, enquanto 11 estudantes informaram que seus filhos ficam sozinhos em casa, enquanto a mãe e/ou o pai estão/está na Escola.

A pesquisa buscou o máximo de detalhes para conhecer o corpo discente, e com isso mapear onde estão e como são as possíveis causas de evasão escolar. A busca pela realidade dos alunos faz com que as ações da Instituição sejam cada vez mais embasadas, a partir das mais distintas realidades de desigualdades encontradas nos alunos. Nesse sentido, as condições de moradia dos alunos foram também pesquisadas:

**Gráfico 14 - Condições de moradia**



**Fonte:** Produzido pela autora, com base nos dados do Diagnóstico Discente do IFRS de 2019.

Entre os alunos do Ensino Médio Integrado, 77,54% têm moradia própria. Nesse percentual, constam as situações de moradia quitada e as que estão em processo de financiamento imobiliário. Essas mesmas situações ocorrem para os alunos do PROEJA, em 48,05% dos casos. Apenas 21,35% dos estudantes do EMI estão em moradias cedidas, alugadas, repúblicas ou ainda em moradias irregulares. Os estudantes do PROEJA que estão nessa última situação são 51,95%.

Nesse sentido, a assistência estudantil<sup>8</sup>

<sup>8</sup> O gerenciamento acontece sob ofício das Coordenações de Assistência Estudantil, setores de referência no apoio ao estudante em cada uma das 17 unidades do IFRS.

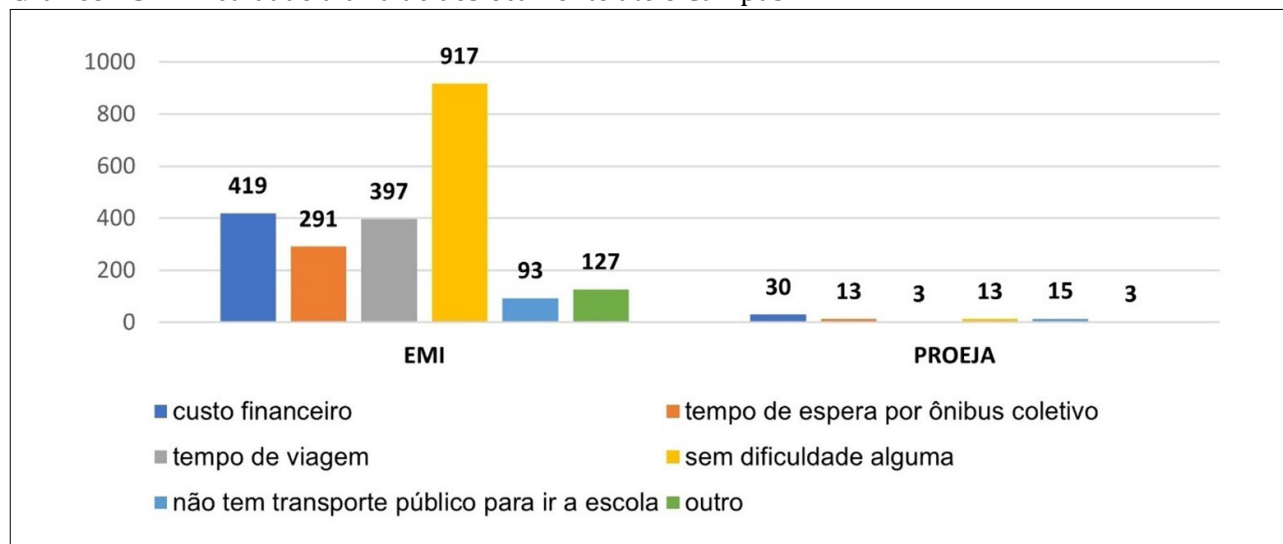
é uma das ações da Instituição que visam a dar apoio, também nas questões de habitação dos estudantes. (...)Entre as atividades da Pró-reitoria de Ensino, existe a consolidação da Política de Assistência Estudantil, que, entre os principais objetivos, procura minimizar as desigualdades sociais e ampliar a democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes no ensino público federal. Atendendo prioritariamente àqueles que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica, há oferta de ações como o Auxílio Permanência e o Auxílio Moradia(...) (IFRS, 2013).

Desse modo, ao mapear o perfil dos estudantes, através do diagnóstico discente,

torna-se possível verificar questões que, conforme os alunos, são pontos de dificuldade em relação às atividades escolares. Entre

as dificuldades informadas, o deslocamento mostrou-se presente nas informações dos estudantes:

**Gráfico 15** - Dificuldade diária de deslocamento até o Campus



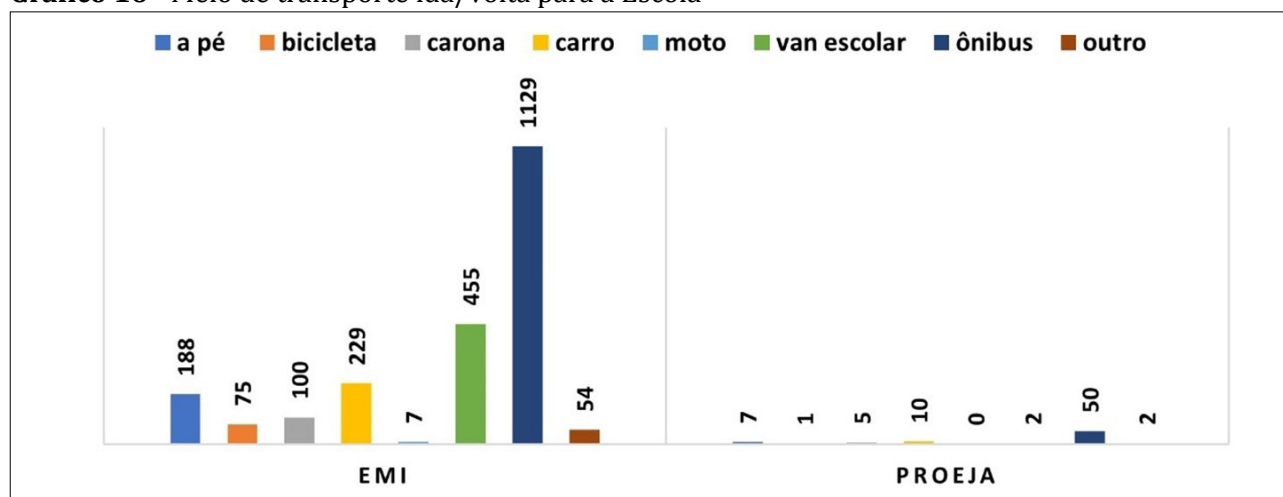
**Fonte:** Produzido pela autora, com base nos dados do Diagnóstico Discente do IFRS de 2019.

