



Pesquisas em EJA e diversidade

Um panorama atual

Rayssa Maria Anselmo de Brito
Eduardo Jorge Lopes da Silva
Organizadores

The background of the page is a complex, abstract geometric pattern composed of numerous thin, light blue lines. These lines intersect at various points, creating a network of irregular polygons and triangles. The lines are scattered across the entire page, with a higher density of intersections on the left side. The overall effect is that of a web or a complex network structure.

Pesquisas
em EJA
e diversidade
Um panorama atual



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Valdiney Veloso Gouveia
Reitor

Liana Filgueira Albuquerque
Vice-Reitora



Natanael Antônio dos Santos
Diretor Geral da Editora UFPB

Everton Silva do Nascimento
Coordenador do Setor de Administração

Gregório Ataíde Pereira Vasconcelos
Coordenador do Setor de Editoração

CONSELHO EDITORIAL

Cristiano das Neves Almeida (Ciências Exatas e da Natureza)

José Humberto Vilar da Silva (Ciências Agrárias)

Julio Afonso Sá de Pinho Neto (Ciências Sociais e Aplicadas)

Márcio André Veras Machado (Ciências Sociais e Aplicadas)

Maria de Fátima Alcântara Barros (Ciências da Saúde)

Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)

Elaine Cristina Cintra (Linguística e das Letras)

Regina Celi Mendes Pereira da Silva (Linguística e das Letras)

Ulrich Vasconcelos da Rocha Gomes (Ciências Biológicas)

Raphael Abrahão (Engenharias)

Editora filiada à



Rayssa Maria Anselmo de Brito
Eduardo Jorge Lopes da Silva
Organizadores

Pesquisas em EJA
e diversidade
Um panorama atual

Editora UFPB
João Pessoa
2023

1ª Edição – 2023

E-book aprovado para publicação através do Edital nº 01/2022 – Editora UFPB.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do código penal.

O CONTEÚDO DESTA PUBLICAÇÃO, SEU TEOR, SUA REVISÃO E SUA NORMALIZAÇÃO SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DO(S) AUTOR(ES).

Projeto gráfico · **Editora UFPB**
Edição eletrônica e design de capa · **Mônica Câmara**
Imagem de capa (ilustração digital) · **Freepik**

Catálogo na fonte: **Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba**

P474 Pesquisas em EJA e diversidade : um panorama atual
[recurso eletrônico] / Rayssa Maria Anselmo de Brito,
Eduardo Jorge Lopes da Silva (organizadores). - Dados
eletrônicos - João Pessoa : Editora UFPB, 2023.

E-book.
Modo de acesso : <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press/>
ISBN: 978-65-5942-234-0

1. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2. Prática pedagógica.
3. Educação antirracista. 4. Ferramentas digitais - EJA. I. Brito,
Rayssa Maria Anselmo de. II. Silva, Eduardo Jorge Lopes da.
III. Título.

UFPB/BC

CDU 374.7

OS DIREITOS DE PROPRIEDADE DESTA EDIÇÃO SÃO RESERVADOS À:



Cidade Universitária, Campus I – Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br> E-mail: editora@ufpb.br Fone: (83) 3216.7147

Sumário

9 Apresentação

13 Prefácio

PARTE 1-PANORAMA DA EJA

19 Educação de Jovens e Adultos no Brasil:
cenários de rupturas e descontinuidades

Paola Andressa Scortegagna

Eduardo Jorge Lopes da Silva

PARTE 2 - EJA E RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

41 Estado do Conhecimento: prática pedagógica
de professores/as da Educação de Jovens e
Adultos - EJA e Educação antirracista

Ronnie Wesley Sinésio Moura

54 Afrocentricidade no Contexto da EJA:
entre as potencialidades e os desafios
por uma educação antirracista

Karina Maria de Souza Soares



PARTE 3 – EJA E ENSINO

67 A Prática do Ensino e Aprendizagem da Geografia Através do Uso das Ferramentas Digitais na Educação de Jovens e Adultos
Sueleide Castro Fernandes

83 A Educação de Jovens e Adultos e o Ensino da Geografia a partir do Lugar de Vivência Cotidiana dos Alunos
Diego Glemerson de Lima e Silva
Maria Alda Tranquelino da Silva

PARTE 4 – EJA E DIVERSIDADE

110 As Práticas Discursivas sobre a Temática LGBTQIA+ nos Artigos de Periódicos Nacionais Qualis "A" em Educação (2016–2020)
Joana Karoline da Silva Elias
Eduardo Jorge Lopes da Silva
Tulio da Silva Marques

123 As Problemáticas Sociais Brasileiras na Letra do Samba-Enredo da Beija-Flor de Nilópolis de 2018
Eduardo Jorge Lopes da Silva

147 Educação de Jovens e Adultos e as Contribuições para um Debate de Natureza Ideológica
Djanice Marinho de Oliveira

162 Formação Continuada e EJA: um estudo acerca do Projeto Sal da Terra em João Pessoa-PB
Jeane Tranquelino da Silva
Aline Maria Batista Machado



176 Educação Sexual nas Escolas:
relatos de docentes gays surdos
Mery Cristiane Batista Pacheco

PARTE 5 – SUJEITOS DA EJA

190 Idosos(as) na Educação de Jovens e Adultos:
o uso de metodologias ativas como estratégias
nas práticas pedagógicas
André Luís Nunes dos Santos
Mônica da Mota Fonseca

201 Representações Discursivas sobre a Educação
de Jovens e Adultos e o Lugar das Pessoas
com Deficiência
Rayssa Maria Anselmo de Brito

226 Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos,
Formação Continuada e Práticas Pedagógicas:
reflexões necessárias na contemporaneidade
Maria do Patrocínio Souza Bezerra

239 Sobre os autores
e as autoras



Apresentação

A sociedade vive um dado momento singular de sua história, definida por Bauman¹ (2014) como modernidade líquida. No âmbito dessa modernidade líquida, percebe-se que não estamos mais vivendo uma era de solidez ou estruturalista. A fragmentação e a plasticidade do tempo e das ações humanas foram mais bem observadas após o fim de um dos regimes políticos: o socialismo real.

No campo da Educação, a crise de paradigmas pôs em xeque essa área do conhecimento humano, uma vez que ela, enquanto conhecimento, possui como função social a formação humana dos sujeitos, com base em um modelo ou em um paradigma (GARCIA², 2005).

Ainda considerando essa crise, a qual gera uma nova modernidade, a diversidade emerge como categoria forte na sociedade, especialmente na Educação, por abranger uma gama de outras categorias. Quando nos reportamos à Diversidade, sobretudo, a humana, podemos estar nos referindo à diversidade étnica, de orientação sexual, de identidade de gênero, de pessoas com deficiência, de cultura, etc.

Portanto, uma categoria que abarca um universo das relações e existências humanas. Nessa direção, as novas pesquisas

1 BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahara, 2014.

2 GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 9. ed. (Coleção questões de nossa época, v. 35). São Paulo: Cortez, 2005. p. 61-69.

em Educação se justificam para produzir conhecimentos nas Ciências Humanas pelas quais seja possível compreender melhor as diversidades humanas, e, com isso, ajudar na construção de uma sociedade com pessoas emancipadas e tolerantes.

Por sua vez, compreender os fenômenos educativos, igualmente sob este olhar diverso, poderá contribuir para a edificação de uma nova forma de sociabilidade nas relações, mais humanizada, como afirma Calado³ (2008, p. 255):

[...] entendemos como processo de humanização o conjunto de práticas e reflexões caracterizadas de uma sociabilidade alternativa ao sistema dominante, protagonizada por sujeitos coletivos e individuais, visando ao desenvolvimento das mais distintas potencialidades do ser humano, ser consciente de seu inacabamento e de seu caráter relacional, historicamente condicionado mas não determinado, por isso mesmo vocacionado à Liberdade.

Nessa direção, as pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas em EJA e Diversidades – GEPEJAD visam contribuir com esse processo, para a reorganização da sociedade em favor de um processo de emancipação dos sujeitos com diferentes causas e bandeiras de luta, bem como o seu compromisso com a mudança social. Isto porque “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela,

3 CALADO, Alder Julio Ferreira. Educação popular como processo humanizador: quais protagonistas? In: LINS, Lucicléia Teixeira; OLIVEIRA, Verônica de Lourdes Batista de (Orgs.). **Educação popular e movimentos sociais**: aspectos multidimensionais na construção do saber. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2008.

pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. [...] Faz cultura” (FREIRE, 2002, p. 51)⁴.

As pesquisas, especialmente nas Ciências Humanas/Educação, precisam contribuir com mudanças nas relações sociais dos sujeitos humanos. Nessa direção, o GEPEJAD surge, em 2016, a partir do processo de orientação com um grupo de mestrandos e alunos da graduação vinculados à iniciação científica (CNPq/UFPB).

O GEPEJAD possui como eixo central a modalidade Educação de Jovens e Adultos e sua diversidade. Como eixos secundários, a formação inicial e continuada do professor da EJA, os processos de ensino-aprendizagem na EJA, os educandos da EJA e a Análise Arqueológica e Crítica do Discurso. São objetivos do grupo: a) Fomentar a pesquisa no campo da educação de jovens e adultos, contemplando as diversidades; b) Trocar experiências em EJA; c) Estimular a formação continuada de professores; d) Promover eventos que tratem da EJA e da Diversidade; e) Incentivar a publicação da produção textual do Grupo; e, f) Reunir profissionais envolvidos com a docência e com a gestão das políticas de EJA e Diversidade. A partir desses objetivos, o GEPEJAD espera, como resultado, contribuir com a produção científica neste campo na perspectiva de ampliação dessa produção do saber e contribuir com a qualidade da educação nacional, a partir da modalidade EJA.

4 FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

Em 2018, este grupo passa a ser chamado Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos – GEPPEJA, aproximando-se ainda mais da linha de pesquisa *Processos de Ensino-Aprendizagem*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, de modo que passou a agregar também estudantes do doutorado e pós-doutorado em Educação, adotando enquanto referencial norteador da maior parte de suas pesquisas, a Análise Crítica do Discurso – ACD, elucidada por Normam Fairclough (2016)⁵, trazendo maior enfoque aos problemas sociais situados no campo educacional e nos discursos que permeiam tais práticas sociais e discursivas.

Assim sendo, este livro nasce como fruto deste grupo de pesquisa e do trabalho de pesquisadores que, inquietados por tais injustiças e problemas sociais, optam por realizar pesquisas cujo enfoque passa a ser a superação de tais problemas frente às realidades nas quais se encontram inseridos.

5 FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. 2. ed. Brasília: UNB, 2016.

Prefácio

» *Adenilson Souza Cunha Júnior*

Professor Adjunto da Universidade
Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

O campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto espaço de investigações e reflexões, intenta continuamente a sistematização e a produção de novos conhecimentos que nos possibilite compreender a realidade social dos sujeitos e as implicações decorrentes das especificidades que incidem sobre as práticas educativas nessa área da educação.

O crescimento dos estudos acadêmicos sobre a educação com pessoas jovens, adultas e idosas decorre, de um lado, da expansão do interesse temático de diversos grupos de estudos e pesquisas e da pós-graduação em Educação, de outro, da crescente institucionalização da modalidade e os desafios que seu desenvolvimento oferece às políticas públicas, às práticas pedagógicas, à formação de educadores e ao pensamento educacional.

O Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos (GEPPEEJA) se insere nessa esteira nos brindando com essa louvável coletânea que reúne mais de uma dezena de textos, elaborados a partir de um amplo leque de objetos de estudos, cuja centralidade correlaciona a EJA à diversidade em suas várias nuances.

Como o próprio título deixa entrever, os capítulos se debruçam sobre temáticas contemporâneas, a começar pelo texto inaugural redigido por Paola Andressa Scortegagna, que nos apresenta a trajetória recente da EJA na legislação educacional agravada, na atualidade, por um cenário de profundas incertezas em face à conjuntura política e ideológica da extrema direita que se instalou no país a partir do golpe jurídico, parlamentar e midiático ocorrido em 2016.

Nos dois textos que seguem, de autoria de Ronnie Wesley Sinésio Moura e Karina Maria de Souza Soares, respectivamente, o eixo sobre a EJA e relações étnico-raciais é explorado em duas vertentes. Na primeira, o autor apresenta o Estado do Conhecimento sobre as produções que se ocupam em analisar as práticas pedagógicas da/na EJA e a educação antirracista e, na segunda, a autora discute a afrocentricidade no contexto da EJA. Os textos abrem caminho que permitem diversos debates importantes da área, sinalizando para a possibilidade de a educação antirracista ser o mote para desconstrução de antigos paradigmas e construção de uma sociedade mais justa.

A parte do livro que trata sobre EJA e ensino lista dois textos convergentes. Diego Glemerson de Lima e Silva e Maria Alda Tranquelino da Silva apresentam uma discussão bastante salutar sobre as relações entre a Geografia e os espaços de vivência dos sujeitos da EJA, enquanto Suleide Castro Fernandes traz à baila uma temática proeminente, discutindo sobre o uso das tecnologias no ensino de Geografia, no contexto da crise sanitária provocada pela Covid-19. Os textos evidenciam que o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de

Geografia na EJA necessita estar pautado de maneira perene na emancipação social dos sujeitos.

A presença da EJA nos estudos e pesquisas que pautam a diversidade sexual abordam temas de fronteira, como os da inclusão escolar das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros. O texto de Joana Karoline da Silva Elias, Eduardo Jorge Lopes da Silva e Tulio da Silva Marque, assim como o de Mery Cristiane Batista Pacheco, nos apresenta, em movimento diacrônico, como os sentidos produzidos pelos discursos heteronormativos se desdobram em limitações de natureza social e pedagógica, sinalizando que a ausência de formação mais clara sobre esses temas impacta diretamente nos processos formativos dos professores.

O debate sobre os aspectos ideológicos que incidem sobre a EJA também estão presentes nos sentidos produzidos pelas políticas curriculares. Esse é o escopo do texto de Djanice Marinho de Oliveira, que propõe uma reflexão a partir da dimensão sociopolítica e ideológica do currículo, apontando que este pode se configurar como um instrumento de reprodução ou de emancipação.

Mais uma vez, Eduardo Jorge Lopes da Silva contribui com a antologia apresentando um texto que analisa os problemas sociais brasileiros, a partir da letra de um samba-enredo da escola de samba carioca Beija Flor de Nilópolis. Utilizando-se da Análise Crítica do Discurso (ACD), o autor infere sobre a importância, o significado e as implicações de temas sociais emergentes, denunciando as mazelas que precisam ser superadas pela sociedade.

No texto que segue, Jeane Tranquelino da Silva e Aline Maria Batista Machado analisam como alguns pressupostos da Educação Popular podem ser tomados como elementos constitutivos da formação continuada de professores para a EJA, no âmbito do Projeto Sal da Terra (PST), desenvolvido pelo Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil do município de João Pessoa, na Paraíba.

Por fim, o eixo que trata sobre os sujeitos da EJA elenca uma série de estudos que transversalizam questões geracionais, inclusão das pessoas com deficiência e práticas pedagógicas com pessoas jovens e adultas.

André Luís Nunes dos Santos e Mônica da Mota Fonseca defendem, em seu trabalho, que o uso de Metodologias Ativas é uma estratégia possível para inclusão de idosos na/da EJA, possibilitando o desenvolvimento da autonomia e emancipação dessas pessoas. Em outras palavras, Rayssa Maria Anselmo de Brito argumenta que essa emancipação deva ocorrer a partir da garantia de direitos e da efetivação de práticas pedagógicas, apontando o caminho da formação de educadores e educadoras como elemento central para atingir esse objetivo.

Finalizando a obra, o texto de Maria do Patrocínio Souza Bezerra se propõe a discutir sobre quem são os sujeitos da EJA e como o reconhecimento de suas especificidades pode contribuir para (re)pensar as práticas pedagógicas com esse público. A autora também se posiciona ao lado de que a formação continuada dos professores da EJA é o caminho para assegurar as aprendizagens desses sujeitos.

Como ocorre com toda coletânea, o leitor pode selecionar um ou outro capítulo em conformidade com seus interesses, ou ainda escolher uma ordem de leitura diversa daquela proposta pelos organizadores. Mas qualquer que seja a estratégia de leitura, a visão de conjunto da obra permite entrever, na diversidade dos textos que a compõem, um fio condutor coeso, tecido pelo reconhecimento dos direitos educativos e dos saberes dos jovens e adultos, em sua diversidade, que requer políticas públicas de democratização das oportunidades educacionais; pela afirmação da especificidade pedagógica da modalidade e a demanda de formação inicial e continuada dos educadores que nela atuam; pelo requisito de uma prática educativa constantemente renovada, fundada no diálogo intercultural, no respeito e promoção da autonomia de educandos e educadores.

De Vitória da Conquista (BA)
para João Pessoa (PB), primavera de 2022.

The background of the page is a complex, abstract geometric pattern composed of numerous thin, light blue lines. These lines intersect at various points, creating a network of irregular polygons and triangles. The lines are scattered across the entire page, with a higher density of intersections on the left side.

PARTE 1

PANORAMA
DA EJA

Educação de Jovens e Adultos no Brasil: cenários de rupturas e descontinuidades

» *Paola Andressa Scortegagna*

» *Eduardo Jorge Lopes da Silva*

A necessidade de discutir a Educação de Jovens e Adultos, não somente enquanto uma modalidade de ensino, mas como espaço de esperança e alternativa formativa para um número expressivo de sujeitos que, ao longo do tempo, não tiveram alternativas de acesso ou de permanência e, pelas circunstâncias da vida, não concluíram a escolarização básica, é mais do que um objeto de pesquisa acadêmica, é um lugar de discussão e resistência em meio a uma conjuntura complexa e de profundas contradições.

Atualmente, no Brasil, mais da metade dos indivíduos de 25 anos ou mais não concluíram o Ensino Médio. Esse número é oito vezes maior em jovens de famílias mais pobres (PNAD Educação – 2019). Dentre os motivos para a evasão escolar: pobreza, déficit de aprendizagem, trabalho e maternidade.

Diante deste contexto, é importante ampliar o entendimento da modalidade, bem como entender como as políticas públicas estão diretamente relacionadas a ela, compreendendo seus anúncios e limites.

Para tanto, o presente texto está organizado nas seguintes seções: Contextualizando a EJA; Políticas e a Educação de Jovens e Adultos; Apresentação e análise dos dados.

METODOLOGIA

A presente pesquisa configura-se como exploratória, com abordagem qualitativa. Tem como problema: como a educação de jovens e adultos é contemplada na legislação nacional, no pós-LDB 9394/1996? Seu objetivo é analisar como a educação de jovens e adultos é contemplada legislação brasileira, tendo como marco inicial a Lei nº 9.394/1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Como procedimento metodológico, por meio de pesquisa documental, foram catalogadas e analisadas as legislações nacionais, disponíveis no sistema de pesquisa da legislação federal brasileira. Foram localizados 187 documentos entre leis, portarias, medidas provisórias, decretos e emenda constitucional. A análise versou sobre os limites e as perspectivas da modalidade EJA no contexto atual no país, pós LDB.

CONTEXTUALIZANDO A EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim denominada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, destinada para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos, seja no Ensino Fundamental ou Médio, faz parte da Educação Básica, e é balizada como uma

de suas modalidades, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CEB n. 1, de 5 de julho de 2000) e reafirmada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CEB n. 4, de 13 de julho de 2010).

Embora já exaustivamente abordada, há necessidade de reafirmar que todo jovem e adulto que, pelas mais diversas razões (trabalho, condições familiares e econômicas, dificuldades de aprendizagem, entre outros), evadiu ou nunca teve acesso ao ambiente escolar, tem direito à educação, garantido no artigo 205 da Constituição Federal (“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”).

Apesar do direito constitucional à educação, para muitos jovens e adultos, alcançar o acesso ao contexto escolarizado está num horizonte bastante distante, especialmente quando se pensa no acesso a uma modalidade que majoritariamente disponibiliza matrículas no período noturno, em poucas unidades escolares (considerando a oferta de vagas), além das questões materiais que determinam a possibilidade ou não de buscar a matrícula: transporte, alimentação, disponibilidade de tempo, conjuntura familiar, condições econômicas, dentre outros. Para além destas fragilidades do direito à educação, ainda há que se questionar em que medida o jovem e o adulto que não concluíram ou nunca estiveram na escolarização básica têm o entendimento deste direito como seu.

Assim, ao percorrer o percurso da educação de adultos no Brasil e, posteriormente, a EJA, observa-se um contínuo processo de tentativas e retrocessos, a se mencionar aqui as diversas campanhas e movimentos de alfabetização de adultos, que ocorreram de diversas formas e em diferentes espaços, como a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes na década de 1940; posteriormente, o Movimento Brasileiro de Alfabetização entre as décadas de 1960 e 1980; depois, a Alfabetização Solidária na década de 1990, que se tornou o Programa Brasil Alfabetizado. Nesta rápida indicação histórica, a educação de jovens e adultos representa um grande desafio, especialmente para as políticas públicas, quando se pensa em acesso (problematizando aqui não apenas a oferta de vagas), a permanência na modalidade e o sucesso (finalização da Educação Básica).

Ao considerar o aluno ou o potencial aluno da EJA, ressalta-se que se trata de um sujeito com singularidades a serem consideradas, não apenas no acesso, mas ao longo do processo educativo e nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas por professores e instituições que ofertam a modalidade, pois este jovem ou adulto tem uma história de vida demarcada pela vulnerabilidade e enfrenta desafios por não ter iniciado ou concluído a sua escolarização, ao mesmo tempo em que se depara com dificuldades ao buscar a possibilidade de escolarização.

A Educação de Jovens e Adultos tem características bastante singulares, especialmente ao considerar os sujeitos que a frequentam, ou seja, jovens e adultos demarcados pela atuação no mercado de trabalho ou até mesmo segregados do mundo do trabalho formal, por não terem uma formação básica com-

pleta. São sujeitos que, muitas vezes, realizam trabalho bruto, braçal e de grande esforço físico, distanciados de possibilidades de atividades laborais consideradas apropriadas para aqueles que têm, como pré-requisito, uma formação mínima (ensino médio, técnico, tecnológico ou graduação).

Estes sujeitos que, ao longo de sua história, são demarcados pelo distanciamento de oportunidades, pois estão ou foram desajustados do processo de escolarização na idade considerada certa. Mas, de quem se está falando? Do sujeito que da EJA faz parte, que pretende estar ali ou que ainda nem sequer sabe que pode estudar. São mulheres, homens, jovens, idosos, donas de casa, travestis, homossexuais, presidiários, órfãos, prostitutas, índios, negros, moradores de rua, enfim, são os negligenciados, excluídos, explorados, marginalizados, reprimidos, oprimidos e invisíveis.

Como afirma Soares (2019), uma característica marcante da modalidade é o atendimento de uma diversidade de sujeitos. Ou seja, trata-se de um conjunto heterogêneo, especialmente quanto à faixa etária. Os sujeitos ali presentes são reflexos da desigualdade social brasileira, oriundos das camadas populares, que não concluíram a educação básica, das famílias mais pobres, numa grande maioria negra, numa complexa situação socioeconômica, na qual muitos se encontram em atividades laborais menos qualificadas ou na informalidade.

Assim, a EJA distingue-se da educação escolarizada formal, uma vez que se trata de uma modalidade que precisa atender as necessidades educacionais que os seus sujeitos necessitam, num processo de formação integral, permanente

e que atenda aos seus anseios. Para muitos, a EJA é a oportunidade de alcançar a certificação e, em decorrência disso, uma nova oportunidade no mercado de trabalho, representando a busca por uma formação para alcançar uma nova profissão. Para outros, é o desejo antigo de juntar cada uma das letras e saber ler e escrever o próprio nome.

Neste quadro, é importante entender que a modalidade, apesar de se justificar pela demanda, possui um decréscimo de matrículas nos últimos anos, a qual pode ser relacionada à finalização ou enfraquecimento de políticas importantes, como o Brasil Alfabetizado⁶, PROJOVEM e o PROEJA.

De acordo com os dados do Censo Escolar do INEP, temos o seguinte cenário, representado pelo total de matrículas e seus números no estado do Paraná e da Paraíba, conforme se apresenta no Quadro 1.

6 Em 8 de fevereiro de 2022, o decreto 10.959, dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado, com revogação do decreto de 2007, em que se estabelece os princípios, as diretrizes, os atores, a atuação do Ministério da Educação e dos entes que aderirem ao programa. Ainda não é possível avaliar os impactos deste decreto e como o programa será executado.

Quadro 01 – Matrículas EJA

Ano	Total de matrículas	Matrículas Paraná	Matrículas Paraíba
2012	3.961.925	163.762	144.564
2013	3.830.207	151.358	152.499
2014	3.653.530	150.023	153.193
2015	3.491.869	143.396	133.640
2016	3.482.174	151.855	131.220
2017	3.598.716	172.775	120.721
2018	3.545.988	178.500	123.182
2019	3.273.668	172.185	113.110
2020	3.002.749	144.919	107.974
2021	2.962.322	114.388	124.957

Fonte: Organizado pela autora, a partir dos dados do Censo Escolar INEP.

A partir dos dados deste quadro, pode-se verificar que, no contexto nacional, há um decréscimo vertiginoso na última década, com a diminuição de 1 milhão de matrículas. Esta tendência pode ser verificada no Paraná (estado da autora). A tendência de queda também pode ser verificada no estado da Paraíba (estado desta publicação), entretanto, com aumento de matrículas no último ano, por motivo não identificado (talvez por políticas públicas locais – municípios).

Diante desta conjuntura, reflete-se sobre como a EJA tem sido ofertada no Brasil, quais são as demandas e as alternativas de acesso e permanência, qual é a situação dos alunos que a frequentam e como a modalidade está sendo organizada, desvelando a necessidade de reflexão sobre a relação entre a EJA e as políticas públicas, expressas nos documentos oficiais.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Quando se pensa em políticas públicas para a EJA, é importante observar que estas se configuram para atender a uma conjuntura diferenciada, pois, como já mencionado acima, a modalidade possui características muito marcantes e atende a sujeitos heterogêneos, que estão em condições distintas uns dos outros.

Logo, é importante vislumbrar o que Vieira (2007, p. 56) nos explica: “as políticas representam o espaço onde se manifesta a ‘politicidade inerente à educação’, na medida em que traduzem expectativas de ruptura ou de continuidade”.

Ou seja, apesar de haver iniciativas em prol da disseminação da educação para todos (Constituição Federal, no Artigo 205), a EJA ainda se apresenta aquém das muitas estratégias educacionais, especialmente nos dias atuais, como reflexo de um conjunto de medidas de ruptura (como a extinção da SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

Em retomada rápida, para defesa da EJA e dos seus sujeitos, é importante lembrar que o direito à educação é reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948: Direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade de fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. Além disso, o artigo 206 da Constituição Federal prevê “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e no artigo 208, encontra-se a

garantia da obrigatoriedade do ensino gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso ao mesmo, na idade própria.

Já mencionado anteriormente, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica, a qual possui características específicas no processo pedagógico destinado ao jovem e ao adulto (LDB, Lei nº 9.394/96).

Para Arroyo, “a história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos”. Assim, “a reconfiguração da EJA estará atrelada a essa legitimação” (ARROYO, 2005, p. 28). Embora, ainda hoje seja necessário repetir esse argumento, na defesa da educação como direito humano de todos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, especificando as finalidades e funções desta modalidade de educação (Parecer CNE/CEB 11/2000), caracterizam a EJA com uma função reparadora, resgatando a igualdade de um direito negado, promovendo “o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante” (PARECER 11/2000, p. 7). Embora não alcançado até hoje, tem-se a demanda de superar a função compensatória da modalidade.

Após as DCNEJA, outra política foi importante para a EJA no início deste século: o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, que estabeleceu metas e estratégias para todo o segmento educacional brasileiro, inclusive para a EJA. Neste plano, há 26 metas para a EJA: alfabetização, oferta no ensino fundamental e médio, implementação do ensino básico profissionalizante. Para o cumprimento de tais metas, foram criados o Programa Nacional

de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), e transformou-se o Brasil Alfabetizado em programa.

Para manutenção e realização das ações propostas, havia necessidade de financiamento específico, o qual acontece quando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) destina no máximo 15% de recursos à contabilização dos alunos da EJA em cada unidade da Federação (art. 11, da Lei nº 11.494/2007).

Apesar da inclusão da EJA no FUNDEB, a porcentagem somada ao fator de ponderação 0,7 para a modalidade representou um preocupante descaso com o histórico de lutas de jovens e adultos mediante a reinserção nas instituições formais de ensino (PINTO, 2007).

As metas do PNE (2001-2011) eram muito pretensivas e necessitavam de um maior aporte financeiro para o seu cumprimento. Assim, estudos relacionados ao cumprimento das metas da EJA ressaltam o não cumprimento integral das mesmas (DI PIERRO, 2010).

Com o Novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), houve um movimento de reorganizar as metas e estratégias com objetivos mais viáveis (dentro do tempo e das condições de financiamento). A EJA foi contemplada nas 20 metas: alfabetização, elevação da escolaridade, universalização do ensino e oferta da EJA integrada à Educação Profissional. Em argumentos e dados já apresentados neste texto, pontua-se a dificuldade de novamente

atingir as metas propostas para a modalidade, seja pelo descaso, pelo descompromisso ou pela falta de financiamento adequado, que foram agravados pelo período pandêmico (do qual ainda não se tem dados sobre o impacto na EJA).

Ainda cabe destacar aqui tanto a Conferência Nacional de Educação Básica – CONEB (2008), quanto as Conferências Nacionais de Educação – CONAE (2010 e 2014). Em síntese, há a discussão sobre a inclusão, pois a sociedade brasileira é excludente, necessita-se garantir os direitos sociais e humanos, além do reconhecimento e atendimento à diversidade da EJA. Embora importantes pautas de discussão, a modalidade sofre com os limites impostos pela ausência da eficiência das políticas públicas.

Em resposta à conjuntura internacional, especialmente da UNESCO e dos objetivos do desenvolvimento sustentável, em 2018, ocorre a alteração do Artigo 37, da LDB, pela Lei nº 13.632 de 2018: 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. Apesar da inclusão dos termos “educação e a aprendizagem ao longo da vida”, ainda não se verificou como haverá a implementação destes na EJA.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), denominada como “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8), estabelece a homogeneidade ao

colocar no mesmo patamar os diferentes públicos contemplados pela Educação Básica, sem considerar a diversidade e as demandas dos diferentes sujeitos.

De acordo com Carvalho et. al (2020, p. 57):

Na segunda versão da BNCC, lançada em 2016, há uma parca tentativa de incluir a EJA, todavia onde estava grafado “crianças e adolescentes” foi acrescentada a expressão jovens e adultos, modificando então para: “crianças, adolescentes, jovens e adultos”. A inclusão dessa expressão só fez acirrar o problema, pois serviu para homogeneizar ainda mais o currículo, uma vez que não houve a preocupação em debruçar sobre a EJA, e construir um capítulo que problematizasse sua especificidade.

Para realizar o alinhamento entre a modalidade e a BNCC, foram publicadas as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância: Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021.

Neste documento, dentre os mais diversos artigos, destaca-se o art. 2º: “[...] EJA poderá ser ofertada: presencial; educação a distância; articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida”.

Neste artigo, vê-se o destaque dado à educação a distância, o reforço da relação EJA – Educação Profissional e a “ênfase” em educação e aprendizagem ao longo da vida. Neste momento,

ainda não há indicativos que possam contribuir para avaliar os impactos dessas diretrizes, mas pode-se afirmar que contribuem para ampliar os limites da modalidade.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa, foi realizada a catalogação e análise das legislações nacionais, disponíveis no sistema de pesquisa da legislação federal brasileira (<https://legislacao.presidencia.gov.br/#>). Foram localizados 187 documentos entre leis, portarias, medidas provisórias, decretos e emenda constitucional, a partir do termo de busca: “educação de jovens e adultos”. A pesquisa compreendeu a legislação entre 20 de dezembro de 1996 (LDB) e 31 de maio de 2022.

Foram localizados 187 documentos entre lei, portaria, medida provisória, decreto e emenda constitucional. Os dados catalogados, a partir dos critérios estabelecidos, estão disponíveis em: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29621.96489>

A partir dos documentos, podem-se destacar aspectos gerais:

Nas leis orçamentárias anuais (abertura do Orçamento Fiscal), há tendência de cancelamento de parte dos valores destinados à EJA, seja em processos de formação de professores, alfabetização, material didático, formação profissional, Ensino Médio, entre outros. Apenas em 2021, a Lei anual de Orçamentos Fiscal e de Seguridade Social (2021) ampliou o recurso para EJA, no processo de remanejamento, diferente dos anos anteriores, em que havia cancelamento, cancelamento superior ou

remanejamento. Mas esse dado ainda deverá ser comparado com a lei referente ao ano de 2022, para poder se concretizar a certeza de remanejamento positivo.

Ainda em relação ao financiamento da modalidade, a Lei nº 14.113/2020 do FUNDEB, inclui a EJA, estabelecendo valor anual por aluno: 0,80 (EJA com avaliação no processo) e 1,20 (EJA integrada ao profissional). Ou seja, o valor anual do aluno da EJA, em relação ao aluno da Educação Básica é relativo. Cabe observar que há incentivo para a modalidade estar integrada ao Ensino Profissional (destacada nas Diretrizes Operacionais de 2021).

Ainda sobre a nova lei do FUNDEB, haverá crescente implementação da ampliação dos valores para a EJA, entre os anos de 2021, 2022 e 2023 (até alcançar o valor prescrito). Além disso, prescreve sobre o acompanhamento da aplicação de recursos pelo conselho de acompanhamento e controle.

Para além das legislações específicas da EJA, já citadas na seção anterior e das legislações orçamentárias, observa-se que a modalidade é citada em muitos documentos, como modalidade da Educação Básica, mas sem considerar ou detalhar as suas especificidades.

Como exemplo, pode-se citar a Política Nacional de Alfabetização, decreto 9765/2019, que inclui o aluno da EJA: “Art. 6º A Política Nacional de Alfabetização tem por público-alvo: IV - alunos da educação de jovens e adultos”.

Também se cita a Lei nº 13.341/2016, que altera a Lei nº 10.683, e cria as Secretarias Especiais dos Direitos da Pessoa com Deficiência e de Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa,

e dá outras providências. Nesta lei, a EJA é citada como parte integrante da Educação geral:

Art. 25.

XXVI – Ministério da Educação:

c) educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, **educação de jovens e adultos**, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; (grifo nosso).

Pode-se citar o Decreto 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

Dos programas e ações integrados e complementares

VI – estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

Também, pode-se citar a Lei nº 13.163/2015, que modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias:

Art. 2º A Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

“Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas **cursos supletivos de educação de jovens e adultos**.

Essa tendência irá se repetir ao longo de muitos documentos, o que demonstra que, apesar da sua inclusão, a EJA não é objeto das legislações que a citam, estando muitas vezes restrita ao fato de ser modalidade da Educação Básica, sem considerar suas demandas e suas especificidades.

Além disso, apenas 7 documentos citam os alunos da EJA, dentre esses estão: Política Nacional de Alfabetização, PNE (2001-2011), PNE (2014-2024) e leis orçamentárias (sobre custo do aluno/valor anual). E, somente no PNE (2014-2024) há a menção sobre atender as necessidades deste aluno:

9.9) apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às **necessidades específicas desses (as) alunos (as)**;

[...]

10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos

adequados às características desses alunos e alunas; (grifo nosso).

Enquanto teoricamente e nas escolas que atendem a modalidade, há um olhar sobre os sujeitos da EJA e as suas especificidades, a legislação ainda não conseguiu contemplar essa demanda. Há um vazio entre o que se espera da legislação e a compreensão que os alunos da EJA são um grupo que demanda ações educacionais permanentes emancipadoras: atividade, autonomia e independência. E, que a Educação corresponde não apenas a um mecanismo para que o sujeito adquira conhecimento ao longo de sua vida (prescrito atualmente na LDB), mas que se estabeleça como oportunidade de mudança e transformação, seja no âmbito individual e, posteriormente, no coletivo.

Arroyo, sobre os alunos da EJA, explica que:

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual e de oportunidades pessoais perdidas [...] (ARROYO, 2005, p. 30).

Assim, apesar da redundância, ainda é preciso discutir, descrever e defender quem são os alunos da EJA e porque estes são sujeitos de direito. Ainda é preciso lembrar sobre a

importância e a necessidade do direito à Educação plena, integral, transformadora e humanizada para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar a questão norteadora da pesquisa e seu objetivo, é possível afirmar que a Educação de Jovens e Adultos é contemplada na legislação nacional, a partir da LDB 9.394/1996. Entretanto, conforme os dados apresentados, apesar da incidência em 187 documentos, estas ocorrem mais por menção da modalidade, enquanto parte da Educação Básica, não sendo considerada nas suas especificidades. Além disso, quando se trata do aluno da modalidade, a questão ainda é mais agravada, pois não se considera sua demanda formativa específica, exceto quando pontualmente citado no PNE atual.

