

FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA  
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO  
AMBIENTE

**GILDO FELIPE BERNARDO**

***PROJECT BASED LEARNING* APLICADO À EDUCAÇÃO DE  
JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**

**VOLTA REDONDA  
2022**

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA  
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO  
AMBIENTE**

***PROJECT BASED LEARNING* APLICADO À EDUCAÇÃO DE  
JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Aluno:

Gildo Felipe Bernardo

Orientadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ana Paula Cunha Pereira

**VOLTA REDONDA**

**2022**

### FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária: Alice Tação Wagner - CRB 7/RJ 4316

B523p Bernardo, Gildo Felipe  
Project Based Learning aplicado à educação de jovens, adultos e idosos. / Gildo Felipe Bernardo. - Volta Redonda: UniFOA, 2022.  
103 p.

Orientador (a): Profa. Ana Paula Cunha Pereira

Dissertação (Mestrado) – UniFOA / Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2022.

1. Ciências da saúde - dissertação. 2. Jovens e adultos - educação. 3. Projetos - aprendizagem. 4. Ensino superior - docente - formação I. Pereira, Ana Paula Cunha. II. Centro Universitário de Volta Redonda. IV. Título.

CDD – 610

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Responsabilidade da secretaria do curso**

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam.

(Leonardo Boff)

Começo agradecendo a Deus e a toda a espiritualidade por serem luz em minha caminhada.

Aos meus pais, nordestinos e com o direito a escolarização negado por muitos anos, Maria da Conceição Batista Bernardo e Antônio Felipe Bernardo, por serem meu porto seguro e acreditar em minhas escolhas. Ao meu irmão Gilson, minha cunhada Aline e meus sobrinhos Kaio Lucas e Maria Julia, por compreenderem minhas ausências e me proporcionarem momentos de carinho e atenção em meio a tantos acontecimentos.

Aos amigos e amigas que são sempre presentes, em especial Ellen Cristina Adalberto Mazzei, pelas longas conversas e principalmente por ouvir minhas lamurias acadêmicas; Luiz Herculano de Sousa Guilherme, Fernanda Mendes Carvalho, Luiz Carlos de Oliveira Lopes, Beibiany Rocha, Rachel Maciel Coutinho e José Paulo Monteiro, por todas as palavras de incentivo, carinho, broncas, elogios, momentos de descontração e pelas várias revisões dos meus textos.

Não posso deixar de agradecer as amizades que esse Programa me presenteou, Ailton Carvalho, Lucas Aragão, Marcia Bastos, Hosana Siqueira, Paula Phernanda, Natália Sesto, Rangel Venâncio, Tayana Garcia e demais mestrandos e mestrandas da Turma Especial 2019 e Turma Regular 2020, em especial Ananda Valente (*in memoriam*), que teve seu sonho acadêmico interrompido por conta da Covid 19.

As professoras e aos professores por estarem sempre dispostas/os a ajudar, em Especial a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ana Paula Cunha, por ter sido mais que uma orientadora, uma amiga, que me guiou com tanta dedicação e comprometimento durante a caminhada nessa estrada chamada Mestrado.

Às secretárias do MECSMA pelo auxílio nas questões burocráticas e carinho dispensado.

Não posso deixar de agradecer a Secretaria Municipal de Educação de Barra do Piraí e a Escola Municipal Manoel Fonseca,

pelos momentos de compreensão e de acreditarem que me qualificar é também qualificar a educação pública.

Ao SINPRO e a todas e todos professoras e professores que contribuíram para a etapa da Pesquisa de Campo, apresentando contribuições importantes para a elaboração do trabalho aqui apresentado.

“É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

Paulo Freire



## RESUMO

A pesquisa aqui apresentada tem como objetivo ampliar a oferta de estratégias didáticas voltadas para docentes do curso de Licenciatura relativas à modalidade de Educação de Jovens e Adultos na educação básica. Para isso, foi realizada uma revisão integrativa de literatura com o intuito de identificar a EJA na dimensão das produções acadêmicas. Foi realizada também uma revisão bibliográfica, para fundamentar conceitualmente a pesquisa. Além das revisões, realizou-se uma pesquisa de campo por meio da aplicação de questionários semiestruturados, com o propósito de obtenção de dados referentes às dificuldades observadas pelos docentes da educação básica ao atuarem na modalidade de EJA e identificar elementos associados ao ensino que colaborassem para a elaboração do protótipo do produto. O *Project Based Learning - PBL* se coloca nesta pesquisa como possibilidade de ampliação de estratégias didáticas para docentes vinculados aos cursos de Licenciaturas. Optou-se por alocar o PBL em *um website* cuja estrutura atenda as características constitutivas de um portal que viabilize um certo tipo de comunicação pública. A última etapa da pesquisa baseou-se na apresentação do PBL já configurado para *website* apresentado para apreciação dos docentes vinculados ao ensino superior e docentes da educação básica. Estes grupos apresentaram suas percepções sobre o produto. Com base nas técnicas de obtenção de dados identificou-se na revisão de literatura a insipiência das produções acadêmicas relativas à Educação de Jovens e Adultos. Quanto aos dados originados dos questionários, identifica-se a ausência de materiais didáticos específicos que contribuam para a intervenção pedagógica na modalidade investigada. Reconhece-se também que o Produto proposto não resolverá a demanda maior de formação do docente para atuar na EJA, embora abra um caminho para refletirmos e ampliarmos estudos e pesquisas que garantam a visibilidade das políticas voltadas para a população de Jovens, Adultos e Idosos que não tiveram escolarização adequada.

**Palavras-chave:** Ensino; Aprendizagem Baseada em Projetos; Educação de Jovens e Adultos; Educação Superior; Formação Docente

## ABSTRACT

The research presented here aims to expand the offer of didactic strategies aimed at teachers of the Licentiate course related to the modality of Youth and Adult Education in basic education. For this, an integrative literature review was carried out in order to identify EJA in the dimension of academic productions. A literature review was also carried out to conceptually support the research. In addition to the reviews, a field research was carried out through the application of semi-structured questionnaires, with the purpose of obtaining data regarding the difficulties observed by basic education teachers when working in the EJA modality and identifying elements associated with teaching that collaborate to the development of the product prototype. The Project Based Learning - PBL is placed in this research as a possibility of expanding didactic strategies for professors linked to Licentiate courses. It was decided to allocate the PBL to a website whose structure meets the constitutive characteristics of a portal that enables a certain type of public communication. The last stage of the research was based on the presentation of the PBL already configured for the website presented for the appreciation of teachers linked to higher education and teachers of basic education. These groups presented their perceptions about the product. Based on data collection techniques, the insipidity of academic productions related to Youth and Adult Education was identified in the literature review. As for the data originating from the questionnaires, the absence of specific teaching materials that contribute to the pedagogical intervention in the investigated modality is identified. It is also recognized that the proposed Product will not solve the greater demand for teacher training to work in the EJA, although it opens a way for us to reflect and expand studies and research that guarantee the visibility of policies aimed at the population of Young, Adults and Elderly people who did not have adequate schooling.

**Key-words:** *Teaching Strategi.* Project Based Learning. Education for people that start leaving school behind. Higher Education. Teaching Professions

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Representação do Ciclo das Políticas Públicas	26
Figura 2 - Taxa de Analfabetismo no Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua.	27
Figura 3 - Fluxo de Elaboração da Revisão Integrativa de Literatura	35
Figura 4 – EJA and Educação Popular	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Figura 5 – EJA and Alfabetização de Adultos	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Figura 6 - EJA and Escola Pública	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Figura 7 - EJA and Exclusão Social	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Figura 8 - Categorias de Mídias Sociais	69
Figura 9 - Componentes essenciais para constituição de Site	71
Figura 10 - QR code para acesso do Produto Educacional	73
Figura 11 - Página Inicial do Produto Educacional	73
Figura 12 - Produto Educacional - O que é um PBL?	74
Figura 13 - Produto Educacional – Etapas de um PBL	75
Figura 14 - Produto Educacional Sugestões	75
Figura 15 - Produto Educacional – “+Sobre Aprendizagem na EJA”	76
Figura 16 - Produto Educacional – Relato de Experiência	77

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Critérios de Inclusão e Exclusão de artigos	38
Tabela 2 - Síntese dos dados da Revisão Integrativa:	41
Tabela 3 - Lugar da EJA nas disciplinas lecionadas no Ensino Superior.	48
Tabela 4 - Trabalho pedagógica em turmas de EJA	51
Tabela 5 - Comparação entre Tecnologia Convencional e Tecnologia Social	62

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de Profissionais que responderam ao questionário.	46
Gráfico 2 - Nível de Escolaridade	47
Gráfico 3 - Nível de Escolaridade dos docentes da Educação Básica.	49

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAEE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

EPJAI – Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idoso.

FDNE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Educação Básica e de Valorização do Magistério

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LILACs - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

*PBL – Project Based Learning*

PePSIC - Periódicos Eletrônicos em Psicologia

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

ProEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos

ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RN – Rio Grande do Norte

Scielo - *Scientific Electronic Library Online*

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SINPRO – Sindicato dos Professores

TC -Tecnologia Convencional

TS - Tecnologia Social

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 OBJETIVOS	20
1.2.1 Objetivo Geral	20
2 REFERENCIAIS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E IDOSOS	21
2.1 A POLÍTICA PÚBLICA NA DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	24
3 MÉTODO	34
4 RESULTADO E DISCUSSÃO	37
4.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA	37
4.2 AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA DE CAMPO	44
5 O PRODUTO DE ENSINO E ASSOCIAÇÕES COM O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE	52
5.1 A APRENDIZAGEM DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	52
5.3 A ESCOLHA DO PRODUTO DE ENSINO	61
5.5 A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO E SELEÇÃO DE CONTEÚDO	72
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	86
APÊNDICE B – Questionário Pesquisa de Campo – Docente da Educação Básica	87
APÊNDICE C – Questionário Pesquisa de Campo – Docentes do Ensino Superior	95
APÊNDICE C – Questionário Instrumento de Aplicação de Conteúdo Educacional	99
ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado	101



## APRESENTAÇÃO

As minhas inquietações a respeito do lugar que a Educação de Jovens e Adultos ocupa na política educacional brasileira e no meio acadêmico consolida-se a partir do momento que passo a atuar como docente em turmas dessa modalidade. Em uma autoavaliação percebi as fragilidades que permearam minha formação inicial. Tal percepção veio à tona quando destinei um olhar atento para as práticas pedagógicas que medeiam o processo de ensino aprendizagem de jovens e adultos nos diferentes espaços que esse agente pode ocupar, principalmente na escolarização formal.

Aproximei-me pela primeira vez da temática durante o Ensino Médio, ao cursar Técnico em Agropecuária. Nesse período, as discussões ocorriam em torno das estratégias de extensão rural que visavam alcançar e aperfeiçoar o trabalho já desenvolvido pelo produtor rural, tendo como referência principal as habilidades e competências já acumuladas. Tais discussões eram ancoradas pelos estudos do Educador Brasileiro Paulo Freire.

Paralelamente às experiências escolares no Ensino Médio, encontrei em organizações comunitárias o espaço para estreitar a relação com as produções oriundas das camadas populares e principalmente vivenciá-las na perspectiva da educação popular, materializada pelas experiências da Pastoral da Juventude e pelo Movimento de Economia Solidária. Nesses espaços compreendi a educação como uma das alternativas possíveis para superação das desigualdades.

A graduação em pedagogia iniciada em 2007 permitiu ampliar a leitura e reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos e principalmente entender a necessidade de qualificar os processos de formação docente. Este foi o exato momento que marcou o meu estreitamento entre as experiências práticas adquiridas e os conhecimentos e reflexões trazidos pela teoria.

Profissionalmente, a educação popular Freiriana foi o meu primeiro e principal campo de atuação enquanto Pedagogo. Esta experiência se deu pelas ações desenvolvidas no âmbito do Programa Rio Economia Solidária e da Rede de Educação Cidadã. O primeiro levou-me a discussões a respeito de estratégias e ferramentas de geração de renda a partir das contribuições da Economia Solidária,

em quatro Comunidades<sup>1</sup> da Cidade do Rio de Janeiro. A segunda articulou Movimentos Sociais e Instituições da Sociedade Civil organizada numa perspectiva Nacional, em prol do fortalecimento político e social das camadas sociais populares, trabalhando a autonomia e fomentando a luta pela garantia dos diversos direitos constitucionais.

Tais experiências fundamentaram também a minha prática profissional no âmbito da educação formal cuja atuação iniciou em 2013. Aqui cabe destacar que além da docência em turmas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, entre os anos de 2017 e 2020 atuei como Pedagogo Social, em diferentes Equipamentos da Política de Assistência Social. A partir de 2020, passo a contribuir no Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Barra do Piraí no âmbito do Programa Municipal de Busca Ativa Escolar, do Plano Municipal de Medida Socioeducativa em Meio aberto e nas ações de reestruturação da oferta da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Diante do percurso descrito é possível pensar que a formação inicial do profissional que atuará na mediação de diferentes processos de ensino aprendizagem que envolvem Jovens e Adultos, ainda carece de atenção. Desse modo, trago essa inquietação como possibilidade a ser investigada em um Programa de Mestrado, resultando na proposição de um Produto Técnico Tecnológico.

---

<sup>1</sup> Santa Marta, Cidade de Deus, Mangueiras e Complexo do Alemão.

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em desenvolvimento aborda a temática de uma das dimensões da política pública de educação voltada para a formação de docentes, cujo propósito é a intervenção na modalidade de Jovens e Adultos na Educação Básica – EJA. Garantir a formação do docente para atuar nessas turmas, é uma das possibilidades de consolidação de um direito.

Apesar da sigla EJA ocupar um lugar consolidado na literatura e principalmente nos atuais marcos jurídicos brasileiros, identificamos também outras denominações, quais sejam: Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosas – EPJAI ou Educação de Pessoas Jovens e Adultas – EPJA. O acréscimo de “pessoas” busca apontar para a neutralidade de gênero da expressão, já “idosas”, garante a visibilidade intergeracional.

O sentido destinado a essas novas denominações reforça, ainda mais, a diversidade do público que frequenta essas turmas cotidianamente. No entanto, neste trabalho, optamos por usar a sigla mais conhecida – EJA, para fins de padronização da escrita acadêmica. Entretanto, chamamos a atenção do leitor para que, ao ler o texto não perca o foco que a principal característica desta modalidade é a diversidade.

De antemão, é importante destacar que, embora as ações materializadas no sentido de formar este público, estejam registradas como existentes em literatura da área, desde a segunda metade da década de 1940, perdurando até os dias atuais, percebe-se uma invisibilidade acadêmica desses trabalhos. A pesquisa historiográfica desenvolvida por Xavier (2019, p. 2) realça que, destina-se “pouca atenção dada à história da EJA no âmbito da produção acadêmica”.

As constatações apresentadas pela referida autora, também permitem identificar a fragilidade do Capítulo 205 da atual Constituição Federal (1988) no que tange o Direito à Educação. Conforme pontua Brandão (1995), o mencionado dever do Estado, da família e da sociedade, apontado no referido artigo, desdobra-se simultaneamente em diferentes espaços de socialização.

De forma similar, a valorização da educação despontada na Constituição de 1988 também consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, regulamentando o direito à educação formal previsto na Constituição de 1988. Em seu inciso VIII, do artigo 4º, prevê a obrigatoriedade da oferta de educação formal,

para aqueles que não tiveram acesso na idade reconhecida como adequada, respeitando as necessidades e peculiaridades desse indivíduo.

Em contraste com as legislações supracitadas, apesar de se apresentarem como um direito garantido a todos/as, a história da educação brasileira mostra que nem sempre foi assim e que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Esta crítica associada a discrepância entre o que observamos na legislação e o que se materializa em ações, considerando a qualidade da formação do educando, pode ser identificada na vasta literatura da história da educação no Brasil (STRELHOW, 2012; PAIVA, 2015; CANEIRO, 2017; XAVIER 2019). No entanto, ao buscarmos o tema da educação voltada para adultos é quase que imperceptível os estudos nesta área. Sobre isto Xavier (2019) destaca,

a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil não é tema frequente nos livros de história da educação. Eventos científicos dedicados ao debate e à circulação de conhecimentos sobre a EJA também não costumam eleger a história da educação como eixo temático. Ao que parece, tal invisibilidade guarda relações com a pouca atenção dada à história da EJA no âmbito da produção acadêmica. (p. 2)

Tal invisibilidade acadêmica, também pode ser comprovada por meio da revisão integrativa de literatura, feita especificamente para fundamentar este trabalho. As revisões integrativas permitem um desempenho baseado em evidências, além de favorecer a utilização de diferentes metodologias. As contribuições da Revisão Integrativa serão apresentadas no capítulo denominado “Resultado e Discussão” deste trabalho. (WHITTEMORE; KNAFL, 2005).

Ao constatarmos a posição de invisibilidade no que se refere às publicações, inferimos que, a EJA é uma Política Pública marginal. Uma forte evidência sobre este assunto é a versão atual do Plano Nacional de Educação, vigente até o ano de 2024. Como exemplo, selecionamos duas categorias para exemplificar o que observamos como carência de investimento nesta modalidade, quais sejam: Categoria I – Ampliação da oferta de EJA e Categoria II – Formação docente.