Conforme a análise dos dados, 38,96% dos estudantes da EJA relataram dificuldades financeiras para efetuarem o deslocamento até a Escola, e ainda há 19,48% que informaram não haver transporte público próximo para o deslocamento.

Enquanto 40,86% dos alunos respondentes

do Ensino Médio Integrado informaram não haver dificuldades para deslocamento ao campus, 18,67% informaram ter dificuldades financeiras, e ainda 17,69% relataram que o tempo de viagem ao campus é uma dificuldade. Quanto a esse mesmo aspecto, 3,89% dos alunos do PROEJA apontaram-no como uma dificuldade.

**Gráfico 16** - Meio de transporte ida/volta para a Escola

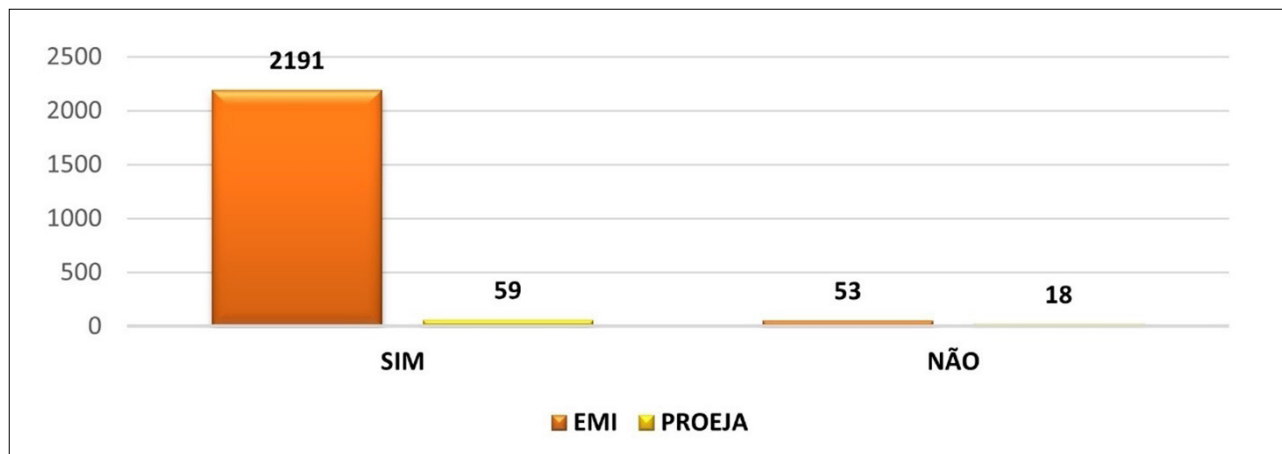


**Fonte:** Produzido pela autora, com base nos dados do Diagnóstico Discente do IFRS de 2019.

Sobre a utilização de meios de transporte para ambos os níveis de ensino, na maioria, o deslocamento acontece por ônibus, sendo em 64,93% a utilização pelos estudantes da EJA e 50,31% pelos alunos do Ensino Médio

Integrado. Entre os alunos do Ensino Médio Integrado, ainda há um número expressivo que se transporta para Escola via van escolar - 20,28% dos estudantes utilizam esse meio de transporte.

**Gráfico 17 - Acesso à internet na residência**



**Fonte:** Produzido pela autora, com base nos dados do Diagnóstico Discente do IFRS de 2019.

O gráfico acima evidencia que 76,23% dos estudantes do PROEJA possuem rede de internet em suas residências, número bastante expressivo, considerando-se que um pouco mais da metade dos alunos informaram que possuem computadores em casa. Já entre os estudantes do Ensino Médio Integrado, para os que possuem computadores, 97,64% desses têm acesso à rede de internet em suas residências.

A pesquisa ocorreu no ano anterior à pandemia do vírus SARS-CoV-2 (covid19), apontando que 89,80% dos estudantes do Ensino Médio Integrado possuíam computador em casa. Entre os alunos do PROEJA, 54,55% informaram possuir o equipamento, que é importante para realização de estudos, projetos e atividades complementares para a aprendizagem.

Sabe-se que hoje muitas das pesquisas dos alunos podem ser realizadas através de smartphone, porém a rede de internet móvel através de dados pode ser limitada. Desse modo, a pesquisa ainda mostrou o acesso à rede de internet residencial dos estudantes.

A análise de traços disposicionais interage fortemente com as dificuldades enfrentadas, ainda se percebendo traços de resiliência existentes nas ações dos estudantes. Embora talvez não percebam, estão fortemente sendo impulsionados à formação de suas capacidades intrínsecas, buscando o favorecimento da superação de suas dificuldades.

Nesse sentido, Sousa *et al* (2014) mencionam a importância de estratégias educacionais para além das competências educativas e interculturais, mas que também sejam realçadas as competências de resiliência nos estudantes. Segundo os autores:

A investigação sobre esta temática aponta que os professores, por exemplo, ao incentivarem nos seus alunos a capacidade para trabalhar árdua e persistentemente face aos objetivos propostos, ao encorajarem o seu autoconceito saudável, ao incentivarem as suas expectativas pessoais elevadas, ao empenharem-se positivamente no seu sucesso pessoal e académico, estão a promover não só competência (educativa, psicossocial), mas também a sua resiliência (SOUSA et al, 2014, p. 30).

## AS DESIGUALDADES DAS MULHERES, NEGRAS E ESTUDANTES – ASPECTOS DISPOSICIONAIS DA RESISTÊNCIA NEGRA ACADÊMICA

A partir dos dados apresentados, buscou-se extrair as informações sobre as trajetórias das mulheres negras estudantes da educação profissional, na modalidade PROEJA. Com isso, foram analisadas as disposições de suas trajetórias pessoais e acadêmicas, bem como aspectos e dificuldades enfrentadas a partir do contexto das desigualdades apresentadas.