Pode-se registrar também que é incorreto afirmar que não há legislações que contemplem a EJA. O grande ponto de discussão é a forma como a modalidade está citada. E, diante disso, a discussão precisa ser permeada em como será possível ir além da mera citação da modalidade, para alcançar dentro da legislação, o reconhecimento que a EJA exige, bem como contemplar as suas especificidades e as dos seus alunos.

Embora, a partir dos documentos analisados, desde a LDB 9.394/1996 até o momento presente, anunciem-se muito mais limites do que perspectivas em relação à EJA e aos seus sujeitos, é importante sempre lembrar o que nos traz até aqui, numa interlocução direta sobre o que a modalidade é e sempre representou ao longo de sua história: resistência.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. G. (Org). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto 9.765, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. **Decreto 9.765, de 11 de abril de 2019**. Dispõe sobre a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. **Lei Federal 10.172, de 09 de junho de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Brasília, 2007.

BRASIL. **Resolução 2, de 14 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei 13.163, de 09 de setembro de 2015**. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Brasília, 2015.

BRASIL. **Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.341, de 29 de setembro de 2016**. Altera as Leis nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e 11.890, de 24 de

dezembro de 2008, e revoga a Medida Provisória nº 717, de 16 de março de 2016. Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.632, de 06 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); e dá outras providências. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei n. 14.241, de 19 de novembro de 2021.** Abre aos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União. Brasília, 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parecer CNB/CEB 11/2000 de 5 de maio de 2000.** Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, 2021.

CARVALHO, M. P. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010):** incongruências do financiamento insuficiente. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2011.

CARVALHO, K. R. S. A. et al. Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC. **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 02, p. 51-64, 2020.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n. 112, p. 939-959, jul-set., 2010.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2019 – PNAD Contínua**. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019.

INEP. **Censo da Educação Básica**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2022.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, L. Educação de Jovens e Adultos: O que é a EJA? **Revista Brasileira de Educação Básica**. Seção Vocabulário da Educação. v. 4, n. 12. jan-mar. 2019, p.1-4.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.23, n.1, p. 56-69, jan./abr., 2007.



PARTE 2

EJA E RELAÇÕES
ÉTNICO RACIAIS

Estado do conhecimento: prática pedagógica de professores/as da Educação de Jovens e Adultos – EJA e Educação antirracista

» *Ronnie Wesley Sinésio Moura*

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é composta majoritariamente por estudantes negros/as, muitas vezes, discriminados e com suas representações negadas e invisibilizadas nas práticas pedagógicas de professores/as dessa modalidade.

Desse modo, a discussão proposta tem como objetivo analisar, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pesquisas dos últimos dez anos (2011 a 2020) que interseccionem as categorias prática pedagógica, Educação de Jovens e Adultos – EJA e Educação antirracista, para identificar as aproximações e distanciamentos entre as pesquisas selecionadas e o objeto de estudo “práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA e as contribuições para uma educação antirracista”.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, também denominada de revisão de literatura. De acordo com Stake (2011), a revisão é uma evidência que o pesquisador em formação analisou suficientemente as pesquisas publicadas relacionadas ao estudo ao qual está se propondo realizar. Além disso, corroboramos com o mesmo autor ao afirmar:

[...] o interesse em uma literatura não existiria sem curiosidade intelectual, sem, no mínimo, uma pequena compreensão de que algo merecia ser estudado. De forma similar, com o efetivo desenvolvimento de uma revisão da literatura, o pesquisador vai e vem, pensa sobre o problema, faz anotações sobre o que outros pesquisadores fizeram, refinando a questão de pesquisa durante o estudo e enxergando novas relações com a literatura. É algo que vai e vem, interativo (STAKE, 2011, p. 119).

Movidos por essa curiosidade intelectual, compreendendo que algo precisa ser estudado, conjugado com a necessidade de conhecer melhor o objeto de investigação já referenciado e de oferecer possíveis contribuições e mudanças acadêmico-sociais, realizamos esse estudo do estado do conhecimento.

Assim, diante desse movimento, é possível (re)pensar não só a problemática e o objeto de estudo, mas todos os aspectos teórico-metodológicos envolvidos no desenvolvimento de uma pesquisa. Desse modo, acreditamos que as aproximações e distanciamentos identificados nesse levantamento podem possibilitar uma reflexão profícua acerca da temática em pauta.

Para tanto, dividimos este artigo, além desta introdução, em três seções. Na primeira, relatamos o caminho metodológico percorrido para realização desse estado do conhecimento; em seguida, realizamos algumas reflexões acerca das pesquisas selecionadas; e, por fim, teceremos nossas considerações finais.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Para o objeto de pesquisa, que se configura como as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA e as contribuições para uma Educação antirracista, selecionamos três termos (como aparece na plataforma da Capes, onde realizamos esse levantamento), são eles: “práticas pedagógicas”, “educação de jovens e adultos” e “educação antirracista”.

No primeiro momento, buscamos essas categorias separadamente e sem nenhum refinamento dos resultados, obtendo, portanto, um resultado geral para cada uma. Em seguida, além da categoria utilizada na busca, usamos também a opção “Refinar meus resultados”. Nela, elegemos os seguintes refinamentos de dados: tipo (Mestrado e Doutorado), período (2011 a 2020), grande área (Ciências Humanas), área de conhecimento (Educação) e nome programa (Educação).

O primeiro termo que buscamos foi “prática pedagógica”. Para ele, encontramos como resultado geral 128.181 trabalhos. Após utilização do refinamento exposto acima, esses trabalhos baixaram para 8.917, o que corresponde a 6,96% do resultado geral. Para “educação de jovens e adultos”, encontramos 1.281.370 trabalhos, contudo, ao utilizar a opção “Refinar meus resultados”, localizamos 24.867 títulos, ou seja, 1,94% do total. Para “educação antirracista”, encontramos um total de 170.640 trabalhos, com a utilização do refinamento, esse número baixou para 21.250 pesquisas, correspondendo a 12,45% do resultado geral.

Em um segundo momento, filtramos mais esses trabalhos, pois, mesmo aplicando o refinamento, os resultados que surgiam

eram muito diversos e demandavam um esforço hercúleo para chegarmos aos que mais se aproximavam de nosso objeto.

Assim, optamos por combinar os termos já evidenciados anteriormente e, para isso, utilizamos os operadores booleanos (AND, OR e NOT). Segundo Villegas V. (2003, p. 51), “[...] una manera para hacer que los escritos obtenidos en una tal búsqueda sean los que incluyan al tiempo todas las palabras clave y los sinónimos de éstas es mediante ‘operadores booleanos’”. Em outras palavras, os operadores booleanos possibilitaram selecionar trabalhos que se aproximam um pouco mais de nossa discussão, pois, ao combinar as categorias, a plataforma de busca faz uma triagem de pesquisas que apresentam as combinações ou sinonímias sugeridas. Optamos em empregar o operador booleano “AND” para facilitar nossa procura, esse funciona como “E”.

Desse modo, inserimos no sistema de busca a combinação “prática pedagógica” AND “educação de jovens e adultos” e obtivemos as seguintes informações: 22.242 para o resultado geral, 4.165 com o refinamento dos dados, o que corresponde a 18,72% do total. Coincidentemente, para a intersecção “prática pedagógica” AND “educação antirracista”, obtivemos os mesmos resultados. Utilizamos também a combinação “educação de jovens e adultos” AND “educação antirracista”, para a qual encontramos 8.493 obras como resultado geral, após utilizar a ferramenta “Refinar meus dados”, 1.127 foram os trabalhos selecionados, correspondente a 13,27% do geral. Ainda buscamos pela combinação entre “prática pedagógica” AND “educação de jovens e adultos” AND “educação antirracista” e encontramos 1.175 trabalhos para os resultados gerais e 244 com o refinamento, o que corresponde a 20,76% do valor inicial.

Nas duas primeiras combinações, mesmo com os filtros de refinamento e a utilização dos operadores booleanos, o número de trabalhos foi considerável: 4.165. Contudo, os títulos que filtramos eram muito diversificados e não se aproximavam de nossa discussão. Dessa maneira, optamos por trabalhar com a combinação “educação de jovens e adultos” AND “educação antirracista” por apresentar mais unidades, consequentemente um universo mais amplo, o que possibilitaria mais chances de encontrar trabalhos que se aproximassem do nosso objeto de pesquisa, mesmo com um percentual menor (13,27%) em relação ao resultado geral, quando comparado à combinação “prática pedagógica” AND “educação de jovens e adultos” AND “educação antirracista”, que apresenta um percentual de 20,76%.

Com a escolha já realizada, tínhamos outro grande desafio: “[...] ter de decidir o que constitui uma literatura adequada, algumas vezes expandindo e quebrando os limites” (STAKE, 2011, p. 120). Então, passamos a analisar os títulos referentes aos 1.127 trabalhos filtrados, que tratassem de uma Educação antirracista no campo da EJA. Além dos filtros e das combinações com os operadores booleanos utilizamos as teclas de atalho “Ctrl + F”, procurando também trabalhos que tivessem em seus títulos o termo “prática pedagógica”. Com todas essas combinações, encontramos 122 trabalhos que se aproximavam do objeto em questão. Após essa seleção utilizamos critérios de exclusão e/ou inclusão, a partir dos títulos dos trabalhos, dos quais selecionamos 14 para a próxima fase (leitura dos resumos).

Após a leitura dos resumos, excluímos 11 trabalhos que se distanciam muito de nossa proposta, e não contribuiriam diretamente com nossa discussão. Enfim, selecionamos três títulos

(todos de mestrado) porque compreendemos que se relacionam, tangenciam e/ou podem trazer alguma contribuição mais direta para nosso estudo, são eles: *Articulação entre questões étnicas e raciais e a educação de pessoas jovens e adultos em propostas pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação*, de Rosimara Silva Correia (2013); *EJA e educação para as relações étnico-raciais: uma proposta de pesquisa-ação em uma escola do Guará/DF*, de Bruna Rocha Ferraz (2016); e *Currículo e identidades étnico-raciais: os desafios na implementação da lei 10.639/03 no currículo da EJA em Alvorada/RS*, de Alan Barcellos da Rosa (2017).

Finalizada essa etapa de seleção, no tópico seguinte, fazemos algumas reflexões acerca de cada pesquisa para que possamos identificar as aproximações e distanciamento com o objeto de pesquisa em discussão.

REFLEXÕES E ANÁLISES ACERCA DAS PESQUISAS SELECIONADAS

No documento analisado por Correia (2013), *Propostas Curriculares da EJA*, a autora destaca a transversalidade e enfatiza as áreas em que as discussões étnico-raciais ocorrem com mais frequência, a saber: Estudos da Sociedade e da Natureza e História. No documento *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*, a proposta de ações é insuficiente para a EJA. Segundo a autora, essas orientações são avaliadas como um “[...] grande avanço para as questões étnicas e raciais e para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, porém, possuem limitações que precisam ser consideradas e revistas” (CORREIA, 2013, p. 121).

Nesse sentido, destaca a falta de diálogo entre pesquisadores das duas áreas; considera uma lacuna grave não aparecer sugestões de atividades para a EJA no texto das *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, o que só reforça o desprestígio histórico dessa modalidade.

Ainda, segundo a mesma autora, para que o diálogo entre a EJA e as questões étnico-raciais se efetive, é imprescindível a responsabilidade conjunta entre os órgãos governamentais e os/as professores/as. No que diz respeito aos órgãos governamentais, destaca a necessidade de investimentos em cursos de formação inicial e continuada, pesquisas científicas, elaboração de material didático. Em relação aos/as professores/as, apregoa que devem rever a postura, além de procurar edificar “[...] outros tipos de relações, o que implica nos educarmos o tempo inteiro e lutarmos por uma educação ao longo da vida e antirracista” (CORREIA, 2013, p. 122).

Em consonância com esse discurso, Ferraz (2016) afirma que a diversidade na EJA pode possibilitar reflexões sobre políticas públicas que considerem as singularidades dos sujeitos dessa modalidade. Rosa (2017) alerta que, mesmo depois de treze anos da sanção da Lei nº 10.639/2003, sua implementação ainda é um desafio, além de destacar que há uma desagregação estrutural no currículo da EJA, fator que tanto se adequa às ações governamentais quanto à postura dos/as professores/as.

No que tange ao discurso de o/a professor/a rever sua postura, inferimos que Ferraz (2016) e Rosa (2017) interseccionam com Correia (2013) em algumas questões. Ferraz (2016), ao afirmar que as ações sobre a temática étnico-racial não podem

ocorrer na EJA de maneira aleatória e descontínua e isso se deve, principalmente, ao trabalho realizado pelo/a professor/a no chão da sala de aula. Rosa (2017), indicando que o currículo pode ocasionar uma formação fragmentada e desconexa com a realidade dos sujeitos da EJA, pois os/as professores/as são os principais executores desse currículo e podem realizar essas adequações.

Todo esse contexto corrobora com as afirmações de Correia (2013) em relação à EJA e às questões Étnico-Raciais, especialmente, de terem conseguido alguns avanços, mas também de ainda encontrarem muitos desafios que precisam ser refletidos e, sobretudo, superados.

A pesquisa de Ferraz (2016, p. 167) buscou “[...] responder inicialmente como são produzidos e reproduzidos os discursos de raça, racismo e pertencimento étnico-racial no espaço institucional da escola”. Dentre os resultados, destacamos o fato de ter apontado que os discursos dos sujeitos refletem processos sociais e culturais mais amplos. Desse modo, conclui-se que os discursos dos/as estudantes sobre raça e racismo são resultado do que foi internalizado e produzido pelo contexto social que tiveram acesso.

Ademais, Ferraz (2016) apresenta em seus resultados duas questões que interseccionam com as de Rosa (2017) de alguma maneira. A primeira refere-se a maior visibilidade para as questões étnico-raciais e reconhecimento da importância do estudo dessa temática no ambiente escolar pelo coletivo. De maneira mais tímida, mas nessa mesma direção, Rosa (2017) reforça

que a comunidade escolar na qual a pesquisa foi empreendida considera significativa a temática.

A segunda questão diz respeito à concepção que os/as estudantes têm em relação à escola e à percepção de si mesmos/as referente às questões étnico-raciais. De acordo com Ferraz (2016, p. 170), os/as estudantes, concebem a escola: “[...] um lugar idealizado, os mesmos aludem que a mesma é um espaço imune aos conflitos étnico-raciais, apesar de alguns admitirem que existem professores (as) racistas no contexto escolar”. Em relação à compreensão de si, consideram-se “morenos” e possuem dificuldade em tratar do pertencimento étnico-racial. Na pesquisa de Rosa (2017), os/as estudantes compreendem o conceito de identidade étnico-racial baseada na cor da pele e não a partir de seu contexto político e histórico.

Percebemos, nos trabalhos selecionados, principalmente durante o estado do conhecimento realizado por Correia (2013), Ferraz (2016) e Rosa (2017), uma inquietação, que também é nossa, devido à ausência de pesquisas que relacionem as temáticas EJA e questões étnico-raciais. Além disso, realizam algumas discussões que julgamos muito pertinentes relacionadas a aspectos geracionais, mas não se limitam a eles, ampliando a reflexão sobre alguns conceitos como os de raça, racismo, identidade, etnia e eurocentrismo. A discussão sobre currículo é contemplada, principalmente, em Rosa (2017).

A EJA, enquanto Educação formal, garante uma diplomação e, por conseguinte, maior proteção social (CORREIA, 2013). No entanto, questões como as de raça que transversalizam a sociedade, conseqüentemente, a escola, não estão sendo superadas.

Segundo Correia (2013, p. 47), “a superação deste modelo implica novos valores frente a um modelo social de EJA, que demanda outra forma de organização”. Em outras palavras, para que a EJA seja libertadora precisamos compreender que não podemos infantilizar seus sujeitos, reconhecer que esses trabalham durante todo o dia e, em sua maioria, são negros/as, que foram excluídos/as do processo educacional.

Um assunto pertinente levantado por Ferraz (2016) em relação à EJA refere-se ao racismo, experiência que desumaniza e anula o ser humano em vida. Esse é traduzido, na maioria das vezes, pela negação, invisibilidade e silenciamento das questões raciais nessa modalidade de ensino. Consubstanciado no material didático e no currículo, mas também na ausência de discussão tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Diante desse contexto, para Ferraz (2016), a escola propaga seu racismo a partir da prática, dos discursos e da maneira como representa o/a negro/a no cotidiano. Esse conjunto de fatores que contribuem com o racismo escolar tem grande influência do currículo educacional forjado no eurocentrismo e ainda muito presente nessas instituições.

Compreendemos que esse processo de negação e silenciamento da escola, disfarçado de neutralidade, não contribui para propagação de uma educação antirracista porque não há posicionamento frente aos discursos e desafios postos pela sociedade, estruturalmente racista.

No que diz respeito aos/às estudantes, estes/as precisam romper com o que tem sido determinado pela estrutura social e “somente um trabalho pedagógico sistematizado com um

viés valorativo poderia sensibilizá-los, superando seus olhares ingênuos e fortalecendo o exercício crítico” (FERRAZ, 2016, p. 27). Vale ressaltar que o/a professor/a não é o/a único/a responsável pela construção de uma sociedade antirracista, mas seu trabalho pode influenciar para que tenhamos uma reeducação para as relações étnico-raciais.

A luta por equidade social e educacional ainda é uma constante da população negra. Essa batalha também é da EJA, constituída, em sua maioria, por estudantes negros/as. Nesse sentido, “[...] pode-se concluir que a história da EJA está atrelada aos impactos históricos da escravidão e do racismo” (FERRAZ, 2016, p. 79).

Além do conceito de racismo, Ferraz (2016) apresenta outros que são norteadores de sua pesquisa como raça, etnia, identidade e eurocentrismo. O conceito de identidade, que também está presente em Correia (2013) e Rosa (2017), encontra-se em consonância com o de Gomes (2005, p. 42-43) que assevera:

[...] a formação de identidades ocorre de forma partilhada com os outros e que as múltiplas identidades sociais que nos constituem: podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes.

Essas discussões são pertinentes e imprescindíveis para contribuir com uma educação para as relações étnico-raciais. Todas elas permitem entender que somente a Lei nº 10.639/2003

não é suficiente para uma mudança efetiva em nossa sociedade, entretanto, sem ela, essa discussão poderia não ter sido iniciada. Precisamos tirar a centralidade das perspectivas eurocêntricas para pensar outras possibilidades advindas de culturas e epistemologias dos dominados/colonizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que as pesquisas selecionadas trazem muitas reflexões e contribuições, principalmente no que diz respeito às questões étnico-raciais interseccionadas com a EJA, além de contribuir para uma educação decolonial, libertadora e antirracista.

Desse modo, os resultados desses trabalhos oferecerão subsídios, bem como ajudarão a compor nossas conclusões acerca do objeto em pauta. Ademais, vale destacar que há muitas aproximações com esse objeto de pesquisa, ao mesmo tempo em que fica explícito o quanto são diferentes teórica e metodologicamente.

Nesse sentido, concluímos que, embora essas pesquisas contribuam diretamente para refletirmos acerca da interseccionalidade entre prática pedagógica, EJA e educação antirracista, apontam também a carência e a necessidade de mais empreendimento de pesquisas nessa direção.

REFERÊNCIAS

CORREIA, Rosimara Silva. **Articulação entre questões étnicas e raciais e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação.**

Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. 128 p.

FERRAZ, Bruna Rocha. **EJA e educação para as relações étnico-raciais**: uma proposta de pesquisa-ação em uma escola do guará/distrito federal. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2016, 185 p.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.

ROSA, Alan Barcellos da. **Currículo e identidades étnico-raciais**: desafios na implementação da Lei 10.639/03 no Ensino Médio da EJA em Alvorada/RS. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. 128 p.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa** [recurso eletrônico]: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2011.

VILLEGAS V., Bayardo. Rápida y pertinente búsqueda por internet mediante operadores booleanos. **Universitas Scientiarum**, vol. 8, jul.-dic., 2003, p. 51-54.

Afrocentricidade no contexto da EJA: entre as potencialidades e os desafios por uma educação antirracista

» *Karina Maria de Souza Soares*

A questão da diversidade e da valorização das diferenças são pautas de debate nos diversos âmbitos da sociedade brasileira, resultado de um processo árduo de lutas e conquistas pela superação do racismo e das desigualdades sociais, conduzido pelo Movimento Negro e pelos demais grupos e organizações que atuam na linha de frente pela dignidade da população negra⁷.

Segundo Rocha e Alves (2018), ainda na atualidade, os mecanismos de invisibilidade e recalque das diferenças que marginalizam a população negra, sobretudo na Educação, permanecem em evidência, como exemplo, podemos observar que:

[...] os currículos escolares da educação básica e superior, mesmo com as pressões dos movimentos sociais negros, ao longo da história, e a implementação das Leis Federais 10.639/03 e

7 Nesse artigo, utilizamos os termos: “negros, afro-brasileiros, afrodescendentes ou descendentes de africanos” para designar os que são chamados, no Brasil, de pretos, pardos, mestiços, mulatos. Considero negra, a soma da população identificada como preta e parda pelo IBGE.

11.645/0828, continuam retratando as populações negras e indígenas de forma estereotipadas e estigmatizadas (ROCHA; ALVES, 2018, p. 82).

Nesse contexto, pesquisadores em Educação como: Gomes (2010, 2011), Silva (2005, 2007), Passos (2010, 2012), Henriques (2001), Munanga (2000, 2005, 2011) constatam que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade de ensino da Educação Básica, é cenário do maior número de negros matriculados, uma vez que a maioria desse público não consegue concluir o ensino médio na faixa etária adequada⁸.

Trata-se de um sistema opressor e desigual que tem afetado todas as esferas sociais, inclusive, e, sobretudo, a instituição escolar. Assim, conhecer para entender como as relações étnico-raciais foram estruturadas, através do resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra, é premissa para que tenhamos acesso à nossa autêntica formação identitária: aquela que não é narrada pelo ponto de vista do “outro” e de seus interesses.

Nesse sentido, é necessário destacar o caráter eurocêntrico presente no processo de afirmação de nossas identidades e sua influência nas escolas brasileiras e na produção do conhecimento,

8 Enquanto 76% dos jovens brancos entre 15 e 17 anos estão matriculados no Ensino Médio, esse número cai para 62% entre a população preta - uma diferença de 14 pontos percentuais. Ou seja, uma proporção maior de negros está em situação de atraso escolar (matriculado na série inadequada para sua idade) ou fora da escola. O levantamento é do Todos Pela Educação do ano de 2018, com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse é um dos vários indicadores educacionais que revelam a desigualdade racial ainda presente na sociedade brasileira. Ainda, de acordo com os dados do IBGE (2010), constata-se que o Brasil possuía 12.893.141 milhões de pessoas com 15 anos ou mais na condição de analfabetas e, dentre estas, 66,7% eram negros.

o qual se manteve resguardado ao longo do século XX e início do século XXI. Na perspectiva de Nogueira (2014, p. 27),

A colonização implicou na desconstrução da estrutura social, reduzindo os saberes dos povos colonizados à categoria de crenças ou pseudossaberes sempre lidos a partir da perspectiva eurocêntrica.

Desse modo, o presente artigo, realizado na tecitura da tese *A população negra nos livros didáticos de biologia: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista*⁹, tem como finalidade problematizar uma outra proposta de discussão isenta de uma concepção hegemônica tradicional acerca da Educação para as relações étnico-raciais, no campo de estudo das Ciências da Natureza do Ensino Médio, com base nos princípios epistemológicos da Teoria da Afrocentricidade como proposta de fomento para uma Educação antirracista e que atenda de modo satisfatório aos anseios da população negra.

À vista disso, a Afrocentricidade para o presente estudo constitui “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93).

A partir desse pressuposto e da compreensão de que nossa humanidade é uma construção social e, portanto, pode ser reinventada, realizar essa discussão no ambiente escolar da EJA, onde persistem históricas desigualdades sociais e raciais,

9 Tese disponível no repositório institucional da UFPB através do link: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18674>

permite ao docente “articular o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação” (GOMES, 2010, p. 20).

METODOLOGIA

A Teoria da Afrocentricidade, que alicerça e problematiza nossa discussão acerca da Educação para as relações étnico-raciais no campo de estudo das Ciências da Natureza do Ensino Médio, foi apresentada e sistematizada por Molefi Kate Asante, na década de 1980, educador afroamericano, a partir da contribuição de pensadores como Du Bois (1868-1963), Cheikh Anta Diop (1923-1986), Marcus Garvey (1887-1940), Malcolm X (1925-1965) e Maulana Karenga (1941).

Apresentamos a Teoria Epistemológica da Afrocentricidade (histórico, pressupostos, categorias) e evidenciamos sua importância para compreensão dos princípios balizadores de uma Educação voltada para a valorização da diversidade racial existente no ambiente escolar, com o respaldo legal da Lei nº 10.639/2003, sob o panorama de pesquisadores que caminhem nessa direção, dentre eles: Asante (2009; 2014; 2015; 2019), Karenga (2009), Diop (1974), Munanga (2000; 2005; 2010), Mazama (2009), Finch III (2009), Rabaka (2009) e Nascimento (2009; 2014), em defesa da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

DISCUSSÃO TEÓRICA

De acordo com Asante (2019, p. 137), “uma pessoa educada verdadeiramente de modo cêntrico verá a contribuição de todos os grupos como significativas e valorosas”, todavia, quando decidirmos abraçar esse posicionamento enquanto educador, caminhar na expectativa de impulsionar mudanças significativas para Educação das relações étnico-raciais, “precisaremos romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na Educação Básica e de seus familiares” (GOMES, 2010, p. 20).

Na Educação nacional, essa caminhada adquiriu respaldo legal em 2003, quando o Estado brasileiro reconheceu a necessidade de agregar aos conteúdos didáticos dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a discussão da temática racial através da Lei nº 10.639/2003, que assegura essa obrigatoriedade.

Porém, no que se refere à EJA, o texto da Lei Federal 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), já assinalava que esta modalidade deve respeitar características, necessidades e peculiaridades dos estudantes a partir dos 15 anos de idade, valorizando os saberes não escolares que carregam consigo.

De acordo com Passos e Santos (2018, p. 5),

A EJA passa a ser pensada como educação que almeja apoiar os sujeitos, nos diversos aspectos da vida, pontuando a transitoriedade do pensamento e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, para deste modo

emancipar, solidarizar e respeitar a diversidade experimentada pelas pessoas.

Desse modo, ao reconhecer a diversidade existente na EJA, ressaltamos a importância da discussão dos diferentes conteúdos presentes no campo de estudo das Ciências da Natureza, como também de outras áreas de estudo do Ensino Médio, articulados aos pressupostos teóricos da Afrocentricidade, como possibilidade de contribuição para uma Educação pautada em princípios humanizados que considere a diversidade étnica, social, religiosa e cultural dos diferentes povos e nações e que nos permita a tomada de decisões de forma crítica, nos diferentes espaços da sociedade.

Resgatar esse conhecimento a partir da centralidade africana, ou seja, das histórias vividas pelos seus ancestrais e da sua diáspora, o que propõe a Afrocentricidade, permite que o povo africano seja protagonista na construção de suas narrativas, distanciando-se cada vez mais do pensamento eurocêntrico. Entretanto, apesar da legislação que fundamenta a obrigatoriedade dessa temática no currículo da Educação Básica, ainda temos muito a percorrer para que essa proposta seja consolidada, haja vista que educar para relações étnico-raciais perpassa por resignificar e modificar as conjunturas reproduzidas historicamente entre negros e brancos, embasadas por pressupostos raciais.

Destacamos, também, a importância dessa abordagem epistemológica inovadora e os caminhos para disseminá-la e desenvolvê-la no campo da Educação para relações étnico-raciais, pois, entendemos que, na atualidade, “os estudos africanos não atendem apenas a uma demanda exclusiva do Movimento Social

Negro, mas de toda a sociedade, e torna-se indispensáveis para o conhecimento do mundo no qual vivemos e dos mundos que nos precederam” (Moore, 2009, p. 17) e, nessa perspectiva, atuam como terreno fértil para promoção de uma Educação que busca a contemplação das verdadeiras dimensões de nossa diversidade. Para Munanga (2005, p. 16),

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas.

Por conseguinte, buscamos evidenciar, a partir da discussão dos conteúdos presentes no campo de estudo das Ciências da Natureza, aproximações e distanciamentos entre as narrativas sobre a população negra e o paradigma da Afrocentricidade.

Esse novo paradigma, de que tratam os pesquisadores, pode contribuir ao reescrever outras narrativas no cotidiano do espaço escolar, mas não aquelas voltadas para um modelo hegemônico, que perdura há séculos e que marginaliza qualquer tipo de conhecimento, cultura e religião que não estejam a favor da dominação branca, ou ainda, viabilizar uma maior democratização de oportunidades.

Assim, uma das possibilidades para construção de uma Educação que contemple sua diversidade cultural e racial “é a de se apropriar socialmente dos discursos e de apresentar

a capacidade de modificá-los” (SILVA, 2016, p. 63). A inserção da cultura africana e afro-brasileira para mediar esse diálogo permite auxiliarmos no processo de assimilação das informações disponíveis, uma vez que contextualiza e aproxima as diversas vivências do cotidiano dos adolescentes e jovens. Nesse sentido, o pensamento afrocêntrico estabelece essa conexão quando propõe uma nova interpretação à base de referências culturais africanas, a fim de construir instrumentos para uma análise mais efetiva da realidade (ASANTE, 2009).

Dessa forma, pretendemos visibilizar uma outra narrativa para esses conteúdos, que possa contribuir e oportunizar aos adolescentes e jovens iguais perspectivas de ensino-aprendizagem na direção de uma Educação mais equânime, visto que é função da escola, nessa etapa de ensino, preparar o estudante para a vida, garantindo sua emancipação e autonomia humana e sólida em um processo de formação integral (BRASIL, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos a importância de trabalharmos temáticas que motivem reflexões sobre grupos marginalizados ou não legitimados historicamente, a exemplo da população negra, mulheres e homossexuais, nas distintas etapas de escolaridade da Educação Básica, principalmente no campo das Ciências da Natureza, onde observamos um discurso em que predomina os domínios da ciência, ou seja, uma tendência em negligenciar outras áreas de conhecimento, sobretudo das Ciências Humanas.

Em uma perspectiva contrária à realidade que se apresenta balizada pelo preconceito, discriminação e um racismo estruturado ao logo dos tempos, a escola deve constituir espaço de socialização, aprendizagens e vivências pautadas na legitimidade mútua das diferenças e em uma Educação holística e inclusiva, em prol de uma maior simetria das relações sociais.

Por fim, consideramos, ainda, que a ideia afrocêntrica para Educação, enquanto proposta de libertação, oferece à comunidade negra, que vivenciou todo um processo histórico de exclusão dos diversos espaços da sociedade, a centralidade de sua história, ciência e cultura. Logo, realizar essa discussão no campo das Ciências da Natureza contribui de maneira singular para o diálogo entre as diferentes bases epistêmicas e a desconstrução de padrões hegemônicos vigentes, aspirando a uma Educação comprometida com a construção de relações sociais positivas que possibilitem a convivência harmoniosa e respeitosa com a diferença.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: A Teoria de Mudança social. Tradução de Ana Monteiro-Ferreira. 1. ed. Philadelphia, PA: Afrocentricity International, 2014.

ASANTE, Molefi Kete. **A Busca da Africologia**: Sobre a Criação e Sustentação de Estudos Negros. 2015. Disponível em: <http://www.asante.net/articles/59/afrocentricity/>. Acesso em: 29 mai. 2019.

ASANTE, Molefi Kete. A ideia afrocêntrica em educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 31, p. 136-148, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28261>.

Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis-/2003/10.639.htm. Acesso em: 04 dez. 2017.

DIOP, Cheikh Anta. **A origem africana da civilização: Mito ou realidade?**. Westport: Lawrence Hill, 1974.

FINCH III, Charles S. A Afrocentricidade e Seus Críticos. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 167-177.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.69/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer: cadernos de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 19-25.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaef/article/download/19971/11602>. Acesso em: 11 abr. 2020.

HENRIQUES, R. **Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/>. Acesso em: 12 dez. 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais 2010**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175#resultado>. Acesso em: 12 dez. 2018.

KARENKA, Maulana. A função e o futuro dos estudos africanos: reflexões críticas sobre sua missão, seu significado e sua metodologia. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 37-69.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade Como um Novo Paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-127.

MOORE, Carlos. Por que as matrizes africanas? In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 17-19.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade Como um Novo Paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-127.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade étnica e etnia. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 5, p. 17-34, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. A matriz africana no ensino: evolução e iniciativas. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2014. p. 148-154.

NOGUEIRA, R. **O ensino de filosofia e a Lei 10639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

PASSOS, J. C. **Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública**. Florianópolis: PPGE:UFSC (Tese de Doutorado), 2010.

PASSOS, J. C. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista em Debate**. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-158, 2012.

PASSOS, Joana Célia; SANTOS, Carina Santiago. A educação das relações étnico-raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. **Educação em Revista** [online], v. 34, 2018.

RABAKA, Reiland. Teoria crítica africana. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p.129-146.

ROCHA, Natanael Conceição; ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira. As relações de poder e a descolonização do conhecimento: perspectivas para pregnância das ações afirmativas. **Diversidade Cultural e Educação**, v. 78, p. 80-87, 2018.

SILVA, José Antonio Novaes. Reflexões e estratégias para a construção de uma educação antirracista. In: NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa; ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira. **Formação cultural**: Sentidos epistemológicos e políticos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 51-67.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, P. B. G. e. História e Cultura Africana no Ensino Brasileiro e na Formação para Cidadania. In: BOLOMA, N. A. (org.). **Redes de conhecimentos**: Novos Horizontes para Cooperação do Brasil e África. 1ª ed. São Carlos: Pedro e João Editores, v. 1, p. 103-112, 2007.

The background of the page is a complex, abstract geometric pattern composed of numerous thin, dark blue lines that intersect to form a variety of irregular polygons and shapes. The lines are scattered across the entire page, creating a sense of depth and complexity.

PARTE 3

EJA E ENSINO

A prática do ensino e aprendizagem da Geografia através do uso das ferramentas digitais na Educação de Jovens e Adultos¹⁰

» *Sueleide Castro Fernandes*

O tempo de pandemia pelo Coronavírus (COVID-19) provocou uma ressignificação para a Educação, nunca antes imaginada. O período do afastamento social e a crise sanitária causaram uma revolução em todos os setores, na Educação, a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem acarretou muitas dúvidas entre educadores de todo o mundo. O ato de ensinar e aprender precisou se aliar a um aporte tecnológico para permitir a efetivação desse processo. Para tanto, se antes da pandemia já era difícil dissociar Educação e novas tecnologias, seja no ambiente escolar ou cotidianamente, na atualidade, portanto, torna-se praticamente impossível.

Fazer uso das tecnologias digitais, no campo educacional, ocasiona infinitas possibilidades de conciliar o contributo tecnológico, aliado à comunicação e entretenimento, com o processo pedagógico, este, por sua vez, precisa equiparar-se a esta evolução, lançando mão das novas metodologias educacionais utilizadas para a construção do saber. Os equipamentos interativos de última geração têm incrementado salas de aulas como uma imposição

10 Este artigo contou com as orientações do professor Eduardo Jorge Lopes da Silva.

para educandos e educadores, transformando potencialidades em obrigações (ANDRADE, 2007. p. 98).

Para atender a esse desafio, é necessário que haja uma formação em serviço. “O professor é um trabalhador que contribui com a construção de uma nação, com base no crescimento intelectual, autônomo e cidadão do povo” (SILVA, 2011, p. 49). Assim, com a chegada da pandemia, a necessidade do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC foi imediata e latente, o que, por sua vez, causou grande insegurança entre os professores. Na realidade educacional do país, a utilização das ferramentas digitais, até o início do período pandêmico, era restrita a uma parcela dos professores, por outro lado, havia uma grande facilidade no uso, por parte dos alunos do ensino regular. No entanto, para os alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, pode-se colocar duas questões: a primeira se refere ao desafio de inseri-los no meio digital e, a segunda envolve conseguir que esses alunos o acessem e façam uso das ferramentas disponíveis. Neste sentido, a apropriação que os sujeitos fazem das tecnologias, no contexto estudado, define em que medida elas contribuem, ou não, para o aprendizado e o exercício da cidadania (DURAN, 2008).

Assim, como forma de oportunizar o aluno da EJA a contribuir com o seu processo de aprendizagem e com o exercício da cidadania, buscamos, através do ensino da Geografia, proporcionar uma reflexão partindo do seu lugar de vivência. O lugar onde a escola está inserida apresenta traços multiculturais de sua comunidade e os que ali residem precisam entender que suas ações possuem reflexos positivos ou negativos sobre este lugar. Assim, ser parte não é o suficiente, é necessário fazer parte das

ações que movem este espaço de forma construtiva. De acordo com Cavalcanti:

Entre o homem e o lugar existe uma dialética, um constante movimento: se o espaço contribui para a formação do ser humano, este, por sua vez, com sua interação, com seus gestos, com seu trabalho, com suas atividades, transforma constantemente o espaço (CAVALCANTI, 1998, p. 24).