No caso da categoria I realçamos duas metas:

Meta 9 Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional; Meta 10 Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (PNE, 2014)

Nota-se que o Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014 -2024, identifica como pessoa alfabetizada àquela que declara saber ler e escrever. Já o analfabeto funcional é a pessoa com 15 anos ou mais de idade que possui menos de cinco anos de escolaridade ou que declara não saber ler e escrever. Esse mesmo Relatório apresenta dados e avalia a execução das Metas até o ano de 2019.

Em relação a Meta 9 observa-se que 14,1% da redução do analfabetismo funcional foi alcançada, sendo necessário avançar 6,6 pontos percentuais para realizar a tão esperada erradicação do analfabetismo. Quanto à Meta 10, a situação é mais preocupante, dos 25% que precisavam ser atingidos até 2019, apenas 1,6% foram conquistados, tendo sido observado um decréscimo nos índices, quando comparado ao ano de 2013. Esses números reforçam a posição marginal da EJA, não só no âmbito acadêmico, mas também no campo das políticas públicas.

Quanto a categoria II temos as Metas 15, 16, 17 e 18 diretamente direcionadas aos profissionais da educação, seja em âmbito da formação docente (Meta 15 e 16), ou mesmo no que tange a remuneração desse profissional (Metas 17 e 18), conforme descrito a seguir:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (PNE, 2014)

Cabe mencionar que, a formação docente ainda é um desafio para a educação brasileira, uma vez que, somente 66,1% da Meta 15 e 78,1% da Meta 16, foram cumpridas. Apesar da existência de marcos que apontam para a reversão

desse quadro, não se observa uma materialização dessas ações de forma eficaz e eficiente (BRASIL, 2020d).

O não cumprimento satisfatório das Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, nos leva a refletir o lugar da formação docente para a erradicação do analfabetismo no Brasil. Quanto à presença dessa temática no âmbito das licenciaturas, recorreremos a Ventura e Bonfim (2015). Entre as reflexões apresentadas pelas autoras, destaca-se que apesar das exigências legais, essa temática ainda é pouco discutida ou quando aparece, são em formas de disciplinas optativas, distante da realidade profissional e com enfoques que não dão conta da real dimensão da modalidade.

Tal constatação contraria os dispositivos legais existentes, em que está preconizado que a organização curricular dos cursos de Licenciaturas, deve atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Ambas instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, e as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para cada Curso, também emitida pelo Conselho Nacional de Educação. Essa Resolução define que 800 horas da carga horária total do curso deve ser dedicada para formação discuta “conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais,” ou seja, a EJA precisa ser pautada desde a formação inicial. (CNE, 2019, p.6)

O Parecer 11/2000, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação que definiu as Diretrizes Curriculares Nacional, aponta que além das habilidades e competências exigidas para todos os professores, aqueles que pretendem atuar na EJA precisam pautar suas práticas a partir do diálogo e da empatia. A formação docente para a EJA é pautada também na Resolução 01/2021 do Conselho Nacional de Educação, onde menciona-se a necessidade de proposição de espaços formativos, seja inicial ou continuado, direcionados a esses profissionais, cabendo ao Sistema Nacional Público de Formação de Professores tal atribuição.

Diante de tudo que foi exposto, esta pesquisa se fundamentou em duas questões norteadoras essenciais que, posteriormente, deram suporte aos objetivos

desta investigação: Como os cursos de licenciaturas operacionalizam as temáticas e conteúdos pertinentes a EJA? Quais os fatores levam os docentes a apresentarem dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ao atuarem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos?

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo Geral

Ampliar a oferta de estratégias didáticas voltadas para os docentes que atuam em cursos de Licenciatura, e na Educação de Jovens e Adultos.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- a) Identificar como as estratégias de ensino da modalidade EJA são operacionalizadas na formação do licenciando e quais as dificuldades encontradas pelos docentes da educação básica ao atuarem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos;
- b) Elaborar *Project Based Learning* como ampliação de estratégia didáticas para docentes dos cursos de licenciaturas;
- c) Apresentar a avaliação dos docentes em relação ao protótipo do produto educacional;

Isto posto, este trabalho está dividido em 5 (cinco) capítulos. O primeiro capítulo aborda as justificativas iniciais bem como os objetivos geral e específicos da pesquisa. O referencial teórico adotado e a problemática da educação como Direito Humano, é apresentado ao longo do capítulo 2. O terceiro capítulo descreve o caminho metodológico seguido com intuito de alcançar o objetivo geral e parte do objetivo específico. Nesta etapa, foram exploradas a metodologia utilizada, sua classificação, técnicas de coletas e análise de dados, assim como descritos sujeitos e campo da pesquisa. No quarto capítulo é apresentada a discussão e os resultados obtidos a partir de interação com o campo via e-mails momentos de pesquisa, proporcionando assim contribuições a respeito dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Por fim, o capítulo 5, destinado ao Produto Educacional, baseia-se em reflexões

acerca da problemática da aprendizagem do adulto, e a fundamentação teórica, ponto central para estruturar a proposta.

## **2 REFERENCIAIS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E IDOSOS**

[...] Hoje, se deseja apontar um indicador do desenvolvimento democrático, este não pode mais ser o número de pessoas que têm o direito de votar, mas o número de locais, diferentes dos locais políticos, nos quais se exerce o direito de voto. (BOBBIO, 2000, p. 68)

Do ponto de vista conceitual, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade ofertada para indivíduos com idade a partir de 15 anos, e em situação de defasagem escolar. Essa proposta educacional está diretamente ligada ao conceito de direitos humanos, bem como, a compreensão da relação exclusão/inclusão.

Em termos históricos, na realidade brasileira, as primeiras ações direcionadas a educação de adultos é marcada pela chegada dos Jesuítas no Brasil, tais ações buscavam além de ensinar aos nativos a Língua Portuguesa, objetivava o ensino dos princípios do catolicismo. A presença da Companhia de Jesus no Brasil é interrompida pelo Marques de Pombal, por meio da reforma conhecida de Reforma Pombalina, em 1759. A escolarização não era vista como prioridade, uma vez que, a maior parte da população não habitava os grandes centros urbanos, cultivasse a ideia de que para trabalhar no campo não era necessário frequentar escolas. (STRELHOW, 2012; PAIVA, 2015; XAVIER 2019; MARQUEZ e GODOY, 2020)

Essas duas dimensões, conceitual e histórica, da EJA sustentam-se por 2 (dois) marcos importantes e fundamentais para o cenário mundial. O primeiro, a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, originada em 1789, cuja principal base ideológica é a Revolução Francesa e seus princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. O segundo, a Declaração Universal de Direitos Humanos, em 1948, quando o mundo viveu um cenário pós Segunda Guerra Mundial (FONSECA E PIMENTA, 2012; DE CARLI E SENGGER, 2014).

Tendo como referência a noção de Direitos, recorreremos a Bobbio (2004) com a finalidade de abordar o tema o “Fundamento dos Direitos do Homem” no simpósio promovido pelo *Institut International de Philosophie em Paris*. Do trabalho intelectual do referido autor emergem questões relativas aos Direitos do Homem, não mais com



espaço para uma concepção inatista, cujos direitos são adquiridos ao nascer e permanecem imutáveis até o final do ciclo da vida, mas ao contrário disso, os direitos são moldados de acordo com o contexto e a necessidade de determinada geração.

A partir daí, deparamo-nos com um desafio: “modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados” (BOBBIO, 2004, p. 17). Ou seja, a garantir de direitos está vinculada a práticas diárias e contínuas, que permitam a mudança de hábitos.

Carlota Boto (2005), em seu artigo intitulado “A Educação Escolar como Direito Humano de Três Gerações: Identidades e Universalismos”, ancora-se em Bobbio (2004) e apresenta nesse ensaio, um debate sobre educação partindo da estruturação de três gerações ligadas à temática do direito à educação. A primeira geração é definida pela autora como aquela em que o ensino se converte em um direito público, sendo garantido a todos, muito embora, as discussões acerca da qualidade desse direito somente entrarão em pauta a partir de articulações vinculadas a segunda geração.

Já a segunda geração trata de discussões que contemplam qualidade do ensino ofertado e do reconhecimento de ideais democráticos que permeiam as relações escolares. Do ponto de vista prático, pode-se pensar que o texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovado em 1996, apresenta elementos que dialogam com a segunda geração proposta pela autora, entre eles, a necessidade de incentivo à proposição de uma visão de gestão que tenha como sua base princípios democráticos.

Por último, Boto (2005), conceitua a terceira geração como aquela que se refere à equidade, ou seja, os princípios educacionais pautam-se no reconhecimento das desigualdades de acesso, criando dessa forma meios específicos para a garantia do acesso e da permanência. Um exemplo de materialização dessa geração pauta-se na definição de modalidades educacionais prevista na Lei 9394/96. Tal proposição reconhece a necessidade de atendimento diferenciado a públicos considerados estratégicos, como os de Pessoas com Deficiência, Quilombolas e Indígenas. Cabe aqui destacar também que a implementação da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 como uma política de ação afirmativa é outro

exemplo da terceira geração, por garantir acesso de pessoas negras em instituições de ensino por meio de cotas.

Ainda sobre a concepção de direito absoluto, Bobbio (2004) realça o risco para a manutenção e perpetuação de práticas conservadoras, pautadas na garantia de privilégios a uma pequena parcela da sociedade, e que operam como reforço de práticas de exclusão e marginalização de outros grupos. Isto nos permite inferir que, a construção do direito à educação na história brasileira destinou-se com prioridade, a uma parcela da população de forma seletiva e elitizada, pois por muito tempo manteve-se distante das práticas de Estado a ideia de direito igualitário à educação (CURY, 2007).

Na realidade brasileira, um bom exemplo disso é a contraditória obrigatoriedade de matrícula escolar no ensino primário, redigida na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024 promulgada em 1961, durante o Governo João Goulart. Assim, embora o artigo 27 aponte a obrigatoriedade neste nível de ensino, o parágrafo único do artigo 30, anula o artigo 27, ao permitir isenção a aqueles que: a) comprovem estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança (BRASIL, 1961, art. 27, § único).

A circunstância descrita acima não foge a realidade da EJA e sobretudo, como os conceitos de exclusão/inclusão passam a exercer uma inter-relação para pensarmos na garantia do direito à escolarização para a população Jovem, Adulta e Idosa. Segundo o Dicionário *on-line* de Língua Portuguesa (2021), a palavra exclusão é substantivo do verbo excluir, que nos remetendo a diversos significados, tais como: “Ação ou efeito de excluir, de segregar, de deixar de fora; em que há afastamento; segregação” ou até mesmo, ser utilizada como sinônimo de omissão. Dessa forma, uma pessoa excluída é alguém que está a margem de algo ou alguma coisa. A partir dessa ideia inicial encontramos leituras que nos levam a aplicação desse conceito a partir de uma ótica das questões sociais.

Alvino-Borba e Mata-Lima (2011), em sua obra intitulada “Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia”, compila conceitos de diferentes teóricos para aplicação do termo. Entre os apontamentos apresentados pelos autores acerca do conceito, é evidente a relação com os problemas socioeconômicos, no que concerne a posição da mão de

obra no mercado de trabalho. Dessa forma, a pessoa que não conseguia espaço para o exercício remunerado de sua mão de obra, é colocado em uma condição marginal e por consequência, é excluída dos demais espaços, tendo assim seus direitos negados.

Buscando problematizar e aprofundar o uso da palavra exclusão, encontramos Ribeiro (1999), em seu artigo intitulado “Exclusão: problematização do conceito”. A referida autora destaca que,

a categoria exclusão explica, até certo ponto, os processos de expulsão dos empregos, mas poderia dizer-se metaforicamente que é curta para abarcar a contradição que expulsa o trabalhador do mercado da produção e o mantém preso ao mercado de bens de consumo (...) o uso da categoria pode implicar a aceitação da ordem que exclui, uma vez que a luta pela inclusão é também uma luta para manter a sociedade que produz a exclusão. (p.43)

Quanto ao conceito de inclusão, uma questão torna-se salutar: como a garantia de direitos negados ou negligenciados, oportunizando uma reinserção na participação em diferentes espaços considerando os direitos sociais pode ser refletida? Para autores como Alvino-Borba e Mata-Lima (2011) o processo de inclusão social deveria ficar a cargo da adoção de ações por parte do Estado, materializadas na agenda das Políticas Públicas.

Destacamos que o binômio exclusão/inclusão no campo da política educacional, é ancorado na seguinte ideia: a educação não é a única responsável por provocar a mudanças estruturais no que tange as questões sociais, entretanto não se refuta a ideia de que a Escola é um espaço essencial para o fomento de tais mudanças. Autores como Fonseca e Pimenta (2012) e Connell (2020) sinalizam que a Política Educacional, bem como a Instituição Escola precisam ser refletidas de forma que acolham a diversidade populacional e rompa com o processo de exclusão em curso, e principalmente, contribua para o fortalecimento de uma nova cultura educacional, pautada no respeito a diversidade, seja de cor, etnia, gênero ou etária.

Compreender que o não acesso à educação é um dos fatores que contribui para o processo de exclusão social e que tal prática é uma constante na história da educação brasileira torna-se uma necessidade para que isso esteja sempre em pauta para um passo além da simples discussão, ou seja, deve-se pensar em soluções efetivas para algo real. Além disso, estruturar uma política de educação voltada para Jovens, Adultos e Idosos é propor uma ação de inclusão social, cuja contribuição sinaliza uma reparação desse direito negado durante tanto tempo.

## 2.1 A POLÍTICA PÚBLICA NA DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao tomarmos como base que, a construção de um direito está diretamente relacionada ao contexto sócio, histórico e cultural e na elaboração de políticas públicas como forma de garantia desses direitos, observaremos a necessidade de compreendermos os bastidores institucional e jurídico, intimamente ligados à cultura política e ao contexto social. Isto significa dizer que, não basta um direito ser garantido por meio de instrumentos jurídicos, mas sim identificarmos estratégias que garantam a operacionalização de tais instrumentos (SCHIMIDT, 2018).

Nesta pesquisa, selecionamos algumas interpretações de autores a respeito do conceito de políticas públicas e dentre estes, destacamos o de Schimidt (2018) que considera como,

respostas do poder público a problemas políticos. Ou seja, as políticas designam iniciativas do Estado (governos e poderes públicos) para atender demandas sociais referentes a problemas políticos de ordem pública ou coletiva. (p.122)

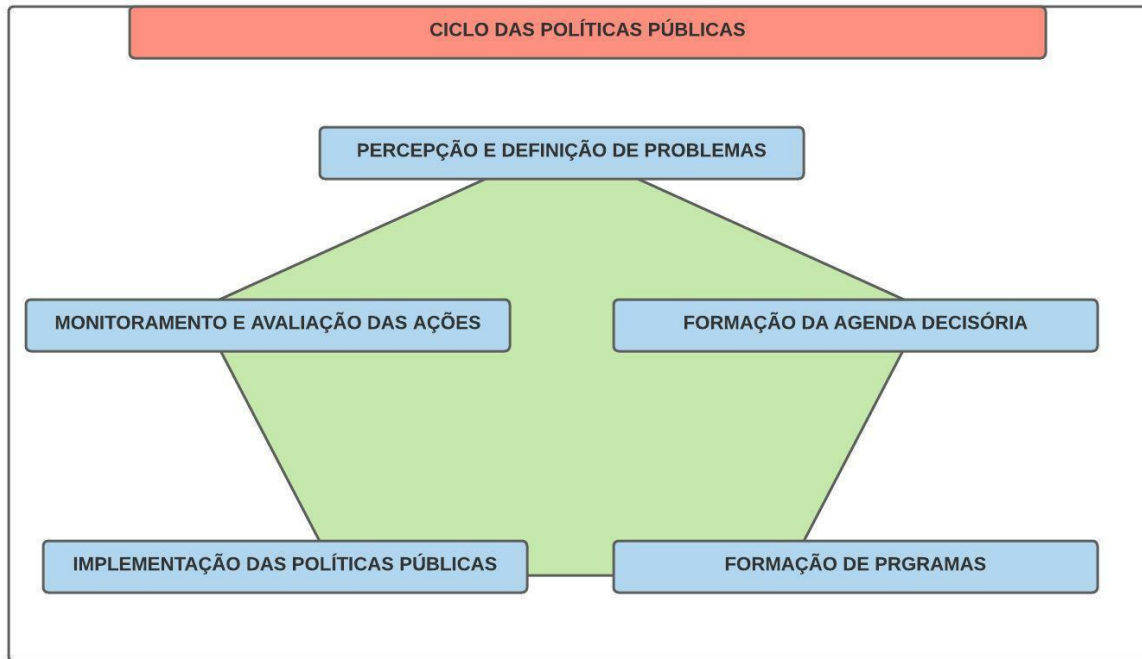
Em complemento ao conceito apresentado encontra-se elaboradas por Lima, Steffen e D'Ascenzi (2018), ao apontarem as políticas públicas como forma de provocar mudanças na realidade social. Neste sentido, “toda política pública se legitima a partir do enfrentamento de um dado problema social: algo que é considerado indesejável e que desperta uma ação em contrapartida” (LIMA, STEFFEN, D'ASCENZI, 2018, p. 36). Para Souza (2006), as políticas públicas se constituem

como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (p.26)

A partir desses conceitos é possível observar os Governos como uma peça fundamental da engrenagem para operacionalizá-las por meio de ações efetivas, na busca constante de reverter os problemas sociais. Na revisão de literatura elaborada por Celina Souza em 2006, identificamos modelos teóricos explicativos, que demonstram como os governos constroem suas políticas.