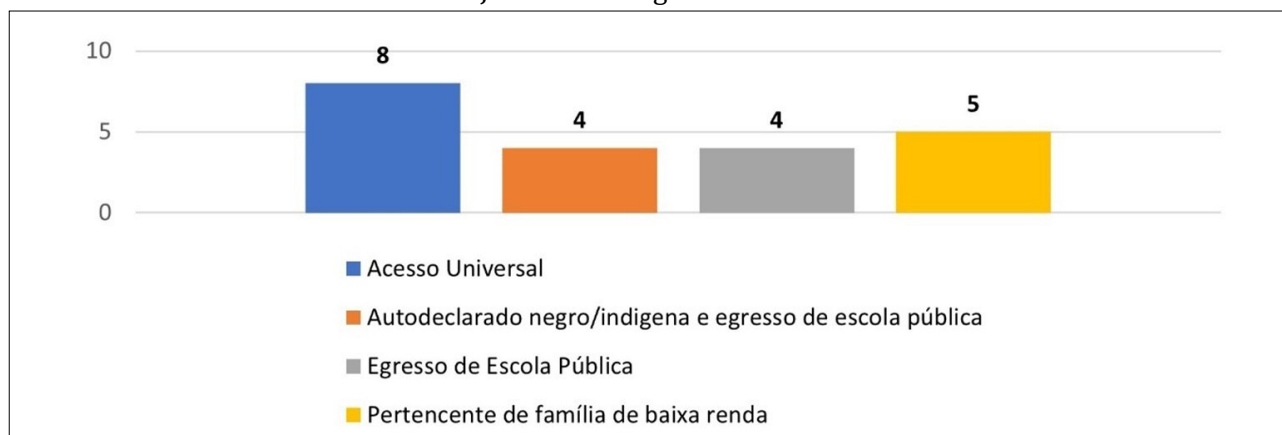
Assim, a análise deu-se a partir de 13 estudantes negras que foram respondentes da



pesquisa realizada pela instituição. São alunas do turno da noite e estão distribuídas nas seguintes regiões da cidade de Porto Alegre: 5 estudavam, na época, nos campi da Região Metropolitana de Porto Alegre (Alvorada, Canoas), 2 especialmente na capital (Centro e Restinga) e 6 no interior do estado.

O acesso das estudantes foi de formas distintas, ainda se levando em consideração que para a modalidade Educação de Jovens e Adultos o acesso tem como pré-requisito o Ensino Fundamental completo e com ingresso a partir de análise socioeconômica, tempo longe da escola, idade e participação em palestra esclarecedora sobre o curso PROEJA.

Gráfico 18 - Forma de acesso ao PROEJA – alunas negras



Fonte: Produzido pela autora, com base nos dados do Diagnóstico Discente do IFRS de 2019.

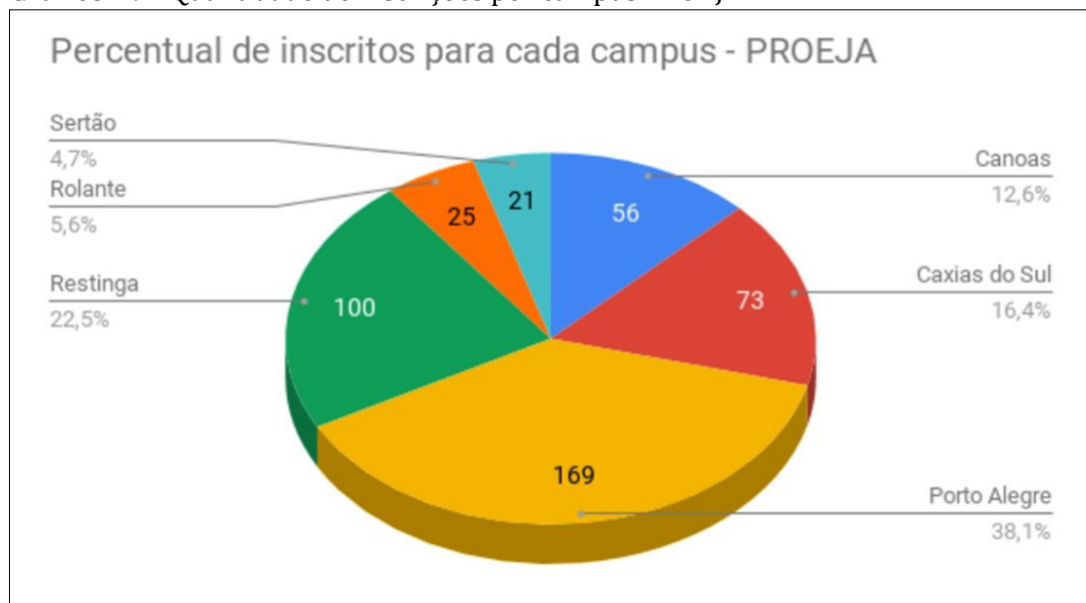
Embora o ingresso ao PROEJA não se dê pelo certame, os inscritos passam por avaliação e são classificados para as vagas conforme as categorias contempladas no processo seletivo.

Desse modo, entre as alunas negras que responderam ao diagnóstico discente, 5 informaram o ingresso através das vagas universais, 2 alunas autodeclaradas negras e egressas da

escola pública, 3 egressas de escola pública e 3 pertencentes à família de baixa renda.