Com vistas ao atendimento desta dialética, surgiu a ideia de utilizar o Google Maps e o Google Earth, como suportes no processo de ensino e aprendizagem, atrelando a observação sobre o espaço de moradia, do trajeto entre a casa, a escola e o trabalho como aparatos didático-pedagógicas, no ensino de Geografia. O importante não é transmitir conteúdo específico, mas despertar uma nova forma de aprender com a experiência vivida: os retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (FREIRE, 1987). A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada “invasão cultural” ou “depósito de informações”, porque não emerge do saber popular (FEITOSA, 1999, p. 1).

É sabido que a aprendizagem com significado acontece a partir da interação entre indivíduos. Essa relação, em consonância com conteúdos programáticos, com a realidade cotidiana dos alunos e com o suporte do professor mediador, promove o acompanhamento direto do processo, configurando a construção efetiva do conhecimento. Diante do exposto, este texto objetivou a aplicação dos conteúdos desenvolvidos no ensino da Geografia,

a partir do conhecimento do lugar enquanto espaço de vivência dos alunos. Para tanto, utilizamos o Google Maps e Google Earth como suporte à promoção da aprendizagem significativa. Também analisamos os dados considerando o contexto de aulas não presenciais, em contraponto às aulas presenciais e o trabalho com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC.

UM PERCURSO DE PESQUISA NA EJA

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir da intervenção didático-pedagógica realizada nas turmas do Ensino Fundamental Anos Finais – Ciclo III e IV da Educação de Jovens e Adultos, numa escola periférica, localizada no município de Patos-PB. O público-alvo da pesquisa foi composto por 41 alunos, residentes, em sua maioria, nas proximidades da escola, com faixa de idade que varia de 16 a 60 anos; essa grande diferença entre as idades dos educandos reflete em suas histórias de vida, culturas e interesses diferentes.

A interação entre eles requisitou bastante atenção por parte dos professores. A condução das atividades foi realizada a partir da mediação integradora, espelhada na prática dos agrupamentos produtivos¹¹, que promovem benefícios para ambos os lados. De acordo com Paulo Freire (1987, p. 68): “não

11 Utilizado principalmente com crianças em seu processo de alfabetização, os agrupamentos seguem os princípios dos saberes já construídos, bem como leva em consideração a heterogeneidade de saberes existentes no espaço escolar e a sua importância na construção dos saberes dos alunos, pois essa forma de trabalho é ancorado, em sua concepção, pela interação entre as crianças com a mediação do professor.

há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”, portanto, os educadores precisam refletir sobre os saberes e experiência construídos nas relações culturais e históricas dos educandos da Educação de Jovens e Adultos.

Ao partirmos desse conjunto discente e, em acordo com o art. 32, inciso II da LDBEN Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), houve a necessidade de incluir conhecimentos tecnológicos como ferramenta de aprendizagem, ainda que percebamos que o ensino de Geografia, na maioria das escolas do país, é aplicado de forma tradicional, sem motivação, fazendo uso apenas do livro didático e das incansáveis aulas expositivas. Os saberes curriculares de uma disciplina “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos), que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2010, p. 38). Tornar as aulas atrativas é papel do professor, os saberes geográficos precisam ser difundidos nas aulas, o uso das TDICs proporciona a produção significativa do conhecimento, ainda mais quando o contexto pandêmico da COVID-19 imprimiu a necessidade crescente do uso dessas ferramentas.

No intuito de alcançar os objetivos estabelecidos, a pesquisa amparou-se em métodos e discussões teóricas, tendo como premissa a pesquisa-ação, alinhada ao pensamento de Tripp (2005), que diz que esse tipo de pesquisa funciona como estratégia para o aprimoramento de professores e pesquisadores com vistas a sua utilização para aprofundar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem de seus alunos.

A metodologia adotada foi a pesquisa quantitativa, a partir da aplicação de questionários com todos os estudantes do Ciclo

III e IV da Educação de Jovens e Adultos, além do levantamento de conhecimento prévio, seguido de revisão conceitual, realizado através de conversação, pesquisas e aulas expositivas. Pelos meios digitais, foi utilizado o aparelho celular para realizar pesquisa sobre o seu lugar de vivência, foram exploradas as imagens concedidas via satélite, verificadas nos aplicativos Google Maps e Google Earth. Através dos meios físicos, foram realizados registros fotográficos, escritos e observações mais atentas do espaço de uso frequente dos alunos, sendo essas informações socializadas e discutidas com a turma.

A APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA NA EJA: AS FERRAMENTAS DIGITAIS E A PANDEMIA DA COVID-19

Mesmo antes do período pandêmico, a utilização das TDICs em sala de aula, como ferramenta de apoio ao trabalho docente, já se constituía como tema de discussão entre os pesquisadores Oliveira (2004); Moran, Masetto e Behrens (2000); Ramal (2002); Said (1998), entre outros. O avanço tecnológico provocado pela pandemia foi algo precípito, que provocou a sensação de insegurança em todos os educadores. O período foi sobrecarregado de incertezas e caracterizou-se por tomadas de decisões céleres, para não provocar prejuízos ainda maiores ao processo de ensino e aprendizagem. As maiores aliadas para o momento foram as TDICs, que permitiram que se transpassassem barreiras geográficas, levando o conhecimento aos lugares mais longínquos. Para Ramos (2009, p. 7) “a necessidade de

comunicação dá, assim, origem e forma às novas tecnologias que expandem suas fronteiras e a alimentam”.

A aplicação das aulas teve início com a realização do estudo das categorias de análise geográfica, partindo do lugar de vivência dos alunos, numa concepção mais humanista. Sendo considerado como categoria mais próxima do indivíduo, o lugar de vivência representa uma gama de significados, de conhecimentos cognitivos e de grande aporte de representatividade (BOCK et al., 2002).

Durante o percurso, os estudantes foram incentivados a fazer um passeio virtual através das ferramentas Google Maps e Google Earth, por meio destas, foi oportunizada aos alunos a realização de análise de qualquer ponto do planeta. Constata-se, portanto, que o professor possui o acesso a um aparato de possibilidades que as tecnologias oferecem, podendo fazer uso dessas para propiciar ao educando o apoderamento de conceitos, aprendendo-os significativamente. Silva et al. (2012, p. 2) argumentam que:

como professores, compreendemos que o ensino tradicional não abrange a complexidade da realidade escolar contemporânea. É fato que as aulas possuem acesso facilitado à informação, e que o professor não é – e nem há motivo para que fosse – a única forma de acesso à construção do conhecimento do educando.

Nessa perspectiva, buscou-se averiguar o nível de aceitação dos alunos da EJA em relação ao uso das ferramentas digitais nas aulas de Geografia. Para tanto, o contraponto de

argumentação deste texto se dá em discutir como o trabalho no ensino presencial, em sala de aula, com as tecnologias, remete aos educandos a possibilidade de perceber, através do ensino de Geografia, dissemelhantes formas de perceber o mundo. No que diz respeito ao ensino remoto, suscitado em prol do período pandêmico, essa perspectiva de utilização das TDICs ocasionou inúmeros desafios para os alunos da EJA, e a adaptação não assistida presencialmente a essa nova forma do processo de ensino e aprendizagem não surtiu os efeitos esperados.

A análise dos dados, a seguir, discutirá sobre a utilização das tecnologias, aliadas ao processo de ensino e aprendizagem na Geografia, tendo como foco de discussão o regime de aulas de forma presencial e as aulas remotas, que apresentam inúmeros desafios que perpassam do acesso à informação ao letramento digital. Vale salientar que os dados apresentados neste texto, foram coletados no primeiro semestre letivo de 2019 (presencial) e no primeiro semestre letivo 2020 (remoto), sendo o público-alvo composto por praticamente os mesmos alunos matriculados em 2019. Vamos à análise dos dados.

Quando se buscou evidenciar se os alunos possuíam aparelho celular com acesso à internet, 92,7% afirmaram que sim, e 7,3% afirmaram que não possuíam celular com acesso à internet. No regime de aula presencial, esse dado foi irrelevante, pois todas as atividades didático-pedagógicas foram realizadas na escola, esses 7,3% ficavam em dupla com um colega ou fazendo uso de um equipamento pertencente à escola. Já no regime de aulas remotas, esse dado foi bastante preocupante, pois, sem aparelho celular com acesso à internet, esse aluno foi excluído, ocasionando graves prejuízos ao seu processo de aprendizagem.

Quando interpelados sobre a periodicidade que os alunos têm ao acesso à internet, a pesquisa evidenciou que 61% do alunado asseguraram que acessam a internet diariamente, 21,9% acessam às vezes, 12,2% acessam a rede de internet raramente e 4,9% afirmaram que não têm acesso à internet. Nas aulas de forma presencial, apesar do quantitativo de 39% dos alunos terem acesso restrito ou mesmo não possuírem esse acesso à internet, o ensino e a aprendizagem com utilização das ferramentas tecnológicas não ficaram prejudicados, visto que houve o compartilhamento das ferramentas entre os estudantes e a mediação direta do professor foi essencial. Já no período de aulas remotas, esses 39% dos alunos ficaram de fora do processo, provocando exclusão e evasão.

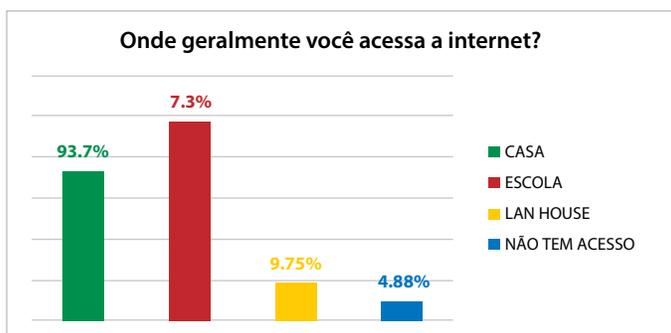
A combinação desses dados nos permite aferir que, embora o acesso à internet seja ampliado e o quantitativo de alunos que têm aparelhos celulares seja relativamente alto, a percepção de que o celular e a internet possam se constituir ferramentas de ensino não é de toda utilizada pelos discentes. Ainda que a orientação do professor, na aula presencial, tenha direcionado a utilidade didática desses recursos para aula de Geografia, o vislumbre pareceu completamente inédito.

Quando perguntado onde geralmente se acessa a internet (Gráfico 1), a pesquisa evidenciou que 36,6% afirmaram que têm acesso à internet em casa, 48,8% acessam a internet na escola, 9,75% utilizam a *lan house* para terem acesso à internet e 4,85% dos alunos entrevistados disseram que não tinham acesso. Quando analisado o dado de 48,8% dos alunos entrevistados, ao afirmarem que o seu acesso à internet é na escola, pôde-se compreender o caos na aprendizagem desses alunos no momento de aulas

remotas. Nesse período, qualquer esforço do professor para tornar suas aulas atrativas foi completamente inviável.

O gráfico 1 nos revela, além disso, o quanto o processo de aprendizagem ainda é pensado quase que exclusivamente no ambiente escolar, a perspectiva de uma aprendizagem com as TDICs, embora se apresentem como promissoras e plurais, na prática, reverbera sobre o exclusivismo do espaço escolar, e o acesso à internet se configura como descaracterizado da ideia de também constituir um recurso de ensino-aprendizagem. Outra conclusão desses dados é que a universalização e os acessos em larga escala não são uma realidade, para os alunos da EJA, a variação do quantitativo de acesso nos permite dizer que o crescimento “tecnologizado” da população se dá com um caráter nitidamente mercadológico, de consumo – todos têm um celular, e os fins de seu uso são basicamente de entretenimento.

Gráfico 1 – Quantitativo sobre os principais locais onde os alunos acessam a internet, Patos-PB, 2019.

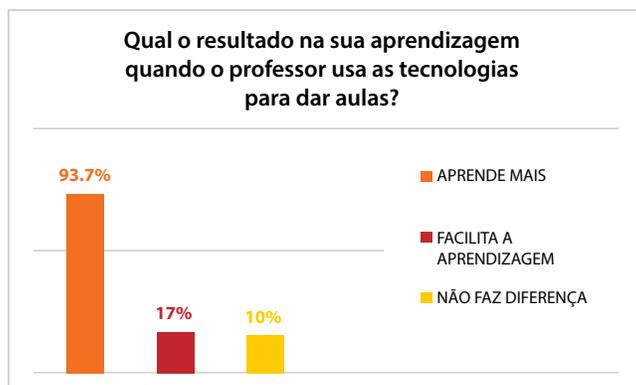


Fonte: Elaborado pela autora, a partir da coleta de dados realizada.

Ao perguntar aos alunos qual o resultado na sua aprendizagem quando o professor usa as tecnologias na sala de aula, 73% do alunado afirmou que o aprendizado flui mais facilmente, 17% veem como facilitação do processo de aprendizagem e apenas 10% dos entrevistados preferem quando a aula é apenas com o professor explicando o conteúdo. Esta análise evidencia um quantitativo de 90% dos entrevistados afirmando o quão significativo é o uso das tecnologias para auxiliar o processo de ensino e aprendizado. Nas aulas presenciais, esse quantitativo de alunos consegue perceber o conteúdo trabalhado de forma significativa, considerando a orientação e o direcionamento explicativo do professor aos discentes. Por sua vez, no período remoto, esse tipo de aula não pôde ser efetivado, visto que a ausência do acesso para uns e a necessidade de um apoio mais direto para outros, tornou-a inviável.

Ao avaliar os dados do gráfico 2, deparamos com a imensa dificuldade dos discentes da EJA em perceber o proveito pedagógico do uso das TDICs sem a presença do professor. Ou seja, o período remoto, se, por um lado favoreceu a ampliação dos horizontes da aprendizagem, por outro, não considerou as dificuldades de manuseio dessas ferramentas pelos discentes. Isso implica em perceber que para o alunado da EJA, as TDICs, ainda que promissoras, prescindem da orientação prático-pedagógica do professor.

Gráfico 2 – Resultado na aprendizagem quando o professor usa as tecnologias para dar aula, Patos-PB, 2019.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir da coleta de dados realizada.

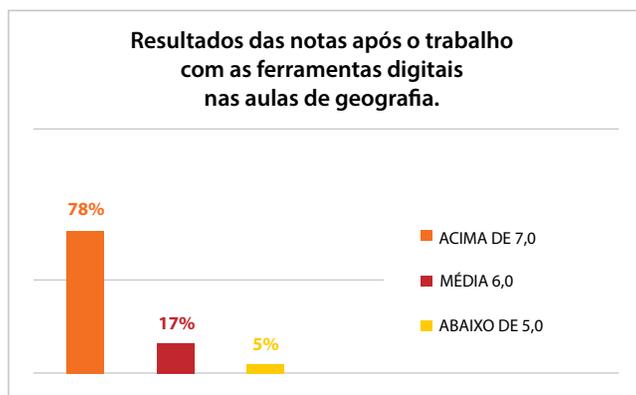
Quando buscou evidenciar a relevância da utilização das ferramentas Google Maps e Google Earth nas aulas de Geografia: 73,2% afirmaram que passaram a perceber o seu “lugar” de forma mais clara e precisa; 17% dos estudantes afirmaram que facilitou a aprendizagem porque pôde visualizar todo o lugar através das imagens de satélites; e 9,8% afirmam não fazer tanta diferença no aprendizado.

Esse percentual de 73,2% confirma o quão significativo é o uso das ferramentas digitais para o ensino, nas aulas de forma presencial, tendo o professor como mediador. Já no ensino remoto, em que as aulas precisavam ser mais acessíveis, pois os alunos não dispunham do apoio direto do professor, a prática com o uso da ferramenta Google Maps e Google Earth tornou-se impraticável.

Quando analisado o resultado dos alunos nas avaliações após o trabalho com as ferramentas digitais nas aulas de Geografia

(Gráfico 3), percebeu-se que 78% dos estudantes tiveram médias acima de 7,0; 17% dos estudantes obtiveram média 6,0; e apenas 5% obtiveram médias abaixo de 5,0. No que diz respeito às avaliações no período presencial, as mesmas ocorreram dando enfoque a tudo que foi estudado, as questões eram respondidas com propriedade, pois a aprendizagem tinha sido efetivada. Já no período remoto, para avaliar os alunos, era utilizado o Formulário Google, portanto, percebia-se que os mesmos não demonstravam interesse em fazê-la, visto que, de acordo com o que eles relataram, não tinha como ser avaliado o que não havia sido aprendido.

Gráfico 3 – Resultado das notas nas avaliações em Geografia, Patos-PB, 2019.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir da coleta de dados realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a prática docente é algo inerente às transformações que ocorrem continuamente na sociedade. Essa reflexão deve se pautar na prestação de um serviço educacional de qualidade, focado nos anseios e interesses do alunado contemporâneo. Atentar para esses interesses e inserir na prática docente o uso das novas tecnologias fez a diferença no processo de ensino e aprendizagem no regime de aulas presenciais, mas, quando passamos para as aulas remotas, o que ficou comprovado foi um prejuízo na aprendizagem dos alunos da EJA. Isso porque, embora mais de 50% dos alunos possuam aparelho celular com conexão à internet e acesso à informação em diferentes locais, esse acesso se dá como entretenimento.

Percebe-se, pois, que apenas possuir aparelho celular com acesso à internet não é suficiente para que a aprendizagem aconteça. A clientela dos alunos da EJA é formada por pessoas que abandonaram o estudo há bastante tempo e, demonstrou-se o quão difícil é conduzir a aprendizagem fazendo uso de ferramentas digitais sem um apoio direto por parte dos professores. Sendo assim, fica evidenciada a fragilidade do uso das TDICs como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem para a EJA no período pandêmico.

Ainda assim, a utilidade e eficácia do uso das ferramentas Google Maps e Google Earth, como forma de facilitar a percepção do seu “lugar”, ficou evidenciada, fato constatado no ensino presencial. Desta feita, para os alunos da EJA, no ensino remoto, essa prática é inviabilizada, pois os alunos necessitam do apoio direto dos professores.

Por fim, os dados apresentados confirmam a valoração dos usos das TDICs em sala de aula, mas, acima de tudo, reafirmam o quão importante é a figura do professor na condução do processo de ensino e aprendizagem. “Pensar a EJA como campo rico de inovação da teoria pedagógica implica também pensar como ela pode contribuir para a formação de professores para esta modalidade de educação” (SILVA, 2011, p. 111), assim, podemos concluir que toda prática docente destinada à EJA deve sempre primar pela valorização e anseios apresentados por um público que possui traços multiculturais distintos, formada por indivíduos oriundos de contextos socioeconômicos diferenciados. Pois essa modalidade de ensino é composta por muitas lacunas e desafios a serem vencidos – e uma delas recai sobre o campo tecnológico.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Andressa de. **Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controles e apropriações**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BOCK, A.; FURTADO, O.; TEXEIRA, M. A. Psicologia da Aprendizagem. In: BOCK, A.; FURTADO, O.; TEXEIRA, M. A. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 114-129.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/06, de 20 de dezembro de 1996.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- DURAN, Debora. **Alfabetismo digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

- FEITOSA, Sônia Couto Souza. **O Método Paulo Freire**. São Paulo: FE-USP, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T. e BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Novas linguagens e novas tecnologias: Educação e sociabilidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na Cibercultura – Hipertextualidade, Leitura, Escrita e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RAMOS, J. L. **Avaliação e Qualidade de Recursos Educacionais Digitais**. Cadernos SACAUSEF V, Ministério da Educação, 2009.
- SAID, Gustavo Fortes. **Mídia, poder e história na era pós-moderna**. Teresina: Edufpi, 1998.
- SILVA, E. J. **Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- SILVA, T. A.; ALVES, I. F. S.; OLIVEIRA, I. J. Geografia na Rede: Ambientes virtuais como estratégias de ensino-aprendizagem. In: **VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, São Cristóvão-SE, 2012.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

A Educação de Jovens e Adultos e o ensino da Geografia a partir do lugar de vivência cotidiana dos alunos

» *Diego Glemerson de Lima e Silva*

» *Maria Alda Tranquelino da Silva*

O componente curricular da Geografia está presente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e, como tal, apresenta problemas metodológicos. Um deles diz respeito a conteúdos geográficos que, muitas vezes, estão descontextualizados da realidade do cotidiano vivenciado pelo educando. A disciplina de Geografia geralmente é caracterizada pelo seu alto grau de flexibilidade na abordagem de seus conteúdos, a exemplo disso encontramos, na abordagem referida, a categoria de análise do lugar geográfico, território e paisagem. Dentre outros atributos, este componente permite aos professores conduzir discussões de temas trabalhados em várias perspectivas, sendo uma delas a relação entre os conteúdos geográficos e o cotidiano vivenciado pelos alunos. Todavia, infelizmente, esse atributo não é totalmente aproveitado. Tal afirmação é reforçada, uma vez que, geralmente, o que encontramos no ensino dessa disciplina na Educação de Jovens e Adultos são aulas cansativas, entediantes e tradicionais, onde é utilizada, constantemente, a prática da

memorização dos conteúdos e termos utilizados por esse ramo do saber (KAERCHER, 2014).

Nessa perspectiva, o que percebemos é a perpetuação de um ensino na disciplina de Geografia na modalidade em tela tradicional e bancária, a qual, na maioria dos casos, não proporciona aos educandos a compreensão das dinâmicas espaciais onde estes mantêm as suas relações sociais. Logo, não se estimula a apreensão, reflexão e crítica dos mecanismos externos e internos gerados pela sociedade que levam às modificações imprimidas sobre o espaço. Não ocorre o incentivo para que os estudantes da EJA percebam que tais práticas irão se refletir sobre o seu lugar de vivência e que, intrinsecamente, refletirão sobre o seu modo de vida (LIBÂNEO, 1994).

Diante do exposto, o presente artigo procura trazer reflexões acerca do ensino de Geografia na EJA, trazendo uma articulação entre os saberes geográficos trabalhados neste componente curricular e como eles podem ser abordados no chão da escola, em concomitância com os diversos fenômenos sociopolíticos, econômicos, culturais, geomorfológicos, dentre outros elementos, que se manifestam no lugar vivenciado pelos educandos.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

É importante ressaltar que a escola e a Educação não se encontram isoladas do contexto político e social do país. Elas estão inseridas em um modelo neoliberal que prepara os sujeitos

para exercer papéis na sociedade, a qual utiliza trabalhadores de maneira competitiva, alimentando e sustentando as relações entre Estado-sociedade-mercado, o que nos leva a inferir que a universalização do ensino também traz benefícios para o sistema, que terá maior oferta de trabalhadores, principalmente de jovens e adultos qualificados para atuar na sociedade e no mercado de trabalho (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, a universalização da Educação e o acesso escolar por parte dos jovens e adultos que não puderam usufruir desse direito em outras fases da vida é uma oportunidade para inserção na sociedade, independente de raça, gênero, etnia, geração ou classe social. A universalização do ensino para esse público traz a possibilidade de uma proposta de Educação sistematizada, rompendo com a lógica de uma Educação bancária que, por muito tempo, foi ofertada a jovens e adultos através das campanhas de alfabetização no Brasil.

Trazendo um breve histórico da EJA no Brasil, percebemos que as políticas educacionais para população de jovens e adultos começaram a ser efetivadas de maneira mais sistemática a partir da Constituição Federal de 1988. Sendo incluída enquanto política educacional permanente somente após a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96.

Anterior à Constituição Federal de 1988, o cenário social e político do Brasil era de política desenvolvimentista e de um regime militar, antidemocrático, marcado por perseguição, violência, conflitos, mortes e perda de direitos. Nesse contexto, a luta dos movimentos sociais por Educação para todos, e dos partidos políticos foram de fundamental importância na

reabertura política e no fim do bipartidarismo, o que possibilitou a criação de diversos partidos políticos e a legalização de outros que se encontravam na clandestinidade (BRASIL, 2018).

É importante ressaltar que, nesse período, a participação e pressão dos movimentos sociais impulsionaram a discussão e aprovação da Constituição Federal de 1988, a qual compreendemos que, embora não tenha sido ainda efetivada em sua plenitude, é um importante documento na conquista e reconhecimento do direito e acesso à Educação para todos, principalmente para as populações vulneráveis, a exemplo dos os Jovens e Adultos, que por muito tempo ficaram à margem das políticas educacionais (BRASIL, 2018).

A Constituição Federal de 1988, considerada um marco no que diz respeito à garantia de direitos para grupos vulneráveis, traz o acesso à Educação a todos os jovens e adultos que não tiveram oportunidade em outras fases da vida como uma obrigatoriedade do Estado, visto que esses sujeitos só tinham acesso à escola através das campanhas de alfabetização, como ressalta Paiva (2003), e passaram a ser incluídos em uma política educacional permanente. Logo, a Constituição inaugurou um novo momento para a EJA, abrindo a possibilidade do reconhecimento da diversidade presente no grupo dos jovens e adultos não escolarizados (BRASIL, 1988).

A diversidade que representa o público da EJA vem de uma sociedade heterogênea constituída pelas camadas populares de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora, residentes das periferias, moradores da zona rural, população quilombola, ribeirinhas, povos das florestas, indígenas,

privados de liberdade, refugiados, pessoas com deficiência, ciganos, entre outros grupos excluídos do processo educacional.

A respeito da diversidade brasileira, Di Pierro (2000, p. 74) traz a seguinte compreensão:

A diversidade é constituída das diferenças entre os sujeitos, que os distinguem uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, privados de liberdade, indígenas, afrodescendentes, descendentes de europeus, de asiáticos, e latino-americanos e migrantes, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange formas de ser, de viver, de pensar e de agir que se enfrentam, entre tensões, com modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania.

Portanto, ao pensar na Educação de Jovens e Adultos, é necessário considerar a diversidade que envolve questões referentes à classe social, gênero, estudantes de diferentes gerações, etnia e condições físicas e psicológicas, que não podem ficar silenciadas e precisam ser consideradas nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas voltadas para essa modalidade, de modo que sejam criados mecanismos para superação das desigualdades e sejam implementadas políticas públicas, a fim de promover o respeito à diversidade e oportunizar igualdade de condições para todos que vivem em um país composto por uma população plural e diversa.

Conforme enfatizam Ireland e Spezia (2014, p. 74),

[...] Potencializar a diversidade na educação escolar é um desafio pertinente às políticas de EJA, pois, embora tenham sido executados projetos, programas e ações, os impactos do atendimento não foram suficientes para contribuir para a superação das desigualdades sociais e educacionais.

A luta pela superação das desigualdades sociais e educacionais precisa ser constante e diária “sempre que as diferenças se tornarem desigualdades” (BRASIL, 2018, p. 74), na defesa de uma Educação de qualidade para todos, por parte do poder público e da sociedade civil organizada.

Nesse contexto de reflexões referentes às leis nacionais para a Educação, trazemos as práticas discursivas sobre a EJA, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a qual foi alterada pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, passando a trazer em sua redação um conceito mais amplo de Educação, compreendida como aprendizagem ao longo da vida.

Destacamos o art. 37, o qual faz referência à Educação de Jovens e Adultos oferecida àqueles que não conseguiram concluir os estudos na idade regular, ressaltando que as oportunidades educacionais devem estar associadas às características dos estudantes, como podemos observar no fragmento destacado abaixo:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente **aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas,**

consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p. 15, grifo nosso).

Logo, constatamos que o artigo em questão, ao fazer referência à oferta de Educação para Jovens e Adultos, considerando as características dos estudantes, seus interesses, condições de vida e de trabalho, revela que o público da EJA é formado por uma diversidade de sujeitos que precisa ser considerada nos processos educacionais da modalidade, de modo que o ensino precisa proporcionar consciência crítica, promover a emancipação e protagonismo desses estudantes.

DO SENSO COMUM AO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Como todo processo de sistematização do conhecimento científico geralmente passa por um longo período de maturação, o qual envolve etapas de discussões, métodos, seleção e trabalho de categorias de análise, inserção de ideias relevantes, anuências de fatores relevantes pela sociedade em cada período histórico, dentre outros elementos, percebemos que a instituição de uma ciência é um processo dialético e histórico, o qual vem ganhando novos rumos, na medida em que a humanidade e a comunidade científica atribuem novos valores aos mais diversos assuntos, ditos científicos. A Geografia não foge a essa “regra”, uma vez que para a sua efetivação como ciência, trilhou um caminho que, muitas das vezes, foi fortemente marcado pela divergência empregada

pelos mais variados cientistas que insistiam em discutir esse ramo do saber. Mas, devido a essa constância de debates e divergências das diversas correlações de forças existentes na sociedade e no meio acadêmico é que se permitiu o engrandecimento de sua fundamentação enquanto ciência.

A necessidade de procurar explicar as diversas manifestações que ocorrem no mundo sempre perseguiu o homem, desde o seu surgimento. Inúmeros questionamentos sobre os mais variados aspectos sempre permearam e continuarão a permear o pensamento dos sujeitos. Historicamente, para explicar determinado conjunto de fenômenos, estes sujeitos recorreram a vários métodos empíricos, tais como: a magia, a religião, o místico, dentre vários outros procedimentos que, de alguma forma, viessem a ser sistematizados e orientados, para que convencessem determinados grupos sociais. Nessa linha evolutiva, várias etnias vieram a ganhar destaque, mas é inegável que foi através das contribuições filosóficas protagonizadas pelos pensadores da Grécia Antiga que a reflexão sobre os mais variados fenômenos postulava a busca pela compreensão do mundo (CLAVAL, 2011).

Dentre os precursores desse movimento, merecem destaque os pensadores pré-socráticos que, de alguma forma, tentaram explicar a gênese e a transcendência da vida sem que estivessem obrigatoriamente atreladas ao místico, ao sobrenatural. Tales de Mileto defendia que a água era o elemento natural responsável pela existência de todas as coisas do mundo. Ideia semelhante foi fundamentada por Anaxímenes, que dizia ser o ar o elemento criador e compositor de todas as coisas. Já para Heráclito de Éfeso, esse elemento seria o fogo. Independente do material

que viesse a explicar a origem das coisas, esses pensadores compartilhavam de ideias em comum: a sistematização racional para tentar explicar as coisas sem os usos exacerbados do misticismo e do sobrenatural.

Talvez para os seres vivos desta época, essas formas de explicar o mundo soam como fantasiosas e amadoras. Mesmo que muitas das vezes não façamos uma reflexão sobre os instrumentos que esses pensadores possuíam na época, comparados aos que temos acesso nos dias de hoje, pensamos ter propriedade para questionar com veemência essas afirmações ancestrais. Essa prerrogativa é defendida pelo fato de que o conhecimento científico veio a provar que tais afirmações não se sustentam.

Assim, é perceptível que a construção baseada na argumentação científica perpassa por um período de maturação intelectual e reflexivo, no qual o contexto histórico da sociedade atuará como meio estruturador dos avanços científicos e instrutivos. Em suma, a construção do conhecimento surgiu no incansável e duradouro processo da não aceitação das verdades findadas e da constante prática da crítica sobre os mais variados aspectos que circundam a sociedade (CHAUI, 2000). Sendo assim, é fatídico que o conhecimento se dá a partir de uma construção histórica e social, tomando como contexto determinada expressão e/ou manifestação sociocultural.

Como é sabido, a sistematização do conhecimento se baseia em reflexões organizadas pelos sujeitos a partir dos alicerces historiográficos da bibliografia consultada por este, bem como por suas práticas racionais imprimidas sobre determinado conjunto de assuntos. Aliado a essas epistemes supracitadas,

existe outro parâmetro tão importante quanto estes, trata-se de um parâmetro individualizado, que cada ser possui e é intrínseco a sua pessoa e a sua personalidade. Trata-se do contexto social, das práticas sociais que o indivíduo possui, ou seja, encontra-se intimamente ligado a ideologias, visão e percepção de mundo que cada sujeito compreende. Em suma, está relacionado aos valores culturais que cada indivíduo possui e abstrai socialmente, dos valores que ele aprende na sua trajetória de vida. Esse conjunto virá a influenciar significativamente como este indivíduo enxerga a vida, o que de fato é relevante e deve ser discutido e posto em evidência pela a sociedade (CAVALCANTI, 1998).

Todavia, para que os produtos intelectuais não fiquem suprimidos às ideias dos outros, cabe ao sujeito vir e apresentar as suas para os outros indivíduos, uma vez que o conhecimento é construído e consolidado através das relações sociais coletivas. É justamente através dessas práticas sociais que se manifestam nos mais variados espaços (nas escolas, nos lugares de cultos religiosos, em casa, nas ruas, nas praças, nos sindicatos, nos movimentos sociais, etc.), que o conhecimento poderá ser questionado. Logo, apesar do conhecimento ser construído e reconstruído socialmente, também será através dessas relações que a sapiência poderá ser derrubada.

Tal manifestação é tratada por Sposito (2004), que elucida que os processos epistemológicos que resultam em verdades tratam das diferentes manifestações do intelecto humano, todavia, não existe uma verdade absoluta que reflita e comungue a verdade findada. Ao analisarmos essa afirmação, podemos dizer que nenhum conhecimento é dado como fechado e imutável, uma

vez que é justamente através das práticas sociais e do avanço da ciência que as formas de conhecimento são modificadas.

O axiônimo se demonstra incoerente com a construção científica que se baseia na construção coletiva. Entendemos que tal visão dogmática veio a ter reflexos a partir da particularização das ciências, ou seja, a partir do processo pelo qual ocorreu a fragmentação do conhecimento nos mais variados níveis. Vários autores discutem sobre esse processo fragmentário das ciências, mas concordam que essa fragmentação torna-se um entrave às reflexões epistemológicas mais complexas, uma vez que pode ocasionar a simplificação e o reducionismo compreensivo (MORIN, 2011). Todavia, não podemos deixar de lado que tal conjuntura fragmentária das ciências compõe a realidade acadêmica e científica, na atualidade. Além disso, se por um lado esse rompimento da ciência veio a ocasionar menores níveis de intersecções científicas e maiores níveis de especializações, foi através desses rompimentos que o homem se aprofundou em diferentes tipos de saberes científicos (SPOSITO, 2004).

Outro fator importante que cerca a conjuntura sobre as reflexões do conhecimento é evidenciado pela forma com que grande parte da sociedade julga o saber como utilitário, no que diz respeito à produção intelectual. Talvez essas reflexões acima citadas venham perdendo espaço gradativamente, perante a supervalorização imprimida sobre o modelo de vida que vivemos hoje, no qual ocorre uma espécie de enaltecimento dos aspectos oriundos do capitalismo moderno. Reflexões das mais variadas manifestações societárias têm pouco apreço nos dias atuais, uma vez que o pensamento que permeia a vida social, política

e intelectual da humanidade encontra-se, na maioria das vezes, condicionado ao modo produtivista material.

É justamente nessa perspectiva materialista que vários ramos do saber científico virão a vincular as suas pesquisas a favor do capital financeiro, principalmente a partir dos anos de 1970. Não que anteriormente isso não acontecesse, mas diante das latentes transformações ocorridas nos mais variados segmentos socioeconômicos, como também nas manifestações fluidas a favor do capitalismo concorrencial global, vieram a influenciar significativamente a estrutura da ciência geográfica, do pensar geográfico (SANTOS, 2006).

Nessa perspectiva, essa nova Geografia não se apresenta limitando-se nas questões das diferenciações e semelhanças de áreas e das culturas dos povos, defendidas e idealizadas nos vários estudos feitos por Alexandre Von Humboldt, ou nas ideias também naturalistas de Karl Ritter, que procurou, em seus estudos, descrever como se dão as relações estabelecidas entre o homem e a natureza (DANTAS; MEDEIROS, 2008).

Tampouco essa nova Geografia baseou-se nas ideias deterministas de Friederich Ratzel, quem, em linhas gerais, defendia que o ambiente natural estabelece expressiva influência sobre as ações humanas ou como os aspectos históricos de determinada etnia são um dos pressupostos que legitimam politicamente o pertencimento a determinado território, habitado e utilizado por estes em tempos anteriores. Não só isso, mas temas e discussões sobre outros campos da ciência vieram a ser discutidas por esse pesquisador, tais como: as características a distribuição dos povos e a circulação de mercadorias pelo o globo; as relações entre

Estado, território e o povo; como se deram as formações territoriais das nações a partir da intimidade que estas tinham com sua terra de origem; e o desenho de um conjunto de justificativas que validassem o expansionismo territorial de uma nação dita mais desenvolvida sobre outra menos próspera, segundo os seus critérios, dentre várias outras discussões referentes à geografia política no contexto de sua época (MORAIS, 1990).