Na esteira de teóricos que se debruçam na área de conhecimento denominada *policy analysis* surgida nos Estados Unidos e conciliou, conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos, identificamos o clássico ciclo da política pública:

Figura 1 - Representação do Ciclo das Políticas Públicas

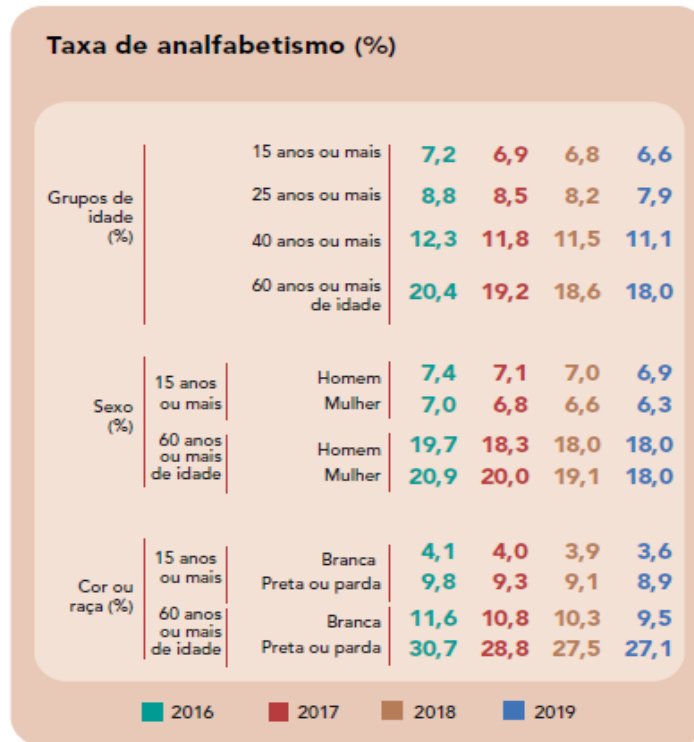


Fonte: Os autores

Diante do exposto refletimos sobre o lugar que a Educação de Jovens e Adultos ocupou e ocupa atualmente no cenário das políticas públicas no Brasil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, realizada em 2019, 6,6% da população brasileira, com idade superior a 15 anos, é considerada analfabeta, ou seja, aproximadamente 13.869.710 de pessoas são consideradas público-alvo da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A Figura 2, apresenta o perfil do analfabetismo no Brasil, tendo como referência, a idade, o sexo e raça/cor dos participantes da pesquisa, nos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019.

Figura 2 - Taxa de Analfabetismo no Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua.



Fonte: IBGE, 2019

Os dados apresentados na Figura anterior, leva-nos a entender que o analfabetismo no Brasil atinge a população com mais idade, representando 11,1% da população com idade entre 40 e 59 anos e 18,0% da população com mais de 60 anos. Esse número é menor, nas faixas anteriores de idade, 6,6%, para as pessoas com idade entre 15 e 24 anos e 7,9%, para os que estão na faixa entre 25 e 39 anos. Dessa forma, pode-se pensar na necessidade de propor ações direcionadas para pessoas adultas e idosas, de forma prioritária e refletir sobre a oferta educacional que vem sendo oferecida para a população de adolescentes e jovens. (IBGE, 2019)

Quanto ao recorte de sexo, cabe primeiro uma consideração conceitual, utilizaremos a expressão “sexo”, para a diferenciação entre homens e mulheres, pois é dessa forma que aparece nos dados apresentados pelo IBGE, entretanto sabe-se que a expressão “gênero” é a mais adequada, pois permite visibilizar outras identidades de gênero que sofrem com o processo de exclusão escolar, como por exemplo, as pessoas trans. Em sua pesquisa de Mestrado realizada em 2017, Scote, afirma que das 138 pessoas trans entrevistadas, 59,4% concluíram o Ensino

Médio, porém somente 2,2% concluíram o Ensino Superior. Gomes, Faheina e Ker (2019), apontam que no ano de 2019 a Rede Federal de Ensino contava apenas 0,1% de pessoas matriculadas no Ensino Superior que se autodeclararam Pessoa Trans.

Em relação aos dados apresentados pelo IBGE, percebe-se que apesar da pouca diferença, os homens, com idade entre 15 e 59 anos, possuem taxa maior, equivalente a 6,9%. Para a população com mais de 60 anos, o dado referente ao ano de 2019 apresenta uma equiparação entre homens e mulheres, porém nem sempre essa igualdade existiu. Nos três anos anteriores demonstrados na pesquisa, as mulheres são mais afetadas pelo analfabetismo, podendo esse fato estar associado a outros fatores históricos, sociais e culturais, como por exemplo, por muitos anos as mulheres tinham o acesso à educação negado e sua participação na sociedade estava condicionada ao trabalho doméstico. (PAIVA,2015; IBGE, 2019)

Quanto ao quesito “cor ou raça”, independente da faixa etária, a população “Preta e Parda” sofrem com o não acesso à escolarização. Para as pessoas com idade entre 15 e 59 anos a diferença entre o grupo de “Branco” para o grupo de “Pretas e Pardas” é 5,3%, essa diferença é ainda maior nos que possuem idade superior a 60 anos, atingindo a taxa de 17,6%. Ao comparar os números de 2019, como os resultados dos anos anteriores, observa-se uma tendência de redução, porém essa queda é menor entre “Pretos e Pardos” do que entre os “Branco”.

Percebe-se que a população brasileira, tida como analfabeta é prioritariamente adulta e idosa, com predominância de pessoas que se declaram homens e de cor preta ou parda. Ao relacionar esse quantitativo ao conceito de políticas públicas apresentado por Souza (2006) e Schimidt (2018), notamos a expressividade numérica, somada a outros fatores de ganhos qualitativos que o processo de escolarização proporciona. Assim, apesar da expressividade desse público, não se percebe uma materialização de ações efetivas e contínuas focadas em garantir o direito aqui discutido. (IBGE, 2019)

Schimidt (2018) destaca que a fragmentação das ações por parte dos governos não pode ser reconhecida como políticas públicas, uma vez que, buscam apenas resolver problemas pontuais e isolados, para grupos específicos, ao invés de solucionar problemas maiores e estruturais, como por exemplo, solucionar o problema da fome distribuindo cestas básicas e não propondo ações que garantam

emprego e renda ou mesmo a utilização de formas alternativas de produção de alimentos, como hortas urbanas e práticas voltadas para a agricultura familiar. Nessa perspectiva reforça-se a ideia de ação intersectorial das diferentes políticas públicas.

Até aqui, nos interessa perguntar: as ações operacionalizadas no campo da Educação de Jovens e Adultos, seja em âmbito federal, estadual ou municipal, constituem-se como uma Política Pública? A história linear, evolutiva ou aquela em que se procura seguir os rastros do desenvolvimento contínuo e harmônico não responde à questão. Em outras palavras, poderíamos recorrer a história descrita século a século, destacando por exemplo, o ano de 1824 com a primeira constituição, outorgada por Dom Pedro I, marcando certo avanço educacional, ao garantir a instrução primária e gratuita como um direito de todos. Ou ainda, as ações promovidas pelo General Francisco Borja Stockler desde 1882 na defesa da necessidade de transmissão de conhecimentos indispensáveis à classe de trabalhadores do campo, da indústria e do comércio.

No entanto, nesta pesquisa em particular, consideramos com base em Foucault (1997), a história essencialmente descontínua, cataclísmica, constituída de rupturas e descontinuidades. Referimo-nos à história baseada em relações conflituosas em meio a uma relação de forças que rompem com a lógica ritmada. Tal relação de forças é expressa justamente na descontinuidade de programas e projetos gestados no campo governamental. Um claro exemplo disso é o período de 1958 e 1964, metade do século XX, marcado pela ressignificação dos rótulos atribuídos ao adulto não escolarizado. Essa revisão conceitual é relevante, pois permite alterar o perfil metodológico da política pública ofertada.

Desse modo, a responsabilização dos problemas sociais e econômicos, bem como o status de “potencial marginal e/ou delinquente” atribuído ao não alfabetizado é fortemente questionado pelas ideias apresentadas pelo Educador Paulo Freire. À época, o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, é um evento expoente para tratar dessa problemática. Para Freire o processo educacional não deveria ser fruto de uma prática hierarquizada e sim, partir da realidade vivenciada pelo trabalhador, desvelando e problematizando o seu cotidiano. Os diferentes saberes populares deveriam ser o ponto de partida para a prática educativa. (STRELHOW, 2012; PAIVA, 2015; XAVIER 2019; FREIRE, 2020a).



Neste contexto, uma série de movimentos, iluminados pelos ideais Freirianos ganham notoriedade nacional, dentre os quais podemos mencionar Movimento de Educação de Base, Movimento de Cultura Popular e a Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler. Para Marquez e Godoy (2020, p. 30),

Paulo Freire contribuiu à área da alfabetização de adultos e à educação como um todo, criando uma concepção de educação emancipatória e libertadora. Rejeitou uma educação “bancária”, na qual o papel do professor consistia em fazer “depósitos” de informações e o papel do aluno baseava-se em memorizar mecanicamente estas informações.

As contribuições de Freire são interrompidas com o Golpe de 1964. Em substituição aos processos em curso, o Governo Militar cria no ano de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, negando assim os ideais Freirianos. Dessa forma, o adulto volta a ser visto com uma pessoa sem conhecimento e que precisa adquiri-lo de um ser externo. Durante esse período, o Ensino Supletivo também é bastante incentivado como uma ação complementar ao MOBRAL (PAIVA, 2015, XAVIER, 2019; MARQUEZ e GODOY, 2020).

O período da ditadura militar no Brasil simboliza o quanto as ações que proporcionam escolarização para jovens e adultos mostram-se instáveis ou ainda completamente utópicas como política de Estado. Demonstra também a insipiência de ações advindas do MOBRAL e a criação da Fundação Educar, observamos a total ausência de previsão financeira para a execução das atividades e a extinção dessas instituições em 1990. Tal extinção passa a responsabilizar os municípios pela educação de adultos. (PAIVA, 2015).

Em termos de políticas públicas voltadas para EJA, o final do Século XX, representa a ausência de destinação de recursos financeiros para desenvolvimento de programas e projetos para uma política educacional destinada aos adultos. Ao que tudo indica, esta pode ser uma justificativa para o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania não alcançar sua meta de redução de 70% no número de pessoas analfabetas no país. Ainda na última década desse século, mais um marco para a EJA é estabelecido, em consonância com o direito garantido na Constituição de 1988, ou seja, a EJA é instituída como Modalidade, por meio da aprovação da Lei 9394/96. Isto significa dizer que, essa modificação na legislação abranda a imagem da EJA como sombra do ensino supletivo, além de reforçar o respeito à diversidade das pessoas a que se direciona. (BRASIL, 1996, MARQUEZ e GODOY, 2020).

Apesar da legislação educacional atual identificar a EJA como modalidade, a alfabetização de adultos ainda mantém uma relação de parcerias com instituições não governamentais e uma oferta de turmas fora do espaço escolar. Exemplo disso é o Programa de Alfabetização Solidária, criado em 1996 e substituído em 2003 pelo Programa Brasil Alfabetizado. Mesmo tendo sido propostos por governos diferentes, ambos apresentam similaridades, entre elas o pagamento de bolsas para os alfabetizadores, que não possuíam vínculos trabalhistas com as Instituições conveniadas; a não exigência de formação específica para a docência e prática de alfabetização pautada no aligeiramento. Segundo consta na página oficial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o último ciclo para prestação de contas do Programa Brasil Alfabetizado aconteceu em 2019. (CARVALHO, 2012; BRASIL, 2020; MARIANI, LAIA, MOURA, 2020).

Isto posto, notamos que, a questão financeira ainda representava um entrave se considerarmos que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) não contemplava a modalidade. Tal fato impactou na não abertura de novas turmas por parte dos governos municipais e estaduais. Essa situação foi solucionada de certa forma, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) em 2007, porém destaca-se que os recursos destinados às matrículas da EJA são menores que as demais matrículas.

Ainda no início do século XX, encontramos a aprovação do Parecer 11/2000, do Conselho Nacional de Educação, que por sua vez,

Apresenta-se como um lampejar de políticas mais assertivas para a EJA. Reconhece a dívida do poder público com esse grupo, considerando as particularidades dos jovens, adultos e/ou idosos alfabetizando, e compreendendo essa modalidade de forma mais ampla, como uma educação permanente (MARQUEZ, GODOY, 2020, p. 36)

Em alinhamento com os referidos autores, encontramos as considerações apresentadas por Cury e Julião (2020), na ocasião dos 20 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para EJA. Este Parecer contribui para a demarcação de um campo específico da educação brasileira, realçando que, essa modalidade em particular, deve ser forjada com base em suas peculiaridades, respeitadas e consideradas durante o processo educacional, igualmente as outras modalidades e etapas da educação brasileira. (FERNANDES, JULIÃO, 2020).

Ações nacionais e internacionais implementadas na transição do terceiro milênio apontam para um olhar mais atento da ala governamental no que tange à agenda política da EJA. À época “foram aprovadas declarações, acordos, leis e documentos sobre o direito humano à educação ao longo da vida que cobraram dos governos políticas para sua efetivação” (PIERRO, HADDAD, 2015, p. 199). Vale destacar que,

As referências internacionais oriundas de acordos e metas para a temática da EJA, na entrada do terceiro milênio, estavam demarcadas por três agendas principais: os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), acordo assinado em 2000; as metas de Educação Para Todos (EPT), criadas em 1990 em Jomtiem (Tailândia) e renovadas em 2000 em Dakar (Senegal); e a Declaração de Hamburgo (Alemanha) e Agenda para o Futuro assinadas em 1997 na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confitea). O ano de 2015 é a referência para os dois primeiros acordos, prazo em que as metas estabelecidas vencem (PIERRO, HADDAD, 2015, p. 200)

Em âmbito nacional, o período compreendido entre 2003 e 2010 caracteriza como expoente em ações voltadas para EJA. Sendo possível elencar: o Programa Brasil Alfabetizado, implementado em 2003, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), instituído em 2005; o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (ProEJA), instituído em 2005 e Programa Bolsa Família, instituído em 2003 que, apesar do foco se fixar na transferência de renda é inegável a sua contribuição no combate a evasão escolar de adolescentes. Em outras palavras, busca romper o ciclo intergeracional de pobreza ainda muito presente no cotidiano brasileiro. (BRASIL, 2021a, 2021b, 2021c)

Desse período data-se a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, que tinha entre as suas atribuições o desenvolvimento de parte da política pública de Educação de Jovens e Adultos. Carvalho (2012), salienta que nem todas as ações voltadas para esse público, estavam sob a responsabilidade do MEC, entretanto, a existência dessa Secretaria é emblemática, uma vez que se pauta na estrutura de Governo Federal um espaço que pudesse articular as diversas ações desenvolvidas nos diferentes entes federativos.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que contemplava em sua proposta os alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos; o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que apesar de não ser

uma ação direcionada a jovens e adultos, tem sua relevância uma vez que buscava garantir, que a longo prazo não existisse analfabetos, são resultados de uma política de continuidade executada na segunda década do século XXI. Ou seja, os Programas instituídos na década anterior não foram abandonados, mas sim reformulados buscando atender as demandas mais contemporâneas. (BRASIL, 2022a, 2022b)

A crise política que causa o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff em 2016 é um dos elementos que elege o ex-deputado Jair Bolsonaro em 2018. A vitória dele coloca em posição de fragilidade boa parte das políticas da EJA em curso. A primeira reforma ministerial ficou marcada pela extinção da SECADI (Decreto Nº 9.665, de 2 de janeiro 2019 e Decreto Nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019) passando a Educação de Jovens e Adultos ser responsabilidade da Secretaria de Educação Básica. Apesar da expressão “Educação de Jovens e Adultos” ser mencionada por diversas vezes no Decreto, percebe-se um tratamento mais genérico, distante do outrora executado e sem indicações práticas.<sup>2</sup>

Ao consultar o site Oficial do Ministério da Educação, na seção reservada para a Secretaria de Educação Básica, consta apenas uma breve menção ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), nas modalidades ProJovem Urbano e ProJovem Campo-Saberes da Terra, porém sem maiores informações a respeito de sua operacionalização. Ainda constam no site do INEP informações a respeito do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA. Avaliação criada em 2002, com o objetivo de avaliar “competências, habilidades e saberes” das pessoas com mais de 15 anos, em condição de defasagem escolar e que não concluíram a educação básica. (BRASIL, 2021)

Quanto ao ENCCEJA, corrobora-se com Marquez e Godoy (2020), ao afirmarem que “promove uma inclusão excludente dos indivíduos”, uma vez que ao pensar a certificação deixa-se de lado a produção do conhecimento que a modalidade EJA poderia construir com seus atores. Assim, cabe dizer que tal medida prioriza os aspectos quantitativos em detrimento aos aspectos qualitativos, promovendo, conforme já dissemos, uma exclusão por parte de quem deveria incluir, no caso, o Governo Federal.

---

<sup>2</sup> A menção nominal dos políticos realizadas neste parágrafo trata-se de uma opção dos autores, uma vez que busca personificar a relação causa e consequência advinda das escolhas feitas durante o período em questão.