Conforme dados divulgados pelo Observatório de Permanência e Êxito, as cotas estão entre as formas de acesso para a modalidade PROEJA, as quais garantem, de diferentes formas, a inserção de alunos autodeclarados negros e pardos, conforme figura:

Gráfico 19 - Quantidade de inscrições por campus PROEJA

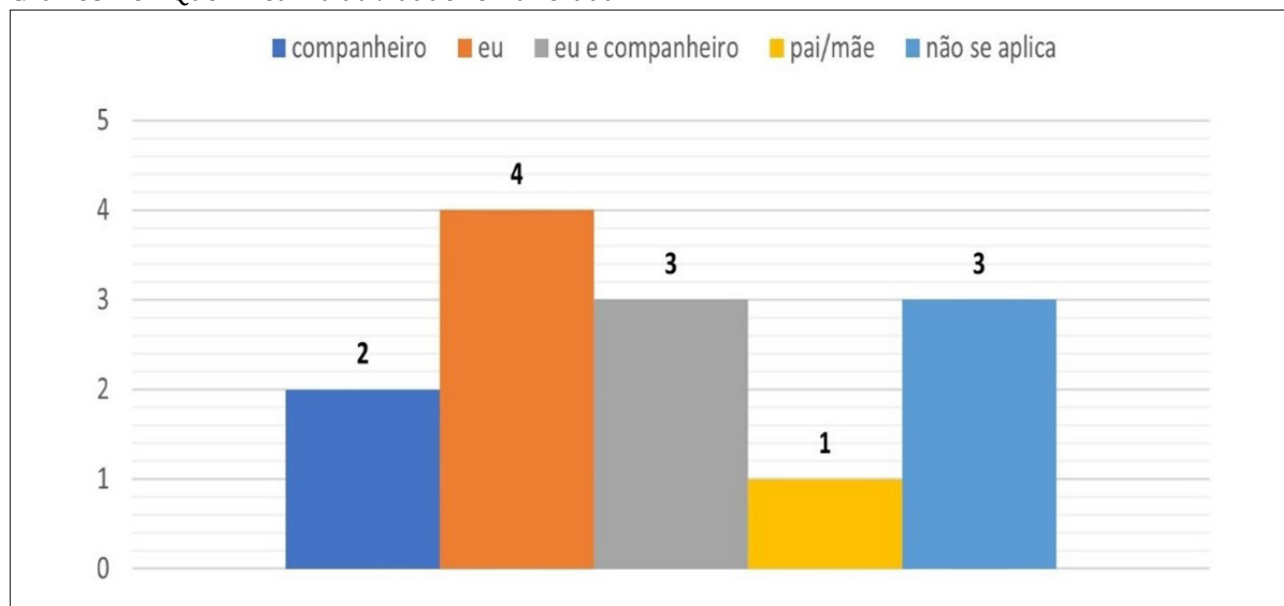


Fonte: Dados do Processo Seletivo do IFRS – 2019/01

Observa-se que a maioria dos inscritos estão na Capital Gaúcha, divididos entre o centro da cidade, denominado Campus Porto Alegre, e a periferia, no Bairro Restinga. No Campus Porto Alegre, localizado na área central da cidade, o curso é o Técnico em Administração, já no

Campus do Bairro Restinga o curso é Técnico em Agroecologia. Os dados são do primeiro semestre de 2019, e nem todos os campi abriram inscrições, como, por exemplo, o Campus Alvorada, que não consta na relação de ingresso, conforme o gráfico acima.

**Gráfico 20** - Quem realiza atividade remunerada



**Fonte:** Produzido pela autora, com base nos dados do Diagnóstico Discente do IFRS de 2019.

Outro dado importante apontado pela pesquisa é que 11 das estudantes negras do PROEJA são mães, 7 são casadas e 6 estando solteiras.

Nesse contexto, 4 das estudantes são as únicas responsáveis pela manutenção financeira familiar, 5 dividem a responsabilidade financeira com familiar e/ou companheiro, 3 informaram que a manutenção financeira familiar está sob responsabilidade do cônjuge e 1 única informa que quem mantém financeiramente a família é o pai e a mãe.

As estudantes que não possuem trabalho formalizado atuam na informalidade ou como estágio e/ou bolsista, que pode ser, inclusive, na própria instituição de ensino, nos programas de bolsas em atividades remuneradas da instituição. Isso possibilita aprendizagem e experiência profissional, além de trazer remuneração para as famílias.

## DESIGUALDADES – ASPECTOS DAS MOVIMENTAÇÕES ENTRE AS DESIGUALDADES E AS ESTRUTURAS DAS CRENÇAS E RELIGIOSIDADES EXISTENTES

Em um mesmo espaço escolar, interagem, de maneiras distintas, diversas trajetórias sociais e contextos sociológicos. Sendo assim, esses sujeitos, tão diferentes entre si, mesmo estando na mesma busca, que é a qualificação profissional, estão em alguns momentos em percursos distintos, mesmo estando nas mesmas rotas e ainda sentindo-se estranhos no ambiente “[...]Muitos estudantes chegam a escolas e faculdades já sentindo uma profunda desconexão. A escolarização que não honra as necessidades do espírito apenas intensifica a sensação de estar perdido, de ser incapaz de se conectar[...]”. (HOOKS, 2003, p. 269).

No levantamento de dados do IFRS, buscou-se saber qual era a religião dos estudantes. Desse levantamento, foram extraídas informações a respeito da religiosidade dos estudantes do Ensino Médio e do PROEJA, bem como, separadamente, das alunas negras da Educação de Jovens e Adultos.

Lahire (2005) menciona que do mesmo jeito que os sujeitos são portadores de disposições para agir, todos ainda possuem, em maior ou menor grau de interiorização, as disposições para crer, e nelas estão inoculados os “hábitos do espírito” e uma multiplicidade de crenças. Segundo o autor:

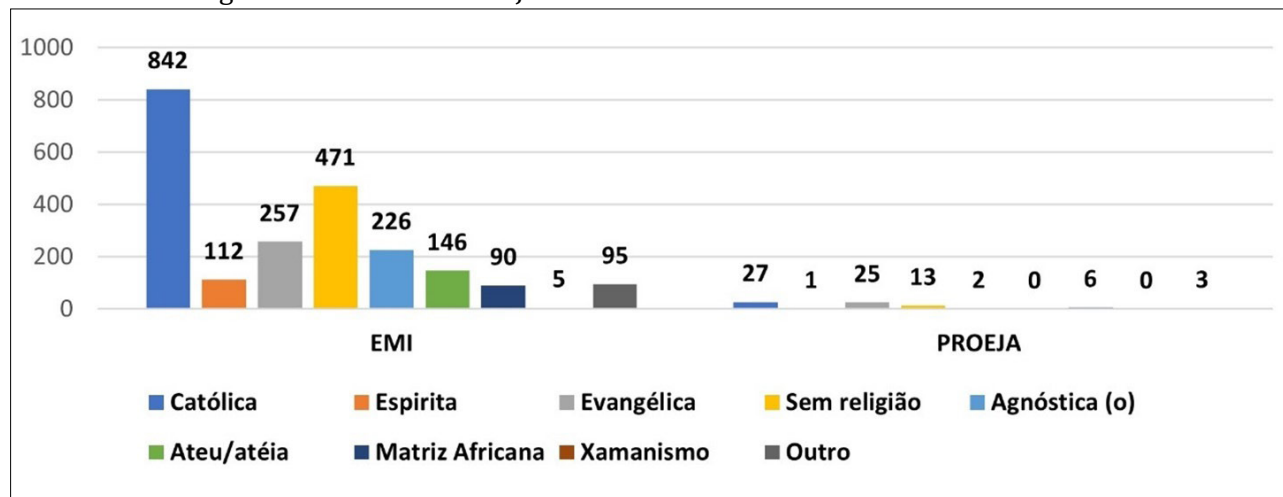
Da mesma maneira que somos portadores de uma multiplicidade de disposições para agir, todos nós, mais ou menos, interiorizamos uma multiplicidade de crenças (“hábitos do espírito”, segundo a expressão de Peirce, hábitos discursivos e mentais) que podemos mais ou menos verbalizar, mas que, em boa parte, estão ligadas a normas sociais produzidas, suportadas e difundidas por instituições tão diversas como

a família, a escola, os médicos, as igrejas, as instituições médicas, judiciárias, políticas etc. Quando estas crenças estão já constituídas, elas são mais ou menos confirmadas pela experiência corrente, mais ou menos sustentadas pelas múltiplas instituições (escolares, religiosas, políticas, médicas...), e a sua força varia em função do seu grau de constituição (aprendizagem), e depois de confirmação (sobre aprendizagem) (LAHIRE, 2005, p. 18).

Desse modo, observa-se que muitos dos alunos interagem em múltiplas crenças, identificando-as com clareza no diagnóstico discente.

Lahire (2005) salienta que, na sociedade atual, os sujeitos ainda podem incorporar crenças para as quais não possuem meios materiais ou disposições para efetivamente exercer em sua totalidade, como normas, valores e ideias. Então, tais crenças são também disposições para agir, formadoras de comportamentos que podem trazer avanços ou limitações, caso não possam ser plenamente difundidas nas ações pessoais.

**Gráfico 21** - Religião alunos EMI e PROEJA



**Fonte:** Produzido pela autora, com base nos dados do Diagnóstico Discente do IFRS de 2019.

Hooks (2003) salienta que muitos dos alunos se sentem desconexos dos meios e que, de certa forma, a educação convencional ensina que essa ação desconexa é natural do ser. Porém, a autora afirma que há importância em enaltecer na educação a importância da conexão com a espiritualidade dos sujeitos:

A educação convencional nos ensina que a desconexão é natural ao ser. Não é de surpreender, então, que tantos estudantes negros, estudantes de cor e crianças da classe trabalhadora de todas as raças ingressem em escolas, sobretudo faculdades, com uma experiência construída de interconexão que os coloca em dissonância com o mundo no qual entraram. Portanto, não

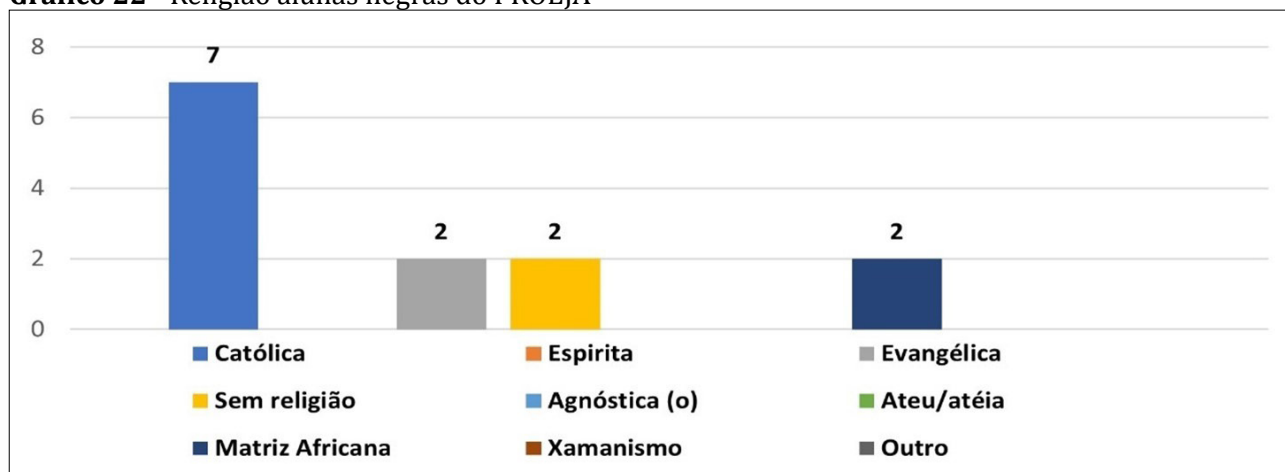
é de estranhar que muitos desses estudantes apresentem baixo rendimento ou abandonem os estudos. Eles são profundamente ameaçados, em sua essência, pelo convite de integrar um modo de pensar no qual não há senso de sagrado e a conexão é desvalorizada (HOOKS, 2003, p. 269).

Segundo a mesma autora (2003), a falha em não buscar harmonia entre corpo, mente e espírito, não considerando aspectos da espiri-

tualidade dos sujeitos, fez com que as escolas se tornassem meras fábricas de conhecimento.

A autora ainda afirma que quando professores são capazes de criar uma percepção sobre o sagrado, desde a maneira de organização dos espaços, ou pelo modo de ensino, fazem com que os acadêmicos entendam que não dependem dessa desconexão para o alcance do êxito estudantil.