É justamente nesse contexto de embates de cunho político, econômico e social que irão surgir diversas multiplicidades de enfoques geográficos que tornarão essa ciência mais dinâmica. Aspectos outrora tratados de forma muito superficial começam a serem discutidas no campo acadêmico: as formas como a exploração dos países colonizadores imprimiam sobre outros territórios colonizados começam a ser debatidas nas universidades; o processo de expansionismo econômico desigual estabelecido entre os países de centro em relação aos países do Sul é alvo de estudos e análises mais profundas; a gênese das relações de poder estabelecidas entre os países que possuíam seus territórios nacionais já unificados torna-se assunto de interesse para entendimento; enfim, toda uma sistemática sociopolítica e econômica é, de fato, inserida nos estudos geográficos (ANDRADE, 2008). Logo, é nessa espécie de efervescência política que a Geografia deixa de ser uma ciência meramente descritiva e passa a levar em consideração outros aspectos que não somente os temas ambientais, mas abordando também a representação das relações humanas com o meio e com os outros.

A Geografia, na perspectiva de uma Ciência Social, implica, justamente, na análise das transformações causadas pelos diversos

fenômenos, principalmente os que se encontram vinculados à ação humana sobre o espaço geográfico.

Nesse sentido, compreendemos que trazer a discussão do ensino da Geografia a partir do lugar de vivência cotidiana dos alunos da Educação de Jovens e Adultos é de fundamental importância, uma vez que estamos nos referindo a sujeitos das camadas populares, a exemplo dos indígenas, quilombolas, ciganos, populações do campo, ribeirinhas, LGBTQIA+, pessoas com deficiências, privados de liberdade, idosos, jovens, mulheres e homens que trazem, nas suas trajetórias de vida, conhecimentos oriundos do lugar onde vivem, que não podem ser esquecidos e desconsiderados nos processos educacionais (SILVA, 2022).

Na atualidade, o ensino na EJA aponta para necessidade de continuar a luta para garantir a escolarização desse público que, por muito tempo, ficou à margem do direito à Educação. No entanto, não podemos nos limitar a pensar o processo de Educação de Jovens e Adultos nos componentes curriculares, a exemplo da disciplina de Geografia, apenas com conteúdos engessados, levando os estudantes à mera memorização de conceitos e conteúdo tradicionalmente presente nas matrizes curriculares.

Neste sentido, entendemos que existem outras demandas e necessidades, para o público da EJA, emergentes na sociedade, que vão além da aquisição da leitura e escrita, como o acesso ao letramento digital e à formação profissional, a compreensão social e política do espaço-lugar que vivem, questões que precisam estar presentes na agenda da EJA, bem como nas práticas pedagógicas e

nos componentes curriculares, para atender às necessidades dessa modalidade. Machado (2009, p. 18) enfatiza que é importante

[...] não reduzir a EJA à escolarização; ao contrário, é fundamental que se reconheça que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, à produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos (MACHADO, 2009, p. 18).

Partindo das reflexões de Machado (2009), visualizamos que o público da EJA possui uma diversidade de sujeitos e interesses que precisam ser considerados pela escola, a qual precisa ser um espaço de acolhida e de respeito ao diferente, bem como de conscientização e de valorização dos saberes trazidos por esses sujeitos.

O ensino de Geografia na EJA tem como desafio trabalhar os fenômenos contemporâneos de forma a evidenciar o papel político voltado principalmente aos interesses populares, e não somente para os almejos oriundos das classes mais abastadas e privilegiadas na sociedade. Nessa perspectiva, Cavalcanti (1998) enfatiza a necessidade dos estudos geográficos considerarem também a realidade vivenciada pelos estudantes.

Independente do objeto de estudo utilizado (paisagem, lugar, espaço, região, território) pelo o professor de Geografia, e indiferentemente da corrente filosófica que venha a estruturar as abordagens dos assuntos trabalhados, uma coisa é certa: o ensino geográfico deve ser sistematizado de tal forma que

proporcione ao estudante uma aprendizagem significativa, aliada a uma perspectiva emancipatória, no que diz respeito à aquisição de novos conhecimentos por parte dos estudantes. Sendo assim, o ambiente escolar, visto como *locus* da construção desses conhecimentos, e substanciado pelas informações de cunho geográfico constitui-se como um conjunto propício a essa sistêmica.

O ENSINO DE GEOGRAFIA ARTICULADO AO COTIDIANO DO JOVEM E ADULTO NA EJA

Neste tópico, discutiremos como são trabalhados o componente curricular da disciplina de Geografia, em uma perspectiva de articulação com o cotidiano dos estudantes da EJA. Nesse contexto, a instituição escolar situa-se como local de intermediação para a realização de tais práticas, onde a aprendizagem, sendo intermediada pelo professor, deve proporcionar aos alunos o saber prático, um saber para o exercício de sua cidadania. Sobre esse contexto, Callai (2001, p. 134) faz a seguinte consideração, sobre o papel da ciência geográfica:

[...] a geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma 'visão espacial', é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania.

Nesta direção, ao pensar no ensino da Geografia e os estudantes da EJA, é necessário considerar os conhecimentos e as relações sociais que esses sujeitos constroem, bem como o ambiente onde vivem. Cabe salientar que o público da EJA é formado por uma parcela da sociedade que, por diversos motivos, foi obrigada a abandonar a escola, e, em seu retorno, trazem em suas bagagens um conhecimento de mundo que precisa ser considerado no processo de ensino e aprendizagem do ensino da Geografia.

Assim, temas relacionados à economia, política, qualidade de vida, questões ambientais, urbanização, ruralização, problemas sociais, demografia, dentre outras temáticas, devem ser abordados em perspectivas de situações vividas por esses sujeitos. É intrínseco que essas temáticas fazem parte da vida dos mesmos, logo, o docente deve aproveitar esses momentos para direcionar as abordagens desses conteúdos em perspectivas reflexivas, a partir dos espaços e situações em que seus discentes estão inseridos.

Assim, como salienta Silva (2017), a Geografia a ser trabalhada junto a esse público deve estar longe da monotonia, distante da prática da memorização dos conteúdos geográficos. Será encontrada em um ensino prático e sistematizado para a realidade cotidiana, que leve o aluno à constante reflexão sobre o mundo e seu lugar de vivência. Sobre essa reflexão, Callai (2001) contribui, com a seguinte consideração:

As experiências concretas deverão ter interligamento e coerência dentro do que é ensinado, pois o vivido pelo aluno é expresso no espaço cotidiano, e a interligação deste com as demais instâncias é fundamental para a aprendizagem.

Se o espaço não é encarado como algo em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde e a Geografia torna-se alheia para ele (CALLAI, 2001, p. 136).

De acordo com Oliveira (2011), ao trabalhar o conteúdo relacionado à realidade dos estudantes no componente curricular de Geografia, é possível desenvolver habilidades e competências reflexivas, uma vez que a discussão do lugar físico onde os estudantes da EJA estão inseridos possibilita a realização de reflexões sobre a realidade a partir de um olhar crítico.

Ao trabalhar, por exemplo, a categoria de análise do lugar geográfico na Educação de Jovens e Adultos, é possível realizar uma atividade prática pelo bairro através de um levantamento com os estudantes, orientando-os a observar a organização do espaço onde moram, discutir pontos relacionados à segurança, desemprego, caracterização econômica, habitação, saneamento básico, lazer, entre outras questões presentes no seu cotidiano (KAERCHER, 2014).

Cavalcanti (1998) elucida que entre o homem e o lugar existe uma dialética, um constante movimento, onde ambos, de forma recíproca, transformam-se. Isso quer dizer que o homem, a partir de suas ações sobre o espaço, abstrai concepções e percepções, encantos e desencantos, e isto, conseqüentemente, virá a integrar sua formação humana. A partir do momento em que o sujeito deposita emoções sobre o espaço, este, gradativamente, vai deixando de ser espaço para se tornar lugar.

Outra categoria de análise da Geografia que pode ser trabalhada, concomitantemente à ocupação dos espaços de vivência

desse público, é a de território. Esse termo é constantemente relacionado às forças existentes no espaço que tentam exercer poder sobre o mesmo. Logo, como salientam Santos, Araújo e Silveira (1998), o território é composto por conjuntos de objetos e conjuntos de ações que se materializam no espaço habitado. Assim, esse espaço passa por metamorfoses na medida em que as correlações de forças se consolidam ou se fragmentam, ou seja, o território é fluido. Logo, esse modelamento do espaço está condicionado à competitividade dos agentes econômicos, políticos, sociais, culturais, organizações delituosas e estatais.

Nessa conjuntura, o ensino geográfico tem como função levar o aluno a desenvolver reflexões sobre esses agentes que se materializam nos territórios, tanto em escala global, como local. Assim, os discentes, através da intermediação do professor, devem ser levados a compreender como esses grupos se instalam em seu lugar de convívio e qual seu poder de interferência na dinâmica social. Procura-se, nessa sistêmica, a proposição de que os discentes desenvolvam uma reflexão crítica sobre a manifestação dos diversos fenômenos sociopolíticos e econômicos do espaço em que vivem e de sua função como sujeito nesse processo.

Sobre isso, Cury (2014) entende que o ensino de Geografia é estimulado por meio das observações e das práticas espaciais cotidianas. É nos meios rurais e urbanos que essas práticas se materializam pelos homens. É entre ruas e avenidas que fluem pessoas, objetos e ideias, os quais, ao se entrecruzarem, geram acontecimentos que, de uma forma ou outra, materializa-se uma correlação de redes. Uma das formas mais visíveis, e que influencia o cotidiano dos sujeitos, é o poder de modificação ocorrido no espaço geográfico gerado pelos representantes do capitalismo

comercial, industrial, financeiro e agrário. Logo, o poder que o sistema do capital exerce, sendo este simbolizado e materializado por esses representantes (lojas, fábricas, bancos, latifúndios, dentre outros), irá fazer parte do cotidiano da sociedade moderna, influenciando sobre suas formas de se relacionar com o espaço, com os outros sujeitos, sobre seus valores pessoais e coletivos e as formas de pensar o mundo.

Nesta direção, compreendemos que discutir o ensino de Geografia contextualizado com a vida dos sujeitos é de fundamental importância, uma vez que estamos nos referindo a sujeitos das camadas populares, que trazem para escola experiências oriundas de contextos culturais, políticos e sociais, nos quais se encontram inseridos. Percebemos, cada vez mais na contemporaneidade, uma excessiva distância entre as experiências socioculturais e a escola, a ausência de práticas pedagógicas que aproximem a vida dos estudantes excluídos da sociedade e a escola. Essa realidade traz, como consequência, baixa autoestima, elevados índices de fracasso escolar e multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à instituição escolar, levando esses sujeitos ao abandono dos estudos, o que legitima a necessidade de pensar práticas pedagógicas no ensino de Geografia que contemplem conteúdos relacionados ao cotidiano desses sujeitos (CANDAU, 2014).

Direcionando nosso olhar para as práticas pedagógicas no ensino de Geografia, na modalidade da EJA, compreendemos que elas são efetivadas por uma ação docente, a qual, à luz das reflexões de Freire (1996), leva-nos a inferir que existem duas práticas pedagógicas: a que promove uma Educação libertadora, problematizadora, questionadora e crítica; como também a

prática docente bancária, que enxerga os estudantes como um ser sem luz, que não possui saberes. Na prática pedagógica tradicional, o professor do ensino da Geografia na EJA tem a função de transmitir conhecimento através de conteúdos presentes em um programa. Cabe ao professor o papel de “despejar” na cabeça dos estudantes informações, para que os mesmos possam adquirir habilidades necessárias para a sua faixa etária, todavia, isso é feito de maneira mecânica e rápida, atendendo ao objetivo de aprender em um período estabelecido, não importando como esse ensino acontece. Esse tipo de prática docente foi, por muito tempo, imposta no cenário educacional brasileiro, na Educação ofertada aos jovens e adultos, a qual enxerga os estudantes como depósitos que precisam ser preenchidos com conteúdos desconcontextualizados da realidade.

Na prática docente progressista e emancipadora, o professor exerce a função de mediador do conhecimento. Os saberes trazidos pelos estudantes são valorizados e ampliados, somando-se às experiências do educador de forma dialética. É uma prática que busca considerar o contexto social, político, cultural e ideológico no qual os estudantes estão inseridos, porque considera o ritmo de aprendizagem e a forma de aprender dos sujeitos envolvidos. Tem como objetivo contribuir com a emancipação dos sujeitos, de modo que consigam realizar sua leitura de mundo (FREIRE, 1996).

Nesta direção, compreendemos que ao falar das práticas pedagógicas, no ensino de Geografia para os estudantes da EJA, defendemos que seja efetivada em uma perspectiva emancipatória, progressista, crítica e de respeito às diferenças.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PESQUISA

É inegável o desafio de romper, no processo de ensino e aprendizagem da Geografia na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, com as práticas tradicionalistas, uma vez que nesse processo se privilegia a memorização de conceitos, a exclusividade do conhecimento trazido pelo professor, a não valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e a supervalorização conteudista, apoiada nas temáticas abordadas nos livros didáticos e a não inclusão do lugar de vivência dos alunos como elemento fundante na elaboração de um saber geográfico significativo para esse público.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que, tanto o professor, como os outros membros que compõem o sistema educacional, identifiquem e compreendam as múltiplas relações sociais em que o corpo discente da EJA está inserido. Deve-se constatar que esses sujeitos são oriundos de realidades cotidianas diversas e complexas, inseridos em um ambiente circundado por diferentes formas de violência; pouco aparato Estatal; problemas com moradia e saneamento básico; renda familiar e/ou *per capita* baixa; prática de trabalhos informais; dependências químicas, dentre outros elementos. Nessa contextualização, cabe à instituição escolar não desvalorizar essas dinâmicas sociais. Pelo contrário, deve-se utilizar dessas sistêmicas na construção de um aprendizado significativo para os estudantes, de modo que eles sejam levados a refletir sobre o contexto social e geográfico em que estão inseridos e empoderem-se, para que possam cobrar

ações efetivas das instituições que representam o Estado na busca por melhorias estruturais e sociais do lugar em que vivem.

Assim, entende-se que o ensino da Geografia na Educação de Jovens e Adultos pode nutrir-se por meio de observações e práticas cotidianas, da valorização das realidades onde os sujeitos se encontram inseridos, sejam eles homens, mulheres, negros, indígenas, quilombolas, LGBTQIA+, imigrantes, trabalhadores sem-terra, trabalhadores sem teto, agricultores, pescadores, desempregados, entre outros.

Quando os conhecimentos e saberes dos jovens e adultos das diversas categorias citadas acima são valorizados e respeitados pelo espaço escolar em qualquer componente curricular, e em todas as modalidades de ensino, os saberes populares e os saberes científicos abordados na escola se entrecruzarem, podendo, assim, dialogar constantemente na busca da materialização do ensino voltado para a vida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE. Marilene Oliveira de. **Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos**, Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Educação como exercício de diversidade.** Osmar Fávero (Org.) e Timothy Denis Ireland. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CALLAI, Helena Capetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? muda o ensino. *In*: FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.).

Paradigmas da Geografia. São Paulo: Terra livre, Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2011.

CALLAI, Helena Copetti (Org.) Educação geográfica: reflexão e prática. *In*: FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.). **Paradigmas da Geografia.** São Paulo: Terra livre, Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2002. p. 133-152.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. *In*: **Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais:** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. *In*: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

CLAVAL, Paul. **Epistemologia da Geografia.** Florianópolis: EDUFSC, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação de Jovens e Adultos e Perspectivas para o Brasil.** Educação e Sociedade. Cortez, 2014, Rio de Janeiro.

DI PIERRO, Maria Clara de. **A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas.** Brasília, 2000.

DANTAS, Aldo; MEDEIROS, Tásia Hortêncio de Lima. **Introdução à Ciência Geográfica – Geografia ratzeliana e seu contexto.** Paraíba: UFRN/Biblioteca Central, 2008.

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- IRELAND, Timothy Denis da; SPEZIA, Carlos Humberto. **A Educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFINTEA. Brasília: Ministério da Educação, 2014.
- KAERCHER, Nestor André. **Geografia**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- MACHADO, Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil Pós-Lei nº 9394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Revista Em aberto**. Brasília, v. 22, n. 82, 2009.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO, 2011.
- MORAIS, Antônio Carlos Robert. **Ideologias Geográficas**: Espaço, cultura e política e no Brasil. São Paulo: Annablume, 1990.
- MORAIS, Antônio Carlos Alberto (org.). **Ratzel**: geografia. São Paulo: Ática, 1990.
- OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e Aprendizagem, **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, Rio de Janeiro, 2011.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**, 5 ed., São Paulo: Edições Loyola-Ibrades, 2003.
- PONTUSCHKA, N. N. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- REGO, N; CASTROGIOVANNI, A. C; KAERCHER, N. A. **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio, v. 2. Porto Alegre: Penso, 2011.
- SANTOS, Laudénides Pontes dos. **O estudo do lugar no ensino de geografia**: os espaços cotidianos na geografia escolar. 2006. 159 f.

Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2010.

SANTOS, Milton; ARAUJO, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura (org.). **Território: globalização e fragmentação**. 4. ed. São Paulo: HUCITEC.AMPUR, 1998.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, Diego Glemerson de Lima e. **Lugar, cotidiano e ensino de geografia na Escola Estadual Professor Antônio Pinto Medeiros em Natal/RN**. 2017. 81 f. TCC (Licenciatura em Geografia), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SILVA, Maria Alda Tranquelino da. **Prática pedagógica discursiva de professores indígenas da educação de jovens e adultos e o fortalecimento da cultura Potiguara-PB**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

SILVA, Francisco Canindé da. **Práticas pedagógicas cotidianas da EJA: memórias, sentidos e traduções formativas**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **O chão em pedaços: urbanização, economia e cidades**. Presidente Prudente: UNESP/FCT, 2004.

VESENTINI, José William. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. Plêiade: São Paulo, 2009.

The background of the page is a light blue color with a complex, abstract geometric pattern of thin, dark blue lines. These lines intersect at various points, creating a network of irregular polygons and triangles. The lines are thin and have a slightly textured appearance, resembling a fine mesh or a web. The overall effect is one of interconnectedness and complexity.

PARTE 4

EJA
E DIVERSIDADE

As práticas discursivas sobre a temática LGBTQIA+ nos artigos de periódicos nacionais qualis “A” em Educação (2016–2020)

» *Joana Karoline da Silva Elias*

» *Eduardo Jorge Lopes da Silva*

» *Tulio da Silva Marques*

Consideramos academicamente relevante trabalharmos a temática LGBTQIA+, principalmente no cenário atual em que se encontra o nosso país, tendo em vista que, em 2021, as mortes violentas por LGBTQIA+fobia cresceram 33%, pois o ódio gratuito para com esses sujeitos está instaurado e é defendido pelo modelo arcaico familiar que se considera a família tradicional brasileira, cristã, conservadora, que coloca “Deus acima de tudo”, mas não enxerga “Deus em seus irmãos” (OBSERVATÓRIO LGBTIFOBIA, 2022).

Portanto, enquanto pesquisadores das Ciências Humanas, que pertencem a essa sociedade discriminatória, precisamos ainda mais analisar os discursos que versam sobre o tema LGBTQIA+ no nosso país, com o intuito de dar voz a esses sujeitos para que as suas conquistas não sofram retrocessos e para que os impactos sociais da discriminação, que segrega essas pessoas do todo social, não sejam irreversíveis. Acreditamos que a Educação é um instrumento fundamental

na geração de conhecimento e que, conseqüentemente, pode desfazer preconceitos.

A vista disso, buscamos responder a seguinte problemática: Quais as práticas discursivas presentes nos artigos publicados em periódicos nacionais com Qualis A da CAPES, da área de Educação, que tratam da temática LGBTQIA+? Essa foi a questão que norteou os nossos estudos, contando com o aporte teórico de autores como: Le Breton (2011); Carvalho *et al.* (2016); entre outros.

Nessa direção, estabelecemos como objetivo geral: analisar as práticas discursivas presentes nos artigos publicados em periódicos nacionais Qualis A da CAPES, das regiões Norte e Nordeste, vigente no momento da pesquisa, no campo da Educação, os quais versam sobre a temática LGBTQIA+. E elencamos como objetivos específicos: mapear os periódicos nacionais Qualis A/ CAPES, em Educação; buscar os artigos que abordam a temática LGBTQIA+, para fichamento e análise; analisar as práticas discursivas que circulam nos artigos selecionados para identificar as finalidades, o trato dado à temática em foco e que práticas sociais sinalizam para uma vontade de verdadeira mudança social.

METODOLOGIA

Em decorrência do objeto da presente pesquisa, a abordagem qualitativa é a que mais se adequa, pois ela nos permite maior aproximação com o objeto de estudo, detalhando e extraindo o maior número de informações possíveis, como bem colocam Flick (2009) e Richardson (2012). Assim, a referida pes-

quisa foi de cunho bibliográfico, com a intenção de desenvolver “um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 131), uma vez que analisamos 36 (trinta e seis) artigos publicados em 6 (seis) periódicos nacionais Qualis A.

Salientamos que os artigos, de publicação em periódicos ostentados online e de livre acesso, e, ainda, da escolha pela pesquisa bibliográfica, foram tratados como documentos do gênero artigo. Logo, nosso campo empírico foram os sítios eletrônicos de periódicos nacionais Qualis A, avaliados na área de Educação, segundo classificação da CAPES, publicados nos últimos 5 (cinco) anos, ou seja, entre 2016 e 2020, cujos conteúdos abordem a temática LGBTQIA+, como objeto de análise, pertencentes aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) das regiões Norte e Nordeste.

Desse modo, realizamos, inicialmente, o recorte dos periódicos, com base nos critérios citados acima. Em seguida, dentro dos periódicos encontrados, fizemos o mapeamento dos artigos, através de uma análise documental, para selecionarmos aqueles artigos que apresentaram no título, e/ou nas palavras-chave, e/ou no resumo, enunciados que remetiam à temática LGBTQIA+.

Encontramos, ao todo, 6 (seis) periódicos Qualis A, de um total de 27 (vinte e sete). Foram eles: Revista Cocar – Universidade do Estado do Pará (UEPA) – Qualis A4; Cadernos de Pesquisa – Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Qualis A2; Revista Educação em Questão – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Qualis A2; Revista Exitus – Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) – Qualis A4; Revista Práxis Educacio-

nal – Universidade Federal do Sudoeste da Bahia (UESB) – Qualis A2; A Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade – Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Qualis A2. Dentro destes, encontramos 36 (trinta e seis) artigos de um total de 2.101 (dois mil cento e um) artigos mapeados, o que equivale, em termos numéricos, a 1,71% dos artigos que versaram sobre o tema/objeto em tela.

Na sequência, fizemos a leitura dos artigos que se encaixaram na nossa pesquisa e os analisamos com base na Análise Crítica do Discurso, ancorada em Fairclough (2016), para que pudéssemos identificar as práticas discursivas presentes em cada um deles e, ainda, observar qual a mudança social sobre o tema que eles sugeriam (se sugeriam).

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Debruçamo-nos sobre os artigos que tratavam da temática LGBTQIA+, fazendo a leitura dos mesmos, a fim de construir uma Análise Crítica do Discurso (ACD), posto que ela nos possibilita a compreensão do discurso enquanto construção cultural tridimensional (FAIRCLOUGH, 2016), que resulta em novos discursos cheios de significados e representações, sejam eles positivos ou negativos, para determinado grupo social. Diante do exposto e para nortear as discussões e análises, apresentamos, por tópicos, os resultados das discussões.

3.1 Revista Cocar¹²

Na Revista Cocar, encontramos, ao todo, doze (12) artigos que tratam da temática LGBTQIA+. Todos estes com foco na Educação escolar, que perpassa pela formação humana, e, consequentemente, pela sexualidade.

Esses artigos analisam discursos construídos no cotidiano da escola e enfatizam categorias como diversidade sexual e Educação sexual. Trazendo à tona reflexões que perpassam o currículo educacional e que sofrem influência política.

Esse fato prejudica a inclusão do grupo LGBTQIA+ dentro das escolas e corrobora para a dominação dos corpos desses sujeitos, pois, “por meio dos processos de normalização, o currículo produz as identidades que capturam e assujeitam os indivíduos inserindo-os em relações dicotômicas” (SANTOS; CERVI, 2019, p. 9), como bem ressaltam os autores no artigo *Sujeitos (in)visíveis: corpos que pesam, vidas que pulsam na escola*. Demonstrando que o currículo escolar assegura uma relação de poder (FOUCAULT, 2018) que impede o tratamento da sexualidade enquanto construção cultural humana.

3.2 Cadernos de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA¹³

Neste periódico, encontramos um total de cinco (5) artigos, os quais versam sobre as categorias da lesbianidade, da

12 Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>

13 Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>

sexualidade e do gênero, que perpassam a escola, a Educação escolar e formação familiar homoafetiva, como podemos constatar no artigo *Lesbianidades e educação: interrogando a produção acadêmica* (BRAGA; CAETANO; RIBEIRO, 2018), que traz um questionamento importante sobre as produções acadêmicas em crescimento no Brasil, nos últimos vinte (20) anos, sobre a temática LGBTQIA+, que não têm dado ênfase as questões sociais que surgem acerca das mulheres lésbicas do nosso país.

Esse mesmo artigo nos coloca que as discriminações existentes para com as mulheres lésbicas dentro do contexto escolar acontecem, principalmente, por três vertentes: a invisibilidade, a hipervisibilidade e a lesbofobia. Demonstrando que, além de lidar com a discriminação pela orientação sexual, as mulheres lésbicas ainda precisam lidar com a misoginia existente na nossa sociedade (práticas sociais ainda vigentes), que estipula o padrão que elas devem seguir, bem como aqueles direcionados aos homens.

Esse discurso reafirma a pluralidade da sexualidade da nossa espécie, pois, se é preciso estabelecer parâmetros heterossexuais em um todo social, é porque esse todo social não é constituído apenas por pessoas heterossexuais, que nada mais é do que uma padronização dos corpos (LE BRETON, 2011) socialmente construída e fortalecida pela nossa cultura, que perpassa os espaços formais e não formais de ensino e que, portanto, precisa ser reformulado de maneira a incluir esses sujeitos.

3.3 Revista Educação em Questão¹⁴

Nesta revista, encontramos três (3) artigos, que versam sobre a temática LGBTQIA+ e discorrem sobre as categorias de diversidade sexual e homofobia. Embora seja um número pequeno de publicações, eles nos trazem uma categoria bastante significativa e importante para os discursos que buscam a superação da discriminação que as pessoas da comunidade LGBTQIA+ sofrem no país, pois, como colocamos na introdução dessa pesquisa, os números de assassinatos por LGBTQIA+fobia cresceram 33% em um ano.

Sendo assim, a homofobia, presente nas escolas, contribui para reforçar os dados supracitados. Nessa direção, o artigo *Diversidade sexual e homofobia na escola: (des) conhecimento e vivências de docentes* (SOUZA; SILVA; SANTOS, 2016) reforça o discurso de alerta, ao afirmar que a diversidade sexual na escola sofre preconceitos decorrentes da heteronormatividade presente e enraizada na nossa sociedade.

Esse artigo destaca também a carência que existe com relação ao tratamento de temas que envolvem a diversidade sexual, mesmo diante da pluralidade de identidades sexuais dentro do cotidiano escolar, que implica diretamente no cotidiano fora da escola, como nos coloca o artigo *As brincadeiras denunciavam que eu era uma criança “viada”: o gênero “fabricado” na infância* (RIOS; DIAS; BRASÃO, 2019), o qual analisa a descoberta de ser quem se é, de 6 (seis) professores homens homossexuais, dentro de uma sociedade aristocrata, cristã e conservadora, que dita até

14 Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>

as brincadeiras que pertencem ao gênero biológico masculino e feminino (CARVALHO *et al.*, 2016).

3.4 Revista Exitus¹⁵

Nesta revista, localizamos 2 (dois) artigos. Ambos tratam as categorias de sexo, sexualidade, gênero e diversidade sexual como temas tabus na nossa sociedade. Inclusive, o artigo *Gênero e diversidade sexual na base nacional comum curricular: descritores ausentes que tornam abjetos os corpos transgressores da norma* (EVANGELISTA; GONÇALVES, 2020) traz um discurso questionador acerca da Base Nacional Comum Curricular, que segrega os corpos, por meio do apagamento das discussões de gênero e de sexualidade.

Essa onda conservadora, formada pela classe alta do nosso país, como também pela classe média em ascensão, é extremamente nociva para as minorias, que incluem a comunidade LGBTQIA+, porque essas classes influenciam as políticas públicas, nesse caso, representada pela BNCC, que é uma política pública da Educação. E acabam fazendo com que os avanços sociais caiam em declínio, bem como dificultam a luta por novos direitos.

15 Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/>

3.5 Revista Práxis Educacional¹⁶

Na Revista Práxis Educacional, encontramos, ao todo, 7 (sete) artigos. Estes, além das categorias citadas anteriormente pelos outros periódicos, trazem uma nova categoria, que diz respeito às concepções sobre sexualidade na infância, principalmente no artigo *Discutindo concepções sobre sexualidade infantil: um tema delicado* (SCHUTZ; MARTINEZ; SALVA, 2019), que faz uma crítica ao pensamento que nós temos de criança como corpo inerte, sem sexualidade nenhuma, o que se configura como um paradigma construído por nossa sociedade.

Desse modo, e sendo a sexualidade uma construção cultural dos sujeitos, se configura como um assunto que deve ser estudado em todas as etapas de ensino, haja vista que a sexualidade não diz respeito apenas ao desejo sexual da nossa espécie, mas vai além. É a descoberta do seu próprio corpo, do que os outros podem ou não podem fazer com ele. Para que, enquanto donos de si mesmos, tenhamos voz e o nosso querer seja respeitado em sociedade.

3.6 Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade¹⁷

Na Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, encontramos um total de 7 (sete) artigos, que discorrem, principalmente, pela categoria da transexualidade, além das categorias já citadas nos outros periódicos. Essa categoria se configura como um importante dado de análise, posto que, na sociedade atual,

16 Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis>

17 Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/>

as pessoas trans sofrem preconceito por não se reconhecerem com o seu gênero biológico, como nos coloca o artigo *Re/des/construindo in/diferenças: a expulsão compulsória de estudantes trans do sistema escolar* (JUNIOR; MAIO, 2016, p. 160).

Sendo assim, a heteronormatização se torna um desserviço para o todo social, pois é uma forma de impor as heteronormas hegemônicas e privilegiadas, que negam as outras manifestações sexuais em quaisquer que sejam os espaços formativos, aqui representados pela instituição escolar. Outrossim, faz com que os preconceitos invadam a escola e que as pessoas LGBTQIA+ evadam da mesma.

Essa afirmação é de extrema valia para a temática em foco, ao passo que nos mostra, mais uma vez, a crueldade que existe para com essa comunidade, além de trazer informações relevantes de estudo, que podem e devem proporcionar um espaço de estudo em prol da superação dessa discriminação e da falta de conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de toda a nossa pesquisa, buscamos analisar as práticas discursivas presentes nos artigos publicados em periódicos nacionais com Qualis A da CAPES, das regiões Norte e Nordeste, no campo da Educação, os quais versam sobre a temática LGBTQIA+. Obtivemos, como resposta, o fato de que todos os trabalhos que se propuseram a abordar o tema, fizeram isso de maneira coerente, trazendo à tona questões relevantes sobre preconceitos e tabus que a comunidade LGBTQIA+ enfrenta na

nossa sociedade, buscando, com esse discurso, colaborar para a construção de uma Educação crítica e emancipatória, com base no respeito às diferenças.

Concluímos que as publicações ora analisadas tratam sobre as temáticas LGBTQIA+ de modo a apontar as barreiras impostas e produzidas pela sociedade heteronormativa, trazendo dados pouco trabalhados, e que precisam ser superados enquanto problemática social, para que essa comunidade viva os seus direitos humanos de maneira real e não imaginária, em todos os espaços. Todavia, sabemos que é difícil desconstruir esses estereótipos culturais que se perpetuam ao longo do tempo na nossa sociedade, sem encará-los na escola, como possibilidades de reeducação para convivermos com as nossas diferenças e pluralidades humanas.

Por essa perspectiva é que se tornam, cada vez mais, relevantes e indispensáveis os estudos que são feitos acerca da temática LGBTQIA+, para que essas pessoas não se sintam à margem do tecido social, mas que se sintam parte do todo, principalmente em um momento em que o conservadorismo de extrema direita vem imperando e oprimindo cada vez mais esses sujeitos.

Sendo assim, a academia, enquanto espaço científico, vem demonstrando a vontade de debater temas transversais como esse, que não se findam aqui, pelo contrário, abrem margem para novos questionamentos e frentes de estudos e investigação, que devem ser constantes, mediante a nossa diversidade humana e realidade social.

REFERÊNCIAS

BRAGA, K. D. da S.; CAETANO, M. R. V.; RIBEIRO, A. I. M. Lesbianidades e educação: interrogando a produção acadêmica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 3, p. 127-145, 2018.

CARVALHO, M. E. P. et al. **Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBTQIA+QI+**: inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

EVANGELISTA, A. P.; GONÇALVES, R. M. Gênero e diversidade sexual na base nacional comum curricular: descritores ausentes que tornam abjetos os corpos transgressores da norma. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020065, 2020.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. 2. ed. Brasília: UNB, 2016.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução por Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organizado, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 8. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

JUNIOR, I. B. O.; MAIO, E. R. Re/des/construindo in/diferenças: a expulsão compulsória de estudantes trans do sistema escolar. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 159-172, abr. 2016.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OBSERVATÓRIO LGBTIFOBIA DE MORTES E VIOLÊNCIAS NO BRASIL. **Dossiê 2020**, publicado em 21 mai. 2022. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2020/>. Acesso em: 16 set. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIOS, P. P. de S.; DIAS, A. F.; BRAZAO, J. P. G. “As brincadeiras denunciavam que eu era uma criança viada”: o gênero “fabricado” na infância. **Rev. Educ. Questão**, Natal, v. 57, n. 54, e18651, out. 2019.

SANTOS, A. I.; CERVI, G. M. Sujeitos (in)visíveis: corpos que pesam, vidas que pulsam na escola. **Revista Cocar (UEPA)**, v. 13 n. 25 (2019): jan./abr.2019.

SCHUTZ, L. W.; MARTINEZ, L. da S.; SALVA, S. Discutindo concepções sobre sexualidade infantil: um tema delicado. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 452-470, 2019.

SOUZA, E. de J.; SILVA, J. P. da; SANTOS, C. Diversidade sexual e homofobia na escola: (des)conhecimento e vivências de docentes. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 54, n. 41, p. 111-138, 2016.

As problemáticas sociais brasileiras na letra do samba-enredo da Beija-Flor de Nilópolis de 2018

» *Eduardo Jorge Lopes da Silva*

A problemática social brasileira é tema de samba-enredo, anualmente, por uma das escolas de samba do grupo especial do Rio de Janeiro. As escolas de samba, além de propiciar um belíssimo espetáculo ao público que se faz presente na Marquês de Sapucaí, ou ao público que assiste ao espetáculo pela televisão, não deixam de trazer em seus desfiles a problemática social do país, entre elas: pobreza, favela, desemprego, violência, racismo, LGBTQIA+fobia, machismo, regionalidades, cultura e, ainda, personagens da história brasileira que marcaram a sociedade: Zumbi e Dandara de Palmares, Teresa de Benguela, o Marquês de Sapucaí, para não citar outras.

De acordo com Faria (2016), foi a partir da década de 1960, que as escolas de samba cariocas conquistaram o protagonismo do carnaval. Também é fato que os enredos voltados às questões da negritude são fortes nos enredos das escolas de samba.

Segundo Gonçalves (2016, p. 61), o

Marco especial para a história das escolas de sambas brasileiras foi o dia 07 de fevereiro de 1932. Naquela data, o jornal *Mundo Sportivo* patrocinou o desfile das Escolas de Samba na

Praça Onze, centro do Rio de Janeiro. A Estação Primeira de Mangueira sagrou-se campeã, entre as dezenove escolas participantes.

Desta data em diante, as escolas de samba cariocas trazem para o sambódromo questões sociais ainda caras para o país, como forma de denúncia, buscando maior equidade social, superação dos preconceitos contra as minorias e valorização das culturas que constroem o Brasil. Cultura, aqui assumida, como sendo toda produção humana (material e imaterial), de acordo com Vila Nova (2000).

No presente artigo, iremos tratar de problemáticas sociais da realidade brasileira, presentes no discurso da letra de um samba-enredo de uma escola do grupo especial do carnaval carioca de 2018. Nosso objetivo, portanto, é identificar as problemáticas sociais brasileiras presentes no discurso de um samba-enredo, e como tais problemáticas ainda precisam ser lidadas com seriedade pelas autoridades do país, em busca de uma nação com mais equidade social e formação cidadã para toda sua população, especialmente, no fomento de políticas públicas sociais para as minorias¹⁸.

Em plena sociedade do século XXI, ainda se observa, em vários países (latino-americanos e da África subsaariana), aumento da pobreza e das desigualdades sociais expressas nas frágeis

18 Vale ressaltar que nem sempre as minorias são quantitativas, como por exemplo, as questões da negritude/racismo que sofrem a maioria da população brasileira, de acordo com dados do IBGE (2020), formada por pretos e pardos. Por exemplo, entre os analfabetos, os negros e pardos respondem por 8,9% de 15 anos ou mais, contra 3,6% dos brancos. Isso, para não citar outras estatísticas.

condições de moradia, baixo nível de escolarização, desemprego e baixa qualificação profissional, para não citar outras.