Ao pensar ainda nas ações recentes que contribuem para a constituição da Política da Educação de Jovens e Adultos, encontra-se o Parecer 01/2021 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, aprovado em março de 2021 e homologado em maio de 2021, seguido da Resolução 01 de 28 de maio de 2021. O Parecer é um reexame dos Pareceres anteriores (11/2000 e 06/2010), pois tanto o Parecer, quanto a Resolução apresentam como objetivo: “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 e a Educação de Jovens e Adultos a Distância.” Apesar da menção realizada quanto à Política Nacional de Alfabetização, ainda não há nenhuma orientação oficial de como essas duas políticas se articulam, tendo em vista que a PNA é estruturada a partir da prática pedagógica para crianças. O mesmo acontece com a BNCC, que na versão homologada não apresenta apontamentos referentes à EJA.

Ao percorrer a retrospectiva da construção da EJA como uma política pública, nota-se que muito avançou, considerando que toda essa trajetória é permeada por tensões provocadas por diferentes segmentos da sociedade. Percebe-se que a apesar dos marcos legais que garantem a oferta educacional para jovens e adultos, o quesito financiamento ainda permanece fragilizado. A ausência de um espaço específico de articulação no Governo Federal faz a política ser construída de forma fragmentada e acaba por apresentar efeito placebo.

Outro ponto passível de investigação é a formação do docente que atuará nas turmas dessa modalidade. Apesar dos Pareces fazerem menção à necessidade de formação específica e que consiga visibilizar a diversidade inerente a estas turmas, há uma lacuna associada à intervenção docente em sala de aula. Por isso, um claro exemplo de tal reflexão reside na baixa produção acadêmica sobre a temática nas pesquisas científicas.

A partir do histórico exposto, esta pesquisa associa-se à necessidade de refletirmos, mas também propormos ações pedagógicas que reconheçam e respeitem as peculiaridades da modalidade EJA, durante a formação inicial e continuada do docente. É justamente neste ponto que a elaboração de um produto educacional pode contribuir como instrumento de ensino.

### 3 MÉTODO

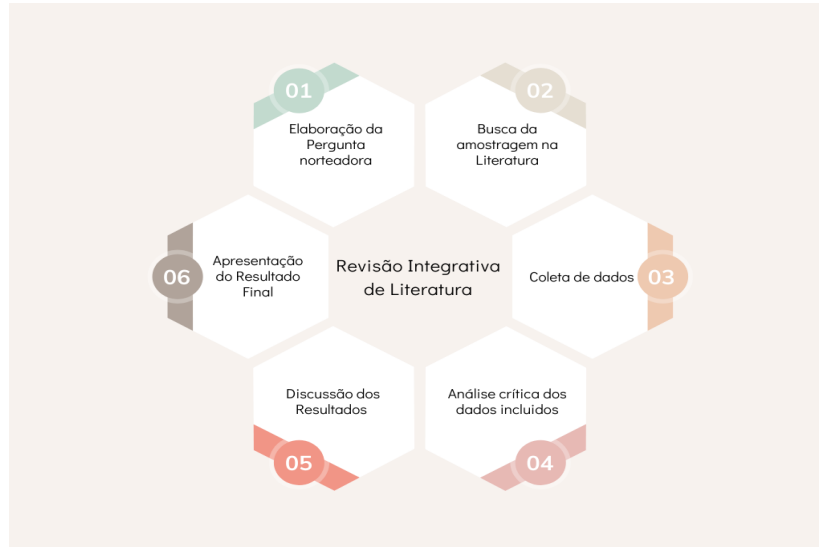
O desenvolvimento de um Produto Educacional requer um trabalho atento e minucioso, torna-se um exercício constante de reflexão entre teoria e prática. Para isso, o exercício do rigor metodológico faz-se necessário. Dessa forma, realizou-se a submissão do Projeto de Pesquisa de Campo na Plataforma Brasil, tendo sido autorizada pelo Comitê de Ética por meio do CAEE 40459220.0.0000.5237.

Para alcance dos objetivos propostos, considerou-se pertinente a realização de uma pesquisa com abordagem qualitativa. Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa possibilita o conhecimento da variabilidade de perspectivas sobre determinado objeto, partindo de significados sociais e subjetivos a ele relacionados, por meio e alguns elementos: a) busca pelo conhecimento e prática dos participantes, b) interações que permeiam determinado fenômeno; c) formas de lidar com os fenômenos relativos a um campo específico. A seguir, elencamos as etapas percorridas nessa pesquisa:

ETAPA 1: Trata-se de uma Revisão Integrativa de Literatura que para Whittemore e Knafl, (2005) se constitui como um modelo que permite um desempenho baseado em evidências sobre o que já foi investigado, além de favorecer a utilização de diferentes metodologias. Pode-se pensar ainda, que a proposta dessa técnica de obtenção de dados permite correlação de resultados advindos de diferentes estudos, tendo como base a avaliação dos dados a partir de critérios pautados na diversidade de sujeitos, estratégias e contextos, de modo que não permita a produção de resultados que provoquem privilégios a pesquisa ou pesquisador. (JACKSON, 1980)

Tendo como referência Souza, Silva e Carvalho (2010), elaboramos a ilustração a seguir que nos permite visualizar as etapas que compõem uma Revisão Integrativa de Literatura.

Figura 3 - Fluxo de Elaboração da Revisão Integrativa de Literatura



Fonte: Os autores

Para a operacionalização desta técnica, lançamos mão dos descritores “Alfabetização de adultos”, “Educação Popular”, “Escola Pública” e “Inclusão Social” aplicados em quatro Plataformas de indexação de artigos científicos, a saber: Periódicos CAPES, *Scientific Electronic Library Online* – Scielo, Periódicos Eletrônicos em Psicologia e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde – LILACs. Durante o refinamento da pesquisa, foram incluídos os artigos publicados no período compreendido entre 2000 e 2020, revisados por pares e que tinham como idioma o português ou inglês.

Foram excluídos dessa análise os artigos incompletos, os que estavam em duplicidade, os não encontrados de forma gratuita ou os que não tinham relação com a temática proposta. Os resultados encontrados foram organizados em Planilhas Digitais, por meio do Programa Excel *Microsoft Office*, sinalizando as principais informações e contribuições.

ETAPA 2: obtenção de dados oriundos de docentes da Educação Básica atuantes e do Ensino Superior na Região Sul Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Esta categoria de docentes obtinha a formação em nível superior em licenciaturas ou ao menos cursava alguma. Estrategicamente, considerando o período de pandemia, recorreremos ao Sindicato dos Professores do Sul Fluminense - SINPRO para a aplicação do instrumento de coleta de dados (questionário semiestruturado).

Faz-se necessário dois apontamentos em relação a parceria com o SINPRO e por consequência o perfil do público-alvo. 1) O número de Instituições privadas que oferecem cursos de licenciaturas é maior que o número de Instituições Públicas,

assim o referido Sindicato torna-se uma alternativa, por se caracterizar um espaço de representação desses profissionais. 2) A investigação propõe, entre outras coisas, identificar elementos que permitam compreender como a temática EJA é abordada durante a formação do docente, dessa forma, não se vislumbrou a necessidade de aplicar o questionário semiestruturado em profissionais da Rede Pública, mas sim garantir que independente da Rede de atuação, o profissional tivesse ao menos cursando um curso de licenciatura. Diante desses dois apontamentos, ter como amostragem os profissionais vinculados ao SINPRO não fragiliza os resultados aqui apresentados.

O instrumento de pesquisa utilizado, ou seja, o questionário semiestruturado foi elaborado em formato *Google* Formulários, isto possibilitou alcançar os docentes respeitando os protocolos sanitários vigentes. Permitiu ainda a aquisição de 2 quesitos relevantes na operacionalização da pesquisa: a) organização e armazenamento de dados coletados de modo eficiente; b) garantiu medidas de segurança sanitária exigidas no contexto da pandemia.

ETAPA 3: a aplicação dos questionários considerou a atualização de 2 modelos. Sendo o modelo 1 - direcionado aos Professores da Educação Básica, cujo intuito foi identificar elementos que permitiam capturar informações sobre como a temática de “Educação de Jovens e Adultos” foi abordada durante sua formação inicial e ainda, se após o término dessa formação o profissional se percebeu apto para atuar nessa Modalidade. Modelo 2 - direcionado aos professores do Ensino Superior com o propósito de identificar como os docentes abordam a temática “Educação de Jovens e Adultos” em disciplinas desenvolvidas em licenciaturas (ver questionários anexos).

A análise de dados nesta pesquisa qualitativa se originou das experiências obtidas por meio de informações advindas dos docentes de Nível Superior e da Educação Básica, considerando os questionários semiestruturados aplicados. Desta forma, a análise de dados se valeu da técnica de análise temática, fundamentada em três etapas abordadas por Kvale (2007): 1) formulação das temáticas fundamentadas no objetivo da pesquisa – tema abordado: conhecimento da temática “Educação de Jovens e Adultos”; 2) Identificação dos problemas relatados pelos docentes; 3) formulação de temas emergidos das experiências narradas pelos



docentes que, por fim, gerarão categorias teórico-empíricas considerando a realidade apresentada e posteriormente interpretada.

#### 4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados aqui apresentados são frutos da Revisão Integrativa de Literatura, bem como da Pesquisa de Campo realizada. Destacamos que, foi com base nos dados obtidos que refletimos a proposta de Produto Educacional que será apresentada a seguir.

##### 4.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

A Revisão Integrativa partiu da definição da questão norteadora, assim pergunta-se “Qual o lugar da modalidade de Educação de Jovens e Adultos nas publicações científicas?” Para responder à pergunta em questão, foram definidos critérios de Inclusão e Exclusão dos artigos, estes, estão elencados na tabela a seguir:

Tabela 1 - Critérios de Inclusão e Exclusão de artigos

Inclusão	Exclusão
Artigos científicos completos	Artigos em Duplicidades
Publicados entre os anos 2000 e 2020	Não tinham como discussão central a Educação de Jovens e Adultos
Língua Portuguesa ou Língua Inglesa como idioma de publicação.	
Quando possível, revisado por pares	

Fonte: Os autores

Para a busca das publicações, os critérios de inclusão foram aplicados em quatro plataformas de indexação de artigos, sendo elas:

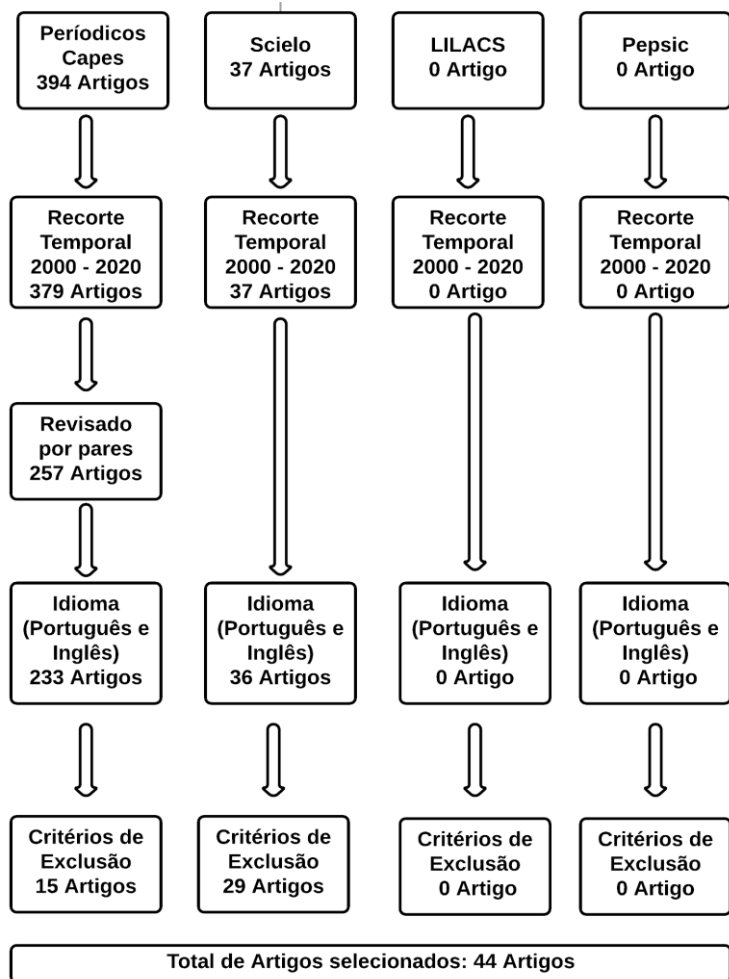
- 1) Periódicos Capes;
- 2) *Scientific Electronic Library Online – Scielo*;
- 3) Periódicos Eletrônicos em Psicologia; e
- 4) Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde – LILACs

Em cada uma das Plataformas foram aplicadas quatro combinações de descritores, utilizando o operador *and*. Assim, utilizou-se:

- 1) Educação de Jovens e Adultos *and* Alfabetização de Adultos.
- 2) Educação de Jovens e Adultos *and* Educação Popular.
- 3) Educação de Jovens e Adultos *and* Escola Pública.
- 4) Educação de Jovens e Adultos *and* Exclusão Escolar.

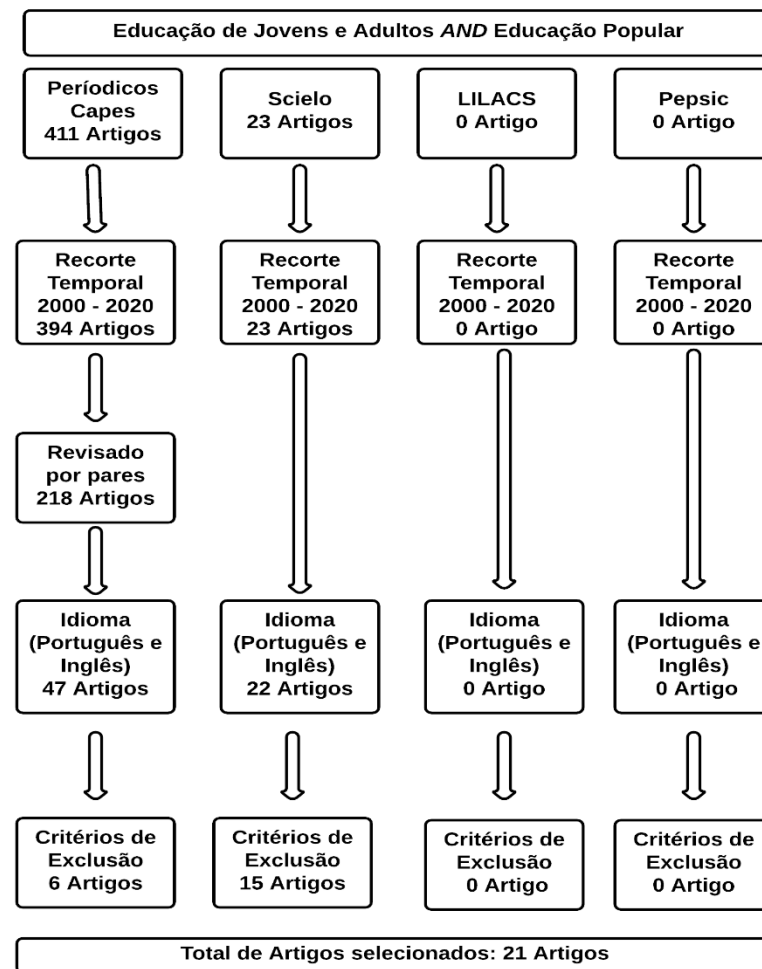
As Figuras 3, 4, 5 e 6 detalham os resultados quantitativos da etapa da coleta de dados.