**Gráfico 22** - Religião alunas negras do PROEJA



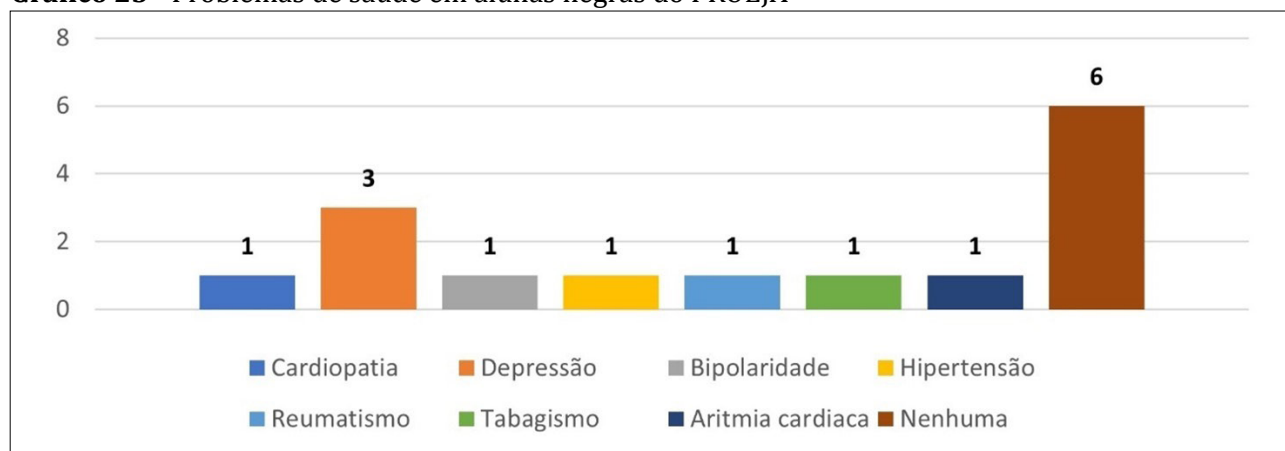
**Fonte:** Produzido pela autora, com base nos dados do Diagnóstico Discente do IFRS de 2019.

Percebe-se que a maioria as alunas negras do PROEJA estão em relação com a espiritualidade, ou apresentam alguma familiaridade com alguma religião. Nesse sentido, aspectos de desconexão evidenciados por bell hooks(2013), não estariam tão presentes nesse público devido ao entendimento de seu contexto enquanto sujeito em mente, corpo e espírito.

A falta desse entendimento sobre si próprio

pode causar doenças no corpo físico, entre elas a depressão, oriunda de muitas angústias acumuladas pelos sujeitos. Mercante (2010) menciona que os medos e anseios são bloqueadores do avanço na vida dos sujeitos. Aliada a isso, a busca da espiritualidade e de encontrar-se através de uma cura espiritual, muitas vezes, é capaz de curar dores profundas e doenças físicas.

**Gráfico 23** - Problemas de saúde em alunas negras do PROEJA



**Fonte:** Produzido pela autora, com base nos dados do Diagnóstico Discente do IFRS de 2019.

Observa-se que 3 das alunas negras do PROEJA relataram depressão e 4 relataram que os problemas de saúde dificultam seus resultados escolares. Conforme gráfico abaixo, isso aponta um ponto importante de análise, na busca de entender, através de mapeamento de perfil, os pontos e trajetões de desconexão dos sujeitos com seu meio.

Lahire (2005) menciona a importância da percepção dos valores que são previamente interiorizados, através de normas, valores e crenças, sem que haja ainda formação dos hábitos de ação que permitam atingir seus ideais. Para o autor:

Da mesma maneira, os actores podem, sob o efeito socializador dos meios escritos ou audiovisuais, ter interiorizado modelos de comportamento ou de existência sem adquirirem os hábitos que os levariam a aproximarem-se, nos factos, dos modelos desejados. Nesse tipo de casos, a crença é impotente, pois ela não encontra as condições disposicionais favoráveis à sua concretização. Esses desfasamentos entre crenças e condições objectivas de existência, ou entre crenças e disposições para agir, conduzem muitas vezes o sentimento de frustração, de culpabilidade, de ilegitimidade ou de má consciência (LAHIRE, 2005, p. 19).

Nesse sentido, verifica-se a importância de conhecer o perfil dos estudantes e, com isso, buscar identificar as formas em que a Instituição poderá auxiliar na construção de novos, a partir das predisposições de disposições encontradas nos sujeitos.

Lahire (2005) ainda menciona que grande número de mulheres e homens aderem a modelos, seguindo normas de estéticas corporais e dietéticas, observadas em revistas, ou nos outros meios audiovisuais, embora ainda não tenham adquirido os hábitos alimentares, desportivos e estéticos que permitam estar contemplando plenamente esses ideais. Conforme o autor:

No sentido inverso, se reduzíssemos as crenças a um simples “verniz”, não apreenderíamos igualmente os fenômenos de culpabilidade, de mal-estar, de vergonha, ou os “complexos”

provocados pela distorção entre crenças e disposições para agir. Essas distorções e, por vezes, essas contradições, 1) entre as diferentes crenças (fortes e fracas) incorporadas por um indivíduo em diferentes contextos, 2) entre diferentes hábitos-disposições para agir (fortes e fracos) e 3) entre as crenças e as disposições para agir, complicam a investigação sociológica e obrigam o investigador a perguntar-se sempre que efeitos precisos de que tipo de socialização ele realmente mediu (LAHIRE, 2005, p. 20).

Nesse contexto, quando se fala em vergonha, bell hooks já dizia que a apresenta como um sentimento que cria uma barreira ao aprendizado. Hooks (2003) afirma que, em muitos casos, a própria experiência de ser “julgado” faz com que estudantes negros ativem sentimentos profundos de vergonha, o que atrapalha seu desenvolvimento acadêmico, atrapalhando, inclusive, a sua saúde mental.

A autora ainda afirma que o baixo desempenho, muitas vezes, é uma estratégia utilizada para aliviar a ansiedade existente sobre o desempenho escolar. Seguindo a ideia da autora, do alinhamento entre corpo, mente e espírito, há a necessidade de entendimento de que o acadêmico necessita de uma vida em sua completude, não só para sua saúde mental, mas para atingir seus resultados pessoais e educacionais.