Nesse contexto, assevera Costa (2009, p. 254):

Uma grande parte da população – os excluídos – permanece à margem do desenvolvimento e não usufrui dos benefícios alcançados pela sociedade – trabalha desde criança, desenvolve atividades sem qualificação, não tem instrução nem acesso a eventos culturais, não desfruta de saneamento básico e, às vezes, nem de um teto. [...]. Alimentam-se irregular e precariamente, vivem na indigência e são vítimas da violência policial.

Essa realidade, descrita pela sobredita autora, ganha relevância nos desfiles das escolas de samba cariocas anualmente, como forma de manter tais temáticas vivas nas práticas discursivas da sociedade, em busca de uma mudança social. Esta mudança inicia-se na própria manifestação nos desfiles das escolas; uma forma de tornar produção, distribuição e consumo da prática discursiva, expressa nos sambas-enredo que, à luz da compreensão da Análise Crítica do Discurso (ACD), “O consumo, como a produção, pode ser individual ou coletivo [...]” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 112).

Nos itens seguintes, apresentaremos os procedimentos metodológicos desenvolvidos para a geração e análise dos dados. Em seguida, a fundamentação teórica, na qual apresentamos algumas problemáticas sociais do Brasil, que nos ajudam a ler o objeto deste estudo. Na sequência, as análises e discussões dos

dados gerados, à luz da teoria crítica do discurso, preconizada por Fairclough (2016), e, finalmente, as considerações finais.

METODOLOGIA

O presente artigo é fruto de um estudo de abordagem qualitativa de pesquisa, que visa identificar as problemáticas sociais brasileiras presentes no discurso de um samba-enredo, defendido pela escola de samba do grupo especial do Rio de Janeiro, a Beija-Flor de Nilópolis, em 2018. Nesse ano, a escola levou para a Marquês de Sapucaí¹⁹ o enredo que conquistou a primeira colocação, intitulado: *Monstro é aquele que não sabe amar. Os filhos abandonados da pátria que os pariu*. A letra do samba-enredo foi composta por Di Menor BF, Kirazinho, Diogo Rosa, Julio Assis, Bakaninha, Diego Oliveira, JJ Santos, Manolo e Rafael Prates (LIESA, 2018).

A pesquisa qualitativa, muito comum nas Ciências Sociais, segundo Flick (2009, p. 20), “[...] é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida. [...] Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões”. Tais questões, de acordo com o nosso entendimento, possuem uma dada diversidade social, construída nas relações entre os seres humanos. Logo, são questões que envolvem o fazer e os discursos.

19 Nome dado ao sambódromo onde as escolas de samba carioca desfilam no domingo e segunda-feira de carnaval, para competir quem entre elas são as campeãs do carnaval carioca. Foi inaugurado em 1984, na cidade do Rio de Janeiro. E, Desde 2021, o Sambódromo é tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Ainda de acordo com Lüdke e André (2005, p. 12), ao apresentar uma síntese da obra de Bogdan e Biklen sobre este assunto, assevera-se que a pesquisa qualitativa, dentre outras características, tem se preocupado com “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”. No presente artigo, apresentamos a análise crítica do discurso (ACD), orientada por Fairclough (2016), a partir da letra do samba-enredo defendido pelo Grêmio Recreativo Escola Samba Beija-Flor de Nilópolis em 2018²⁰, e identificamos as problemáticas sociais brasileiras presentes na letra do samba-enredo.

Para isso, temos como corpus de análise a letra do samba-enredo *Monstro é aquele que não sabe amar. Os filhos abandonados da pátria que os pariu*, que será apreciada a partir da ACD.

Sou eu... Espelho da lendária criatura
Um monstro... Carente de amor e de ternura
O alvo na mira do desprezo e da segregação
Do pai que renegou a criação

Refém da intolerância dessa gente.
Retalhos do meu próprio criador.
Julgado pela força da ambição.
Sigo carregando a minha cruz.
À procura de uma luz, a salvação!

20 Não cabe neste artigo apresentar como foi organizado o desfile da G.R.E.S. Beija-Flor de Nilópolis. Para isso, recomendamos acessar o canal do Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=kEkInZJXSB4>. Nossa intenção é a análise da letra do samba-enredo, a partir de sua materialidade: o texto escrito.

Estenda a mão, meu senhor.
Pois não entendo tua fé
Se ofereces com amor.
Me alimento de axé.
Me chamas tanto de irmão
E me abandonas ao léu
Troca um pedaço de pão.
Por um pedaço de céu.

Ganância veste terno e gravata.
Onde a esperança sucumbiu.
Vejo a liberdade aprisionada.
Teu livro eu não sei ler, Brasil!

Mas o samba faz essa dor dentro do peito ir
embora.
Feito um arrastão de alegria e emoção o pranto
rola.
Meu canto é resistência.
No ecoar de um tambor.
Vêm ver brilhar.
Mais um menino que você abandonou.

Oh, pátria amada,
por onde andarás?
Seus filhos já não aguentam mais!
Você que não soube cuidar.
Você que negou o amor.
Vem aprender na Beija-Flor.

Este tipo de análise tem como objeto o discurso (oral ou escrito) e

o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou

reflexo de variáveis puramente situacionais [...] implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94-95).

Logo, a letra do samba-enredo em análise nos ajuda a compreender que o que se diz são formas de ação social que levam a determinadas problemáticas sociais, as quais serão adiante analisadas. Fairclough (2016) nos apresenta a concepção tridimensional do discurso: texto, prática discursiva e prática social. Afirma o autor: “A parte do procedimento que trata da análise textual pode ser denominada ‘descrição’, e as partes análise da prática discursiva e da análise da prática social da qual o discurso faz parte podem ser denominadas ‘interpretação’” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 105).

Diante o exposto, faremos uma ACD, identificando os enunciados. Por enunciado, compreendemos uma dada unidade do discurso que poder ser uma frase, uma letra, uma palavra, um símbolo, etc. Buscamos esse entendimento em Foucault (2000, p. 99):

[...] uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) [...] ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades

possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço.

Assim, podemos compreender o enunciado como sendo a unidade do discurso, o qual pretende dizer ou nos revelar algo sobre o saber dos homens, e eles constroem sua relação em sociedade (SILVA, 2011). Logo, extrairemos, a partir de fragmentos da letra do samba-enredo, em tela, os enunciados pelos quais nos ajudarão a alcançar nosso objetivo.

ALGUMAS PROBLEMÁTICAS SOCIAIS DO BRASIL

As escolas de samba brasileiras, especialmente, as cariocas²¹, têm denunciado em seus desfiles as problemáticas sociais do país. Entre elas, podemos recordar temas sociológicos vinculados à desigualdade social entre pretos e brancos, ausência de políticas públicas para as minorias, intolerância religiosa, fome, desemprego, corrupção, falta de Educação de qualidade, entre outros.

Muitas dessas temáticas encontram-se no âmbito discursivo dos Direitos Humanos, uma importante carta universal acordada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, após as atrocidades contra judeus (os que mais sofreram com o holocausto nazista), ciganos, pessoas com deficientes, dentre outros, na Segunda Guerra Mundial.

21 Para quem deseja aprofundar sobre as escolas de samba carioca, especialmente, as escolas do grupo especial, consultar o site da Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro (LIESA): <http://liesa.globo.com/a-liesa/>

O texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) nos impulsiona a agir, em nossas práticas discursivas e sociais²², de acordo com o que preza em seus artigos, dentre eles, citamos o segundo, a seguir:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (DUDH, 2009, p. 5).

Nessa direção, a DUDH traz em seu em seu texto o discurso da liberdade e do direito à vida em todas as suas fases, sem discriminação de raça, gênero, idade, nacionalidade, religião, opinião política, para não citar outros. Assim, concordamos com a afirmação que “Todos os Direitos Humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados” (CEDIN, 1993, p. 22). Não há direito humano dissociado de outros e/ou exclusivos. Pensar nos direitos do homem/mulher, significa propor políticas públicas sociais que sejam capazes de resguardar a dignidade da vida humana em todas as suas fases, da infância à velhice.

No Brasil, as mazelas sociais têm se destacado de vários modos²³. O país é desigual, sobretudo quando se trata das questões sociais entre brancos, pretos e pardos. Com uma população com

22 Compreendendo o discurso na concepção sinalizada por Fairclough (2016).

23 Por questões de limitações quantitativas e páginas, abordaremos alguma delas, no corpo deste texto.

mais de 203 milhões, de acordo com dados do IBGE (2023)²⁴, mais da metade é formada por pessoas declaradas pardas e pretas. No entanto, essa maioria numérica é minoria qualitativa, no que se refere às questões sociais. Por exemplo, de acordo com a síntese dos indicadores sociais desse mesmo Instituto (2020), temos a seguinte realidade, conforme ilustramos no quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Síntese dos indicadores sociais do IBGE, 2020.

INDICADOR SOCIAL (ano 2019)		COR/RAÇA	
		Pretos e pardos	
Branco			
Mercado de trabalho	Taxa de desocupação	9,3%	13,6%
	Taxa de ocupação informal	34,5%	47,4%
Renda	Mensal	R\$ 2.884	R\$ 1.663
	Rendimento-hora com nível superior	R\$ 33,90	R\$ 23,50
Condições de moradia	Residência com algum tipo de inadequação	13,5 milhões	31,3 milhões
Pobreza	Abaixo das linhas de pobreza	30%	70%

Fonte: Indicadores Sociais/IBGE. Disponível *online* (2020).

Sistematização: o autor, em 04/01/2022.

24 Disponível em: Censo 2022 indica que o Brasil totaliza 203 milhões de habitantes (www.gov.br)

O quadro 1 apresenta uma dada realidade social que o país ainda não conseguiu superar. As marcas históricas de uma **sociedade escravocrata** que libertou seus escravos sem planejamento e políticas públicas, condenam, até hoje, a maioria da população brasileira. Esse enredo é tratado anualmente pelas escolas de samba cariocas, por exemplo, o GRES Salgueiro, que trará o enredo intitulado *Resistência*, no carnaval 2022, o qual abordará os “locais do Rio de Janeiro marcados como pontos importantes de resistência cultural preta” (Portal G1, 2021).

Ainda de acordo com a justificativa do enredo, a GRES Salgueiro afirma que:

Hoje, ser preto no Rio de Janeiro e no Brasil (país que tem a segunda maior população preta no mundo) é ter que lutar diariamente por respeito. Lutar para não ceder nem sucumbir à segregação promovida pela sociedade e pelo Estado. É recusar os abusos e a submissão pela ausência de políticas públicas que poderiam promover melhores condições de vida. É não se deixar enganar pela pseudo ‘democracia racial’, sempre camuflada por hipocrisia, eufemismos ou subterfúgios mal disfarçados (LIESA, *online*).

Observamos, no discurso acima, a coerência da palavra resistência, como a continuação da luta em favor de uma democracia racial, e por políticas públicas para a população negra brasileira.

Outro exemplo é o samba-enredo da GRES Beija-Flor de Nilópolis, de 2018, do qual analisaremos, criticamente, o discurso, no item seguinte. O enredo da Beija-Flor do ano em tela discute as

injustiças sociais sofridas por negros, pela comunidade LGBTQIA+, entre outros injustiçados.

A questão da divisão de classe social é trazida nas reflexões de Karl Marx²⁵, um dos pais da Sociologia. Marx, como os demais sociólogos clássicos, não abordará, em suas teorias sociais, as questões pormenorizadas, como negritude, sexualidade, etc. Esses pensadores apresentam uma visão mais ampla da sociedade. No caso de Karl Marx, uma visão economicista de homem, balizada pelo fosso social provocado pelo sistema capitalista.

Nesse caso, podemos inferir que determinadas problemáticas sociais sofridas por certos contingentes da população brasileira têm, no capitalismo, sua origem, uma vez que segregam e discriminam socialmente. Crítico da propriedade pautada nos bens privados, Marx (2001, p. 149) faz a seguinte reflexão:

No interior do sistema da propriedade privada, o significado contrário. Cada homem especula sobre a maneira como criar no outro uma nova necessidade para o forçar a novo sacrifício, o colocar em nova dependência, para o atrair a uma nova espécie de prazer e, dessa forma, à destruição.

Na citação acima, Marx está se referido à necessidade de produção e divisão do trabalho, em uma perspectiva não capitalista que, segundo ele, era a forma de segregar e explorar a mão de obra, sem garantia de direitos e acesso aos mesmos bens

25 Junto a Marx (1918-1883), alemão, podemos citar os franceses Augusto Comte, com a teoria do positivismo e a ideia das leis da natureza para reger a sociedade humana; Émile Durkheim (1858-1917), com a discussão de fatos sociais e das leis sociais externas aos indivíduos (coerção) e Max Weber (1864-1920), com a discussão de ação social (RODRIGUES, 2007).

produzidos de modo justo. Essa leitura se pode fazer atualmente, quando temos os dados do quadro 1, o qual apresenta o fosso social vivido pela população negra e pobre desse país. Isso, para não citar outros contingentes, os quais sofrem com a ausência de políticas públicas afirmativas.

Diante desse breve panorama, passamos a apresentar as análises e discussões da problemática social identificada na letra do samba-enredo em tela, apresentado no desfile da GRES Beija-Flor de Nilópolis, no carnaval carioca de 2018. Como já anunciamos, faremos uma análise crítica do discurso. Essa análise se pauta em uma discussão alicerçada no pensamento marxista, no que tange a questão da exclusão social e na linguística. Será uma análise intertextual, pautada na concepção de discurso como prática social (ideologia e hegemonia) (FAIRCLOUGH, 2016).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Amor, ternura, desprezo, segregação, intolerância, ambição, luz, salvação são uns dos enunciados da exclusão presentes no samba-enredo *Monstro é aquele que não sabe amar. Os filhos abandonados da pátria que os pariu.*

Deste ponto em diante, e considerando o limite de páginas para esse artigo, apresentaremos alguns dados, os quais visibilizam determinadas problemáticas sociais brasileiras.

4.1 O discurso da carência, do amor, desprezo e segregação

Sou eu...Espelho da lendária criatura
Um monstro...Carente de amor e de ternura
O alvo na mira do desprezo e da segregação
Do pai que renegou a criação

Na citação acima, o samba-enredo inicia abordando um monstro carente de amor e de ternura. A carência de amor e de ternura nos direciona ao campo discursivo das relações sociais, que traz a questão das subjetividades humanas. De acordo com Nascimento, Sarubbi e Souza (2009, p. 14),

Acredita-se que a subjetividade do homem – o que determina seu modo de pensar, agir, trabalhar – não se trata de uma instância predeterminada, mas de uma produção psíquica singular construída permanentemente na sua vida cotidiana e também possível de ser captada nessa mesma vida.

Carência significa ausência de alguma coisa, e, no caso, de amor e ternura. Assim, na atual sociedade brasileira, temos assistido a práticas discursivas que propagam o contrário. Nessa contramão, ações de racismo, homofobia e discriminação de gênero, têm se caracterizado como uma problemática social, sobretudo dos grupos negacionista e extremista.

Amor e ternura não condizem com uma sociedade onde grupos discursam ódio e intolerância em suas práticas discursivas e sociais. Logo, a subjetividade faz parte da problemática social

brasileira contemporânea. E, nessa direção, a questão da subjetividade implica refletir sobre a relação do indivíduo na sociedade. Essa discussão se aporta no campo da pós-modernidade, na qual a subjetividade encontra lugar nas teorias sociais, ou seja, rompe com a objetividade, para poder visibilizar relações sociais endógenas.

Ao se reportar na letra do samba para o desprezo e da segregação, observamos ainda que, para a elite brasileira, detentora do poder econômico, cultural e histórico²⁶, não há preocupação em construir um país socialmente justo. A ganância pelo capital, lucratividade, supera as relações humanas de empatia. Essa condição joga a maioria dos indivíduos à condição de alienação, propagada por Marx que, de acordo com Silva (1996, p. 3), ao interpretá-lo, afirma: “[...] para Marx o problema do indivíduo estar subjugado à sociedade é um problema de alienação, que se intensificou e se sofisticou muitíssimo na sociedade”.

Assim, para Fairclough (2016), tais práticas discursivas e sociais acarretam ações dos sujeitos, as quais expressam um dado poder, que podem ser hegemônicos, e, nesse caso, prejudiciais à saúde social, ou seja, saímos de uma condição de cooperação (consciência coletiva), como pensa Durkheim (1978), para uma sociedade em estado de anomia.

26 Cabe ressaltar que na história do Brasil, não foram os brancos escravizados; não são os brancos a maioria dos pobres, apesar de existir brancos pobres; entre outros contingentes, a segregação encontra amparo na má distribuição da renda e na ausência de políticas públicas efetivas para mudar o cenário social brasileiro, com mais justiça social. Não é à toa, que o Brasil voltou ao mapa da fome. Segundo dados da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional são 19 milhões de brasileiros passando fome e mais da metade da população em estado de insegurança alimentar.

4.2 O discurso da intolerância, ambição, luz e salvação

Podemos iniciar perguntando: quem é essa gente que não tolera? Quem é essa gente que julga pela força da ambição? E, quem segue carregando a cruz, procurando luz e salvação?

Refém da intolerância dessa gente.
Retalhos do meu próprio criador.
Julgado pela força da ambição.
Sigo carregando a minha cruz.
À procura de uma luz, a salvação!

No discurso acima, evidenciamos os enunciados da intolerância, ambição, luz e salvação. Esses podem direcionar nossas análises para vários campos discursivos, a exemplo do religioso.

Atualmente, no Brasil, e que pese mundo afora, o discurso religioso de extrema direita tem produzido, para consumo, intolerância contras as religiões afro e, ainda, contra aqueles/as que fogem do padrão heteronormativo e patriarcal. A intolerância de determinados grupos evangélicos e católicos carismáticos provocam práticas sociais que ajudam na discriminação. A mídia e redes sociais, por exemplo, têm transmitido práticas sociais de intolerância, as quais repercutem em outros grupos de modos mais violentos. Discursos como: “bandido bom é bandido morto”, “família que Deus abençoa é homem com mulher”, “gays são pessoas endemoniadas”, “candomblé é coisa do diabo”, viralizam em ações que destroem os terreiros, e assassinam LGBTQIA+ e negros nos supermercados.

A intolerância pode gerar a ambição que reclama para si a verdade absoluta, numa visão positivista de sociedade, que não abre para a diversidade de seus sujeitos. Parece que estamos em um padrão, no qual aqueles que não se encaixam são excluídos e, muitos, até exterminados, pela arrogância herdada do eurocentrismo branco.

A luz e a salvação entram no campo discursivo da subjetividade, como forma de resistência às discriminações sociais. Elas se manifestam nos movimentos sociais liderados pelas diversas bandeiras de lutas destes excluídos: Sem-Terra, movimento negro, movimento LGBTQIA+, movimentos feministas, etc. Estes movimentos seguem “carregando a cruz”, metáfora que sinaliza para o peso, a paixão e a esperança de dias melhores.

4.3 O discurso da ganância, esperança e liberdade aprisionada

Ganância veste terno e gravata.
Onde a esperança sucumbiu.
Vejo a liberdade aprisionada.
Teu livro eu não sei ler, Brasil!

Nessa parte do samba-enredo, a letra chama atenção para a ganância, ou seja, para a ambição pelo poder de bens e riquezas que acomete a classe política brasileira e vitimiza milhões de cidadãos, os quais ficam à margem de bens garantidos pela Constituição Federal de 1988, como saúde, Educação e lazer, por exemplo.

A ganância, generalizada para a classe política do país, leva, todos os anos, a denúncias contra prefeitos, vereadores, deputados e governadores – para não citar todos – que aviltam recursos públicos destinados à melhoria social da população pobre, como também dos demais cidadãos. Constituem em objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, assegurados na Constituição Federal de 1988 (art. 3):

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; **III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;** **IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação** (BRASIL, 1988, p. 1, grifos nossos).

O descrédito da classe política por parte da população é tamanho, que a esperança por uma sociedade mais justa e equitativa parece estar longe dos anseios da população, que precisa da ação efetiva do Estado em favor do cumprimento constitucional, como também há a desconfiança desta população em relação a seus representantes legais, uma vez que, no Brasil, a representação popular acontece por meio da eleição de políticos para vários cargos.

Apesar disso, o povo perdeu a confiança em seus representantes, sobretudo, quando vêm à tona casos escrupulosos de corrupção, aviltamento dos recursos públicos que poderiam ser direcionados para o cumprimento, entre outros, do art. 3 da Constituição Federal de 1988.

Recentemente, pesquisa divulgada pelo DataFolha, no Portal do G1 (2021), apresentou o seguinte dado, quando se perguntou sobre confiar no Congresso Nacional²⁷: Confia muito: 4%; Confia pouco: 46% e; Não confia: 49%. Observa-se um índice alto daqueles que não possuem esperança na classe política do país. O que torna esse dado importante para se repensar essa problemática social, a qual pode levar a nação ao caos, ou seja, a propagação de pobreza e miséria de milhões.

Por fim, a liberdade aprisionada. O discurso da liberdade tem sido bastante propagado na atualidade. Não é um conceito simples, pois assume diferentes leituras, a considerar o contexto sócio-histórico e cultural. Trata-se de uma compreensão que encontra lugar no campo discursivo da Filosofia. E, na Sociologia, vamos compreendê-lo no campo do direito conquistado sobre um dado fato social, a exemplo de participação, conquistas, coletividade, reivindicação, etc.

Logo, na letra do samba-enredo da Beija-Flor de Nilópolis, a liberdade aprisionada pode nos levar a leituras do atual contexto social, por exemplo: democracia racial, liberdade em expressar em público sua orientação sexual divergente da heteronorma, liberdade de comer/alimentar-se bem, liberdade, enquanto mulher que atua na política, de ser respeitada em suas opiniões e pensamentos etc. Qual liberdade? O que há é um dado controle social (material e simbólico), pelo qual determinados contingentes da população brasileira sentem sua liberdade limitada ou não a exercem.

27 O Congresso Nacional brasileiro reúne os representantes da população de todo o país. São 513 deputados federais e 81 senadores. Tem como função legislar em favor da melhoria das condições sociais do povo.

O exercício da liberdade é orientado por regras do jogo social. No Brasil, por exemplo, essa regra encontra-se expressa, grosso modo, na Constituição Federal de 1988. Não se pode usar o discurso da liberdade para cometer crimes, para ameaçar pessoas e ou grupos sociais. A condição de liberdade, respeitando os princípios sociais democráticos, colabora para que grupos marginalizados possam buscar direitos e o seu exercício em uma sociedade na qual todos tenham equitativamente acesso.

Portanto, quando a letra do samba-enredo se refere à liberdade aprisionada, direciona à leitura de uma sociedade que limita a ação de seus cidadãos, especialmente, de contingentes mais vulneráveis economicamente e em sua condição humana. Portanto, a liberdade aprisionada está no não acesso ao direito de modo equitativo; encontra-se, ainda, na ausência de políticas públicas afirmativas para a melhoria da qualidade e vida social da maioria da população; está presente na negação do direito à infância, quando o trabalho infantil é um dos desafios contemporâneos no país, apesar da existência de um Estatuto específico, e quando recursos para a Educação são desviados pela “ganância de quem veste terno e gravata”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa das considerações finais, o presente artigo teve como objetivo identificar as problemáticas sociais brasileiras presentes no discurso de um samba-enredo, e como tais problemáticas ainda precisam ser lidadas com seriedade pelas autoridades do país. Para isso, foi realizada uma análise crítica do

discurso, pela qual se constatou que o samba-enredo *Monstro é aquele que não sabe amar. Os filhos abandonados da pátria que os pariu* tratava, discursivamente, das seguintes problemáticas sociais: carência, amor, desprezo, segregação, intolerância, ambição, luz e salvação, ganância, esperança e liberdade aprisionada. Sob a perspectiva da ACD, os discursos não são meras retóricas, expressas na escrita ou na oralidade, mas práticas discursivas e sociais que possuem determinadas intencionalidades.

Sob essa perspectiva, os dados analisados nos permitem inferir que a vontade de verdade das escolas de samba cariocas é apresentar ao público mais do que um espetáculo, é fazer uma denúncia dos problemas sociais que acometem determinados contingentes da população brasileira. E, sob a perspectiva da ACD, preconizada por Faiclough (2016), a mudança social está justamente nessa denuncia enredada nos desfiles das agremiações carnavalescas, para todo o país e o mundo. Uma aposta de que tais denúncias podem fomentar uma nova prática social, pela qual seja possível uma nova forma de sociabilidade, na direção apontada pelo sociólogo Alder Júlio, a saber:

[...] como processo de humanização o conjunto de práticas e reflexões caracterizadas de uma sociabilidade alternativa ao sistema dominante, protagonizada por sujeitos coletivos e individuais, visando ao desenvolvimento das mais distintas potencialidades do ser humano, ser consciente de seu inacabamento e de seu caráter relacional, historicamente condicionado mas não determinado, por isso mesmo vocacionado à Liberdade (CALADO, 2008, p. 225).

Nessa direção, os discursos aqui analisados são de esperança de que o Brasil pode superar seus problemas sociais, incluindo seus cidadãos no processo de construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Não é de hoje que as escolas de samba cariocas desfilam as injustiças sociais que acometem negros, indígenas, LGBTQIA+, mulheres, crianças em estado de vulnerabilidade social, crimes, drogas entre tantas outras mazelas, as quais precisam ser superadas com ações políticas efetivas que respeitem a Constituição Federal e os direitos humanos de todos os brasileiros. Em síntese, esperança de que a sociedade possa construir sua humanidade pautada na tolerância, no convívio e no respeito com a diversidade que compõe os seres humanos. Afinal, não somos (ou não deveríamos ser) enquadrados em padrões, sob os quais nem todos se acomodam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019**. Brasília: IBGE, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CALADO, Alder Júlio. Educação popular como processo humanizador: quais protagonistas? In: LINS, Lucicléia Teixeira; OLIVEIRA, Verônica de Lourdes Batista de (Orgs.). **Educação popular e movimentos sociais**: aspectos multidimensionais na construção do saber. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2008.

CENTRO de Direito Internacional - CEDIN. **Declaração e programa de ação de Viena. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**, 1993. Disponível em: <https://www.cedin.com.br/>. Acesso em: 10 set. 2022.

COSTA, Cristina. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2009.

DUDH, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, Unic/Rio, 2009.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão social do trabalho**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

FARIA, G. J. M. As escolas de samba do Rio de Janeiro nos anos 60 e as narrativas sobre a história do negro na avenida. **Faces da História**, v. 3, n. 2, p. 75-97, 6 set. 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução por Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

GONÇALVES, Adalgimar Gomes. **A liberdade inscrita nos sambas enredos cariocas (1943 a 2013)**. 2016. 278f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LIESA. **Ensaio geral**: informativo oficial da LIESA, ano XXVI, n. 38, 2018. Disponível em: <http://liesa.globo.com/publicacoes/ensaio-geral.html>. Acesso em: 03 de jan. 2022.

LIESA. **Enredo**. Disponível em: <http://liesa.globo.com/carnaval/escolas/salgueiro/enredo.html>. Acesso em: 04 jan. 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 9. ed. São Paulo: EPU, 2005.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NASCIMENTO, Leda Souza do; SARUBBI, Maria Renata Menezes; SOUZA, Paula Pimenta de. A dimensão subjetiva da desigualdade

social: um estudo sobre a dimensão subjetiva da vivência da desigualdade social na cidade de São Paulo. **TransFormações em Psicologia**, 2009, vol. 1, nº 2, 8-37.

PORTAL G1. **Salgueiro escolhe o samba para o carnaval de 2022 no Rio**. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2022/selecao-do-samba/noticia/2021/09/29/salgueiro-escolhe-o-samba-para-o-carnaval-de-2022-no-rio.ghtml>. Acesso em: 17 set. 2022.

PORTAL G1. **Desconfiança na Presidência da República sobe para 50%**, diz Datafolha. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2022/selecao-do-samba/noticia/2021/09/29/salgueiro-escolhe-o-samba-para-o-carnaval-de-2022-no-rio.ghtml>. Acesso em: 7 jan. 2022.

REDE Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. **Olhe para a fome**: o desafio é de todos nós. Disponível em: <http://olheparaafome.com.br/#manifestu>. Acesso em: 05 jan. 2022.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular**. 2011 431f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVA, Lleizi Luciana Fiorelli. O problema da objetividade e da subjetividade nas teorias sociais clássicas e contemporâneas: um debate necessário. **Revista Mediações**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 21-26, jul./dez., 1996.

VILA NOVA, Sebastião. **Introdução à sociologia**. 5. ed. rev. e aum. São Paulo: Atlas, 2000.

Educação de Jovens e Adultos e as contribuições para um debate de natureza ideológica

» *Djanice Marinho de Oliveira*

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde a sua consolidação em 1934 com o Plano Nacional de Educação, tinha como fundamento o direito ao ensino integral, obrigatório e gratuito aos jovens e adultos; direito constitucional que seria assegurado pelo Estado, vivendo até então um processo de transformação e amadurecimento, que alcança os dias atuais (Gadotti, Romão, 2005). A EJA passou por várias mudanças em sua política pedagógica, com os programas e métodos oferecidos. Estes ainda são fontes de muitas pesquisas e debates, principalmente quando se trata do método criado pelo grande educador Paulo Freire (2015), que desenvolveu, entre alunos, sua proposta de alfabetização conscientizadora de ação-reflexão-ação sobre o contexto social dos alunos.

Este artigo objetiva analisar trabalhos, com o intuito de contribuir para um debate de natureza ideológica e, assim, tratar da temática integrada ao objeto de estudo de pesquisas que estão relacionadas com a (EJA), a sua diversidade, com trabalhadoras e trabalhadores nas suas diversas funções, jovens e idosos que buscam concluir seus estudos para serem aceitos em uma

sociedade capitalista, neoliberal, sob diversas influências culturais e políticas com enfoque ideológico dominante.

2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA E INFLUÊNCIAS DE NATUREZA IDEOLÓGICA

O artigo intitulado *A influência do Neoliberalismo na efetivação do direito à Educação de Jovens e Adultos* (SILVA, 2019) trata de desafios apresentados por uma matriz curricular engessada, baseada no modelo fordista de produção, acentuando cada vez mais as desigualdades socioeconômicas. Durante o processo histórico da EJA, a matriz curricular para essa modalidade de ensino torna-se cada vez mais excludente, o documento de referência para os estados e municípios construir a sua própria proposta curricular que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), não contempla a modalidade EJA, evidenciando o distanciamento do ensino para as classes populares e favorecendo as classes sociais mais privilegiadas.

Podemos notar as influências de natureza ideológica nos processos de construção na EJA, as políticas neoliberais, por exemplo, hoje têm força sobre a sociedade e sobre a prática educacional, dificultando a relação educador-educando, e estabelecendo um longo processo de negação do educador intelectual e transformador da sociedade. A EJA entra nesse contexto como política educacional compensatória. No que se refere ao parecer Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...] (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000).

Nesse contexto da resolução, mesmo depois de passadas duas décadas, a luta para consolidação de um modelo educacional adequado para as classes menos favorecidas através das escolas públicas ainda segue tendências neoliberais, não priorizando uma metodologia consonante para o jovem, adulto, idoso, público de referência para a EJA, e não concretizando a política educacional compensatória para uma Educação ao longo da vida.

Para o artigo “A organização do tempo curricular na prática pedagógica da EJA”, Sérgio (2008) concebe o currículo como um instrumento estruturado de todas as práticas organizadas e vivenciadas no espaço da escola, contemplando, mais uma vez, o currículo como etapa fundamental e estruturante de práticas pedagógicas vivenciadas e organizadas no espaço escolar.

Assim, podemos trazer como foco central uma política da EJA objetivando a participação de todos, uma participação cidadã, visando ideias emancipatórias e críticas para a Educação que, pela política neoliberal, atribui ao estudante a categoria mercadoria,

ou seja, as ideologias dominantes pautam um modelo educativo que não contempla a não emancipação dos indivíduos.

É justamente no domínio desse desenho que se reconfiguram as práticas curriculares disciplinares e integradas, subsidiadas por dadas concepções de currículo, de modo mais ou menos regulado e assimétrico, em suas relações sociais de poder, com classificação mais ou menos forte entre os territórios das disciplinas (BERNSTEIN, 2003).

À medida que o currículo é um lugar privilegiado para analisar a comunicação entre as ideias e os valores, por um lado, e a prática, por outro, supõe uma oportunidade para realizar uma integração importante na teoria curricular. Valorizando adequadamente os conteúdos, os vê como linha de conexão da cultura escolar com a cultura social. Mas a concretização de tal valor só pode ser vista em relação com o contexto prático em que se realiza, o que, por sua vez, está multicondicionado por fatores de diversos tipos, que se convertem em agentes ativos do diálogo entre o projeto e a realidade. Sendo expressão da relação teoria-prática em nível social e cultural, o currículo molda a própria relação na prática educativa concreta e é por sua vez afetado pela mesma (SACRISTÁN, 2000, p. 53).

Acreditamos que compreender que o currículo escolar na modalidade EJA está fora da realidade dos estudantes significa, inicialmente, ter consciência que essa existência é algo que depende de aspectos históricos e sociais, sobretudo que as práticas pedagógicas curriculares através dos saberes de estudantes da EJA

sejam a base de estruturação do trabalho pedagógico docente (FREIRE, 1997).

Percebe-se que a ideologia neoliberal é a principal característica a ser adotada pela classe dominante, tornando-se um padrão para os processos de transformação social e cultural.

[...] Reginaldo C. de Moraes, professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP): ao analisar características da ideologia dominante - que ele denomina como cruzada neoliberal - o que mais se destaca é sua vitória moral. Palavras como desigualdade, desemprego, lucro, capital, mais-valia - que em épocas próximas poucos se animavam a defender e utilizar nos seus discursos e raciocínios lógicos (elas eram consideradas “más palavras”), passaram a ser aceitas nos diálogos cotidianos de políticos, economistas, sem levar em consideração o peso e as consequências sociais que cada uma dessas categorias representa (HERMIDA, 2008, p. 309).

É nesse cenário neoliberal que a EJA está inserida e a Educação no modelo educacional concretiza as relações de poder, incentivando as atitudes de competitividade, transformando a Educação em mercadoria e aos interesses do mercado, minimizando cada vez mais a sua atuação no campo social, instigando a competitividade, a ideologia dos conteúdos, e conferindo à EJA um papel secundário nas políticas educacionais na atualidade.

Na análise do artigo *A narrativa autobiográfica de alunos da EJA como prática pedagógica* (ALMEIDA; GODOY, 2016), trata-se da reorganização da prática pedagógica para a EJA, contribuindo

para o trabalho com a língua portuguesa e corroborando para um processo permanente que se realiza a partir das experiências, acontecimentos e contextos que acompanham a vida de cada um (ALMEIDA; GODOY, 2016).

O trabalho descreve qualitativamente a organização de dois livros autobiográficos como produto de uma reorganização de práticas pedagógicas para a EJA. É importante ressaltar que palavras como “produto” e “reorganização” revelam, na primeira leitura, traços de natureza ideológica e, na segunda, características do processo de mudanças. Mostrando a importância da produção de livros autobiográficos para políticas de pensamento crítico e emancipação para a EJA, sustentada em princípios democráticos, promovendo uma mudança política.

No que diz respeito à Resolução nº. 01/2021, de 25 de maio de 2021, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. No seu art. 1º, descreve alguns aspectos relativos

[...] VI – à oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida; e VII – à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de

Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado.

Nesse sentido, as propostas políticas voltadas para a Educação trazem em seu contexto uma Educação de flexibilidade, que respeita a dinâmica e o ritmo do estudante da EJA, viabiliza a construção de projetos de vida, e é compatível com a realidade dos estudantes dessa modalidade de ensino, corroborando com a análise do artigo *Tempos de vida e os tempos da escola: tensões aliviadas pela flexibilidade dos cursos semipresenciais da Educação de Jovens e Adultos*, dos autores Humberto Vieira Farias, Eduardo Jorge Lopes da Silva, Timothy Denis Ireland (FARIAS; SILVA; IRELAND, 2021).

O artigo enfatiza a escola como uma instituição que possui um modelo rígido no requisito tempo e que procura reproduzir suas atividades dentro da lógica temporal da sociedade, o que, para os autores, é problemático: adequar todo potencial dos educandos da EJA a essa rigidez. Neste aspecto, há uma articulação dos tempos de vida dos estudantes da EJA e os tempos impostos pela escola, fundamentada pela corrente filosófica existencialista de Heidegger (ABBAGNANO, 2014, p. 1117), por sinalizar a partir da compreensão de tempo de Heidegger. O projeto de vida do homem pode ser eliminado pelas pressões da vida e pelo cotidiano de maneira interpretativa, corroborando para a ideia da base filosófica existencialista.