Figura 2 - EJA and Alfabetização



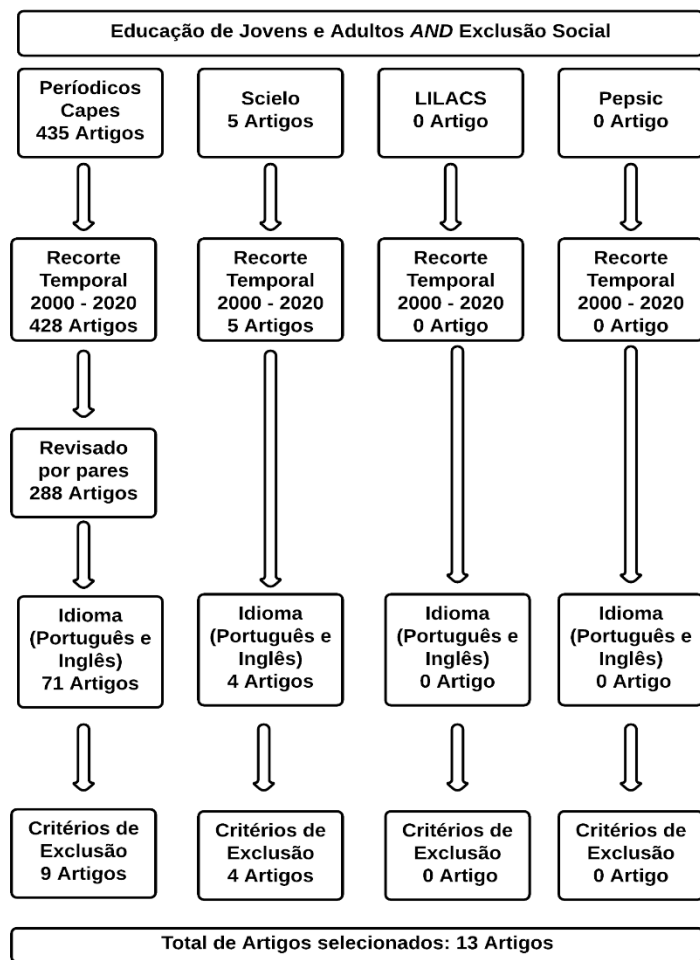
Os autores

Figura 1 - EJA and Educação Popular



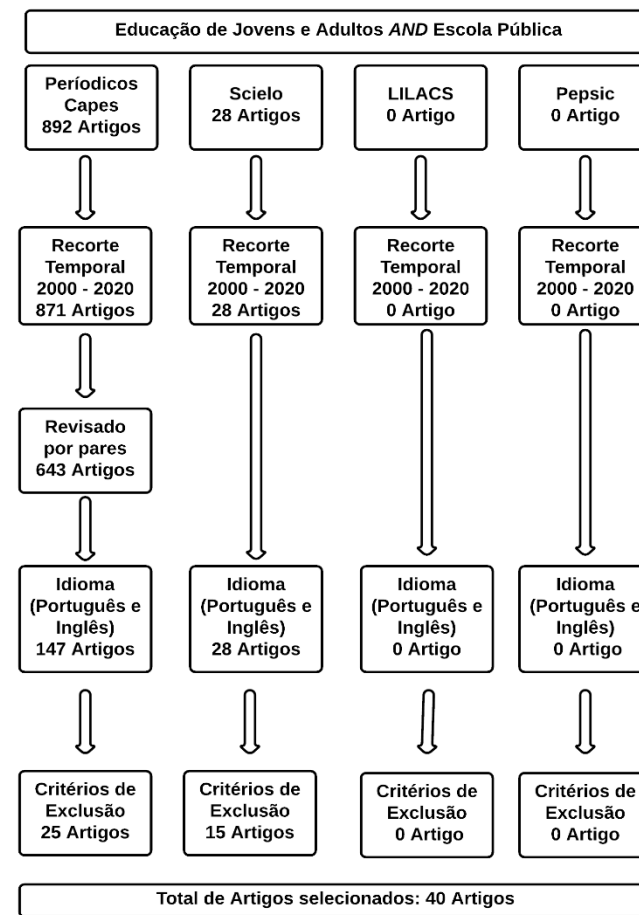
Os autores

Figura 4 - EJA and Exclusão Social



Os autores

Figura 3 - EJA and Escola Pública



Os autores

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 118 artigos, que abordam a relação da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Popular; Escola Pública e Exclusão Escolar. Desses, 39 trazem relatos de experiências no âmbito da política de educação em municípios e estados; 22 publicações explicitaram ações desenvolvidas pelo Governo Federal; 22 registraram as contribuições das Instituições não governamentais e movimentos sociais; 25 apresentaram reflexões teóricas acerca da educação de jovens e adultos e somente 10 publicações mencionaram as experiências de formação inicial ou continuada para os profissionais que atuam ou teriam interesse de atuar nessa modalidade. O Infográfico a seguir demonstra resumidamente os resultados deste levantamento.

Tabela 2 - Síntese dos dados da Revisão Integrativa:



Fonte: Os autores, 2021

Os 118 artigos identificados foram lidos e categorizados segundo a discussão realizada ao longo da publicação. Assim, foram elaboradas as cinco categorias apresentadas a seguir, juntamente com as considerações.

#### Categoria 1: Experiência em âmbito Estadual ou Municipal:

Os artigos encontrados relatam as experiências desenvolvidas por iniciativas propostas por governos municipais e federais. Nessa etapa da investigação localizaram-se 39 artigos que tratam em sua maioria de experiências realizadas em

ações que culminaram no processo de alfabetização de adultos. Isso faz-nos entender que elas estão diretamente relacionadas aos anos iniciais da Educação Básica.

Além disso, a distribuição desses artigos ao longo do recorte temporal escolhido por esse trabalho pode ser considerada regular, visto que 20 anos estudados, 14 apresentam ao menos 1 publicação, o ano de 2014 merece destaque, pois foram identificadas 12 publicações. Apesar de essa ser a categoria que concentra o maior quantitativo de artigos publicados, ao comparar com o recorte temporal pode-se pensar em um número pouco expressivo por ser tratar de 20 anos.

#### Categoria 2: Ações/Programas do Governo Federal:

Essas são as ações com origem no âmbito do Governo Federal, é importante destacar que entre outras funções, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, exerce a função de articulador da política educacional em todo o país. Ainda cabe a ele a função de executar ações de Educação de Jovens e Adultos, no âmbito dos Institutos Federais.

Apesar dessa responsabilidade, foram identificados 22 artigos publicados, sendo que nos primeiros 10 anos do período pesquisado, constam publicações apenas nos anos de 2003 a 2009. Já entre 2010 e 2020 há uma regularidade, é possível encontrar publicações em todos os anos. Esses trabalhos sistematizaram ações dos Programas em curso, bem como visibilizar as ações de extensão realizadas nas Universidades.

#### Categoria 3: Programa/Ação não governamental

A visibilidade da EJA ao longo da história brasileira está diretamente ligada à atuação dos movimentos sociais, principalmente na década de 1950, a partir da forte articulação dos movimentos do campo e da igreja católica. Apesar de toda essa contribuição, não se observa na produção acadêmica quantitativo expressivo de trabalhos que tratam dessas ações. A Revisão Integrativa de Literatura identificou apenas 22 artigos que buscam relatar Programas e Ações de âmbito não governamental. Esses artigos tratam do desenvolvimento de Programas como MOVA Brasil, MOBREAL, Alfabetização Solidária entre outros, que apesar de serem

de iniciativas governamentais, foram operacionalizados por meio das Instituições da Sociedade Civil.

#### Categoria 4: Reflexão teórica

O conceito de práxis é muito discutido nas obras do educador brasileiro Paulo Freire. Assim, pode-se pensar tal conceito a partir da existência de uma relação dialógica entre o que está no campo teórico com o que está no campo prático, nutrindo uma relação de interdependência. (FREIRE, 2019)

No levantamento bibliográfico realizado foram identificados 25 artigos que buscam fazer reflexões teóricas, seja na perspectiva de analisar uma prática em desenvolvimento ou mesmo retomar aspectos históricos que possam contribuir com a (re)formulação da política pública. Esses trabalhos permitem garantir a sistematização de experiências já desenvolvidas.

#### Categoria 5: Formação Docente

Ao analisar a história da Educação de Jovens e Adultos percebe-se que a formação docente não figurava como uma preocupação, uma vez que por muito tempo não eram exigidas formações específicas para se lecionar nas turmas de EJA. Apesar da existência de normativas que versem sobre a qualificação docente no que se refere à EJA, essas ainda se constituem como um entrave. Uma maneira de comprovar essa informação que aqui trazemos é o baixo número de publicações tratando desse tema, somente dez foram encontradas.

Ao analisar os dados resultantes da Revisão Integrativa algumas coisas são possíveis de identificar, tais como: a) a relação tempo e produção acadêmica sinaliza uma baixa produção acadêmica que se propõem estudar a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a pesquisa reforça a ideia de invisibilidade acadêmica apresentada por Xavier (2019); b) A ausência de trabalhos que relatam processos de formação do docente para a EJA, seja inicial ou continuada, pode sinalizar que esse processo é negligenciado na prática, assim abre-se um campo a ser explorado não só para a academia, mas por qualquer agente que execute políticas públicas voltadas para esse segmento.

## 4.2 AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA DE CAMPO

Além das contribuições apresentadas por meio da Revisão Integrativa de Literatura, este trabalho também buscou fundamentação em dados oriundos da Pesquisa de Campo. O acesso aos sujeitos da pesquisa foi mediado pelo SINPRO e disparado aos respondentes também por e-mail e pelas redes sociais.

Antes de apresentar os dados coletados e suas respectivas reflexões, cabe ponderar alguns entraves e desafios que permearam a etapa em questão. A rápida disseminação do novo Coronavírus, levou-nos à ressignificação do processo de pesquisa com seres humanos.

Nessa perspectiva, aquilo que até então acontecia de forma presencial, permeado por momentos de aproximação entre pesquisador e campo de pesquisa, abruptamente passou a ser realizado de forma remota, mediada por recursos digitais, como por exemplo, formulários on-line e vídeos chamadas. Apesar dessa “nova forma” de fazer pesquisa representar um ganho, por reconhecer que as tecnologias digitais de informação e comunicação são fundamentais para as atuais relações humanas, por outro lado criou um período de estranhamento e negação, tornando assim as relações humanas um pouco mais frias e distantes.

O trabalho pautado no modelo home office levou as pessoas à condição de não mais separar vida profissional e vida pessoal, ou seja, o local de trabalho e o ambiente doméstico passaram a ser um só. Ao mesmo tempo que precisava desenvolver as novas demandas no âmbito profissional, como por exemplo, da necessidade de dominar novas ferramentas de interação, a busca por novas formas de mediação de aula, e até mesmo nas diferentes formas burocráticas para comprovar o trabalho. A pessoa precisava gerenciar as questões do âmbito doméstico. (ARAÚJO e LUA, 2021)

Araújo e Lua (2021), no ensaio intitulado “O trabalho mudou-se para casa: trabalho remoto no contexto da pandemia de COVID-19”, publicado em 2021, apresenta reflexões acerca desse modelo de trabalho, amplamente utilizado durante a pandemia. Apesar de as autoras afirmarem que a possibilidade de reunir em um único espaço trabalho e família aparecer como uma vantagem, elas pontuam que para as mulheres essa condição pode significar um aumento excessivo de atividades a necessidade de gerenciar mais problemas simultaneamente.



A constatação apresentada pelas autoras é relevante para esta etapa da pesquisa, tendo em vista que vai ao encontro com o perfil dos profissionais que atuam na educação básica. Segundo o INEP,

As professoras são maioria em todas as etapas da educação básica. Elas correspondem a 96,4% da docência na educação infantil, a 88,1% nos anos iniciais e a 66,8% anos finais do fundamental, respectivamente. No ensino médio, 57,8% do corpo docente é composto por mulheres. (BRASIL, 2021d)

Assim, o contexto de trabalho vivenciado durante a pandemia do Novo Coronavírus não contribuiu para o número de respostas obtidas com os questionários de pesquisa aplicados. Tendo como uma das possibilidades, a não inclusão desse entre as prioridades dos afazeres diários do público-alvo.

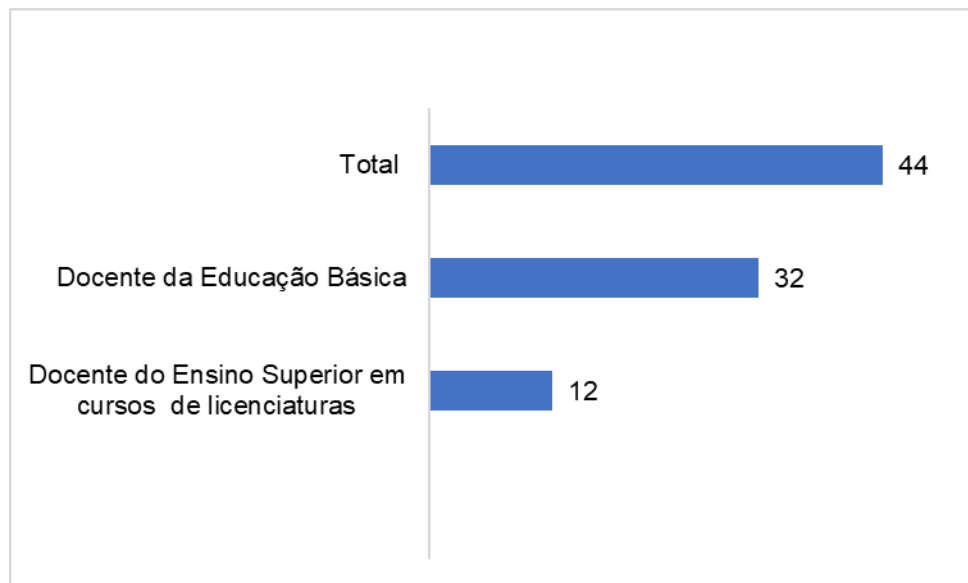
Outro ponto a ser considerado é a relação de distanciamento entre teoria e prática, que coloca a pesquisa em posição de privilégios a grupos restritos. Torna-se fundamental desmistificar essa relação entre os profissionais da educação, bem como ampliar mecanismos que permitam compreender que o estreitamento entre teoria e prática é fundamental para o desenvolvimento de estudos e por consequência a produção de novos conhecimentos.

Os entraves apontados anteriormente contribuem para reforçar as afirmativas apresentadas por Strelhow (2012), Paiva, (2015) Caneiro, (2017) Xavier (2019). Esses autores abordam o baixo interesse pela temática da Educação de Jovens e Adultos no âmbito das pesquisas acadêmicas e pela própria invisibilidade das questões relacionadas à modalidade.

Após diversos momentos de publicização do questionário contabilizou-se 44 devolutivas. Cabe destacar que segundo Gerhardt e Silveira (2009), a abordagem qualitativa não está centrada em números, “mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (p.31). As autoras ainda destacam que a amostragem na pesquisa qualitativa, independentemente do tamanho, precisa ser suficiente para fundamentar a produção de novas e significativas informações.

Dessa forma, apesar do número de questionários parecer baixo em relação ao campo docente, consideram-se os apontamentos apresentados nas respostas relevantes e com contribuições importantes para o processo de elaboração do produto. O gráfico 1 identifica o campo de atuação dos profissionais que responderam o primeiro questionário semiestruturado, assim dos 44 profissionais, 12 atuam em cursos de Licenciaturas e 32 na Educação Básica.

Gráfico 1 - Número de Profissionais que responderam ao questionário.



Fonte: Os autores

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9394/96), a Educação Superior deve-se pautar no Ensino, na Pesquisa e na Extensão. Nessa perspectiva, cabe a esse nível de escolaridade além das práticas educativas elucidadas por meio do Ensino, desenvolver pesquisas que produzam novos conhecimentos e saberes, bem como permitir que essa produção chegue até a comunidade em que está inserida por meio das ações de extensão.

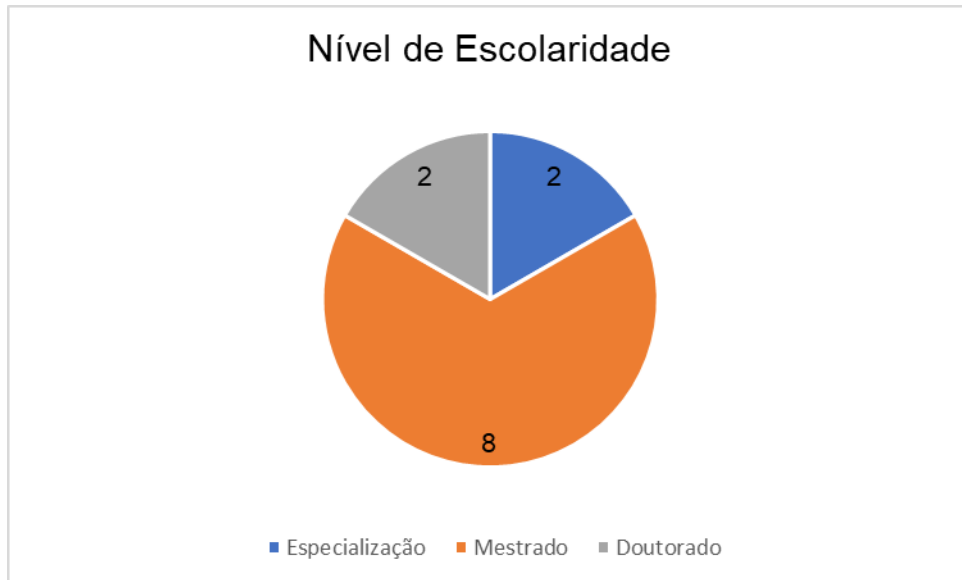
A referida lei em seu artigo 43, inciso VIII, determina que cabe a Educação Superior:

VII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015)

Assim, a educação superior precisa pensar suas práticas de maneira que contribua para a qualificação dos processos que ocorrem na educação básica, seja no âmbito da formação inicial e até mesmo na promoção de espaços de formação continuada. Quanto à formação do docente que atua em turmas do Ensino Superior, a legislação define a obrigatoriedade de pelo menos 1/3 de profissionais com título de mestre ou doutor, bem como 1/3 de profissionais com carga horária de tempo integral.

O gráfico a seguir apresenta o nível de escolaridade dos profissionais que responderam ao questionário.

Gráfico 2 - Nível de Escolaridade



Fonte: Os autores

Todos os profissionais que responderam possuem formação em nível de pós-graduação, seja no formato *latu sensu* ou no formato *stricto sensu*. Assim, atendem as exigências legais para atuarem em cursos de graduação e, por consequência, ao ingressarem nesses cursos assumem o compromisso que garante o estreitamento da relação entre a educação superior e a educação básica.

Ao serem questionados quanto à atuação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, das 12 respostas, 7 responderam que atuam ou já atuaram e 5 responderam que nunca atuaram. Pode-se pensar que o fato de terem vivenciado *in loco* a experiência de atuar na modalidade, garante certo lugar de fala na condução das discussões no processo de formação de novos profissionais.

Quanto ao lugar que a temática “Educação de Jovens e Adultos” ocupa nas disciplinas lecionadas por esses docentes oriundos das licenciaturas, identifica-se uma intervenção diversificada em sala de aula. Pode-se identificar 5 docentes que apontam para a existência de uma disciplina específica e de caráter obrigatória, entretanto esse quantitativo não representa a opinião da maioria, uma vez que, sete afirmam que a temática ocupa lugar secundário em outros componentes curriculares ou como afirmaram dois docentes, “a temática não é abordada durante o curso”.