Essa relação também é salientada por Lahire (2005), que observa que a maior parte dos estudantes não se encaixam no conceito de estudante asceta, totalmente voltado às realizações acadêmicas, disposto a sacrificar sua vida social, sentimental, familiar e tempos livres, nem, do outro lado, de estudante boêmio, que não busca consagrar-se na totalidade aos estudos, sem que possa viver suas celebrações entre amigos, amores e festa. O autor enfatiza que, na maior parte dos casos, estamos lidando com alunos no meio termo – são acadêmicos em situações “médias”, e estão continuamente sofrendo, alternadamente, entre esses dois contextos. Na visão de Lahire:

Portadores de disposições (mais ou menos fortemente constituídas) relativamente contraditórias, eles são mais numerosos estatisticamente

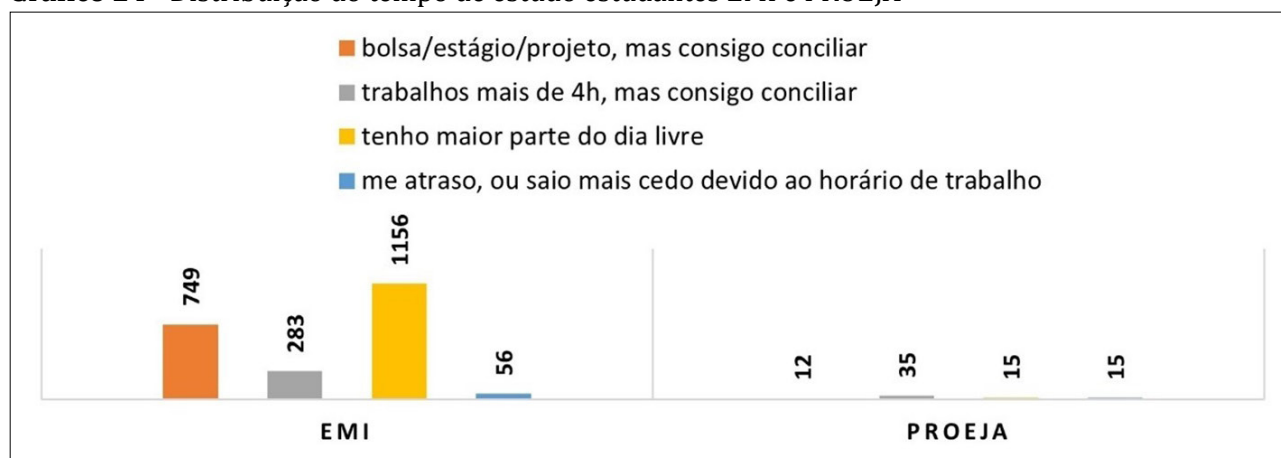
do que os seus colegas “exemplares” (do ponto de vista da oposição teórica referida) (LAHIRE, 2005, p. 34).

Nessa mesma linha, Davis (2017) afirma que o empoderamento do sujeito negro deve ser apoiado por aquele negro que, de alguma forma, já o tenha atingido. Segundo a autora, nós, enquanto negros, devemos oferecer uma resistência organizada, a fim de servir como base firme aos demais que estão no processo. *“Acadêmicas e profissionais negras não podem se dar ao luxo de ignorar as dificuldades de nossas*

*irmãs que estão familiarizadas com a opressão de um modo com que muitas de nós não estamos”* (Davis, 2017, p. 20).

As trajetórias dos estudantes do ensino técnico são embasadas em inúmeras dificuldades. Conforme gráfico abaixo, observa-se que entre os alunos do Ensino Médio Integrado, em 51,52% dos casos há tempo livre para os estudos, sendo que os que conseguem conciliar os estudos com o tempo de outras atividades, entre elas as atividades remuneradas, são 45,99% dos casos.

**Gráfico 24** - Distribuição do tempo de estudo estudantes EMI e PROEJA



Fonte: Produzido pela autora, com base nos dados do Diagnóstico Discente do IFRS de 2019.

Já entre os estudantes do PROEJA, 61,04% dos estudantes conseguem conciliar os horários de aulas com as demais atividades, sendo que 19,48% chegam atrasados ou saem mais cedo devido aos compromissos de trabalho. No entanto, essa mesma situação não chega a 3% dos casos entre os alunos do EMI.

Quando se avaliam as estudantes negras do PROEJA, verifica-se que 61,54% conseguem conciliar os estudos com outras atividades, sem que tenham de faltar ou chegar atrasadas nas aulas, embora 15,39% tenham informado que tiveram de sair mais cedo, ou até mesmo chegaram atrasadas para as aulas.

Desse modo, verifica-se que entre os alunos do PROEJA, embora a maioria esteja conseguindo conciliar as atividades extras de trabalho, estágios e/ou projetos com os estudos da edu-

cação básica, ainda há alunos que enfrentam dificuldades para manter ambas as rotinas.

Desse modo, as interações das desigualdades dos sujeitos envolvidos na pesquisa interagem de forma simultânea entre os níveis de ensino, em diferentes aspectos. Dubet (2001), em seus estudos sobre desigualdades multiplicadas, já salientava que a distribuição das desigualdades estava presente entre os mais jovens, desenhada na figura do desemprego, de forma desfavorável e crescente. Desfavorável no sentido de mínima experiência, aliada à dificuldade de ingresso no mundo do trabalho. *“Os jovens são mais atingidos pelo desemprego do que os adultos, e, sobretudo, estão condenados a um longo período de incerteza e de precariedade antes de conseguirem um emprego estável”* (DUBET, 2001, p. 12).

## CONCLUSÃO

Portanto, o estudo percorreu os caminhos da desigualdade, nos aspectos de classe, gênero e raça, ainda trazendo uma visão da decolonialidade, tornando visível a importância de considerarmos os sujeitos como um todo em corpo, mente e espírito, contexto amplamente dirigido em estudo por bell hooks. Bem como o artigo aborda a importância ao estímulo à permanência e ao êxito dos estudantes, trazendo-se, cada vez mais, as particularidades dos sujeitos e visibilidade aos elementos culturais e de identidade, como afirma Boaventura, em: *Descolonizar el saber*.

Santos (2010) apresenta que o pensamento ocidental moderno acaba se centrando em um pensamento abismal, em um abismo, um sistema que faz a distinção entre o que é visível e invisível, ou ainda do que deve ser invisibilizado, sendo que o sistema visível se constitui na própria invisibilidade de outro. Esse processo iniciou-se no processo de colonização, a partir da invasão de terras de outros povos, utilizando-se da violência e apropriação, sendo essa justificada como ocorrida por virtude de acesso ao não real, ao não humano, ao incorreto. Essa construção partiu da negativa do outro. O autor explica isso com a amostra de dois lados de uma linha que ele denomina como líneas abismais:

Estas tenciones entre ciencia, filosofia y teología han llegado a ser altamente visibles pero, como afirmo, todas ellas tienen lugar en este lado de la línea. Su visibilidad se erige sobre la invisibilidad de formas de conocimiento que no pueden ser adaptadas a ninguna de esas plebeyos, campesinos o indígenas al otro lado de la línea (SANTOS, 2010, p. 31).