Nesse caminho, buscamos compreender a discussão de base ideológica pela rigidez do tempo escolar, não considerando o tempo de vida do aluno da EJA (o sucesso faz parte do esforço individual das pessoas, no contexto da política neoliberal). Faz-

-se uma crítica ao modelo mercantilista das escolas e defende a concepção política problematizadora/libertadora, defendida por Arroyo (2007; 2011) e Freire (2004), considerando as especificidades dos estudantes através do respeito a seus tempos de sobrevivência.

O artigo defende os cursos que se realizam fora desse padrão de rigidez temporal, destacando os semipresenciais da EJA. Fazendo uma análise comparativa com Apple (2003), a maioria dos modelos atuais de Educação volta-se a ratificar ou, pelo menos, não eliminar efetivamente, muitas das desigualdades que caracterizam nossa sociedade. O artigo traz o posicionamento de que não é viável impor a rigidez do tempo escolar.

Para Apple (2003), seguindo uma lógica mercadológica, grande parte dos eruditos políticos, dirigentes de grandes empresas e outros, considera a Educação um negócio, por isso, a rigidez do tempo escolar faz parte das condições da ideologia da dominação, fazendo parte do currículo como condição para a conclusão dos estudos.

Grande parte disso tem a ver com as relações entre a educação e a economia, com divisões em gênero, classe e raça na sociedade como um todo, com a política intrincada da cultura popular e com as nossas formas de financiar e sustentar (ou não) a educação. As ligações entre educação e bons empregos ficam mais tênues ainda quando examinamos de perto o que é realmente o mercado do trabalho assalariado (APPLE, 2003. p. 7).

A condução do processo ensino-aprendizagem atribui ao saber métodos adotados pelos professores para que compartilhem

com os estudantes. Assim, quando se discute o processo ensino aprendizagem na EJA, como o discurso ideológico faz parte dessa modalidade de ensino, estamos diante de desafios e contextos diversos, principalmente, quando damos voz e vez aos estudantes que vivenciam no cotidiano escolar práticas curriculares e significações diversas, através de práticas de ensino-aprendizagem, sob a ótica de abordagens didáticas docentes da Educação permanente e da Educação ao longo da vida.

O princípio da educação permanente, que evoluiu para a educação ao longo da vida e que, por sua vez, se tornou aprendizagem ao longo da vida, propagou-se como um princípio organizador para toda a educação seja ela formal ou não formal. Nesse processo, a práxis da educação de jovens e adultos como componente integral da aprendizagem e educação ao longo da vida também adquiriu uma abrangência maior. Entretanto, o princípio da educação para todos que, em essência, estaria em completo acordo com a noção da aprendizagem ao longo da vida, na prática foi consistentemente reduzido para a dimensão escolar da aprendizagem ao longo da vida (IRELAND, 2012, p. 2).

Assim, a EJA traz consigo um contexto de vivências práticas de todos os indivíduos, visando proporcionar as condições básicas das pessoas que buscam a Educação formal, mesmo com dificuldades de tempo e horário de estudo, fugindo da lógica mercadológica de uma sociedade capitalista e de ideias neoliberais. Por ser no turno noturno, os estudantes da EJA buscam uma apreensão consciente dos conceitos materializados, a fim

de poderem assumir atitudes de agentes de transformação do mundo.

A escola possui um modelo bastante rígido no requisito tempo. Conforme Arco-Verde (2012) nos diz, a escola não tem só a função de transmitir conhecimentos, mas também de introduzir, habituar, internalizar o modo de ser, pensar e fazer do próprio modelo dominante. Sendo assim, essa instituição procura reproduzir suas atividades dentro da lógica temporal da sociedade, com o intuito de ser assimilado por crianças, adolescentes, jovens e adultos. No entanto, adequar todo o potencial dos educandos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) a essa rigidez é problemático, visto que muitos desses sujeitos estão inseridos dentro de outra lógica temporal, que conduz a um inevitável confronto entre os tempos de vida e os tempos exigidos e impostos pela escola (FARIAS; SILVA; IRELAND, 2021, p. 42).

Para os autores, uma das dificuldades no ensino da EJA é a pouca flexibilidade de organização da escola. E, ainda, enfatizamos que são poucos os estudos sobre os processos cognitivos na idade adulta.

É importante destacar que a prática pedagógica curricular de natureza ideológica dominante materializa todas as ações dos indivíduos dentro de um determinado contexto, no qual estão inseridos, sejam elas realizadas nas escolas ou em outros espaços que se destinem às práticas voltadas ao não desenvolvimento e a não valorização dos atores que estão dentro do processo educativo.

Por isso, ao enfatizarmos as práticas pedagógicas permeando todas as práticas dos estudantes da EJA, estamos relacionando os saberes das práticas pelos estudantes como um processo contínuo de abstração do conhecimento e vivências necessárias ao comportamento do estudante, inseridas as várias estratégias de “construção contínua e processual do currículo” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 52).

Esse movimento determina, de modo oxigenado, a constituição de práticas pedagógicas concretas, na medida em que se articulam as diversas práticas socioculturais e políticas do campo macro ao micro (formais e não formais), retraduzem, produzem, transformam e forjam subjetividades individuais e coletivas, em seus campos educativos próprios.

A política neoliberal ratifica que somente quando as escolas estão em um mercado competitivo é que vai haver algum tipo de melhoria. Tomamos a perspectiva de Apple (2003), que indica que o currículo não pode ser compreendido e transformado se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com relações de poder.

Qual o conhecimento de quem é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam, e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Diante do exposto, podemos corroborar com as ideias defendidas pelos artigos investigados.

Dentro das incertezas que vivem os sujeitos das classes populares, permanecer estudando é um grande desafio que, em muitos casos, não pode ser almejado, principalmente, por inadequação à rigidez do tempo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que compreender o currículo escolar na modalidade EJA está fora da realidade dos estudantes e significa, inicialmente, ter consciência de que essa existência é algo que depende de aspectos históricos e sociais, sobretudo que as práticas pedagógicas, através dos saberes críticos de estudantes da EJA, sejam a base de estruturação do trabalho pedagógico docente. Propõe-se tal feito, mesmo que estejamos inseridos em uma estrutura social de natureza ideológica dominante, que utiliza de formas simbólicas para sustentar ou estabelecer relações de dominação.

Entendendo as práticas pedagógicas na EJA como formas educativas dos estudantes e docentes agirem, não só na escola e no processo ensino aprendizagem, mas como hábitos de agir no mundo, permeados por atividades, sujeitos, objetos, espaço, tempo, cada um desses elementos serão significativos para a concretização da escolarização permanente.

A luta pelo desenvolvimento efetivo de políticas que contemplem a EJA com uma concepção crítica, emancipatória, envolvendo questões de sociedade e lutas propondo mudanças para as classes populares ainda é permanente, principalmente por estarmos inseridos em uma sociedade neoliberal e a Educação ser tratada como um potencial liberal mercadológico, na qual as populações menos favorecidas são impactadas negativamente, com a não continuidade dos estudos e, por isso, são obrigadas a entrar no mercado de empregos assalariados.

Dessa forma, as contextualizações das práticas pedagógicas através do ensino aprendizagem pelos estudantes da EJA

compreendem o currículo como meio de transformação e res-significações de práticas curriculares presentes em instituições escolares, inclusive no campo do currículo, entendido como um espaço de produção intelectual, de demarcação de posições e de articulação de culturas diferentes.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Revisão e tradução dos novos textos por Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: WMF: Martins Fontes, 2014.

ANASTASIOU, L.P.A. ALVES, L.P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3 reimpressão. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ALMEIDA, A.R; GODOY, E.A. A narrativa autobiográfica de alunos da EJA como prática pedagógica. **Revista Olh@res**, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 351-370, maio 2016.

APPLE, Michael. **Educando à direita, mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **PARECER CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 01, de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política

Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

BERNSTEIN, B. **A pedagogização do conhecimento**: estudos sobre recontextualização. Trad. Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 75-110, novembro de 2003.

FARIAS, H.V; SILVA, E.J.L; IRELAND, T. D. Os tempos de vida e os tempos da escola: tensões aliviadas pela flexibilidade dos cursos semipresenciais da educação de jovens e adultos. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 1, jan./abr. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança** – um Reencontro com a Pedagogia da Oprimido. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo, Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M; ROMÃO, E. J. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2005.

HERMIDA, J. F. Socialismo e ciência da história em Karl Marx (pp. 305-338). In: ALMEIDA FILHO, Agassiz e CAMPOS BARROS, Vinicius Soares de. **Novo Manual de Ciência Política**. São Paulo: Malheiros Editores, 2008.

IRELAND, T. D. **Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil** (2004 – 2010): os desafios da desigualdade e da diversidade. Rizoma freireano, Rhizome freirean. Instituto Paulo Freire de Espanha, n. 13, 2012. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/educacao-de-jovens>. Acesso em: 17 set. 2022.

MORAIS, R. C. Correia de. **Liberalismo e neoliberalismo**: uma introdução comparativa. Primeira Versão n. 73. Campinas: IFCH/ UNICAMP, março de 1997.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SÉRGIO, M.C. A organização do tempo curricular na prática pedagógica da educação de jovens e adultos (eja). **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 2, junho de 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 17 set. 2022.

SILVA, M.C.F. A influência do neoliberalismo na efetivação do direito à educação de jovens e adultos no Brasil. **FIDES**, Natal, V. 10, n. 2, jul./nov. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

Formação continuada e EJA: Um estudo acerca do Projeto Sal da Terra em João Pessoa-PB

» *Jeane Tranquelino da Silva*

» *Aline Maria Batista Machado*

O presente texto representa um recorte de uma pesquisa, em nível de mestrado em Educação, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, cujo objetivo central foi analisar o processo de formação continuada desenvolvido pelo Projeto Sal da Terra (PST), no município de João Pessoa, na Paraíba, com professores da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e identificar os princípios da Educação Popular, tais como “diálogo”, “conscientização” e “participação”, eventualmente presentes no processo formativo.

O Projeto Sal da Terra nasceu em 1989, com um grupo de freiras da Congregação do Sagrado Coração de Jesus, da comunidade católica pertencente à Arquidiocese da Paraíba. Tinha como objetivo promover o conhecimento da leitura, da escrita e da matemática para as pessoas que não eram alfabetizadas. As raízes inspiradoras dessa experiência estão na teologia do povo de Deus do Concílio Vaticano II, e na teologia da Igreja dos pobres, motivadas por Medellín e Puebla, expressas na Teologia da Libertação e traduzidas nas práticas das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), dos anos de 1970.

Na tentativa de dar respostas às necessidades das comunidades, dentre os grandes desafios que se apresentavam na periferia, destacava-se o elevado índice de analfabetismo, o qual dificultava o desenvolvimento das atividades pastorais. Diante desse cenário, foram criadas as primeiras turmas de alfabetização para jovens e adultos nas comunidades: bairro Jardim Veneza e, outra, na comunidade Bola na Rede, ambas pertencentes ao município de João Pessoa, Paraíba.

Vale registrar que a finalidade inicial do projeto era oferecer uma oportunidade de escolaridade aos jovens e adultos das comunidades periféricas do município de João Pessoa, posteriormente, essa experiência foi ampliada para outras cidades circunvizinhas do Estado.

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nossa pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de abordagem qualitativa, uma vez que visa à descoberta, enfatiza a interpretação em contexto, busca retratar a realidade de forma completa e profunda, e procura representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social (LÜDKE; ANDRÉ, 2005).

Com relação à natureza desse tipo de pesquisa, Bogdan e Biklen (1994 p. 49) ressaltam que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

As informações foram coletadas a partir de análise documental, observação participante e da realização de entrevistas com educadoras alfabetizadoras e com a coordenação pedagógica. As análises dos dados se deram com base na técnica de **Análise de Conteúdo**. Segundo Bardin (2011, p. 48), ela apresenta “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo”. Os sujeitos da pesquisa foram 03 coordenadoras e 08 educadoras, todas mulheres, entre 44 e 63 anos, com formação superior concluída ou em andamento. O tempo de experiência no projeto varia entre 1 e 4 anos.

Durante a pesquisa, recorreremos aos documentos do projeto, tais como: relatório das educadoras, Projeto Político Pedagógico (PPP) do Sal da Terra, entrevistas realizadas com as educadoras e a coordenação, que foram fontes importantes de análise.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO POPULAR

No Brasil e na América Latina, o campo da Educação Popular ganhou força em períodos de “governos autoritários que reprimiam formas libertárias de educação” (BRANDÃO, 1994, apud SILVA, 2016, p. 49), vetando qualquer forma de Educação que buscasse um processo de conscientização.

No Brasil, cabe destacar que a Educação Popular (EP) emerge entre fins dos anos de 1950 e início dos anos de 1960. Ao longo de sua trajetória, a EP apresenta-se como instrumento de organização das classes populares e de construção de metodologias

que fortalecem as ações dos diversos movimentos sociais. Para Brandão (2007, p. 101):

Educação popular é, em si mesma, um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como um instrumento de conscientização [...], realiza-se como um trabalho pedagógico de convergência entre professores e movimentos populares.

Por conseguinte, a Educação Popular constitui um paradigma educacional não apenas contra-hegemônico, mas que visa contribuir com a construção de uma nova hegemonia, isto é, de um projeto de sociedade alicerçado em princípios éticos de solidariedade, justiça e igualdade social.

Dentre alguns conceitos sobre o que seja Educação Popular, destacamos dois: o primeiro apontado por Calado (2014, p. 361), visto que evidencia bem as particularidades do que seja a Educação Popular, indicando-a como um:

[...] processo formativo permanente, protagonizado pela Classe Trabalhadora e seus aliados, continuamente alimentado pela Utopia em permanente construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária, culturalmente diversa, dentro de um processo coerentemente marcado por práticas, procedimentos, dinâmicas e posturas correspondentes ao mesmo horizonte.

E o segundo, daquele que consideramos um dos principais expoentes da área, Paulo Freire. Para o autor, a Educação Popular é

substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição e classe e, ao mesmo tempo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos [...]. É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias [...] critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo (FREIRE, 2007, p. 103-105).

São estes traços constitutivos que os autores tomam como definição dessa perspectiva de Educação libertadora e humanizadora que denominamos de Educação Popular. São conceitos constantemente construídos e reelaborados por pessoas que lutam e acreditam numa outra proposta de sociedade e de Educação que possa contribuir para pensar as relações humanas no mundo, com o mundo e com os outros.

Sem dúvida, o paradigma da Educação Popular representa um modo de pensar e fazer a Educação com diálogo, afetividade, criticidade, na perspectiva da construção de um pensamento libertário, pleno de esperança num outro mundo possível.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Constituição Federal de 1988 representou um importante avanço no campo da Educação brasileira, reconhecendo-a como um direito assegurado a todo cidadão, e definindo explicitamente a quem confere essa obrigação, conforme expressa o art. 205 da referida Constituição:

A Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 121).

Diante das conquistas legais referendadas pela Constituição de 1988 para o campo da Educação, destacam-se os instrumentos jurídicos que vêm respaldando a política de formação de professores no Brasil, a exemplo do que consta no art. 206 da Constituição, inciso V, que versa sobre a valorização dos profissionais da Educação.

Nesse sentido, a lei normaliza que a formação dos professores da Educação Básica deve ser realizada em nível superior, sendo a universidade o lócus privilegiado para essa formação (seja inicial ou continuada), pois, conforme Souza (2007) e Scheibe (2006), constitui espaço próprio da realização da tríade: ensino, pesquisa e extensão.

A formação do professor constitui base singular na qualidade da ação profissional, tornando-se, portanto, o eixo central na construção dos futuros profissionais da educação. Face às diversas mudanças ocorridas na trajetória histórica e cultural que culminaram na consolidação das bases educativas hoje existentes, os professores têm o desafio de articular teoria e prática no exercício da docência dentro e diante dos conflitos históricos da sociedade (SILVA, 2021, p. 4).

No tocante à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ela começou a delimitar o seu lugar na história da Educação brasileira a partir da década de 1940, quando, finalmente, começou a se consolidar como um sistema público de Educação elementar. Podemos definir a EJA como sendo “Toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários” (PAIVA, 1973, p. 16).

Analisando o campo da EJA, no que se refere à formação de professores, constatamos que ela sempre foi negligenciada e tratada com ações pontuais, fragmentadas e desconectadas das políticas públicas.

Nesse sentido, pensar a formação de professores na Educação de Jovens e Adultos é um desafio constante que precisa ser superado. É preciso compreender que os professores da EJA, necessitam de uma formação específica que ofereça suporte para o exercício da docência em sala de aula.

Sabemos que a formação inicial tem a finalidade de construir as bases necessárias de conhecimentos e habilidades para

que esses profissionais da Educação exerçam suas atividades com competência, contudo, a formação continuada é extremamente necessária, visto que constitui um processo contínuo de aperfeiçoamento profissional.

Daí pensar não apenas na formação inicial, mas sobre qual tipo de formação continuada deve ser oferecida. No que tange à estrutura, não é possível pensar na formação do professor da EJA no singular, como única, genérica e com um currículo aplicável em qualquer contexto, trata-se, pois, de pensar numa formação que propicie “um alargamento do foco do olhar docente para incluir processos reais de produção da existência dos educandos” (ARROYO, 2001, p. 122). Nessa direção, concordamos com o autor no sentido de olhar os educandos considerando os processos sociais e culturais que cada um e cada uma possui.

O fato é que desde a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no ano de 2016, essa modalidade da Educação vem sofrendo com cortes de verbas do governo federal. E no atual governo de Jair Bolsonaro, foi intensificada a agenda conservadora e de desmonte da Educação pública.

Essa conjuntura nos leva a acreditar que a formação continuada dos professores da EJA, à luz do legado da Educação Popular, pode superar modelos autoritários e bancários de Educação e construir uma proposta educativa que contribua efetivamente com um processo de conscientização e mobilização das classes subalternizadas, pautada numa teoria referenciada na realidade, na valorização dos saberes populares e de uma base ética e política voltada para a transformação social.

Apresentamos, por fim, uma das atividades desenvolvidas pelo Projeto Sal da Terra, o processo de formação continuada dos professores e seus desdobramentos na formação profissional e humana.

PROJETO SAL DA TERRA: O PROCESSO FORMATIVO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Quanto ao Projeto Sal da Terra (PST), está sediado no prédio do Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil (SINTRICON/PB), em João Pessoa, Paraíba. Nesse espaço, ocorrem os encontros de formação pedagógica com os professores de 11 salas de aula, de diversos municípios da Paraíba.

No tocante às ações desenvolvidas pelo Projeto, estão configuradas em dois campos de atuação: alfabetização e formação dos professores, acontecendo de forma rigorosa e sistemática, sendo acompanhados/as:

- a) individualmente, nos momentos de atendimento semanal que acontecem na sede do projeto;
- b) coletivamente, nos encontros e oficinas quinzenais, que acontecem aos sábados na sede do projeto;
- c) visitas pedagógicas nas salas de aulas;
- d) sistematização da prática pedagógica, através de relatórios diários, semanais e quinzenais, entregues à coordenação do projeto.

A formação individual dos professores é o momento em que a coordenação pedagógica acompanha de forma mais direta o resultado do trabalho em sala de aula de cada educador/a.

A formação coletiva consiste em encontros quinzenais, realizados em dois turnos e envolve a execução de oficinas com conteúdos temáticos de linguagem, matemática e estudos sociais e da natureza.

As visitas pedagógicas constituem outro momento da formação. Elas têm como objetivo avaliar o processo pedagógico, identificar os limites e potencialidades de cada educador/a.

A sistematização da prática pedagógica complementa o conjunto dos elementos constituintes do processo formativo, em que há a orientação para o registro de sua prática pedagógica, desde o momento em o/a educador/a planeja até a execução e avaliação.

Pode-se entender que a formação continuada se configura como uma das principais atividades do PST, o professor desenvolve saberes necessários à docência que refletem na prática pedagógica, como se pode constatar no seguinte depoimento:

Os encontros de formação são momentos de muitas aprendizagens. A gente consegue partilhar nossas experiências e dificuldades em sala de aula, e a coordenação também nos ajuda bastante. Isso faz com que a gente desenvolva as atividades em sala de aula com mais confiança (Educadora, 3).

Os depoimentos dos professores entrevistados revelaram alguns princípios da Educação popular freireana estão presentes no processo formativo, evidenciados nos depoimentos a seguir:

Eu vejo no Projeto Sal da Terra a presença da educação popular na questão da leitura de mundo, sempre buscando fazer a leitura do contexto em

que os educadores estão inseridos, fazer a leitura dele para, depois, pensar formas de intervenção. Essa prática pedagógica contribui para a promoção humana (Educadora 4).

No relato das educadoras, notamos a presença de constituintes da Educação Popular tais como: o diálogo, a criticidade, a participação e a leitura de mundo. Contudo, conforme sinalizado, sentimos a ausência de outras categorias relevantes, a exemplo de “práxis” e “conscientização”.

Ainda com relação ao processo de formação continuada do PST, na perspectiva da Educação Popular, verificamos a importância e contribuição significativa da coordenação a partir do olhar das educadoras:

A coordenação sempre considera nossos saberes e nos incentiva a superar nossas limitações; além disso, o diálogo é a base fundamental em todo processo do projeto. Aqui a gente tem vez e voz, não é só a coordenação que dita as coisas (Educadora 5).

Esses relatos são frequentes nos vários depoimentos das educadoras, percebemos que o legado freireano também está presente nas relações humanas e no processo pedagógico que a coordenação desenvolve junto às educadoras sempre sensíveis as suas necessidades de aprendizagens.

A partir dos depoimentos das educadoras, evidenciamos que na formação desenvolvida pelo PST existe respeito e valorização aos conhecimentos trazidos por elas, dessa forma, aprendem na prática que esse é um princípio da Educação Popular bastante significativo.

Essa experiência de formação continuada, sistemática e formativa do PST junto às educadoras tem contribuído para que elas possam desenvolver atividades pedagógicas significativas, relacionando-as aos conteúdos curriculares aos saberes dos educandos, buscando contemplar suas necessidades de aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de considerações finais, constata-se que a formação continuada dos educadores e educadoras que atuam na EJA é extremamente importante no processo de fortalecimento da sua prática pedagógica e da sua formação profissional. Podemos dizer que as/os professoras/es da EJA que participam dos encontros de formação continuada do PST compartilham de diversos conhecimentos e aprendem de forma colaborativa e de formas diversas. Tais conhecimentos são construídos, sobretudo, no contato com as colegas, nos momentos de formação realizados quinzenalmente, nos diálogos com a coordenação, nas atividades em sala de aula, nas visitas pedagógicas e nos relatórios sistemáticos que são importantes instrumentos de avaliação da sua prática.

Ressalta-se que nos encontros formativos são contemplados temas e discussões que contribuem efetivamente no processo de aquisição de novos conhecimentos. Assim, as educadoras reconhecem, nesses encontros, momentos importantes na sua formação, considerando que muitas metodologias e conhecimentos socializados não são encontrados nos livros, nem nas formações inicial ou continuada as quais tiveram experiência.

Em decorrência disso, os espaços formativos do PST e sua sistemática de formação e acompanhamento pedagógico têm dado uma significativa contribuição na formação docente desses/as educadores/as e rompido com a prática aligeirada de formações que pouco ou nada contribuem na formação desses profissionais.

Portanto, nosso estudo revelou que os processos formativos desenvolvidos no PST têm contribuído na prática docente desses educadores e educadoras que atuam na EJA e que uma formação continuada pautada em processos sistemáticos de acompanhamentos pedagógicos e de espaços coletivos que auxiliam na elaboração de novas metodologias e estratégias de aprendizagem, que fortalecem o exercício profissional com qualidade, ao mesmo tempo em que também respeitam as necessidades dos sujeitos da EJA.

Nesse sentido, concluímos que se torna imprescindível fomentar políticas públicas que considerem as especificidades dos sujeitos da EJA, garantindo o respeito às suas particularidades.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Escola como espaço público: exigências humanas. **Revista de Educação AEC**, n. 121, Brasília, 2001, p. 118-123.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos).
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- CALADO, A.J. F. Educação Popular como processo humanizador: quais protagonistas? In: CRUZ, P. S. C. et al. **Educação popular e nutrição social: reflexões e vivências com base em uma experiência**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p.355-376.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Jovens e adultos**. Rio de Janeiro: 1973. Rede Internacional Virtual da Educação.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SCHEIBE, Leda; VALLE, Ione Ribeiro. **A formação dos professores no Brasil: do normalista ao diplomado na educação superior**. Salvador: EDUFBA, 2006.
- SILVA, Jeane Tranquelino da Silva. EDUCAÇÃO POPULAR: uma experiência de formação continuada de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Projeto Sal da Terra. **Revista Prática Docente (RPD)** ISSN: 2526-2149 v. 6, n. 2, e 059, mai/ago 2021.
- SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Educação popular: Refundamentação e vigência no Discurso Latino-Americano/Jundiá**, Paco editorial; 2016.
- SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife, Pernambuco: 2007. Ensaio ao CE/UFPE.

Educação Sexual nas Escolas: relatos de docentes gays surdos

» *Mery Cristiane Batista Pacheco*

A instituição escolar é o espaço social no qual algumas pessoas passam a maior parte do seu tempo (se levarmos em consideração o início na Educação Infantil até o Ensino Superior), nele, produz-se e são reproduzidos ensinamentos que levamos para a vida. Então, o ideal seria que todos os assuntos fossem abordados na escola, entre eles: a Educação sexual, já que a sexualidade faz parte de todo ser humano e não há como desvincular-se dela. De acordo com Nunes (1987, p. 05), “vivemos em um ambiente sexualizado e os discursos sobre sexualidade entrelaçam todas as esferas da nossa vida cotidiana”, diante disso, a escola não pode se isentar dessa Educação.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 estabelece, no art. 205, que: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº. 9.394/96) dispõe, no seu art. 3, os princípios que regerão a Educação escolar no Brasil:

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV- respeito à liber-

dade e apreço a tolerância; [...] XIII- garantia do direito a educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018); XIV- respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021) (BRASIL/LDB, 1996, p. 3).

Levando em consideração esses princípios para a Educação Nacional, identificamos o respeito à cultura surda, de acordo com Strobel (2008, p. 124),

cultura surda é o jeito de entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Nesse sentido, para pesquisar sobre pessoas surdas, precisamos conhecer a cultura surda e as identidades surdas, para evitar possíveis rótulos que circundam o povo surdo. Então, de acordo com Strobel (2008, p. 41), “o povo surdo são sujeitos surdos que compartilham os costumes, história, tradições em comum e pertencentes às mesmas peculiaridades culturais”.

Dessa forma, analisando a instituição escolar como direito de todos, sendo um direito público, laico, e obrigatório na faixa etária de 04 a 17 anos, é importante verificar se foram ofertadas aulas de Educação sexual nas escolas nas quais pessoas surdas estudaram.

Essa pesquisa é de natureza qualitativa; o levantamento dos dados foi feito por meio da aplicação de questionários na plataforma do Google Forms, a docentes da Educação Básica e Ensino Superior e tem como objetivo investigar se os docentes tiveram aulas de Educação sexual.

Esse artigo está organizado em três partes. No primeiro momento, na introdução, será feita uma apresentação breve sobre a temática. O segundo momento servirá para a abordagem de um breve histórico a respeito da Educação de surdos, sexualidade e a Educação sexual, bem como as perspectivas de alguns autores da área, além dos discursos dos docentes. E por fim, serão apresentados os resultados e as reflexões resultantes da pesquisa.

METODOLOGIA

Essa pesquisa seguiu a abordagem metodológica qualitativa, que traz como característica a utilização de texto como material empírico. Para Minayo (2001, p. 14), “A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, corresponde a um espaço mais profundo das relações [...]”. Por isso, entende-se esta como a melhor metodologia para investigar a Educação sexual de professores surdos gays.

No primeiro momento, foi feita uma sensibilização, a qual demonstrou a importância da colaboração desses docentes para a pesquisa, a partir disso, foi entregue um questionário a cada docente com indagações que tinham o intuito de responder ao objetivo dessa pesquisa. Mesmo assim, dos treze professores que participaram da sensibilização, apenas oito concordaram em

contribuir com a pesquisa. Vale ressaltar a dificuldade que houve para que os docentes surdos participassem, apesar da autora também pertencer à comunidade surda. Para Strobel (2008, p. 38), “[...] entendemos que a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos; há também ouvintes”.

O lócus para a sensibilização foi uma sala de aula do Departamento de Letras e Artes (DEPLA), da Universidade Federal do Amapá, no turno matutino. A escolha desse local deve-se ao fato de existir o curso de Letras/Libras/Português e, com isso, concentrar um número expressivo de docentes surdos.

A aplicação do questionário, com questões fechadas e apenas uma aberta, teve o intuito de saber se os participantes tiveram aulas de Educação sexual, como também qual o segmento educacional a ofertar essas aulas. Todavia, o resgate do questionário impresso não obteve êxito, por esse motivo, ele foi aplicado na plataforma do Google Forms, somente cinco docentes responderam. Sendo assim, o público alvo foi formado por docentes surdos gays da Educação Básica e do Ensino Superior, de Macapá-AP.

EDUCAÇÃO DE SURDOS, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL

A Educação da pessoa surda, por muitos anos, foi negada, os surdos eram vistos como seres incapazes de aprender, pelo fato de não ouvirem, eram considerados como pessoas punidas por divindades. Tanto que, na Idade Antiga e Média, eram queimados e até proibidos de receberem heranças. Strobel (2009, p. 19) diz

que “Também existiam leis que proibiam os surdos de receberem heranças, de votar e enfim, de todos os direitos como cidadãos”.

Somente na Idade Moderna é que se constituiu a primeira escola para surdos, localizada na Espanha e, por intermédio do monge Pedro Ponce de Leon, nesse mesmo período, os surdos passaram a ter o direito a receber heranças (só tinham direito os surdos que falavam).

A Educação dos surdos iniciou pelo método da datilologia, que foi utilizado por Leon, mas, após o Congresso de Milão (1880), que aprovou por meio de votação o método oral e impediu qualquer comunicação em língua de sinais, houve um regresso na Educação de surdos.

Sabemos que o melhor método para Educação de surdos é o bilinguismo, o qual leva em consideração a língua natural dos surdos, para Goldfeld (2002, p. 42), “O conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é o de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias”. Temos aprovada recentemente a Lei nº 14.191, de 2021 que dispõe sobre a modalidade de Educação bilíngue de surdos.

Como todas as pessoas (inclusive os surdos) frequentaram/frequentam a instituição escolar e nela se (re)produz condutas, culturas e hábitos, então, a sexualidade também está contida nesse ambiente. Para Louro (2014, p. 84), “É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz”.

Por isso, é essencial essa temática ser trabalhada nas escolas, nesse ambiente multicultural, a sexualidade é representada de várias maneiras. Maia e Ribeiro (2011, p. 75) escrevem:

A sexualidade humana tem componentes biológicos, psicológicos e sociais e ela se expressa em cada ser humano de modo particular, em sua subjetividade e, em modo coletivo, em padrões sociais, que são aprendidos e apreendidos durante a socialização. Assim, as atitudes e valores, comportamentos e manifestações ligados à sexualidade que acompanham cada indivíduo desde o seu nascimento constituem os elementos básicos do processo que denominamos educação sexual.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) tenham trazido a proposta da Orientação Sexual como um dos temas transversais, houve, e ainda há, muita resistência por parte de alguns docentes em trabalhar essa temática, muitos alegam que ao abordar esse assunto, podem incentivar o início da atividade sexual precoce. Entretanto, pesquisas demonstram que:

Estudos científicos realizados em diversos países, comparando adolescentes que participaram e outros que não participaram de programas de Educação Sexual na escola, demonstraram que esse trabalho, ao contrário do que se propaga, não estimulou a atividade sexual, nem antecipou a idade do primeiro contato sexual (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 39).

Apesar disso, a orientação sexual foi suprimida dos temas contemporâneos transversais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), ocasionando um aumento da recusa em trabalhar o assunto, por alguns docentes. A presença da Educação sexual nas escolas deveria ter sido superada, visto que os resultados da escassez dessa informação podem ser percebidos em nossa sociedade (CAMARGO; RIBEIRO, 1999).

O espaço educativo deve orientar todos os educandos para uma sexualidade livre de preconceitos, tabus e crenças. A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) determinou quatro princípios do processo de aprendizagem da Educação sexual, o primeiro: “Facilitar a aquisição de habilidades importantes sobre o comportamento sexual para a tomada de decisões, de autoconfiança, comunicação” (UNESCO, 2013, p. 13).

Sendo assim, como já mencionamos, nosso interesse é investigar se as escolas, nas quais surdos gays estudaram, houve aulas de Educação sexual e, para verificar isso, analisaremos os discursos de cinco docentes de faixa etária diferente. As transcrições dos discursos dos docentes surdos estão idênticas ao que eles escreveram e é essencial informar que os surdos escrevem a língua portuguesa como segunda língua (L2), e não como primeira língua (L1).

O Docente A é homossexual, tem 36 anos, leciona há dez anos, trabalha com turmas do ensino superior na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no curso de Letras/Libras/Português. Quando questionado se teve aulas de Educação sexual, ele falou que não. Mas acha importante existirem essas aulas; foi ajudado

nas dúvidas em relação ao tema, por amigos ouvintes; prefere que as aulas de Educação sexual sejam com ouvintes e surdos no mesmo ambiente.

Também conceituou Educação sexual como: *“Os Conhecimentos sobre saúde, corpo humano, identidade, sentimentos, bem-estar, consentimento, responsabilidade, autoproteção, etc...”* (Docente A, junho/2021). Ao analisar a resposta, ficou nítido que foi copiado de pesquisa realizada online, o que nos levou ao entendimento da ausência de conhecimento da temática pelo educador.

O Docente B é bissexual, tem 27 anos, leciona há três anos, trabalha no ensino especial, em uma escola de Educação Básica, em Macapá/AP. Quando questionado se teve aulas de Educação sexual, ele falou que sim e que ocorreram no Ensino Médio; foi ajudado nas dúvidas em relação ao tema por amigos ouvintes; disse que tem dúvidas a respeito da sexualidade; prefere que as aulas de Educação sexual sejam com ouvintes e surdos em conjunto.

Ao conceituar Educação sexual, o docente respondeu: *“Professor me ensino desenvolvimento aprende mais experiência, nem ai amigos são ouvindo e surdos. me sempre duvida”* (Docente B, junho/2021). Perante o exposto, constatamos que as aulas de Educação sexual resultaram no entendimento desse professor em relação ao tema, mas ele ainda apresenta dúvidas. Devido a isso, a Educação sexual deveria ser interrompida, até esgotar as dúvidas. Para Furlani (2013),

Insisto que a educação sexual, em qualquer nível de ensino, deve se caracterizar pela continuidade. Uma continuidade baseada em princípios

claros de um processo permanente (FURLANI, 2013, p. 69).

Nessa perspectiva, quando a BNCC extingue a temática dos temas contemporâneos transversais, ocorre um retrocesso na Educação sexual, porque em algumas famílias a temática é proibida, fazendo com que muitos estudantes buscassem essas informações na escola.

Na análise do Docente C, quando questionado se teve aulas de Educação sexual, ele falou que não; foi ajudado nas dúvidas, em relação ao tema, por amigos ouvintes; prefere que as aulas de Educação sexual sejam com ouvintes e surdos. O Docente C é homossexual, tem 30 anos, leciona há seis anos, trabalha com turmas do Ensino Superior, no curso de Pedagogia, em uma faculdade particular.

O professor conceituou Educação sexual: *“Procurar o conhecimento de sexualidade relacionada comportamento deseja sexual”* (Docente C, junho/2021). Sendo assim, percebemos claramente que o educador tem o conhecimento restrito ao tema, isso deriva de muitos fatores, e um deles pode ter sido a ausência de aulas a respeito da temática nas escolas que frequentou. Trabalhar a Educação sexual não é fácil, pois vivemos em um país com o modelo patriarcal e religioso, na qual pouco se discute a sexualidade, e isso foi e é reproduzido nas instituições de Educação Básica e Superior.

O Docente D é homossexual, tem 29 anos, leciona há dois anos, trabalha em uma turma de Ensino Fundamental, em uma escola de Educação Básica, em Macapá/AP. Quando questionado se teve aulas de Educação sexual, ele falou que sim, mas não

especificou o segmento de ensino; foi ajudado nas dúvidas em relação ao tema por amigos surdos; prefere que as aulas de Educação sexual sejam com surdos, sem os ouvintes.

Conceituou Educação sexual: *“A educação sexual tem como objetivo ensinar a população quantos os riscos que a falta de conhecimento pode causar e também dos benefícios”* (Docente D, julho/2021). Nas palavras de Figueiró (2006):

Se pensarmos que a finalidade maior da educação sexual é contribuir para que o educando possa viver bem a sua sexualidade, de forma saudável e feliz, e, ao mesmo tempo, contribuir para que ele esteja apto a participar da transformação social, em todas as questões ligadas direta ou indiretamente à sexualidade, podemos concluir que o professor que ensina sobre sexualidade, de forma humanizadora, está sendo um mediador de esperanças e de projetos de vida (FIGUEIRÓ, 2006, p. 17).