Na imagem a seguir, representamos as afirmativas apresentadas e os respectivos quantitativos:

Tabela 3 - Lugar da EJA nas disciplinas lecionadas no Ensino Superior.

<b>Qual o lugar da EJA nas disciplinas lecionadas por você no Ensino Superior?</b>	
<b>Em uma disciplina Específica de caráter obrigatório.</b>	05
<b>Como um dos temas de uma disciplina de caráter obrigatório.</b>	03
<b>Não é abordado essa temática no curso.</b>	02
<b>Não leciono disciplina que trata do tema, mas já lecionei.</b>	01
<b>Sei que a EJA é abordada, mas desconheço a metodologia/linha adotada.</b>	01

Fonte: Os autores

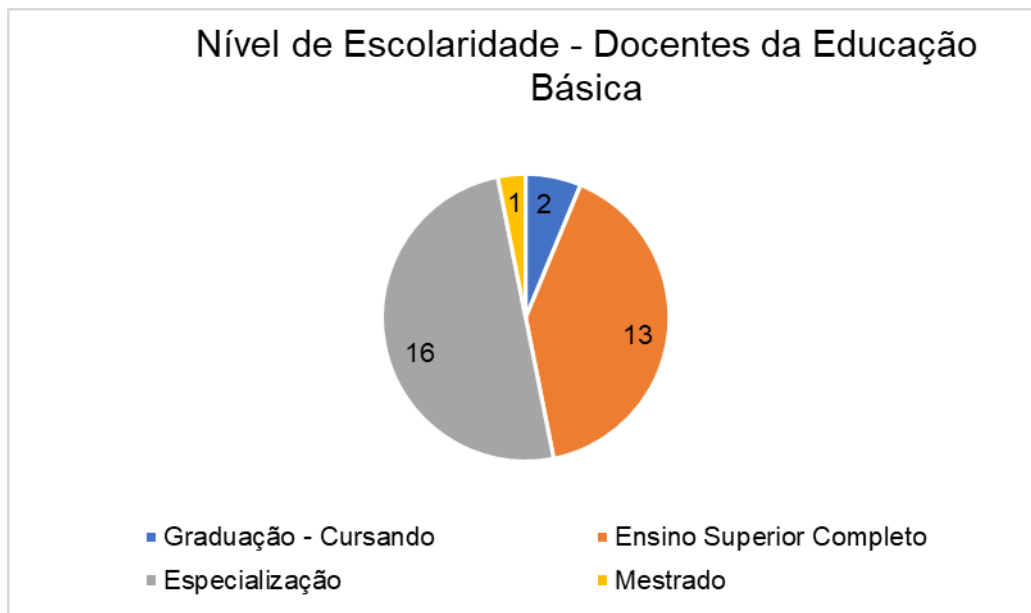
Dentre os participantes, 9 relataram que compreendem ser relevante a existência de uma disciplina específica para as discussões da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Ainda, 7 sinalizaram que já desenvolveram ou conhecem projetos de pesquisa em desenvolvimento que envolvem a prática educativa de jovens e adultos e apenas 1 afirmou que não trata a importância do contexto extramuros da escola ao abordar a Educação de Jovens e Adultos.

Diante dos dados levantados até aqui, pode-se pensar que ainda são necessários avanços no que se refere a inserção da temática nos cursos de licenciaturas. Essa amostra permitiu observar preliminarmente que ainda não há consenso do lugar que a EJA ocupa nesses cursos. Quanto ao processo de elaboração do Produto Educacional, o posicionamento dos docentes reforça a ideia que ainda é preciso instrumentalizar tal discussão a partir de materiais que embasam a discussão.

O outro grupo que contribuiu com respostas foi o de docentes da educação básica, totalizando 32 respostas.

A imagem a seguir demonstra com está dividida essa informação:

Gráfico 3 - Nível de Escolaridade dos docentes da Educação Básica.



Fonte: Os autores

Os dados mostram que não há a presença de profissionais sem a formação mínima exigida pelo artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Tal situação pode ser encarada como um ganho para a modalidade, tendo em vista que em parte significativa de sua história não foi exigida formação mínima para atuação nessa modalidade.

Ainda sobre a formação do docente para atuar na EJA, podemos revisitar dois marcos legais que operacionalizam a referida modalidade. O Parecer 11/2000 de autoria do Conselho Nacional de Educação que afirma que a formação do docente para a Educação de Jovens e Adultos deve ir além das orientações gerais para a formação de outros docentes, é necessário trazer para esse espaço a complexidade que envolve a modalidade.

Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (CNE, 2000, p.56)

A Resolução 01 de 28 de maio de 2021 reforça a ideia de uma formação que contemple as especificidades da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A normativa, ainda afirma em seu artigo 31, que o Sistema Nacional Público de Formação de Professores deve desenvolver “políticas e ações específicas” que

contemplem a formação inicial e continuada para docentes que atuam ou pretendem atuar com Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Apesar da existência de marcos legais que sinalizam a necessidade de uma formação inicial do docente, que pautem a complexidade da Educação de Jovens e Adultos, esse apontamento não aparece de forma explícita na Resolução CNE 02/2019, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Ao perguntar a respeito da relação que os pesquisados possuem com a modalidade estudada, 24 dos participantes afirmaram já ter atuado ou ainda atuam na modalidade. Essa informação é importante, pois garante lugar de fala nas considerações apresentadas nas demais perguntas, bem como sinalizam que os docentes ao organizar as discussões em sala de aula, partem de experiências já vivenciadas.

Quanto ao grau de importância da formação inicial que recebeu ao cursar a graduação para a atuação profissional em turmas da Modalidade Educação de Jovens e Adultos, 2 atribuíram a variável “Nunca”, 8 atribuiu “raramente”, 9 sinalizaram “ocasionalmente”, por outro lado 8 compreendem que a formação inicial é importante “frequentemente” e cinco “muito frequentemente”. Percebe-se que 19 participantes da pesquisa atribuem pouca importância à formação inicial na prática do docente dessa modalidade. Tal situação permite reafirmar o já mencionado anteriormente, ou seja, a EJA ocupa lugar de pouco prestígio na agenda acadêmica, sobretudo nos cursos de formação docente.

A relação teoria e prática precisa permear a formação docente, desse modo foi perguntado aos participantes da pesquisa se havia a percepção de preparo para atuar na modalidade apenas com o que aprendeu durante a graduação. Assim, mais uma vez os dados mostram a fragilidade presente nesse espaço de formação. Apenas 6 participantes afirmaram perceberem-se “frequentemente” e “muito frequente” preparados para atuar na modalidade. Por outro lado, 15 participantes afirmaram que essa percepção acontece “ocasionalmente”, nove informaram “raramente” e dois sinalizaram “nunca”.

Ou seja, vinte e seis participantes afirmam que sua formação inicial não é suficiente para uma efetiva prática docente. Assim, 18 participaram de formações

complementares, sendo por iniciativa própria (3 realizadas em instituição privada e cinco em instituição pública) ou por meio de cursos ofertados pela rede que trabalho (10 respostas).

Com a finalidade de identificar indicadores que permitissem compreender a realidade dos docentes que atuam na modalidade de EJA, no que se refere a utilização de materiais pedagógicos. Foram direcionadas 3 perguntas que se referem a trabalho pedagógico, que serão descritas a seguir:

Tabela 4 - Trabalho pedagógica em turmas de EJA

<b>Quanto ao trabalho pedagógico em Turmas de EJA:</b>					
	Muito Frequente	Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
<b>Utiliza livro didático específico para essa modalidade</b>	1	9	6	6	10
<b>A Rede em que atua ou atuou elaborou proposta curricular específica para EJA?</b>	13	9	1	4	5
<b>Já fez uso de alguma metodologia ativa?</b>	5	14	7	2	4
<b>Conhece o Ciclo Andragógico?</b>	1	8	1	2	20
<b>Já fez uso de Temas Geradores e Círculos de Cultura?</b>	6	10	7	2	7

Fonte: Os autores

Com os dados apresentados na Tabela 2, é possível perceber que 10 participantes apontam o uso do livro didático como “Muito frequente” ou “Frequentemente”, por outro lado, 16 apontam que a presença do livro didático está entre “nunca ou raramente”. Quanto ao livro didático nos cabem alguns questionamentos: se a prática pedagógica da EJA deve partir de uma relação dialógica e horizontal na relação discente x docente, a utilização de um livro didático pode dificultar essa relação? Até que ponto um livro didático pode trazer “conteúdos prontos” que não guardam relação com o contexto que o educando está inserido?

Quanto à elaboração de propostas curriculares específicas para a EJA, 22 participantes afirmam atuar em Redes de ensino que elaboraram currículos específicos, porém, os outros 10 participantes afirmam ao contrário. Já as metodologias ativas aparecem como uso frequente ou muito frequente em 19

respostas, 7 afirmam usar ocasionalmente. As contribuições de Paulo Freire são utilizadas por 6 participantes de forma muito frequente e 10 de forma frequente, por outro lado, as contribuições de Malcon Knowles é apontado como “nunca” para 20 dos que responderam à pesquisa.

A terceira pergunta faz referência à facilidade em encontrar material pedagógico (Livros, Guias, Propostas de Sequência didática, metodologias) que contribua para a realização das aulas na EJA. Dos profissionais que responderam, 21 afirmaram que não há facilidade de encontrar materiais e 11 disseram que sim.

Entre os dados coletados e apresentados até aqui, entende-se que há necessidade em qualificar o processo formativo no âmbito dos cursos de formação inicial do docente, bem como propor recursos pedagógicos que contribuam para o processo. Dessa forma, o Produto Educacional proposto apresenta dupla função, por um lado ele é um recurso a ser utilizado por docentes que atuam no Ensino Superior e que pautam a temática “Educação de Jovens e Adultos”. Por outro lado, o licenciando ao vivenciar/experimentar o *PBL* compreenderá o processo e poderá replicá-lo como recurso pedagógico ao atuar em turmas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

## **5 O PRODUTO DE ENSINO E ASSOCIAÇÕES COM O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE**

### **5.1 A APRENDIZAGEM DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**

Segundo o Dicionário Brasileira de Língua Portuguesa, a palavra aprendizagem é uma derivação da palavra aprender, que por sua vez, tem sua origem no Latim a partir da junção *ad + prehendere*, sendo compreendida como “levar para junto de si”, “reter na memória”. Dessa forma pode-se pensar que aprendizagem está relacionada a ganhos e ressignificações, uma vez que segundo Piovesan, Ottoniel, Bordin, Piovesan (2018, p. 60) “toda aprendizagem gera mudanças no comportamento do aprendiz. Por meio dos processos de aprendizagem os homens se apropriam dos recursos criados para a vida em sociedade e se inserem no processo histórico da humanidade.” Nesse contexto, as teorias da aprendizagem, desenvolvidas no âmbito dos estudos da psicologia buscam indicadores que permita



de alguma forma “interpretar sistematicamente, reorganizar, prever conhecimentos sobre aprendizagem” (MARQUES, 2015, p.5)

O processo de elaboração de um produto educacional requer trilhar vários caminhos e reflexões teóricas. Assim, faz-se necessário identificar uma teoria de aprendizagem que melhor dialoga com o produto educacional aqui proposto, tendo em vista a composição técnica do Produto, bem como o perfil do público a que se destina.

Os estudos que buscam explicar como a aprendizagem do ser humano acontece são antigos, traçam caminhos diferenciados e ainda se encontram em um território em disputa. Os Behavioristas partem do condicionamento e da relação estímulo resposta para explicar tal processo. A Gestalt, a partir de uma visão racionalista, sustenta a existência de estruturas pré-formatadas, assim o conhecimento não é fruto da aprendizagem e sim resultado de configurações perceptivas. Behaviorismo e Gestalt, apesar do olhar divergente quanto à aprendizagem, convergem em aspecto, as variantes históricas não determinam, logo, no âmbito educacional é possível a transmissão de saberes, que não estão diretamente associados à realidade do aluno. (SANTANA, 2011; OSTERMANN e CAVALCANTI, 2011; GIUSTA, 2013)

Em contraponto às ideias comportamentalistas, encontramos teóricos que partem das concepções cognitivistas. Desenvolveram estudos nessa perspectiva teóricos como Bruner, Piaget, Ausubel, Novak; os Humanistas, representados principalmente por Carls Rogers e George Kelly, onde defendem que a aprendizagem se constrói a partir da integralidade do ser humano, ou seja, há um diálogo constante entre aspectos intelectuais, físico e emocional; e a terceira corrente teórica diz respeito a Teoria Sociocultural, cujo principal referencial é o russo Lev Semenovitch Vygotsky. Para esse campo teórico, a aprendizagem acontece a partir da dialogicidade existente entre a pessoa e o meio em que está inserido, levando em consideração os aspectos sociais, culturais e históricos. (OSTERMANN, CAVALVANTE, 2011; MARQUES, 2015)

Ao analisar as teorias de aprendizagem existentes e comumente utilizadas por aqueles que buscam desenvolver estudos no campo educacional, concorda-se com Oliveira (1999), ao afirmar que a psicologia tangencia estudos que buscam

identificar os meandros do processo de aprendizagem de adultos. Dedicando-se prioritariamente a estudos que explicam tal fenômeno em crianças e adolescentes.

A partir dos objetivos propostos neste trabalho, compreende-se a necessidade de identificar autores que apresentam contribuições para o processo de ensino e aprendizagem para tal público. Dessa forma, nos deparamos com duas contribuições fundamentais e que nortearam o processo de construção do Produto aqui apresentado, são elas: o Educador Brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e a Pedagoga, também brasileira, Marta Kohl de Oliveira.

Para construir um caminho metodológico eficaz que permita resultados positivos para aprendizagem de adultos faz-se necessário refletir de qual jovem, adulto ou idoso estamos falando. Do ponto de vista jurídico, a legislação brasileira considera jovem aquele com idade entre 15 e 29 anos (Lei 12.852/13), adulto, os que apresentam idade entre 30 e 59 anos e idoso as pessoas com mais de 60 anos (10.741/03). Entretanto não se pode tomar o fator etário como critério único, compreender os campos que esses agentes transitam, bem como os capitais e *habitus* adquiridos torna-se fundamental.

Oliveira (1999, p. 59) aponta pelo menos três possibilidades para agrupar esse público, e para cada grupo sinaliza a necessidade de pensar uma metodologia que permita desenvolver a aprendizagem. Assim, temos um primeiro grupo, o de universitários, que frequentou o processo de escolarização de forma regular e passou a frequentar um curso superior dentro das expectativas de idade certa; um segundo grupo, aquele que busca qualificação profissional, seja por meio de cursos de especialização, aperfeiçoamento ou mesmo aprender um novo idioma ou esporte e o terceiro grupo é aquele que teve o seu acesso de forma regular e sistemática a educação negado, tendo sido alvo de processos de exclusão, inserisse aqui os trabalhos rurais, moradores de áreas periféricas, público alvo da educação especial, egressos das Medidas Socioeducativas, entre outros.

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três compôs que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-criança”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos sociais. (OLIVEIRA, 1999. p. 60)

A partir das considerações iniciais apresentadas por Oliveira, compreendemos que a aprendizagem proposta no desenvolvimento/aplicação do produto educacional deverá considerar o público de jovens e adultos que se encontram no ensino

superior, ou seja, em sua maioria são egressos de processos de escolarização sistematizados e regulares. Entretanto não se pode deixar de fora apontamentos que permitam a reflexão de um outro público que historicamente frequentam as turmas da modalidade de jovens e adultos, ou seja, aquele que é resultado do processo de negação do direito à educação, tendo a permanência da escola de forma irregular. Trazer reflexões desse público é necessário, uma vez que o futuro licenciado deverá ter contato ao longo de sua formação com a realidade que poderá encontrar na prática profissional.

## 5.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Pensar a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no cenário brasileiro é obrigatoriamente refletir sobre as contribuições de Paulo Freire e o quanto sua acessão teórico metodológica marca um novo jeito de olhar para a parcela da sociedade que teve o acesso à educação negligenciado por parte dos diferentes governos ao longo da história. Assim, buscaremos neste tópico apresentar as contribuições desse autor, colocando em diálogo com outras contribuições teóricas.

Partindo de uma frase clássica atribuída a Leonardo Boff (1998, p. 9), “Todo ponto de vista é a vista de um ponto”, buscaremos apresentar elementos que permitem identificar de que ponto Paulo Freire enxerga o cenário político e educacional brasileiro e que contribui a formulação daquilo que aqui chamaremos de pensamento político-pedagógico, mas também é conhecido como “Método Paulo Freire”, “Projeto Educacional de Paulo Freire”, “Pedagogia Freiriana”, “Filosofia de Freire” e tantas outras denominações que buscam representar sua obra.