Desse modo, ainda no artigo a ênfase em trazer ao estudo autoras negras brasileiras legitima a pesquisa, diminuindo a lacuna entre os intelectuais franceses e a realidade brasileira. Assim, buscaram-se entre os estudiosos os pontos comuns de análise para montar um diálogo profícuo que permitiu conceituar, as questões de classe, gênero e raça na educação.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*; vários tradutores. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *L'École Conservatrice. Les Inégalités Devant L'école et Devant la Culture*. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 7, n. 3, p. 325-347, juil./sept. 1966.
- BOURDIEU, Pierre. *Sociologia: organizador (da coletânea) Renato Ortiz*. São Paulo: Ática, 1983. 191 p. Tradução de: Paulo Montero e Alicia Auzmendi.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, cultura e política*. São Paulo: Boitempo, 2017. 196 p.
- Diagnóstico Discente. *Analytics Zoho*. 2019. Disponível em: <<https://analytics.zoho.com/openview/226041800000036086>>. Acesso em 20 abr. 2021.
- DUBET, François. *As desigualdades multiplicadas*. *Revista Brasileira de Educação*, nº17, Maio/Jun/Jul/Ago, p. 5-19, 2001.
- GONZALES, Lélia. *Racismo e Sexismo Na Cultura Brasileira*. *Revista Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, p.223-243, 1984. IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, Bell. *Ensinando comunidades: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.
- HOOKS, Bell. *Tudo sobre o Amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2021.
- IFRS. *Resolução nº 086/2013. Aprova a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)*. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/ANEXO-1.pdf>> Acesso em 01/07/2022
- LAHIRE, Bernard. *PATRIMÔNIOS INDIVIDUAIS DE DISPOSIÇÕES: para uma sociologia à escala individual*. *Sociologia, Problemas e Práticas*, [s. l], n. 49, p. 11-42, 2005.
- LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LAHIRE, Bernhard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2008

MACEDO, Márcia dos Santos. MULHERES CHEFES DE FAMÍLIA E A PERSPECTIVA DE GÊNERO: trajetória de um tema e a crítica sobre a feminização da pobreza. Caderno CRH, Salvador, v. 21, n. 53, p. 389-404, jun. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=347632176013>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MERCANTE, Marcelo S. Consciência, miração e cura na Barquinha. Revista de Antropologia Social dos Alunos do PPGAS-UFSCar, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 116-138, 23 fev. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Descolonizar el saber, reinventar el poder. Uruguay-Montevideo: Ediciones Trilce-extensión universitária. Universidad de la República. 2010.

SOUSA, Carolina; MIRANDA, Francisco; NIETO, Mari Carmen Lara; DORES, Ricardo. Educação para a resiliência. Revista Conhecimento e Diversidade, Niterói, n. 11, p. 26-40, 04 ago. 2014.

*Recebido em: 11/4/2023*

*Aprovado em: 5/5/2023*



# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

## REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – RIEJA

Revista temática semestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN: 2595-6329

### I – PROPOSTA EDITORIAL

A Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos é um periódico semestral, temático, destina-se a divulgar a produção científica dos docentes, pesquisadores e estudantes das instituições envolvidas e das parcerias instituídas na área da EJA.

Pretende publicar artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação de Jovens e Adultos e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural.

A revista aceita trabalhos originais que analisem, debatam assuntos e temas de interesse científico-cultural na área de educação e da EJA, dentro das seguintes modalidades:

- » Artigos: discussões teóricas, análises de conceitos, resultados de pesquisa;
- » Resenhas: revisão crítica de publicação recente;
- » Relatos de experiência: descrição de experiências significativas;
- » Resumo: de teses e dissertações recentes.

A Revista RIEJA está organizada em 3 seções, a saber:

- » Temática
- » Estudos
- » Relatos

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a temática específica do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em fluxo contínuo. A seção Relatos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos, Programas e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros

números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja>

## II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor científico, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas. Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor científico, em comum acordo com o(s) autor(es).

As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor científico.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

## II – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso.

Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Relatos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares).

## IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja> e para o endereço eletrônico do editor científico. O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome (s) do(s) autor(es), endereço residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.
2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, metodologia, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o título do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. Atenção: cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.
4. Sob o título Referências deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

Vide os seguintes exemplos:

**a) Livro de um só autor:**

BENJAMIM, Walter. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Livro até três autores:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. Peter Norton: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Livro de mais de três autores:**

CASTELS, Manuel. et al. Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Capítulo de livro:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Artigo de periódico:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão linguística para não linguistas. Revista da FAEEDBA: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Artigo de jornais:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. O Globo, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

**g) Artigo de periódico (formato eletrônico):**

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) Livro em formato eletrônico:**

SÃO PAULO (Estado). Entendendo o meio ambiente. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Decreto, Leis:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. Lex: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Dissertações e teses:**

SILVIA, M. C. da. Fracasso escolar: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Trabalho publicado em Congresso:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. Anais... Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

**IMPORTANTE:** Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações bibliográficas ou de site, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir:

“A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas estritamente necessárias, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os artigos devem ter, no máximo, 70 mil caracteres com espaços e, no mínimo, 45 mil caracteres com espaços; as resenhas podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto. Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- » Letra: Times New Roman 12
- » Tamanho da folha: A4
- » Margens: 2,5 cm
- » Espaçamento entre as linhas: 1,5;
- » Parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

**Para contatos e informações:**

Administração:

Editor Executivo: Gildeci de Oliveira Leite

E-mail: [gleite@uneb.br](mailto:gleite@uneb.br), [gildeci.leite@gmail.com](mailto:gildeci.leite@gmail.com)

Editor Científico: Antonio Pereira

E-mail: [antonyopereira@yahoo.com.br](mailto:antonyopereira@yahoo.com.br)