Com isso, percebemos que as aulas de Educação sexual, quando ministradas sem tabus, medos e preconceitos, colaboram para um aprendizado eficaz e seguro, causando, conseqüentemente, uma sexualidade responsável e consciente.

O Docente E é homossexual, tem 33 anos, leciona há quatro anos, trabalha no Ensino Especial em uma escola de Educação Básica, em Macapá/AP. Quando questionado se teve aulas de Educação sexual, ele falou que não teve; foi ajudado nas dúvidas em relação ao tema, por amigos ouvintes; não acha necessárias aulas de Educação sexual nas escolas. Conceituou Educação sexual: *“sim, gosto e pouco!”* (Docente E, julho/2021).

Camargo e Ribeiro (1999, p. 39) falam: “Muitos consideram, ainda hoje, a abordagem de questões sexuais na escola como algo não sadio, pois estimularia precocemente a sexualidade da criança e do adolescente.” O discurso do educador demonstra o desconhecimento da temática e talvez por isso, não acha necessárias as aulas de educação sexual nas escolas. Divergindo com o que propõe a Unesco nos princípios do processo de aprendizagem da Educação Sexual (UNESCO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pretendeu mostrar neste trabalho, verificou-se, com base nos discursos dos docentes que a minoria (apenas dois) dos educadores gays surdos tiveram aulas de Educação sexual e que essas aulas foram ministradas no segmento educacional do Ensino Fundamental e Médio.

Os resultados mostraram que o conceito de educação sexual descrita pelos docentes que não tiveram aulas da temática é vago, demonstrando ausência de conhecimento sobre o assunto. Mesmo assim, percebemos que apenas um professor não concorda com as aulas de Educação sexual nas escolas.

Com base na exposição dos acadêmicos, conseguimos alcançar os objetivos propostos. No início, tivemos dificuldades para que os docentes surdos se dispusessem a colaborar, então foi modificada a coleta de dados, de modo a sermos exitosos.

Foi gratificante fazer essa pesquisa, pois analisar a Educação sexual através dos discursos dos docentes surdos gays possibilitou constatar a necessidade de trabalhar essa temática na escola formal.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e Infância(s)**: A sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Editora da Universidade de Campinas, 1999.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: EDUEL
- FURLANI, Jimena. Educação Sexual – possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; HECKEL, Jane Felipe; SILVANA. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade** – um debate contemporâneo em educação. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2003. p. 67-82.
- GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação sexual: princípios para ação. **Doxa**, v. 15, n.1, p. 75-84, 2011.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. Campinas, SP, Papirus, 1987.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Ed. da UFSC: Florianópolis, 2008.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos.** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificca/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro:** Tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília, 2013.

The background of the page is a light blue color with a complex, abstract geometric pattern of thin, dark blue lines. These lines intersect at various points, creating a network of irregular polygons and triangles. The lines are thin and have a slightly textured appearance, resembling hand-drawn or laser-cut lines. The overall effect is a sense of interconnectedness and structure.

PARTE 5

SUJEITOS DA EJA

Pessoas idosas na Educação de Jovens e Adultos (EJA):

o uso de Metodologias Ativas como estratégias processos de ensino e aprendizagem

» *André Luís Nunes dos Santos*

» *Mônica da Mota Fonseca*

Compreende-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade de ensino regulamentada, principalmente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tem por propósito estabelecer os princípios e normas para todas as instituições escolares brasileiras. De acordo com a supracitada legislação (BRASIL, 1996), em seu art. 37, a EJA se destina àqueles(as) que não tiveram acesso aos ensinos fundamental e médio na idade própria ou, até mesmo, para os sujeitos que não conseguiram dar continuidade aos estudos, em razão de inúmeras questões durante o período reservado, constituindo-se, então, como um instrumento para a Educação e aprendizagem ao longo da vida.

A EJA, unida aos seus diversos agentes, vem se concebendo, sobretudo, como um mecanismo de transformação de realidades, possuindo uma forma particular de interação e mediação com seu público, utilizando, ou pelo menos deveria utilizar, do

diálogo como elemento basilar de suas práticas pedagógicas, buscando trazer os contextos sociais dos(as) educandos(as) para dentro dos espaços escolares, tal qual ressalta Paulo Freire (2018), assim como seus conhecimentos prévios ou de mundo, integrando-os aos modos do fazer docente dos(as) profissionais que ali atuam. Todavia, torna-se sempre necessário frisar a marginalização da EJA e de seus sujeitos, no que tange os investimentos e subsídios do governo para a concretização de suas atividades educacionais, uma vez que a referida modalidade de ensino, há tempos, vem sendo negligenciada por uma enorme quantidade dos representantes políticos, resultando no sucateamento de suas estruturas e na precarização das ações educativas desenvolvidas nos variados (re)cantos das escolas.

Dessa forma, surge a necessidade de se pensar em táticas e abordagens que amenizem as dificuldades no âmbito escolar da EJA e proporcionem uma melhor educação para estes indivíduos que já são, socialmente, desfavorecidos, em específico, os(as) idosos(as) estudantes da modalidade, os(as) quais têm sofrido uma dupla marginalização. Primeiro, ao serem privados(as) e excluídos(as) das plenas vivências em sociedade, visto que poucos são os eventos que os(as) incluem em seus meios e lhes concebem nas condições de seres ativos e dinâmicos; segundo, por serem, constantemente, esquecidos(as) e desarticulados(as) das práticas educacionais nos estabelecimentos de ensino, levando em consideração o despreparo e a lacuna na formação dos(as) profissionais que os(as) recebem nas instituições educacionais. Por isso, concernente à esfera escolar, faz-se urgente a adaptação das técnicas e estratégias de ensino que possibilitem a inserção integral das pessoas idosas nas práticas pedagógicas, para que

elas possam usufruir de aprendizagens significativas e, a partir delas, terem um amplo convívio social.

Convém destacar, particularmente, o uso das Metodologias Ativas como estratégias possíveis nos processos de ensino e aprendizagem dos(as) idosos(as) discentes da EJA, os(as) quais se direcionam as discussões desta produção. Tais metodologias instigam a participação dos(as) alunos(as), colocando-os(as) como atores e atrizes principais de seus trajetos educativos, ao suscitar autonomia, interação e protagonismo, transformando os(as) professores(as) em mediadores(as), em vez de meros(as) transmissores(as) de conteúdos, haja vista que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2018, p. 47). À vista disso, trabalhar com as Metodologias Ativas pode ser útil na escolarização dos sujeitos vetustos, especialmente, se forem aplicadas às tecnologias digitais na educação, que, de modo contínuo e ininterrupto, têm contribuído nos avanços expressivos do campo educacional.

Sendo assim, tem-se por objetivo central neste artigo, apresentar as Metodologias Ativas como recursos contributivos na escolarização e inclusão dos(as) idosos(as), educandos(as) da EJA. Referente aos aspectos metodológicos, a escrita possui natureza pura, onde, segundo Malheiros (2011, p. 31), “a pesquisa pura, também chamada de básica ou teórica, busca novos conhecimentos sem finalidade de uso prático imediato, mas contribui para o avanço das ciências como um todo”. Sua abordagem é qualitativa, entendida, pois, como um percurso de reflexão e análise da realidade por meio do manuseio de métodos e técnicas que auxiliam na compreensão detalhada do objeto estudado, considerando seu contexto histórico e em consonância com sua estruturação

(OLIVEIRA, 2008). O procedimento científico utilizado foi a revisão bibliográfica, recorrendo a livros, artigos e leis para a elaboração do referido trabalho.

METODOLOGIAS ATIVAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE IDOSOS(AS): NOVOS CENÁRIOS PARA A EJA

A história da Educação de Jovens e Adultos é marcada por incontáveis variações no esvair dos tempos, fazendo-se a dedução de sua estreita ligação com as transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizam os distintos períodos históricos do Brasil (LOPES; SOUSA, 2005). Atualmente, o cenário em que a EJA se encontra não é nada animador, muitos são os ataques que vem recebendo, principalmente, na última década. Há uma tentativa de desmonte da Educação brasileira, onde a EJA se apresenta como um dos principais alvos daqueles(as) que têm idealizado as desestruturações das escolas, das universidades e dos centros de pesquisas. Acerca dessa problemática, Gerbelli (2022) nos alerta:

O cenário atual do financiamento da modalidade nos mostra que o desafio é imenso. Se em 2012 tivemos quase 1,8 bilhões de reais investidos pelo governo federal, após o golpe de 2016, esse número foi reduzido para 8 milhões em 2020. Uma queda (de 99,56%), que impacta diretamente na manutenção da EJA no território nacional e que empurra a responsabilidade para os entes estaduais e municipais que, por sua vez, reduzem, cada vez mais rápido, a oferta de vagas (s/p).

Essas reduções dos investimentos com a EJA são mais um dos planos perversos dos governantes e isso acaba impactando, diretamente, na qualidade da Educação Básica fornecida aos jovens, adultos(as) e idosos(as). Esses últimos, em particular, são um dos grupos mais afetados, visto que, além dos cortes financeiros, que os impedem de receber Educação digna, ainda há múltiplas dificuldades na idealização de práticas pedagógicas que atendam, plenamente, o supracitado público, visto que há uma enorme defasagem nas formações iniciais e continuadas dos(as) profissionais da Educação que trabalham diretamente com os(as) idosos(as), tornando-se imprescindível a elaboração de novas táticas e abordagens de ensino que não só incluam as pessoas com idades avançadas, mas que propiciem uma aprendizagem autônoma, significativa e que as tornem sujeitos centrais de seus próprios processos educativos, a exemplo do que acontece quando se usa as Metodologias Ativas na mediação pedagógica.

Conforme Moran (2018, p. 41), as metodologias se caracterizam por serem diretrizes que têm o papel de orientar “os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”. As Metodologias Ativas, de maneira particular, são estratégias de ensino pautadas no envolvimento real dos(as) educandos(as) na produção de suas devidas aprendizagens, de modo flexível, interligado e híbrido (MORAN, 2018). Elas têm oportunizado uma reciprocidade permanente entre cultura, Educação e sociedade, embasadas na criatividade e na emancipação do sujeito, uma vez que:

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor [...] (MORAN, 2018, p. 41).

Se somadas às tecnologias digitais, as supracitadas metodologias poderão ser capazes de provocar alterações positivas em vários cenários educacionais, ao tomar consciência de que, sucessivamente, o mundo tecnológico vem crescendo e ganhando espaço no corpo social com o passar do tempo, tornando os seres, cada vez mais, dependentes de suas infinitas funcionalidades para a realização de ações cotidianas. Atividades como estudar, fazer compras, ler jornais e livros já não são mais as mesmas que aquelas realizadas vinte anos atrás, pois as tecnologias modernas vêm modificando o contexto no qual estamos imersos. A Educação, por sua vez, teve mudanças exponenciais causadas pela chegada dos retratados aparatos tecnológicos. Em consequência, tornou-se essencial a formação continuada dos(as) professores(as) para o uso e manuseio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), visto que é fundamental que eles(as) compreendam “qual a utilidade dos referidos recursos tecnológicos e os usem de maneira inovadora em suas aulas [...]” (SANTOS, 2021, p. 421-422), com o objetivo de aperfeiçoar suas práticas e melhorar os processos de aprendizagem.

As Metodologias Ativas, por exemplo, podem ser desenvolvidas a partir de abordagens como a Gamificação, caracterizada pela aplicação de regras, desafios, elementos e normas de jogos em atividades comuns da prática pedagógica, utilizando-se

da “mecânica dos jogos em situações diversas, para criar interesse e motivação [...]” (BRAGA; OBREGON, 2015, p. 3), podendo suscitar um ambiente lúdico e atrativo para os(as) idoso(as). Ela tem por intenção aumentar o engajamento dos(as) discentes nas tarefas rotineiras propostas pelos(as) docentes e pelos estabelecimentos educacionais, entretanto é preciso que a participação do alunado seja voluntária, instigada pela ludicidade das ações, pois só assim a Gamificação trará resultados satisfatórios, refutando todas e quaisquer atitudes autoritárias nos universos propícios à aprendizagem.

Outra estratégia possível é a Cultura Maker, fundamentada na ideia do “faça si mesmo”, a qual traz consigo a resolução de problemas através de recursos e instrumentos elaborados pelos próprios indivíduos, sendo capaz de estimular os(as) discentes idosos(as) a buscarem, de modo inteligente e racional, soluções para as respectivas adversidades, embasados(as) nos conhecimentos adquiridos ao decorrer das aulas. Pertinente a esta questão, Raabe e Gomes (2018, p. 10) relatam que:

A Adoção de atividades Maker (ou mão na massa) na Educação tem se tornado uma tendência em diferentes países e também no Brasil. Multiplicam-se projetos experimentais para levar atividades de curta ou média duração para escolas. O Maker está relacionado a aprendizagem prática, a qual o estudante é protagonista do processo de construção do seu conhecimento, sendo o autor da resolução dos problemas encontrados e do próprio contexto de aprendizagem.

A Sala de Aula Invertida também apresenta forte potencial para a mediação da aprendizagem com as pessoas idosas. Nela, pode-se contar com o auxílio das tecnologias digitais ou com outros recursos didáticos, pois seu principal foco é tornar quaisquer locais, onde os(as) alunos(as) se encontram, em ambientes de estudos, para que, dessa forma, eles(as) estudem, previamente, os assuntos em casa, na rua, no trabalho e, depois, na escola, discutam sobre os conhecimentos apreendidos e tirem suas dúvidas com os(as) professores(as), otimizando o tempo de aprendizagem dentro da sala aula e instigando a autonomia e criticidade dos(as) educandos(as). Na Sala de Aula invertida, de acordo com Schneiders (2018, p. 7-8), o(a) discente sai do papel de um simples “expectador e passa a atuar ativamente, tornando-se o protagonista do seu aprendizado. Já o professor sai do palco, deixa de atuar como palestrante e se posiciona próximo ao aluno [...]”, assumindo, portanto, uma nova postura perante seu alunado.

Todavia, cabe salientar que, em conformidade com Almeida (2018), essa concepção de Metodologias Ativas surgiu bem antes do advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, as quais têm sua gênese datada no final do século XX. A origem das supracitadas metodologias advém, pois, a partir da Escola Nova, baseada em autores como William James, John Dewey e Édouard Claparède, os quais corroboravam com um processo de ensino centrado na aprendizagem, por meio das experiências e da capacidade de ser autônomo do(a) aprendiz. Paulo Freire também propôs técnicas de ensino, que podem ser consideradas como Metodologias Ativas, uma vez que sua didática se pautava na emancipação do sujeito, no diálogo entre

os pares e no despertar da consciência crítica e política, baseando-se na experiência de vida e no conhecimento de mundo dos indivíduos, colocando-os(as), portanto, como agentes centrais na elaboração de seus próprios saberes.

PARA NÃO FINALIZAR, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Embora, teoricamente, a EJA seja uma modalidade de ensino importante por oportunizar a continuidade dos estudos aos(às) alunos(as) que, outrora, tiveram seu direito de estudar negado na chamada idade própria, ainda há muito que se trabalhar para que essa garantia seja, efetivamente, consolidada, com o intuito de que, assim, todas as pessoas possam usufruir dos benefícios que a aquisição da aprendizagem pode trazer. Sobretudo, se esse conhecimento for libertador, no sentido freiriano de ser, e propicie aos educandos(as) idosos(as) a possibilidade de esperar por dias, situações e tempos melhores, tal como destaca Cortella (2014, p. 36), inspirado nos ensinamentos do mestre Paulo Freire, quando diz que:

[...] é importante repetir sempre: “É preciso ter esperança, mas não esperança do verbo esperar, mas esperança do verbo esperar”. Porque tem gente que tem esperança do verbo esperar, e esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. [...] Esperança é ir atrás, é se juntar, é não desistir. Esperança é fortalecer a capacidade vital, é construir utopias.

Logo, o trabalho em tela pontua e defende as Metodologias Ativas, enquanto estratégias com potencial de possibilitar, em termos mais práticos e eficazes, o aprendizado das pessoas idosas, principalmente, pelo fato de, em sua maioria, ainda estarem muito distantes das tecnologias modernas. Dessa forma, tais metodologias se expandem como forma de inclusão do(a) estudante, colocando-o(a) como personagem principal do seu próprio processo formativo. Chama-se a atenção, também, para que haja mais investimentos no que se refere às políticas públicas na formação dos(as) professores(as), visto que eles(as) atuarão como mediadores(as) nessa relação de ensino e aprendizagem para que, desse modo, os alunos(as) possam, como dito por Moran (2018), refletir, criar e participar de sua trajetória educativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Apresentação. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRAGA, Marta Cristina Goulart; OBREGON, Rosane de Fatima Antunes. Gamificação: Estratégia para processos de aprendizagem. *In*: Congresso Nacional de Ambientes Hiperfídia para Aprendizagem, 7., 2015, São Luís. **Anais** [...] São Luís: conahpa, p. 1-9, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57ª Ed. Rio de Janeiro | São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GERBELLI, Caio Vinicius de Castro. A destruição da EJA é um projeto racista. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 2022. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-destruicao-da-eja-e-um-projeto-racista/>
Acesso em: 08 ago. 2022.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia? **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, v. 5, p. 75-80, 2005.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

RAABE, André; GOMES, Eduardo Borges. Maker: uma nova abordagem para tecnologia na educação. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 26, nº 26, p. 6-20, 2018.

SANTOS, André Luís Nunes. Formação continuada de professores(as) para a utilização das TDIC's: uma competência para ontem. In: SILVA, C. B.; ARAÚJO, A. C. M.; MELLO, R. G. (Org.). **Fenômenos da Tecnologia Educacional**: rumos de ensino integrados. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.

SCHNEIDERS, Luís Antônio. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom)**. Lajeado: Ed. da Univates, 2018.

Representações discursivas sobre a Educação de Jovens e Adultos e a inclusão da pessoa com deficiência

» *Rayssa Maria Anselmo de Brito*

Com o amplo movimento político de promoção dos direitos dos indivíduos com deficiência e do seu acesso ao ensino regular, esses sujeitos também passam a compor o coletivo da EJA.

Clarissa Haas

Discutir o tema da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva do direito educacional e das práticas pedagógicas inclusivas nos permite refletir sobre os modos como os profissionais da Educação enxergam esta modalidade e como percebem a inserção dos jovens e adultos com deficiência no cotidiano escolar da EJA. Ao olhar para a promoção dos direitos dos jovens e adultos com deficiência, percebermos que tais sujeitos conferem um novo perfil a esta modalidade e suas especificidades.

Neste estudo, nos propomos a refletir sobre como profissionais da Educação de Jovens e Adultos concebem a EJA e a chegada da pessoa com deficiência e quais as implicações e desdobramentos destas percepções em suas práticas educativas.

METODOLOGIA

Para construção deste estudo, utilizamos da pesquisa-ação crítico-colaborativa²⁸, elucidada por Franco (2005, 2015) Franco e Ghedin (2008), com cinco profissionais atuantes na EJA no município de Bayeux, cujos nomes foram alterados, a fim de preservar as identidades das colaboradoras desta pesquisa.

Para coleta e produção dos dados analisados neste trabalho, foram realizados oito encontros formativos e duas visitas *in loco* em uma instituição que oferece a modalidade da EJA em Bayeux-PB.

Como ferramenta para tratamento e análise dos dados nos debruçaremos na Análise Crítica do Discurso preconizada por Fairclough (2016), percebendo por meio desta as relações de poder presentes, bem como tecendo criticamente um olhar para os discursos expostos.

MODOS DE CONCEBER A EJA

A começar pelo modo como as colaboradoras representavam a EJA em si, observamos que elas construíam suas práticas discursivas buscando relacionar a modalidade a partir de suas funções qualificadora, reparadora e equalizadora (BRASIL, 2000). Desse modo, a supervisora Penha ressalta:

28 Ressaltamos que este estudo representa um recorte da pesquisa de Tese intitulada *Formação Continuada Crítico-Colaborativa na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência com enfoque na inclusão de educandos com deficiência*, de nossa autoria e orientada pelo Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPB (BRITO, 2021).

Eu acho que é uma das funções mais importantes, porque a partir do “como reparar” e do “quê reparar” é que eu posso chegar na qualificação e na equidade. Então, o que é que eu preciso reparar de cada um... eles são adultos, tem suas histórias, tem suas vidas... Então, eu acho que primeiro, uma das coisas muito importantes é a questão reparadora, que é preciso saber o que eu vou reparar, enquanto professor, enquanto supervisor... até onde você foi e o que eu preciso melhorar em você, pra você chegar aonde você quer chegar, não aonde eu quero que você chegue (Supervisora Penha, Formação dia 02 de julho de 2019).

Analizamos, no discurso de Penha, a duplicidade interpretativa aplicada ao verbo “reparar”, a qual em uma primeira vista poderia corresponder ao sentido de ver/observar, de modo a fazer com que os estudantes com deficiência sejam visibilizados nesse espaço escolar, todavia, em um olhar mais específico ao uso deste verbo na expressão “o que é que eu preciso reparar de cada um...”, vemos que é acompanhado pela preposição “de”, ou seja, reparar de algo/alguma coisa, e nesse caso, este algo vem a ser a Educação, enquanto direito que lhes fora negado (BRASIL, 2000).

Vemos ainda, no discurso de Penha, que a reparação é vista sobre o prisma de dois questionamentos, sendo o primeiro relacionado ao modo como esta ocorrerá, ou seja, “como reparar”, e o segundo referente ao objeto a ser reparado, ou seja, “do quê reparar”. Tomando o Parecer nº. 11/2000 para refletir sobre os questionamentos suscitados pela educadora, vemos que a função reparadora “significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de

qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000, p. 6), o que nos leva a compreender que o modo como esta função se concretiza fica evidenciado pelo reconhecimento de que ontologicamente somos seres iguais, ou seja, dotados de capacidades, limitações e potencialmente capazes de aprender. Por sua vez, Ireland (2012) nos ajuda a compreender a função reparadora como um importante recurso para reparar nossos jovens, adultos e idosos dos processos de desigualdades econômicas e sociais, os quais lhes foram imputados.

Assim, no discurso da supervisora Penha, é preciso reconhecer que cada jovem e adulto possui sua própria história de vida. Respeitada a individualidade do estudante da EJA, a professora acrescenta ser a função reparadora uma das mais importantes e que, para tanto, é preciso que o professor tenha em mente o quê e como irá reparar. Na perspectiva do direito, refletimos sobre quais direitos foram negados aos sujeitos da EJA e como a Educação ofertada no espaço da escola regular pode atuar no sentido de reparar os danos dessa negação (HAAS, 2015; CAPUCHO, 2012).

Destacamos, na prática discursiva da supervisora Penha, a sensibilidade no sentido do docente preocupar-se com os desejos do próprio estudante, à medida que o professor possa auxiliá-lo a alcançar os seus objetivos pessoais. Desse modo, a professora complementa sobre a importância dessa função:

*Então, é por isso que eu acho muito importante a função reparadora, porque **eu preciso saber o que é que você sabe, o que precisa ser reparado e o que é que você quer reparar.** Porque a gente nunca ouve, não é? É muito difícil. É um ou outro*

aluno da EJA no geral que senta e que conversa e diz como é a vida dele, o que ele quer aprender, como aquela senhora (do vídeo apresentado), eu quero aprender a andar de ônibus sozinha... eu sei escrever, mas, não sei ler. Então, cada um quer uma coisa diferente. E é necessário que a gente tenha esse entendimento que ele não está ali para aprender apenas português e matemática (Supervisora Penha, Formação dia 02 de julho de 2019).

Vemos que o discurso acima revela uma compreensão da reparação como sendo algo a ser consertado ou complementado, de sorte que se trocarmos o verbo “reparar” por “complementar”, compreendemos com maior clareza o entendimento de Penha, evidenciando assim que em sua prática discursiva a função reparadora da EJA estaria atrelada a um currículo personalizado, no qual a reparação se daria pelo desenvolvimento de aprendizados suscitados pelo desejo do próprio educando. Em contraste à compreensão dessa colaboradora, vemos que de acordo com Haas (2015), essa é uma função da EJA, ancorada no Parecer nº 11/2000 (BRASIL, 2000), cujo sentido refere-se muito mais à ação de minimizar as injustiças sociais, as quais tais grupos foram submetidos, a exemplo da exclusão social das pessoas com deficiência.

Nessa direção, vemos que essa função deve ser percebida “ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais” (BRASIL, 2000, p. 8).

Na prática discursiva dessa docente, percebemos a necessidade de que o professor compreenda o ponto de partida

dos saberes já desenvolvidos por seu educando, os saberes e competências que precisam ser desenvolvidos, e por fim, o que seu educando deseja aprender. Assim, a professora cita o exemplo de um vídeo²⁹ apresentado em um dos encontros formativos, no sentido de ponderar os desejos suscitados pelos próprios estudantes. No vídeo especificamente, uma senhora, estudante da EJA, expressa seu desejo em aprender a andar de ônibus.

Ainda sobre esse desejo de se locomover, a transcritora Vanessa nos relata sobre uma necessidade de aprendizagem suscitada por uma educanda com deficiência da EJA:

*Eu lembrei de um dos alunos que eu tive. Karol e outro aluno adolescente. Eles queriam ter autonomia de pegar o ônibus, de se locomover sozinhos. Coisa que eles não tinham. **Que era ter autonomia de poder andar só.** De poder fazer cursos... **Eles não tiveram essa oportunidade.** Karol está com 37 anos e ela não anda sozinha, nem na esquina de casa, nem para ir a um mercadinho, conversando com ela eu percebi isso... e ela me disse que ela queria ter isso, queria poder andar só, **poder ser independente** (Transcritora Vanessa, Formação dia 02 de julho de 2019).*

Na narrativa apresentada acima, destacamos o exemplo da estudante Karol, com a finalidade de refletirmos sobre a necessidade de aprendizagem suscitada por ela, ao expressar seu desejo de “poder ser independente”, ou seja, mesmo possuindo 37 anos, Karol ainda não possui autonomia no sentido de transi-

29 Intitulado *Pessoas e Histórias Parte III*, feito pelo Instituto Paradigma, A Inclusão no Conceito da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vX6HtZlaUIQ&t=30s>

tar sozinha pelo seu próprio bairro, de modo que a transcritora Vanessa ressalta o potencial que a Educação possui na vida desta educanda, podendo vir a possibilitá-la uma vida com maior autonomia. Nesse sentido, “a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p. 8), ou seja, trazida tal demanda pela educanda, vemos o potencial pedagógico que esta situação possui, uma vez que poderia a educadora trazer para a sala de aula temas como meios de transporte, bairros da cidade, valores e distâncias, de modo a trabalhar, interdisciplinarmente com toda a turma, saberes que os auxiliariam em seus cotidianos.

Isso se alinha à função qualificadora, conforme ressalta a supervisora Penha:

*Realmente, com relação à qualificação eu vejo assim, quando a gente pensa... para o mercado de trabalho e para a vida. Aí, eu penso na **qualificação para a vida, eles estão buscando uma melhora na qualidade de vida de cada um deles** (Supervisora Penha, Formação dia 02 de julho de 2019).*

De acordo com o Parecer nº 11/2000, vemos que “esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é **a função permanente** da EJA que pode se chamar de **qualificadora**” (BRASIL, 2000, p. 10, grifos nossos), de modo que a função qualificadora da EJA vem a se constituir como sendo “o próprio sentido da EJA”, ou seja, a razão de ser dessa modalidade, visto que os seres humanos são vistos a partir de suas

incompletudes e sendo percebidos enquanto aprendentes ao longo da vida.

Machado (2008, p. 162), ao referir-se ao reconhecimento do direito à Educação aos jovens e adultos, afirma que ao percebermos os sujeitos da EJA sob esse olhar, há uma mudança na prática social dessa escola, de modo “a perceber que os seus conhecimentos prévios e o aprendizado acumulado ao longo da vida têm muito a contribuir para o conhecimento produzido pelas diversas áreas da ciência”, levando-nos inclusive a representar tais sujeitos como sendo também produtores de conhecimento. Nessa direção, o relator Jamil Cury, arremata em tal parecer supracitado que “é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito” (BRASIL, 2000, p. 11).

Desse modo, as colaboradoras pensam uma EJA que atue no sentido da preparação para o mercado de trabalho, assim como que prepare seus educandos para a vida. Porém, se por um lado percebemos que a função qualificadora vem com o intuito de ampliar as oportunidades para os estudantes da EJA, vemos que um outro paradigma desta modalidade consiste na valorização dos saberes, no sentido de trazer ao processo de ensino-aprendizagem as leituras de mundo e histórias de vida de cada um destes estudantes. Dorina, nesse sentido, elucida que:

É fazer com que o aluno se sinta parte. Às vezes ele está ali só pra receber e ele não imagina a carga que tem e que pode passar pra gente também. Então, na sala a gente tem muita roda de conversa... no início, você vê qualquer aluno diferente, com um

semblante diferente, então a gente vai, abre aquele espaço e dali já começa uma nova aula... Então, eu acho que passa por esse sentido, de deixar o aluno ser o centro naquele dia, ele chega e diz: - Professora deixa eu começar sobre uma reportagem que eu assisti, daí eles já começam a contar da própria vida (Professora Dorina, Formação dia 22 de novembro de 2019).

Vemos, na prática discursiva da professora Dorina, as implicações pedagógicas de um professor que compreende o papel social da EJA na vida de seus estudantes, tendo em vista que a professora não só se coloca em um lugar de igual aprendizado junto a seus educandos (FREIRE, 1996), como valoriza aulas descentralizadas, nas quais cada estudante pode ocupar a posição central a depender de suas experiências de vida trazidas à sala de aula, de modo que se sinta parte daquele coletivo.

Logo, a prática pedagógica representada na prática discursiva dessa professora não apenas a afasta de uma Educação bancária (FREIRE, 2016), na qual o estudante é visto como um mero receptor de conhecimento, aproximando-se muito mais de uma Educação libertadora, a qual traz o seu educando para um lugar de protagonismo e de diálogo.

Uma vez tendo problematizado a EJA em todos os nossos encontros formativos, utilizamo-nos do nosso último encontro para avaliar nossa participação neste curso de formação continuada, retomando os importantes conceitos discutidos e construídos coletivamente, de modo que entre os discursos finais encontramos mais compreensões sobre a EJA.

Começamos por analisar o discurso da professora Dorina, a qual reconhece a EJA enquanto um direito, todavia, ainda desconhecido por muitos.

É um direito assegurado e que muitos ainda desconhecem. *Em relação à EJA, é um direito adquirido em ter escola no turno da noite em pleno funcionamento* (Professora Dorina, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Em consonância à compreensão trazida pela sobredita professora, vemos que Envy (2019) nos elucida que para pensarmos a EJA a partir de uma nova concepção, faz-se necessário reconhecer a EJA como direitos de todos, independentemente de sua idade, ou quaisquer outras características/circunstâncias. Assim, Envy (2019, p. 28) não apenas ressalta a importância de compreender a EJA enquanto direito do cidadão, como também afirma ser necessário “afastar-se da ideia de compensação, e assumindo a reparação e equidade, aprendizagem e qualificação permanentes, não apenas de caráter suplementar, mas fundamental”. Logo, podemos concluir, a partir dessa autora, que muito mais que uma compensação, o que se busca com essa modalidade seria garantir aos jovens, adultos e idosos, de um modo geral, o direito a aprender de forma permanente e ao longo da vida.

Nessa questão do direito, temos o seguinte discurso que vem a complementar o que abordamos no parágrafo anterior:

A questão do direito, de ser uma educação reparadora. Ficou muito forte na minha memória essa questão. O que não foi vivenciado no tempo certo e na hora certa, se transforma em

*uma educação reparadora. **A resolução de um problema que foi criado lá atrás. O direito da oportunidade*** (Supervisora Penha, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Como podemos ver, após os encontros formativos do Curso FoCo PInEJA, a professora retoma seu olhar para a função que mais lhe chamou a atenção no decorrer dos encontros formativos, ao passo que compreende a EJA enquanto resolução de um problema, em relação à quebra ou interrupção no processo de escolarização, sendo o jovem e adulto antes privado de seu direito à Educação, ele passa a encontrar nessa modalidade uma oportunidade de restaurar o acesso e a efetivação deste direito, em uma perspectiva de aprendizado ao longo da vida (MACHADO, 2009). Assim, a supervisora Penha faz referência a “*um problema que foi criado lá atrás*” em alusão aos processos de exclusão vivenciados por esses sujeitos, ao passo que a colaboradora conclui afirmando a EJA enquanto “*O direito da oportunidade*”, ou seja, a oportunidade do acesso à Educação.

Outra percepção retomada a partir das colaboradoras refere-se à necessidade de que a EJA seja mais priorizada pelo poder público:

*A EJA é uma modalidade que as políticas, **o governo precisaria dar mais visibilidade e ter um olhar micro para esse público*** (Transcritora Vanessa, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

*A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino que requer muito apoio dos nossos governantes **para que as políticas públicas sejam efetivadas de fato e saiam do papel, porque os***

nossos jovens e adultos precisam estudar para obterem mais oportunidades. (Professora Mara, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Desse modo, vemos que, se por um lado a transcritora Vanessa reclama um lugar de maior visibilidade à EJA, tal como destaca Haas (2015), por outro, a professora Mara reclama o fato de que as políticas públicas já existentes sejam efetivadas, de modo “*a sair do papel*”, visando trazer mais oportunidades aos educandos desta modalidade. Nessa perspectiva, Machado e Grossi Júnior (2009, p. 9-10) afirmam que: “*ocorre que ainda a política pública de educação está longe de cumprir o mínimo previsto na expansão da escolaridade e ainda mais distantes de alcançar uma proposta de acesso à educação continuada*”. O que nos permite compreender que a distância entre o previsto em nossas leis e sua real efetivação reside na ausência de um compromisso político (ou seja, de nossos governantes) com a Educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Por fim, ainda sobre os sujeitos que compõem a EJA, vemos a reflexão da professora Ana, a qual estende a compreensão de inclusão a todo o público da EJA, uma vez que ela compreende que os sujeitos da modalidade são, devido à sua própria condição, excluídos.

*Quando a gente pensa inclusão, principalmente na EJA, a gente não vê só o aluno com deficiência, **porque o público da EJA já é um público muito excluído*** (Professora Ana, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Ana amplia em seu discurso o olhar para os processos de exclusão vivenciados pelos jovens, adultos e idosos de um modo geral, os quais tiveram seus processos de escolarização privados ou interrompidos, quer seja em razão das desigualdades sociais, econômicas e culturais as quais tais sujeitos foram submetidos. Desse modo, destacamos em seu discurso o uso da conjunção explicativa “*porque*”, utilizada como forma de explicar seu olhar para esse público em toda a sua abrangência.

Assim, a EJA é, pois, representada discursivamente como uma modalidade que possui funções específicas e que se destina a sujeitos cujo direito à Educação lhes foi negado, concordando com o que asseveram Arroyo (2007) e Machado (2009). Nessa direção, trazemos, no tópico a seguir, uma análise mais específica sobre a relação da EJA com a Educação Inclusiva para pessoa com deficiência e as implicações presentes nesta relação.

A RELAÇÃO DA EJA COM A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Discutir o tema da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do direito educacional e das práticas pedagógicas inclusivas nos permite refletir sobre os modos como as colaboradoras da pesquisa enxergam esta modalidade e como percebem a inserção dos jovens e adultos com deficiência no cotidiano escolar da EJA. Assim, a supervisora Penha reflete sobre o despreparo escolar frente ao ineditismo da inclusão na EJA, todavia, ela chega também a concluir que essa premissa, na verdade, aplica-se a toda a Educação Básica.

A meu ver, a EJA nem está preparada para isso, mas ao mesmo tempo também não se preparou, ao longo desses 10 anos, no sentido de que as pessoas com deficiência entraram na escola regular (Supervisora Penha, Formação dia 07 de junho de 2019).

Ao referir-se à EJA e à escola como despreparadas, vemos que Penha refere-se à ausência dos saberes docentes, no sentido de compreender como trabalhar com o estudante com deficiência em seus contextos educativos. Em sua pesquisa, Tassinari (2019, p. 115) nos revela o despreparo do docente da EJA no sentido de atender aos educandos da EJA, uma vez que assinala “os professores foram unânimes em reconhecer que não se sentem preparados para a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual dada a ausência de um preparo mais teórico-técnico-metodológico”. Embora a pesquisadora em questão esteja a se referir à realidade do educando com deficiência intelectual, vemos que esta realidade se aplica aos demais jovens e adultos com deficiência.

Ampliando nosso olhar para toda a Educação Básica, assim como faz a supervisora Penha, observamos que “depois de tantos anos de implementação da inclusão nas escolas brasileiras, persiste em professores do ensino regular a ideia de que não estão preparados para ensinar a todos os alunos” (MANTOAN, 2015, p. 25).