Nascido em Recife em 1921, filho de pai militar e mãe dona de casa. Apesar das dificuldades da vida, Freire gradua-se em Direito, pela atual Universidade Federal de Pernambuco e durante esse período dedica-se a estudar outras áreas de interesse, como filosofia e estudos da linguagem, fato que o leva a vivenciar a docência em escolas secundárias. O então advogado, acaba por não seguir carreira nessa profissão, o que o leva a trabalhar como Diretor do Departamento de Educação e de Cultura do SESI de Pernambuco. (FREIRE, 2016)

Estar no SESI oportunizou uma nova aproximação com o povo, agora sob uma outra perspectiva. É nesse espaço que Freire torna-se um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular, lugar em que desenvolve as experiências iniciais e quem embasa a criação do Método de Alfabetização. Acusado de subversão, Freire tem seu trabalho interrompido pelo Golpe Militar que assolava o país em 1964, o que após prisão e interrogatórios leva-o para o exílio, de onde sistematiza a maior e mais importante parte do seu pensamento político-pedagógico. (FREIRE, 2016)

Ainda na perspectiva histórica da construção do pensamento Freiriano, pode-se considerar dois momentos: o primeiro no Brasil, onde Freire desenvolve forte atuação junto ao Movimento de Educação Popular e ganha notoriedade nacional ao desenvolver a experiência de Angicos – RN, onde em apenas 45 dias alfabetizou 300 trabalhadores. A experiência de sucesso ganha força no Governo Federal, que promove articulação para a ampliar a capilaridade da ação em todo o território nacional. O Projeto ambicionava alfabetizar, em um ano aproximadamente, dois milhões de pessoas. (FREIRE, 2016)

É importante destacar que, alfabetizar dois milhões de pessoas sob a perspectiva freiriana, significaria inserir (para os conceitos da época) dois milhões de cidadãos com direito a voto. Logo, ao mesmo tempo que a proposta era vista com bons olhos por aqueles que acreditavam na educação como uma das formas de mudar uma realidade social, era tida como criminosa por aqueles que garantiam seus privilégios a partir da negação de direitos.

Tal proposta, extrapolava a perspectiva de leitura e escrita, e atingiria as relações de poder que estavam instituídas no campo da política. (FREIRE, 1986, 2016, 2020a, 2020b)

(...) formar para a democracia não pode significar somente transformar o analfabeto em eleito, submeter-se às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação deve ao mesmo tempo preparar para um juízo crítico das alternativas propostas pelas elites de dar a possibilidade de escolher o próprio caminho. (FREIRE, 2016, p. 46-47)

De um lado, uma demanda social caracterizada pelo elevado número de pessoas analfabetas, que gerava fragilidade em outros setores da sociedade, do outro lado, um educador, que a partir de seus estudos e pesquisas constrói uma proposta comprovadamente eficaz e com fácil potencial de replicação em outros espaços. A não conversão da proposta em uma política pública naquele cenário, permite questionar: A quem interessa a manutenção do analfabetismo? Talvez uma

das respostas possa estar na manutenção de privilégios de grupos sociais específicos e que lutam constantemente para a manutenção lógica vertical das relações de poder.

O Golpe de 1964 que levou Freire e tantos outros ao exílio permitiu um segundo momento de maturação das ideias Freireanas. No Chile, Paulo Freire encontrou terreno fértil para colocar em prática aquilo que foi negado em solos brasileiros. Lá, diante de um governo Democrata-cristão, o educador se depara com um discurso de inclusão da pauta de alfabetização à uma política de promoção, que além de ensinar a ler e a escrever, ampliava a presença do povo nos diferentes espaços de participação social. (FREIRE, 2020a)

No Chile, o método proposto por Freire foi incorporado ao Escritório de Planejamento para a Educação de Adultos. Esse departamento além de pensar o processo de escolarização da população adulta não alfabetizada, coordenava outros programas voltados para esse público. Cabe citar que

em dois anos, o programa chileno atraiu a atenção internacional e o Chile recebeu da UNESCO uma distinção, sendo designado como uma das cinco nações a melhor superar o problema de analfabetismo. (FREIRE, 2016, p.51)

A experiência chilena permite constatar o quanto o Brasil deixou de avançar no que se refere à educação de adultos. Assim, ao silenciar Freire e seu projeto político-pedagógico, o Brasil escolhe manter na invisibilidade social um número expressivo de pessoas.

### **5.2.1 A construção do Método**

O processo de construção da sociedade brasileira, em curso desde a chegada dos portugueses em 1500 permitiu que formássemos pessoas a partir de uma lógica estratificada, pautada na manutenção de privilégios, uma vez que nossa colonização apresentava muito mais aspectos comerciais que civilizatórios. Na obra “Educação como Prática da Liberdade, publicada originalmente em 1967, Freire, ainda afirma que

Nossa formação histórico-cultural tem insistido direta ou indiretamente na nossa ‘inexperiência democrática’. Na ausência, no tipo de formação que tivemos, daquelas condições necessárias à criação de um comportamento participante que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade com ‘nossas próprias mãos’, o que caracteriza, para Tocqueville, a essência da própria democracia. (p. 90)

A transição do século XIX para o XX traz desencadeamentos de fatos, tais como a Proclamação da República, Abolição da Escravidão, Guerras Mundiais, Ditadura Vargas, entre outros. Esses e outros acontecimentos colocam o Brasil numa posição de transição, demandando a construção de novas perspectivas, no campo educacional não foi diferente. Freire enfatiza a necessidade de pensar em uma “educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica” (p.113), ou seja, que as pessoas fossem capazes de problematizar e propor mudanças no ambiente em que se encontra inserido. FREIRE (2020a)

Como já mencionado anteriormente, o Movimento de Cultura Popular é o lugar onde permite Freire desenvolver e experimentar o que hoje conhecemos como Método. No âmbito desse movimento, duas ações são desenvolvidas: o Círculo de Cultura e o Centro de Cultura. Nos Círculos de Cultura, o diálogo promovido buscando identificar assuntos que fossem de interesse dos participantes, esses assuntos seriam aprofundados em temas futuros, contando com suporte de outros recursos. A partir dos resultados positivos, os envolvidos na condução do processo, cogitaram a possibilidade de ampliar tal proposta, agora sob a ótica da alfabetização. Assim,

pensamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferece para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. (p.136)

Ou seja, o processo alfabetizador não deveria ser alienante, pelo contrário o homem e a mulher, seja, jovem, adulto ou idoso, deveriam participar ativamente da elaboração do processo, e não receptor de informações, uma pessoa a qual se deposita informações prontas. Mais uma vez pode-se pensar na relação dialógica e na construção coletiva dos processos. (FREIRE, 2020a, 2020b)

Para pensar o processo metodológico é necessário pensar em um conceito chave, o da conscientização. Para o autor a conscientização pressupõe passar da posição de olhar espontâneo da realidade, para uma percepção crítica. “A realidade se oferece como objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico” (p.56). Assim, a conscientização está diretamente ligada à relação dialógica entre teoria e prática (práxis), a capacidade de “transformar o mundo” de forma permanente FREIRE (2016).

O autor ainda busca contribuições de Álvaro Vieira Pinto, ao escrever em sua obra “Consciência da realidade” de 1961, para consolidar os níveis de consciência, assim:

A consciência crítica é a “representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, e por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada” (PINTO, 1961 apud Freire, 2020)

Em complemento a Pinto, Freire fala de consciência mágica, caracterizada pelo “fatalismo” e a inércia que impede de agir/mudar algo que se enxerga. (FREIRE, 2020a). Diante do conceito de conscientização, pode-se pensar que ela deverá ser desenvolvida e alçada pelo indivíduo ao longo das etapas do método, uma vez que este ao mesmo tempo que ensina a utilização dos códigos de escrita, leitura e numeração, prova uma reflexão crítica sobre sua utilização e como eles podem ser essenciais para o processo de mudança e transformação da realidade.

Para transformá-la é preciso conhecê-la e problematizá-la, assim a **primeira fase** do método consiste em “levantar o universo vocabular” dos envolvidos. Para isso uma conversa informal, porém intencional. O mediador deverá identificar não palavras relevantes para aquele contexto, mas também “expressões típicas” daquele povo. Esse é um espaço que permite uma aproximação entre os envolvidos e não precisa ser desenvolvido em um único dia, mas sim sempre que for necessário. (FREIRE, 2016 e 2020a).

Do universo vocabular identificado na fase 1, escolhem-se as palavras geradoras que serão a base das demais fases. É importante considerar alguns aspectos, tais como a “riqueza silábica”; “as dificuldades fonéticas” e o “teor pragmático da palavra”, assim se constitui a **segunda fase**; (FREIRE, 2016 e 2020a).

Na **terceira fase**, realiza-se “a criação de situações existenciais típicas do grupo com que se vai trabalhar”. Realizam-se situações desafiadoras a partir das palavras geradoras, “são situações-problema, codificadas, guardando em si elementos que serão descodificados pelo grupo” a partir das contribuições do mediador. No processo de solução do desafio é que se realiza os diversos debates que desenvolvem a conscientização, buscando compreender simultaneamente a real importância do processo de alfabetização. (FREIRE, 2016 e 2020a).

As fichas-roteiros utilizadas pelas pessoas que fazem a mediação dos grupos, são desenvolvidas na **fase quatro**. Essas fichas são apenas ponto de referência para o trabalho desenvolvido e não teve ser confundida com modelo ou padrão a ser reproduzido pelos demais participantes.

**Na fase cinco**, realiza-se a elaboração das fichas com a “decomposição das famílias fonêmicas, correspondentes aos vocábulos geradores”. Destaca-se nessa e nas fases anteriores, a necessidade do diálogo contínuo. O mediador não produz sozinho e sim a partir das contribuições e problematizações das pessoas envolvidas.

Tudo precisa ser discutido no coletivo, os acertos e os erros, isso fortalece o sentimento de pertencimento. Sabe-se também, que a relação horizontal entre educador e educando pode causar estranhamento, tendo em vista que a função docente sempre esteve atrelada a posição de detentor do conhecimento, assim torna-se essencial a formação continuada dos profissionais que optam por se pautar nesse método. À medida que as palavras simples são exploradas, o mediador aumenta o grau de complexidade das palavras geradoras, seja ela complexa no escrita ou mesmo na relação que guarda com a realidade social. (FREIRE, 2016, 2019 e 2020a).

Ainda sobre a alfabetização em Freire, reforça-se que o processo de pauta no reconhecimento dos códigos. Dessa forma, ao reconhecer é possível discutir o que esses códigos significam, não só no sentido da escrita e composição das palavras, mas também a relação com o contexto social que estão inseridos. (FREIRE, 2016, 2020a).

Em um primeiro momento, pode-se pensar que a proposta alfabetizadora apresentada por Paulo Freire é simplória ou previsível, uma vez que parte das fundamentações do método fônico. Entretanto, é fundamental compreender que o autor não se limitou a estudar e contribuir apenas com o processo de leitura e escrita, mas sim permitir que essas pessoas compreendam o papel transformador que tal prática pode exercer no contexto em se inserir, ressignificando assim o conceito de alfabetização. Fiori (1967), afirma no Prefácio do clássico “Pedagogia do Oprimido” (2020b, p.12) que “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se.”



Pensar uma prática pedagógica sob uma perspectiva Freiriana, passa a pensar a formação dos diferentes profissionais que atuam nos diferentes espaços de escolarização. Não se pode exigir novas estratégias pedagógicas sem que estes profissionais não tenham clareza de seu papel. Sobre tal assunto recorre-se à última obra elaborada por Freire, antes de seu falecimento. O livro “Pedagogia da Autonomia” apresenta os “saberes necessários à prática educativa”, pode-se pensar que esta obra é uma síntese das contribuições Freirianas.

A obra está dividida em três capítulos: “Prática docente: primeira reflexão”, “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana”. Cada subcapítulo possui em sua redação a palavra “exige”, fato que nos permite a primeira reflexão sobre a prática educativa, exigir não permite escolhas, logo na concepção do educador a relação de exigências não são negociáveis e sim estruturante de uma prática que se propõem formar pessoas críticas, capazes de refletir sobre a prática e provocar mudanças.

Outro ponto central é relação educador e educando, segundo Freire (1996), “não há docência sem discência”, assim “embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p.25), essa relação só é possível quando os envolvidos praticam a relação dialógica e horizontal e tem consciência do inacabamento, ou seja, a aprendizagem é contínua e acontece em todos os espaços de socialização.

No processo dialógico faz necessário “respeitar os saberes dos educandos”, para isso o educador que se propõe atuar na Educação de Jovens e Adultos, precisa sobretudo conhecer a diversidade dos que compõem esse público, bem como estar aberto a escutar o outro (FREIRE, 2020). Arroyo (2019), afirma que ao conhecer a realidade do educando, os caminhos que percorrem, seus anseios e objetivos, permite pensar que identidade educadora que melhor se aproxima das turmas de EJA. Dessa forma a prática docente nesta modalidade, não necessita considerar apenas considerar o fator etário, mas também trazer para o processo toda a diversidade, marca principal da EJA.

### 5.3 A ESCOLHA DO PRODUTO DE ENSINO

A elaboração de um Produto Educacional no âmbito de um Programa de Mestrado Profissional não pode ser pensada de forma isolada do processo de

pesquisa desenvolvido. Concorda-se com Freire, Guerrini e Dutra (2016) que “a construção de novos conhecimentos pautados em uma metodologia bem-organizada, é alcançada em um ensino que integre a formação docente pela pesquisa” (p.5). Ou seja, os mestrados profissionais oportunizam que uma vez identificado o problema em sua prática profissional, o docente busque possibilidades de intervenção ou solução a partir da prática investigativa, materializando seus resultados em um produto educacional. (FREIRE, GUERRINI e DUTRA, 2016; ZAIN DAN, REIS, KAWASAKI, 2020)

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por meio da Área de Ensino, define produto educacional como

o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. (CAPES, 2019 p. 16)

O produto educacional precisa ser visto com algo em constante construção, ou seja, sua aplicabilidade não deverá pautar-se em uma padronização (uniformização) de ideias e conceitos, pelo contrário, é necessário considerar as especificidades do contexto que ele será aplicado ou replicado. E, principalmente, garantir que os resultados encontrados a partir da utilização em diferentes espaços, sejam registrados e publicizados, respeitando o rigor científico e garantindo a visibilidade dos conhecimentos que são constantemente produzidos na prática docente. (SOUSA, 2015, p. 04; FREIRE, GUERRINI e DUTRA 2016, p. 105-106)

O conceito de produto educacional pode ser pensado em consonância com o de Tecnologia Social. Tais tecnologias estão diretamente preocupadas em fomentar a emancipação dos envolvidos, envolvendo-os em todas as etapas de construção. Está, ainda, preocupado com a resolução de problemas do cotidiano a partir de alternativas que demandam baixo custo de investimento e grande potencial de replicabilidade (DUQUE, VALADÃO, 2017; BAPTISTA, 2019).

A partir das contribuições de Renato Dagnino (2014), é possível elaborar o quadro comparativo, onde de um lado temos as características de uma Tecnologia Convencional (TC), e do outro o que caracteriza a Tecnologia Social (TS).

Tabela 5 - Comparação entre Tecnologia Convencional e Tecnologia Social

<b>Tecnologia Convencional</b>	<b>Tecnologia Social</b>
--------------------------------	--------------------------

Segmentada, não permite controle do produto direto;	Adaptada a pequeno tamanho;
Maximiza a produtividade em relação à mão de obra ocupada;	Libertadora do potencial física e financeiro e da criatividade do produto direto;
Alienante, não utiliza a potencialidade do produtor direto;	Não discriminatório (patrão x empregado);
Possuí padrões orientados pelo mercado externo de alta renda;	Capaz de viabilizar economicamente os empreendimentos autogestionários e as pequenas empresas;
Hierarquizada, demanda a figura do chefe etc.;	Orientada para o mercado interno de massa;
Monopolizada pelas grandes empresas dos países ricos.	Deve ser capaz de viabilizar economicamente os empreendimentos autogestionários

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Dagnino (2014).

A partir dessa comparação, Dagnino (2014) provoca a reflexão do que seria possível fazer para contribuir com o desenvolvimento de Tecnologias Sociais a partir do ambiente acadêmico. Pode-se pensar que as pesquisas universitárias precisam romper com o padrão sistêmico estabelecido pela lógica convencional, ou seja, precisa estar mais próxima das camadas populares.

Nesta perspectiva pode-se pensar que as pesquisas desenvolvidas no âmbito dos Mestrados Profissionais apontam para esse rompimento, uma vez que precisam partir de problemas reais, cabendo ao pesquisador desenvolver algo que contribua para a solução, mesmo que em parte. A partir das conceituações apresentadas até aqui é possível pensar: Quais as características de um Produto Educacional, que tenha como objetivo ensinar a conteúdo “Modalidade de Educação de Jovens e Adultos”, em cursos de formação docente?

A prática pedagógica nesta modalidade precisa pautar-se na realidade do educando, considerando que este público não aprende a partir dos mesmos estímulos e recursos utilizados no processo de ensino aprendizagem desenvolvido para crianças. Faz-se necessário reconhecer seus saberes acumulados extramuros da escola, considerando os diferentes capitais acumulados e os campos que transitam diariamente OLIVEIRA (1999), FREIRE (2019).

Neste cenário, encontramos as Metodologias Ativas de Aprendizagem, que segundo as contribuições de Bacchi e Moran (2018) consistem em “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (p. 39), ou seja, o

educando é agente do processo de construção ou ressignificação do conhecimento vivenciado em outros campos. Há uma diversidade de estratégias que podem ser usadas neste âmbito, a saber: Sala de Aula Invertida, Gamificação, *Desing Thinking*, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Problemas, entre outras.

Tal perspectiva leva a identificar a relação entre o percurso formativo proposto pelo *PBL* e a modalidade em questão. Cabe ainda considerar, que as discussões apresentadas pelo americano Malcolm Knowles, por meio do Ciclo Andragógico, e pelo brasileiro Paulo Freire com a pedagogia problematizadora, mediada pelos Círculos de Cultura e Temas Geradores, corroboram com a relação aqui já mencionada, fortalecendo a ideia de que o trabalho por Projetos é uma alternativa viável.