Contudo, por não ser um fenômeno novo, vemos que suas configurações vêm sofrendo modificações, tal como nos alertava Mittler (2003) ao afirmar a inclusão enquanto processo. Essas modificações são percebidas desde as mudanças nas práticas

pedagógicas dos docentes que se comprometem com a inclusão, assim como a chegada dos estudantes com deficiência na EJA, reclamando um lugar que lhes é seu de direito (HAAS, 2015).

A esse respeito, Mantoan (2015) aponta que nos sistemas públicos de ensino, a organização escolar com vistas à inclusão, necessita de mudanças em três diferentes vertentes “o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-las nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar” (MANTOAN, 2015, p. 62).

Cabe ressaltar no discurso da supervisora Penha que, embora esta colaboradora demarque um espaço temporal de uma década, ao afirmar “*não se preparou, ao longo desses 10 anos*” (ao referir-se à chegada dos estudantes com deficiência nas escolas regulares), em sua percepção, ainda assim a escola segue sem se considerar preparada para recebê-los. Como sabemos, a inclusão é um movimento que tem sido fomentado no Brasil desde os anos 1990 (SASSAKI, 2006), o que agrava ainda mais a constatação da supervisora Penha, uma vez que mais de três décadas já se passaram, e ainda vemos discursos de incapacidade ou ausência de preparação para atuar nos processos inclusivos das pessoas com deficiência.

A esse respeito, Mendes (2006) assinala que: “ainda estamos na luta pelo acesso, e este deve ser direcionado necessariamente para aumentar as matrículas nas classes comuns das escolas públicas do ensino regular” (MENDES, 2006, p. 402). Ao passo que para essa autora, apenas o acesso de tais estudantes não seria

suficiente, uma vez que tais mudanças requerem conhecimento e práticas específicas nas instituições.

No tocante ao aspecto histórico da EJA, vemos que as colaboradoras ao refletirem sobre este percurso, que antes era pensado para os estudantes que trabalhavam durante o dia, razão pela qual o ensino foi pensado a priori à noite, trazem à tona a especificidade dos educandos com deficiência, bem como a necessidade do ensino diurno.

*Uma questão assim que você fala, ensino noturno regular para a EJA e pensando na pessoa com deficiência na EJA à noite. Algumas deficiências... algumas limitações... a pessoa quer estudar, **mas não pode ir para noite porque toma uma medicação**, porque tem alguma questão particular, não é? Eu acho que assim, pensaram no turno, disso aí, **mas a gente que precisa repensar** (Supervisora Penha, Formação dia 07 de junho de 2019).*

Atribuir a EJA ao ensino noturno tornou-se uma prática social consolidada historicamente em nosso país, de modo que as políticas públicas voltadas para esta modalidade dificilmente enxergam os educandos que, por questões específicas (de ordem física, social ou econômica), precisam estudar no horário diurno, o que acaba por desfavorecer tais sujeitos, a exemplo dos estudantes com deficiência conforme evidencia a supervisora Penha, afirmando, portanto, ser preciso repensar essa prática social.

Outra questão pertinente ao cenário da EJA tem sido o processo de juvenilização do seu público, de modo que

a professora Mara aponta à necessidade de percebermos o distanciamento dos adolescentes e jovens em relação aos adultos na EJA. Assim, a professora ao refletir sobre estes dois públicos nessa mesma modalidade, afirma que:

*Antes os alunos, quando fazia a mistura, a integração na mesma sala, os adultos desistiam muito. Eles desistiam porque os jovens são mais agitados, não é? O interesse deles, o vocabulário, eles querem muito respeito, os adultos. Aí, às vezes, tem as brincadeiras, as conversas demais, porque o interesse deles é aprender, eles não querem perder um minuto sequer da noite, **eles querem estar copiando, escrevendo, porque para eles, a aprendizagem é só copiar, ler e escrever, mas não é.** A gente sabe que não é! Mas assim, eles desistiam muito, agora diminuiu bastante (Professora Mara, Formação dia 07 de junho de 2019).*

A professora Mara, ao realizar uma distinção entre os sujeitos da EJA, dividindo-os em dois diferentes grupos, sendo o primeiro referente aos adolescentes e jovens e o segundo grupo formado pelos adultos e idosos, acaba por ressaltar os interesses distintos desses grupos, aspecto que estaria resultando em maior evasão dos adultos. Destacamos, ainda, no discurso dessa docente, sua constatação de que o interesse maior desse segundo grupo seria o de aprender, de modo que ela afirma “*eles querem estar copiando, escrevendo, porque para eles, a aprendizagem é só copiar, ler e escrever, mas não é*”, o que nos permite perceber a criticidade exercida por esta educadora à medida que discorda

de seus educandos sobre a aprendizagem restringir-se aos atos de copiar/escrever e ler.

A esse respeito, vemos que Barros (2016) já nos apontava para a importância do desenvolvimento da leitura e da escrita para os sujeitos da EJA, todavia, faz necessário investir em uma Educação que também o auxilie na compreensão e no exercício de sua cidadania, de modo a desenvolver sua criticidade e as demais contribuições de uma Educação de fato libertadora (FREIRE, 2016).

Assim, retomando a questão da evasão escolar na EJA, vemos que a *Escola X* adotou como estratégia para minimizar a evasão, dividir as turmas separando-as por idade, de modo que:

*Na nossa escola, a supervisora teve esse cuidado, esse olhar, Escola X, lá em Bayeux. Ela separou o terceiro ciclo "a" do "b", jovens em uma sala, alunos com mais idade, os adultos em outra. Então, o momento de interação era o intervalo, são os aulões que lá na escola acontecem, foi a solução. Então, assim, a escola está com a frequência boa dos alunos, então não teve mais aquele problema de desistência que teve no início. Tanto jovem, como os adultos e idosos também. Na escola a gente está trabalhando nesse caminho. Sair do segundo ciclo, terceiro e quarto são separados por faixa etária, **está fluindo muito bem** (Professora Dorina, Formação dia 07 de junho de 2019).*

Nessa escola, a partir da realidade de sua comunidade educativa, observamos que a estratégia adotada obteve êxito, de modo que fica evidenciado nas afirmativas de que a frequência dos estudantes melhorou, o problema de desistência (evasão) foi reduzido e que, por fim, está "*fluindo muito bem*". Logo, vemos

por meio do discurso suscitado pela professora Dorina, que a estratégia pedagógica da separação da EJA juvenil e da EJA adulto não apenas obteve êxito como também se constituiu como uma estratégia com vistas à mudança social: evitar/minimizar a evasão escolar.

Sobre esse processo de juvenilização dos educandos da EJA, Carvalho (2009) reflete sobre os fatores que têm contribuído neste processo, entre os quais destaca:

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 (CARVALHO, 2009, p. 7804).

Mas observamos que não é apenas o processo de juvenilização da EJA que tem modificado a realidade da sala de aula, outro fator também importante tem consistido na chegada da pessoa com deficiência. A exemplo disso, vemos o caso de dois adultos cujas deficiências foram desenvolvidas no decorrer da vida, a perda auditiva, de modo que a professora Mara menciona ter dois educandos com deficiência auditiva, sendo que um com uma perda de 50% da audição (recentemente descoberto) e uma senhora com 72 anos, para os quais a professora adota diversas estratégias, afirmando que:

*Tem que se virar nos trinta, não é? Aí, os dois com problemas de audição, **eu tenho que falar de***

frente para entender (Professora Mara, 07 de junho de 2019).

Vemos, na prática discursiva da professora Mara, uma expressão inicial que aponta para o jogo de cintura que ela tem vivenciado, buscando estratégias que potencializem a participação de seus alunos com deficiência auditiva na sala de aula, a exemplo da leitura labial. De acordo com essa professora, a perda auditiva de seus educandos repercute na dificuldade do processo de alfabetização:

*Pois ele **não se alfabetizou ainda por conta da audição**, eu tenho certeza, porque ele já passou por professores excelentes lá na escola, ele chegou lá no segundo ciclo, ainda sem estar alfabetizado* (Professora Mara, Formação dia 07 de junho de 2019).

Mediante essa constatação, vemos a barreira excludente à qual esse aluno tem sido submetido, uma vez que seu processo de alfabetização tem sido prejudicado em virtude da ausência de tecnologias assistivas que pudessem amplificar o volume do som que consegue captar através de sua audição.

Atrelada a essa ausência de recursos, vemos que no cenário da EJA outro fator que chega de forma muito precarizada constitui-se no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado aos educandos com deficiência desta modalidade, de modo que a oferta deste “poderia contribuir no sentido de ressignificar a sua experiência de adulto, propondo formas de participação social” (HAAS, 2015, p. 351).

De modo que Haas (2015) destaca o entendimento falho da orientação do texto legal, o qual deve ocorrer unicamente no turno oposto:

A legislação [...] ao sustentar a sala de recursos multifuncionais como espaço pedagógico **prioritário** para o atendimento, **no turno inverso ao da escolarização**, dá ênfase a essa configuração, mas não a nomeia como a única possível. Contudo, o acompanhamento das movimentações dos sistemas públicos escolares sugere que **a leitura enrijecedora do texto legal**, na proposição de uma única configuração ao Atendimento Educacional Especializado, vem prevalecendo, sendo recorrente a alegação de que o aluno da EJA com deficiência não tem tempo para frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais (HAAS, 2015, p. 352, grifos nossos).

Para esse mesmo autor, há outras possibilidades de propiciar esse atendimento de modo que o jovem e o adulto com deficiência sejam contemplados também pelo AEE em outros espaços que não sejam unicamente restritos à sala de recursos multifuncionais (HASS, 2015). Articulado com a questão do AEE, temos o discurso do laudo médico, com o qual a escola se documenta para poder ofertar esse atendimento e tomar outras providências cabíveis, a depender do caso e do tipo de deficiência apresentadas pelos educandos.

Sobre o AEE ofertado à EJA, vemos ainda o discurso da professora Ana, pelo qual também corrobora de que seja um espaço no qual a escuta dos educandos pode ser feita de modo mais individualizada, sendo considerada com aspecto diferencia-

dor do processo educativo, a exemplo da experiência vivenciada com a educanda Karol.

*Esse momento de **parar e escutar** (referindo-se a escutar a professora de sala regular) **faz toda a diferença**. Teve um dia que o meu atendimento foi só escutar Karol, na sala. O atendimento na Sala de Recursos em uma noite foi só ficar conversando. Ouvi-la e orientá-la (Professora Ana, Formação dia 07 de junho de 2019).*

No discurso da professora Ana, vemos que situa sua prática pedagógica na realização do Atendimento Educacional ofertado à estudante Karol a partir de dois verbos, os quais analisamos: 1- sobre o uso do verbo “*parar*”, vemos que Ana faz referência à interrupção das atividades previstas em seu planejamento para aquele atendimento, de modo que esta parada possui uma finalidade específica; 2- “*escutar*”, ou seja, o objetivo pedagógico desse atendimento passa a ser o exercício da “*escuta*” das demandas trazidas pela educanda. Desse modo, embora em seu discurso Ana relate “*o atendimento na sala de recursos em uma noite foi só ficar conversando*”, vemos que o diálogo traçado neste espaço formativo possibilitou que professora e educanda pudessem mutuamente se ouvir, trazendo orientações para a vida da estudante Karol, de modo que acreditamos ser esta escuta atenta o exercício de se conectar ao outro, tal como nos elucidava Freire (1996). Assim, vemos que as ações pedagógicas realizadas pela professora Ana não apenas evidenciam uma prática pedagógica inclusiva, como também uma estratégia imprescindível a uma EJA construída de modo inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vemos nos discursos analisados no estudo em questão, o modo como as educadoras concebem a EJA incide diretamente na forma como estas representam o lugar das pessoas com deficiências nesta modalidade como sendo um lugar de direito à Educação e à aprendizagem.

Nesta perspectiva, ressaltamos a necessidade de que educadores e educadoras possam realizar suas práticas educativas de modo a garantir o acesso, a plena participação e o aprendizado de seus educandos com deficiência, sendo o Atendimento Educacional Especializado uma importante ferramenta a fim de garantir a efetivação em seus processos inclusivos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BARROS, José Orlando Rodrigues de. **A significação identitária da escrita do nome de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola no Paranoá**. 115 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2000.
- CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.
- CARVALHO, Roseli Vaz. A juventude na Educação de Jovens e Adultos: uma categoria provisória ou permanente. *In*: CONGRESSO

NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009. **Anais** [...]. 2009, p. 7804-7815.

ENVIY, Perla Cristiane. **Reflexões no processo ensino/aprendizagem e suas implicações na formação inicial docente: contextos inclusivos na Educação de Jovens e Adultos**. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2019.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; GHEDIN, Evandro. **Pesquisa em educação: questões de método**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HAAS, Clarissa. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015.

IRELAND, Timothy Denis. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2012a. p. 31-56.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, 2008.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em aberto**, v. 22, n. 82, 2009.

MACHADO, Maria Margarida; GROSSI JÚNIOR, Geraldo. A educação de jovens e adultos no plano nacional de Educação e nos planos estaduais de educação. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24., 2009, Espírito Santo. **Anais [...]**. Espírito Santo: UFES, 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/249b.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015. 96p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, p. 387-405, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

TASSINARI, Ana Maria. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual**. 2019. 157 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, formação continuada e práticas pedagógicas: reflexões necessárias na contemporaneidade

» *Maria do Patrocínio Souza Bezerra*

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao longo de sua trajetória, veio demarcando seu espaço na Educação brasileira, precisamente com a consolidação da modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Passos significativos foram dados na modalidade, como o aumento do fluxo de matrículas, e o estabelecimento de Diretrizes Nacionais que respaldam e configuram a EJA no debate das políticas públicas educacionais.

Diante o novo contexto educacional presente na contemporaneidade e na EJA, suas particularidades, heterogeneidades, diversidades, especificidades, dentre outras características, é necessário e relevante discutir essas questões tão atuais e desafiadoras para a modalidade. Para Vóvio (2009, p. 66),

[...] em sociedades contemporâneas, em diferentes âmbitos de convivência e interação, as pessoas são confrontadas com situações em que a escrita está presente, com demandas cada vez mais sofisticadas relativas ao domínio de competências para o uso efetivo dessa linguagem.

Entretanto, a autora frisa que a Educação escolar, mesmo considerada como maior instância de desenvolvimento de tais competências, assim como no uso social da leitura e da escrita, apresenta um número expressivo de jovens, adultos e idosos excluídos desse processo tão valorizado socialmente, que atribui valores e lugares sociais a esses sujeitos; é preciso compreender o porquê (VÓVIO, 2009).

Contribuindo com esse diálogo, Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001) salientam que a Educação de Jovens e Adultos perpassa os saberes escolares em seu sentido estrito, uma vez que é uma modalidade que aborda processos formativos diversos, como a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, e a formação política e cidadã pautada em inúmeras questões sociais que ultrapassam os bancos escolares.

Portanto, considerar o perfil e a diversidade presente na EJA demanda analisar o perfil dos educadores(as) e professores(as) que integram essa modalidade, refletindo, desse modo, a prática pedagógica junto a esse público (jovens, adultos e idosos), reforçando a necessidade de uma formação sólida e específica para atuar na EJA.

Para maior compreensão e reflexão do ensino-aprendizagem dessa modalidade, esse estudo apresentará uma breve discussão em torno da Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade, a qual está cada vez mais diversa e desafiadora. Tomaremos como pontos de discussão o diálogo em torno dos sujeitos da EJA e suas especificidades, formação continuada e práticas pedagógicas.

METODOLOGIA

Considerando a importância da pesquisa científica para a produção de conhecimentos na sociedade, esse estudo foi produzido a partir de uma pesquisa bibliográfica, com base em pressupostos teóricos que embasam investigações nessa área de estudo. A pesquisa bibliográfica é parte integrante de qualquer pesquisa, uma vez que é preciso um referencial teórico para maior embasamento (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Assim, foram utilizados diversos autores que abordam o tema da pesquisa: Vóvio (2010); Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001); Freire (1996); Silva e Neto (2012); Lira, Silva e Santiago (2015); Barreto e Barreto (2011), dentre outros.

SUJEITOS DA EJA E SUAS ESPECIFICIDADES

Como ponto de partida para situarmos os sujeitos público-alvo da EJA, destacamos o art. 37 da LDB, Lei nº. 9.394/96, assim definido:

Art. 37. 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).

Destarte, ao falarmos de sujeitos na EJA, trataremos de jovens, adultos e idosos que, por diversos motivos, foram privados

ou excluídos do processo de ensino e aprendizagem em um dado momento de sua vida.

Neste sentido, Arroyo faz uma reflexão importante quando pontua esses sujeitos, dizendo-nos:

Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos (ARROYO, 2009, p. 22).

Definir os sujeitos da EJA nas pesquisas e reflexões pedagógicas, segundo Pereira (2019), vem sendo uma tarefa complexa devido ao crescimento de sujeitos que não obtêm êxito na Educação regular, por diversas questões, e adentram na modalidade. A juvenilização na EJA, como bem aponta o autor, tem aumentado expressivamente, e a modalidade não está preparada para lidar pedagogicamente com esses jovens.

Desse modo, fazendo um destaque às especificidades dos sujeitos, é preciso pensar em um ensino-aprendizagem pautado no contexto popular dos educandos (as), sujeitos jovens, adultos e idosos a serem alfabetizados. Tornando o ambiente alfabetizador flexível às demandas e às necessidades de aprendizagens populares para cada grupo/comunidade, reconhecendo, assim, as singularidades, valorizando a cultura, e viabilizando a igualdade de oportunidades no processo de alfabetização.

Nessa sucinta conceituação dos sujeitos da EJA, é possível identificar as características comuns que apresentam os edu-

candos(as) dessa modalidade, os(as) quais, em sua maioria são trabalhadores(as) das camadas populares, sofrem a exclusão de diversas formas, e têm suas trajetórias escolares interrompidas. Desse modo, há a necessidade da inserção social dos sujeitos marginalizados socialmente e culturalmente, moradores das periferias urbanas, do campo, privados do acesso aos direitos culturais, políticos e sociais, que buscam liberdade e emancipação no trabalho e na Educação.

Cabe, assim, às instituições que comportam a EJA, oportunizar a formação contínua de profissionais preparados para atenderem as especificidades sociais, culturais, etárias, de gênero, raça e etnia destes sujeitos, promovendo uma aprendizagem significativa que os motive e, sobretudo, que os respeite como cidadãos.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS(AS) EDUCADORES(AS) DA EJA

A formação dos(as) educadores(as) que atuam nessa modalidade foi, por muito tempo, tratada como uma Educação compensatória, recaindo nas práticas pedagógicas, as quais, ainda hoje, persistem em muitas salas de EJA desarticuladas e descontextualizadas com a realidade dos sujeitos dessa modalidade.

Na Educação de Jovens e Adultos, a formação continuada é um fator primordial para o desenvolvimento profissional dos educadores(as), pois, é fundamental no percurso e direção do

processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração sua diversidade sociocultural.

Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, refere-se aos saberes indispensáveis à prática docente, os quais atribuímos à EJA,

O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática da teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito de professor de respeito ao aluno, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro (FREIRE, 1996, p. 37).

Esses saberes, atribuídos por Freire, devem perpetrar o ensino na EJA, pois o(a) educador(a) não pode negar o direito do educando em indagar, questionar, expor seus conceitos e ideias. Enquanto ser inconcluso, ele/ela precisa estar aberto para superar a ignorância do não saber, concretizando as palavras em ações práticas com os alunos.

Daí a importância das políticas de formação de professores da EJA, as necessidades de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e contribuições para melhoria do ensino nas escolas públicas, especificamente na Educação de Jovens e Adultos, não se trata somente dos métodos e processos educacionais, mas do direito à Educação que deve ser assegurado a todas as pessoas de forma igualitária.

Desse modo, é um processo contínuo que deve ser refletido nas pautas das políticas públicas educacionais e dentro das escolas, capaz de oferecer aos docentes suporte didático-pedagó-

gico, para que se trabalhe de forma concreta e segura, de modo que o professor seja um facilitador e mediador da aprendizagem, e não apenas depositante conteudista.

Sobre essa questão, Arroyo (2009) deixa claro que, se alguém pode dizer que a Educação não está vinculada apenas ao domínio desta ou daquela competência são os próprios jovens e adultos que frequentam a EJA, “suas vidas são um entrelaçado de direitos negados, e de lutas por recuperá-los. Aí entra a volta à escola” (ARROYO, 2009, p. 29). Capacitar os educadores dessa modalidade, nessa perspectiva, é buscar ressignificar essa segregação e exclusão de conhecimentos.

Silva e Neto consideram que “a formação continuada também acontece no fazer cotidiano dos professores em sala de aula. Contudo, a prática não é suficiente por si só. Ela necessita do suporte teórico para dialogar e se aperfeiçoar” (SILVA; NETO, 2012, p. 45). Essa apreensão dos saberes teóricos e práticos constitui um dos grandes desafios apontados pelos autores, no que diz respeito aos cursos de formação de professores. Ainda, acrescentam que cada escola possui suas especificidades e, por isso, não se pode generalizar propostas de formação, tampouco contar com formadores desatentos à realidade dos professores em formação.

Todo esse discurso, portanto, enfatiza a relevância da formação continuada de professores, especificadamente, na EJA, como um dever e direito do docente, através de um processo de qualificação profissional e garantia da melhoria do ensino-aprendizagem, processo que se dá ao longo da vida e da carreira tornando-se, assim, uma prática imprescindível à docência. É a

partir dessa perspectiva que se pode pensar sobre as práticas pedagógicas para a modalidade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Refletir a prática pedagógica se torna um processo indispensável na EJA. É importante compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem, caracterizando as metodologias e as dificuldades enfrentadas pelos(as) educadores (as) na efetivação dessas práticas pedagógicas de forma exitosa.

Definindo práticas pedagógicas Lira; Silva; e Santiago (2015, p.4) ressaltam que:

a Prática Pedagógica não se constitui apenas de elementos presentes na escola, mas interage com os fenômenos políticos, sociais, culturais e educativos do qual os educandos fazem parte.

Desse modo, é um desafio para o(a) educador(a) da EJA, devido a sua amplitude em relação à responsabilidade e atribuições do(a) educador(a) de buscar novos conhecimentos, ressignificando sua prática.

Os autores Barreto e Barreto (2011) trazem cinco instrumentos metodológicos que aparecem, mesmo que de forma distinta, e devem haver na sala de alfabetização e na formação dos(as) educadores(as) como prática pedagógica não autoritária, são eles: observação, análise da prática, estudo, avaliação e planejamento.

Na compreensão de Nascimento; Silva e Rabelo (2015, p. 40899),

para alcançar à ideia de prática pedagógica, é necessário compreender que não há uma prática sem teoria, nem o contrário, teoria sem prática, pois é a partir da vivência da prática que se chega ao conhecimento de algo, teorizando-o.

Na concepção de Freire (1989), esse processo dinâmico de aprendizagem focado no universo dos grupos populares, na sua linguagem, seus anseios, suas necessidades formativas, sonhos, reivindicações, dentre outras expectativas é um dos aspectos centrais para a Educação de adultos. Por isso, o autor insiste no diálogo em que “deveria vir carregado da significação da sua experiência existencial e não, apenas, da existência do educador” (FREIRE, 1989, p. 13).

Essa existência, atribuída pelo autor é, portanto, um ponto essencial no ensino na EJA: o professor como sujeito pensante, mediador, mas também com experiências de vida, bagagens pessoais e educacionais, teóricas e práticas, que devem ser levadas em consideração no ensino e na aprendizagem na EJA. Tratam-se das questões da existência do ser.

O professor da EJA, assim como os docentes em geral, precisa se manter atualizado e capacitado, incluindo esse trabalho em relação às inovações tecnológicas surgidas conforme as necessidades sociais e emergências na área educacional. Entretanto, articular esses saberes cotidianos, que não podem ser desprezados, com os saberes técnicos e científicos sistematizados, tendo como base a emancipação do sujeito, é um desafio para

a Educação de Jovens e Adultos, especialmente no que se refere ao currículo diversificado.

Vóvio (2009) pontua seis focos de atenção que devem ser observados no que tange o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes. São elas: possibilidade de continuidade dos estudos, acesso por parte dos estudantes aos patrimônios culturais, aprendizagem, significação do saber, formação do educador e, por fim, o ambiente alfabetizador, ou seja, a autora apresenta percepções essenciais para boas práticas na EJA.

Na visão de Matos e Platzer (2018), o professor deve se atentar às atividades e tarefas que utilizará nas suas aulas, como forma de produzir conhecimentos e, só depois, deve pensar sobre os diversos meios e modos avaliativos.

Dessa forma, para as autoras, o professor precisa pensar no planejamento como um todo, adequado para os alunos e, ainda, proporcionando a utilização de materiais e recursos. Fazendo, assim, uma conexão entre os saberes dos alunos e os saberes formais, ambos necessários à prática educativa.

Associar os conhecimentos dos educandos da EJA, partindo daqueles que estão diretamente atrelados as suas práticas sociais com os demais conhecimentos exigidos nas mais diversas práticas letradas que existem é um desafio complexo para muitos(as) educadores(as) dessa modalidade.

Portanto, garantir e investir em práticas exitosas que colaborem para ações favoráveis a este público é uma alternativa relevante para o ensino-aprendizagem dos educandos jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados nos fazem concluir que a Educação de Jovens e Adultos, em suas especificidades e diversidade, está cada vez mais necessitada de educadores(as) bem formados(as) e abertos(as) a novos conhecimentos e aprendizagens, para assim atender de forma satisfatória as reais necessidades dos educandos(as) da EJA.

Foi possível perceber que a demanda pela modalidade vem crescendo constantemente, em especial pela juvenilização, que não obtém êxito em seus estudos na Educação regular e procuram a modalidade para suprir suas necessidades educacionais e profissionais.

Fica perceptível a relevância quanto à formação continuada dos professores da EJA, uma vez que o(a) educador (a) mediador(a) do conhecimento e saber pedagógico precisa estar atento e atualizado, em relação às novas demandas que surgem na sociedade e na Educação. Desse modo, investir na política de formação continuada dos(as) educadores (as), portanto, é primordial para uma prática pedagógica concreta e centrada nas especificidades desses sujeitos.

Conseqüentemente, elevando a qualidade do ensino-aprendizagem na EJA, oportunizando aos educandos seu papel de cidadão de forma igualitária, incluindo-os nas mais variadas práticas letradas que possibilitam a interação social, e o reconhecimento enquanto sujeitos de histórias e direitos.

Em relação às práticas pedagógicas, o professor precisa pensar no planejamento como um todo, adequado para os alunos e, ainda, proporcionando a utilização de materiais e recursos.

Assim como relacionar os fenômenos políticos, sociais, culturais dos educandos (as) nas práticas pedagógicas, proporcionando um ensino-aprendizagem exitoso para a Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Formar educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens a adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECADMEC/UNESCO, 2006.
- BARRETO, CARLOS JOSÉ; BARRETO, VERA. A formação dos Alfabetizadores In: **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**/Moacir Gadotti, José E. Romão (Orgs.). 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqqQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LIRA, Karla Cybele Gomes; SILVA, Marta Santana da; SANTIAGO, Eliete. **A Prática Pedagógica Docente na EJA**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2405255/LIRA%3B+SILVA%3B+SANTIAGO+-+2015.2.pdf/f2b188c4-92c8-47ab-bff5-713f7010d37c>. Acesso em: 29 jan. 2022.
- MATOS, Maria Daise da Cunha; PLATZER, Maria Betanea. **Práticas pedagógicas na EJA: as vozes de professores acerca das**

estratégias de ensino e o uso de materiais didáticos. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/5706>. Acesso em: 30 jan. 2022.

NASCIMENTO, Jorgiana Cristina Pontes; SILVA, Allana Sousa; ROBELO, Francly Sousa. **Formação Continuada e Prática Pedagógica em EJA: uma relação complexa.** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18458_7788.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

PEREIRA, Antônio. **Os sujeitos da EJA e da Educação Social: as pessoas em situação de vulnerabilidade Social.** Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4673/3674>. Acesso em: 28 jan. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2 ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; NETO, José Batista. **A formação de Professores no Brasil nas Superfícies de Emergência dos Discursos Acadêmicos e Governamentais.** In: Educação: temas e olhares/Ana Cláudia da Silva Rodrigues, Assis Souza de Moura, Eduardo Jorge Lopes da Silva, Organizadores. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Alfabetização de pessoas jovens e adultas: outras miradas, novos focos de atenção.** In: Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas/Marisa Narcizo Sampaio, Rosilene Souza Almeida (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Estudos em EJA).

Sobre os autores e as autoras

Aline Maria Batista Machado

Doutora em Educação, mestre em Serviço Social e assistente social. Coordenadora do GEPEDUPSS. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE e do Programa de Pós-graduação em Serviço Social – PPGSS da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

André Luís Nunes dos Santos

Pedagogo, formado pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (2022). Especialista em Linguagens, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (2022) e em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI (2022). Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais (GEPEDUPSS/CCHLA/UFPB) e do Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos (GEPPEJA/CE/UFPB). Servidor Público Municipal, atuando na Secretaria de Educação e Cultura do município de Cuitegi – PB. Atualmente, tem interesse de pesquisa nas seguintes áreas: Tecnologias Digitais, Educação a Distância, Letramento Digital, Educação de Jovens e Adultos, Educação Gerontológica – Idosos(as), Educação ao Longo da Vida e Educação Popular.

Diego Glemerson de Lima e Silva

Possui Licenciatura Plena em Geografia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Especiali-

zação em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Atualmente leciona na Escola Cidadã Integral Técnica Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Hildon Bandeira, na cidade de João Pessoa na Paraíba. Com interesse em pesquisas voltadas para o ensino de Geografia e as questões relacionadas aos impactos ambientais gerados pela ocupação dos ambientes costeiros.

Djanice Marinho de Oliveira

Doutoranda em Educação (UFPB). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Especialista em Psicopedagogia (FIP), Especialista em Educação Inclusiva (UNIPÊ), Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é professora da Educação Básica na Prefeitura Municipal de João Pessoa; Suporte Pedagógico na Prefeitura Municipal de Conde-PB e Professora dos Cursos de Licenciatura do UNIESP – Centro Universitário. Tem experiência na área de Educação Básica e Educação Superior, com ênfase em Formação de Professores, Prática Pedagógica, Saberes Docentes, Currículo da Educação Básica e do Ensino Superior. Membro do grupo de Pesquisa Processos de Ensino-aprendizagem na EJA (GEPPEEJA/UFPB).

Eduardo Jorge Lopes da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2011); em 2003, Mestrado em Educação, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Em 2022, Especialista em Sociologia pela Faculdade Serra Geral/MG; e, em 1999, licenciado em Pedagogia, também pela UFPB. Atualmente, é professor Associado II da UFPB, lotado no Departamento de Fundamentação da Educação, do Centro de Educação (DFE/CE). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), linha de pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem. Possui experiência na área de Educação/Educação de Jovens e Adultos

(EJA): formação inicial e permanente de professores, seja em movimentos sociais, espaços formais e não formais de educação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos | GEPPEEJA. Investigador convidado do CEAD – Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, situada na Universidade de Algarve, Faro, Portugal. Membro do Centro Paulo Freire: estudos e pesquisas – Recife-PE.

Jeane Tranquelino da Silva

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Paraíba, Mestre em Educação (2017) e Pós-Graduação na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (2010), pela mesma Universidade. Curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional *Lato Sensu* e Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2003). Atualmente, é Professora do Município de Rio Tinto e membro da Secretaria da Cidadania e Direitos Humanos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores. Atua como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Etnias e Economia Solidária (GEPEEES) Campus IV Mamanguape-Rio Tinto/PB, e do Grupo de estudos e pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais da UFPB (GEPEDUPSS).

Joana Karoline da Silva Elias

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Participante do PIBIC/CNPq/UFPB por quatro anos consecutivos (2018/2019; 2019/2020; 2020/2021 e 2021/2022), pesquisando a Educação de Jovens e Adultos (EJA), através da temática LGBTQIA+, que também se configura como a área de interesse dos estudos da graduada. Atualmente, trabalha como voluntária na Associação Acolher

Para a Vida (AAPAV), atuando como professora da Educação Básica dos anos iniciais.

Karina Maria de Souza Soares

Doutora em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE) da Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2020). Mestra em Educação (PPGE/CE/UFPB –2014). Especialista em Ensino de Ciências pela UFPB (2010) e graduada em Ciências Biológicas (Bacharelado/Licenciatura), também por esta instituição de ensino (2005). Tem experiência na área de Educação (Ensino Superior, Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos) desde 2008. Professora de Ciências, titular efetiva, do município de João Pessoa – PB, mas, no momento, atua como Gestora Administrativa da Escola Municipal Frei Albino. Atuou como Assessora Educacional no Programa da Rede e-Tec Brasil e Novos Caminhos, no âmbito do IFPB, e Avaliadora Educacional e Formadora do Ministério da Educação no processo de monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação. Pesquisadora da área de Gestão Pública Educacional e Educação para Relações Étnico-Raciais.

Maria Alda Tranquelino da Silva

Doutora em Educação pela UFPB, Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Especialista em orientação e supervisão Escolar e psicopedagogia. Atualmente é funcionária pública na Prefeitura Municipal de Cabedelo e na Prefeitura Municipal de Capim na Paraíba. Tem experiência na área da Educação Infantil, Formação de professores e na Educação de Jovens e Adultos. Com interesse em pesquisas voltadas para a área de Educação de Jovens e Adultos.

Maria do Patrocínio Souza Bezerra

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional, pela Faculdade Integrada de Patos, FIP. Especialista em Educação e Políticas Públicas pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Funcionária Pública da Prefeitura Municipal de Cuitegi/PB, Supervisora Escolar. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPB. Áreas de interesse: Educação de Jovens e Adultos (letramento social, práticas pedagógicas, formação de professores, políticas Públicas educacionais).

Mery Cristiane Batista Pacheco

Formada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e Letras/Libras/Português, pela Universidade Federal do Amapá; Pedagoga pela Faculdade Educacional da Lapa; Especialista em Educação Especial e em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. É professora da Educação Básica do Estado do Amapá atuando no Atendimento Educacional Especializado, mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Tem interesse nas temáticas sobre Educação Especial, sexualidade e tudo que envolve as minorias.

Mônica da Motã Fonseca

Mestranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB, atualmente, estagiária (estágio não supervisionado) na Escola Técnica Federal da Paraíba ETS-UFPB. Especialista em Ciências das Religiões pelo IESP- Instituto de Educação Superior da Paraíba. Graduada em Ciências Sociais pela UFRPE e graduanda em Pedagogia com ênfase em Educação do Campo pela UFPB, com interesse de pesquisa nas temáticas relacionadas às pessoas idosas: Idoso e EJA; Idoso, espiritualidade e religiosidade; Idosos e grupos de convivência e demais, nesse sentido.

Paola Andressa Scortegagna

Graduada em Pedagogia (2007), mestra em Educação (2010) e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2016). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) e do Departamento de Pedagogia (Curso de Pedagogia) da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora Formadora do Curso de Pedagogia da UEPG, modalidade EAD. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação permanente, políticas públicas e educacionais, educação de jovens, adultos e idosos, gestão educacional.

Rayssa Maria Anselmo de Brito

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB, Especialista pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA-RN. Atualmente, é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico junto ao Departamento de Educação Básica da UFPB. Pesquisadora no campo da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva e suas intersecções na Didática, Educação Infantil, EJA e Formação Docente.

Ronnie Wesley Sinésio Moura

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB, atualmente, professor de Biologia da rede estadual da Paraíba e técnico em assuntos educacionais na UFPB, com interesse de pesquisa nas seguintes temáticas: aprendizagem significativa ausubeliana, mapas conceituais, prática pedagógica, Educação de Jovens e Adultos e Educação Antirracista.

Sueleide Castro Fernandes

Graduada em Geografia, com Especialização em Novas Tecnologias na Educação e Mestrado em Ciência da Educação pela Absoulute Christian University (Flórida - EUA), é professora da Educação Básica do componente curricular Geografia nas turmas do Semipresencial de Educação de Jovens e Adultos, em Patos – PB. Possui interesse na linha de pesquisa dos Processos de Ensino-Aprendizagem. Possui experiência na área de Educação, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e formação de professores. Atua como Formadora Estadual e compõe o Núcleo de Construção de Material Didático do Programa Integra Educação – PB, na rede estadual de ensino.

Tulio da Silva Marques

Graduando em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Participante do PIBIC/CNPq/UFPB desde 2019, trabalhando a temática da evasão e permanência dos estudantes universitários do curso de Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo, bem como as leis que asseguram a formação dos educadores do campo. Possui interesse de pesquisa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do campo brasileiro. Atualmente, trabalha como professor voluntário de história na Associação Acolher Para a Vida (AAPAV) e como estagiário na Escola Municipal João Gadelha.

EU Este livro foi diagramado
pela Editora UFPB, em 2023,
utilizando as fontes Giorgio e
Myriad Pro.



EU