Para uma construção conceitual do Projeto como metodologia pedagógica faz-se necessário buscar elementos da história da educação. Nessa perspectiva, encontramos o filósofo norte-americano, John Dewey que durante toda sua trajetória acadêmica elaborou constructos que apontavam a íntima relação entre teoria e prática, sobretudo no âmbito escolar. As contribuições desse autor são fundamentais para a ressignificação do pensamento educacional, tendo um grande impacto nas discussões entre os anos de 1890 e 1952, ano de sua morte. Apesar de ter iniciado sua carreira acadêmica em Instituições na Pensilvânia e Vermont (EUA), é na Universidade de Michigan que conhece Alice Chipman, professora primária que se torna sua aluna e posteriormente sua esposa. (WESTBROOK, 2010)

Chipman é central para a construção do pensamento de Dewey, uma vez que é na experiência dela enquanto docente, que o autor se aproxima da realidade educacional vigente. Ao ingressar na Universidade de Chicago, criou a “Escola Experimental”, espaço que permite colocar suas ideias à prova. (WESTBROOK, 2010).

Dewey é introduzido no Brasil por meio do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, no início do Século XX. Dentre as pautas apresentadas pelo movimento Escolanovista, estava a crítica ao modelo tradicional de educação. Modelo que parte da prática condicionante de ensino e desconsidera qualquer forma de diálogo e construção a partir da coletividade. (PEREIRA, MARTINS, ALVES, DELGADO, 2009)

Dewey propõe um modelo pedagógico progressista em contraponto ao modelo tradicional praticado na época. “O esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro.” (p.5), ou seja, pauta-se a partir de um modelo que busca moldar o público jovem para a vida adulta, por meio da transmissão de conteúdos prontos, abstratos e distantes da realidade do estudante. (DEWEY, 1976).

A concepção progressista proposta pelo autor, parte da Experiência como eixo fundamental, ou seja, o estudante aprende a partir da prática. Entretanto, destaca-se que a prática por si só não resolve todos os problemas da ação educativa.

A crença de que toda educação é genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas. É deseducativas toda experiência que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores. (DEWEY, 1976, p. 14)

Assim percebe-se que a experiência pode estar presente em um ambiente tradicional de ensino, entretanto o que irá determinar se ele educa ou deseduca será a forma de condução. Logo, uma experiência educativa deve “influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes” (p. 17) e não as que terminam em si. (DEWEY, 1976)

As propostas de John Dewey foram operacionalizadas no Brasil por meio das experiências lideradas pelo educador Brasileiro Anísio Teixeira. Ele também foi responsável pela tradução de obras importantes do educador norte-americano John Dewey, entre as quais menciona-se “Educação e Experiência”, publicado no Brasil em 1976.

Teixeira, propôs a criação de um Centro de Educação Popular, composto por Escola-Parque e Escola-Classe, sendo a primeira experiência desenvolvida na Bahia. O estudante frequentava em um turno as atividades da Escola-Parque, compreendidas em oficinas de atividades industriais, manuais, atividades físicas e outras ações que promovessem a socialização. O contraturno ficava sob a responsabilidade da Escola-classe, onde acontecia o processo de escolarização, com oferta de aulas, seguindo a organização curricular determinada pelos órgãos oficiais de educação. O processo pedagógico desenvolvido permitia que o estudante se sentisse parte integrante, assim, a todo momento estimulava-se a participação

ativa, valorizando suas experiências e buscando a produção de novos conhecimentos, conforme preconizado nos escritos de Dewey. (UFBA, 2022)

O conceito de educação integral era presente nos Centros de Educação Popular propostos por Teixeira, assim além de não existir custos para frequentar as atividades, era oferecido também atendimentos no âmbito da saúde, como médicos e dentistas, além da oferta de alimentação. A experiência baiana serviu como referência para a implantação de centros em Brasília, também sob a responsabilidade de Anísio Teixeira e no Rio de Janeiro, por meio da criação dos Centros Integrados de Educação Pública, sob a responsabilidade de Darcy Ribeiro. (UFBA, 2022)

Dewey influenciou outras construções teóricas que buscavam questionar as práticas tradicionais de ensino, entre elas, podemos citar a Pedagogia de Projetos. Para Martins e Muller-Palomar (2018), a Pedagogia de Projetos “pode significar um fazer consciente, planejado, preparado, pré-pensado que dê condições para fazer ocorrer o processo de ensino e aprendizagem das crianças, expandindo seu saber através de diferenciados aspectos e técnicas.” (p. 29) Assim, como nas experiências de Dewey e Anísio Teixeira, a Pedagogia de Projetos busca colocar o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo ações pautadas na realidade, proporcionando experiências relevantes e significativas. (DEWEY, 1976; MARTINS E MULLER-PALOMAR, 2018; UFBA, 2022)

Na perspectiva da pedagogia de projetos, Santos e Leal (2018) destacam a importância da ação interdisciplinar que essa metodologia favorece, entretanto reforçam que a aplicação dessa metodologia só é eficiente e eficaz se existir por parte dos envolvidos o interesse em romper com as práticas hierarquizadas já institucionalizadas. Ou seja, não há possibilidade de desenvolvimento da pedagogia de projetos a partir da vontade de uma única pessoa, pelo contrário, o trabalho coletivo precisa permear as ações propostas.

Pode-se pensar que apesar da existência de diferentes nomenclaturas, o mais importante é garantir a essência da proposta. Assim, em paralelo as contribuições de Dewey, das Escolas Parque e Escolas Classe de Anísio Teixeira, e a Pedagogia de Projetos, encontramos o *Project Based Learning*, como uma possibilidade metodológica que alinha a relação teoria e prática, perpassando pelo fortalecimento da participação ativa do estudante.

Ao recorrer a autores que estudam as contribuições do *Project Based Learning* para os processos de aprendizagem, é possível encontrar Stephanie Bell (2010) no artigo originalmente intitulado “*Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future*”, onde a autora aponta comparativos de resultados entre escolas tradicionais e outras que usam o *PBL* como metodologia de trabalho. Na experiência britânica mencionada pela autora, as escolas foram acompanhadas por três anos, e os rendimentos apresentaram pela escola em que o Projeto é utilizado como metodologia foi superior a escola que utiliza estratégias tradicionais. Tendo os alunos atingindo as notas mais elevadas no Exame Nacional, além de ter sido possível observar que esses educandos adquiriram conhecimentos diferenciados (BELL, 2010).

A autora ainda relata a experiência em que se observou o aumento nos conhecimentos de leituras, e uma terceira, onde os alunos foram desafiados a propor uma planta arquitetônica para um teatro, aplicando conhecimentos da geometria à arquitetura, sendo observado que ao final do *PBL*, 84% das sugestões apresentadas, demonstram viabilidade de aplicação, ou seja, poderiam ser construídos, uma vez que atendia as demandas e especificações de construção (BELL, 2010).

Assim como Bell (2010), Bender (2014), reforça que ensinar por meio de Projetos é permitir ao educando o envolvimento com a solução de problemas do cotidiano, reforçando assim a motivação que os move na sociedade. Além da experiência investigatória que o *PBL* proporciona aos envolvidos, pode-se pensar no desenvolvimento de outras habilidades, como a autossuficiência, onde o educando desenvolverá sua dinâmica organizativa, realizando seu planejamento, definindo metas, encontra a melhor forma de gerenciar o tempo disponível, bem como a definição do melhor local para a realização das ações propostas. O *PBL* não precisa ser desenvolvido integralmente dentro da Unidade Escolar.

Outra habilidade é o trabalho em grupo, que está intimamente ligado aos exercícios da escuta, argumentação e principalmente o respeito à diversidade de ideias. É importante pensar também na identificação dos perfis de liderança, que acabam por aflorar com o avançar das atividades (BELL, 2010).

Uma vez que o problema a ser investigado será definido a partir da realidade do grupo envolvido no processo formativo, é possível gerar um sentimento de

pertencimento, que por sua vez motivará o educando a se dedicar mais intensamente na resolução das questões. Motivado, o educando não medirá esforços para buscar informações em diferentes lugares, o que produzirá novos conhecimentos teóricos e práticos, que culminará em aprendizados até então não previstos, por exemplo, o uso de novas tecnologias, ferramentas e recursos. É importante destacar, a capacidade de reflexão e escolhas, que permeia todo o processo (BELL, 2010).

Em consonância com Bell (2010), encontramos a estudiosa norte-americana Cindy Hoisington (2020) especialista em processos pedagógicos pautados nas contribuições positivas do *PBL* para todas as faixas etárias. Para a autora o trabalho com Projetos desenvolve habilidades que podem ser organizadas a partir de 4 C's: **C**omunicação, **C**olaboração, **P**ensamento **C**rítico e **C**riatividade. A partir dessa categorização outras habilidades são desenvolvidas, sobretudo aquelas que estão relacionadas à convivência comunitária, ou seja, a capacidade de dialogar, de defender argumentos de forma respeitosa, diferenciar informações verdadeiras de falsas ou menos aprender a utilizar meios que permitam tal validação, entre outras.

No contexto deste trabalho, podemos pensar que praticar o *PBL* nos cursos de licenciaturas exerce uma dupla função: a primeira é que o público dos cursos de ensino superior são pessoas jovens, adultas ou idosas, que necessitam ter o percurso metodológico pensado de forma que colaborativa e horizontal, buscando motivar os envolvidos. A segunda função está relacionada à prática profissional, à medida que o licenciando vivencia o *PBL*, ele aprende seu funcionamento, podendo levá-lo a compreender que tal prática pode ser replicada futuramente em sua profissional.

Dar visibilidade ao Produto Educacional é um dos desafios postos, uma vez que essa prática permitirá o processo de aplicação e replicação esperado para uma produção de um mestrado profissional, e por consequência favorece a produção de novos conhecimentos. Diante dessa problemática, fez-se necessário pontuar a importância do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nos processos educacionais. A presença das tecnologias tem sido cada vez mais percebida em diferentes espaços e no campo educacional não seria diferente. O emprego dessas tecnologias no processo de ensino aprendizagem vai ao encontro das discussões em torno das metodologias ativas, sobretudo a operacionalização do



ensino híbrido. O uso das tecnologias precisa acompanhar uma intencionalidade pedagógica e não apenas ser utilizado de forma desconectada da prática em curso. (COLETTI, BATTINI, MONTEIRO; 2018)

Em uma análise preliminar pensou-se em um curso estruturado por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, onde cada módulo apresentaria uma Etapa de realização do *PBL*, com exemplos e sugestões de materiais. Apesar do AVA ter sido utilizado com muita intensidade durante o período pandêmico, na tentativa de garantir o acesso à educação, este ainda não configura um recurso de acesso simplificado e rápido, uma vez há a necessidade de o interessado realizar cadastro prévio na Plataforma, aguarda aprovação do Ofertante, que pode poderia gerar um obstáculo para o amplo acesso. Para o ofertante do Curso, determinadas Plataformas exigem tecnologias mais sofisticadas, como por exemplo, o uso de servidores específicos, computadores como configurações específicas, internet de qualidade entre outros.

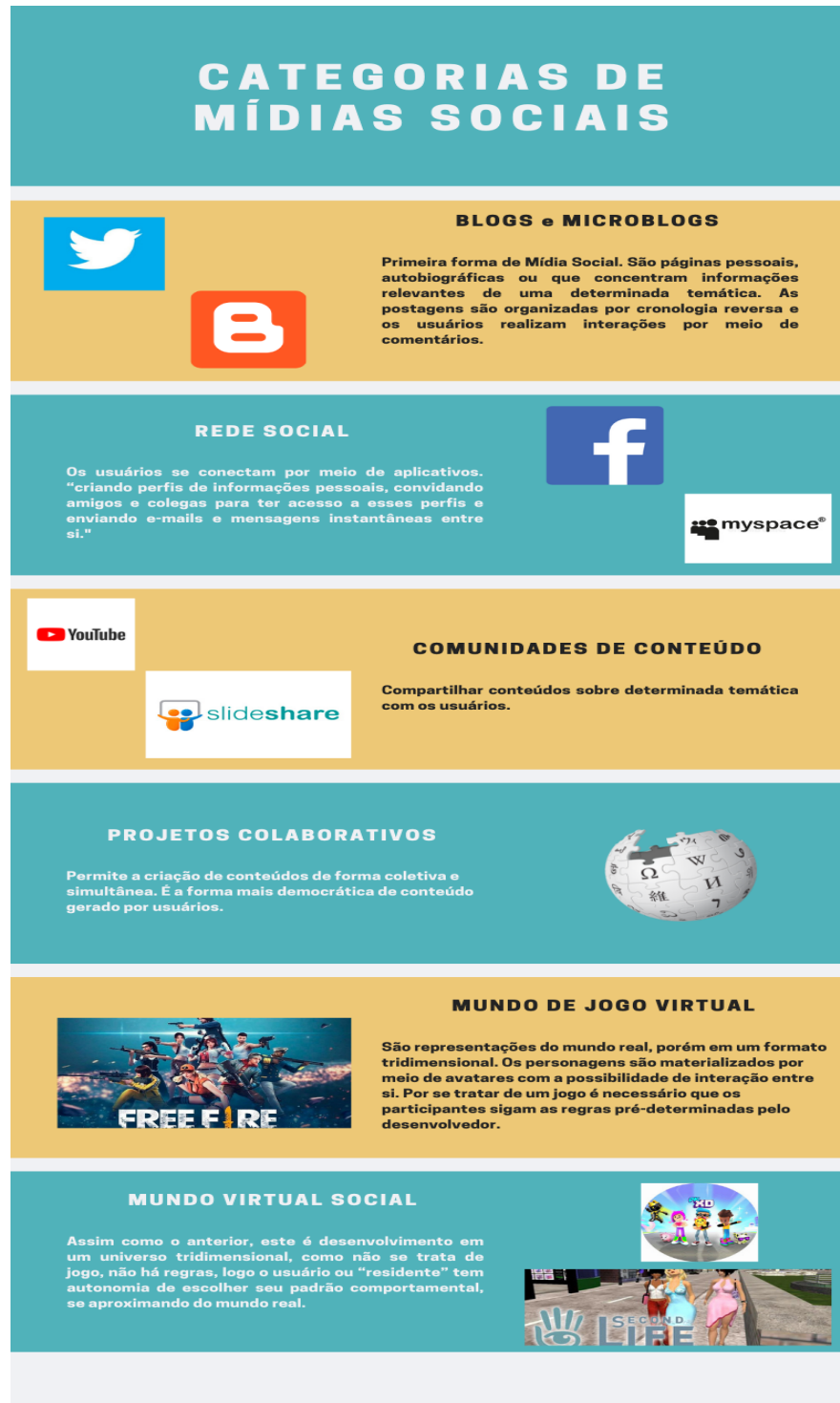
Descartada a possibilidade de desenvolvimento de um Produto hospedado em uma Plataforma AVA, cogitou-se a produção de uma página da *Web*, uma vez que esse formato tem acesso simplificado e facilitado. Assim, duas possibilidades foram postas em análise: a criação de um *blog* ou de um *Website*. Esses estão agrupados em um conceito maior, chamado de Mídias sociais.

O *Social Media Research Group* da Universidade Tecnológica de Queensland – Austrália, especializado em estudos de mídias sociais, conceitua em sua publicação intitulada *Using social media for social research: An introduction* (2016), que mídias sociais “são entendidas como plataformas baseadas na *web* que permitem e facilitam os usuários a gerar e compartilhar conteúdo, permitindo subsequentes interações online com outros usuários (onde os usuários são geralmente, mas nem sempre, indivíduos)” (p.3). Ou seja, em concordância com Kaplan e Haenlein (2010, p.4), o conceito de mídia social está amparado pelas bases ideológicas e tecnológicas da *Web 2.0*”.

Em complemento ao conceito apresentado pelo *Social Media Research Group*, Kaplan e Haenlein (2010), sinalizam que as plataformas podem ser categorizadas a partir de sua funcionalidade, destacando que essas categorias podem sofrer alterações a depender do contexto em que estão inseridas. As

categorias apresentadas pelos autores, um breve conceito e exemplos são descritas no quadro a seguir:

Figura 8 - Categorias de Mídias Sociais



Fonte: Adaptado de Kaplan e Haenlein (2010)

As categorias apresentadas por Kaplan e Haenlein (2010) permitem compreender que as mídias sociais estão cada vez mais inseridas no cotidiano das

peças, podendo serem exploradas de diversas formas. Retomando o questionamento anterior, onde se pensava qual mídia social é pertinente ao desenvolvimento do Produto Educacional aqui proposto, faz-se necessário aprofundar nos conceitos relacionados a website e blog.

Do ponto de vista conceitual pode-se entender blog como uma modalidade de registro pessoal, também conhecida como diário, porém em um formato virtual. Além de textos, o blog permite a utilização de fotos, imagens e vídeos. Todas as informações publicadas, são organizadas em ordem cronológica, ou seja, a primeira postagem exibida é sempre a mais recente. O Blog ainda permite que o leitor interaja a partir de comentários, reforçando a lógica de construção colaborativa inaugurada pelo que se conhece como *WEB 2.0* por volta dos anos 2008. Esse formato de compartilhamento permite organizar de forma cronológica o registro das informações, seja conteúdo pessoal ou até mesmo a respeito de uma determinada temática. (FIALHO, 2008; PIZZOL, SANTINELLO, ALVARISTO, 2021).

Para a construção histórica das mídias sociais, pode-se pensar o blog como a primeira delas, fato que coloca este como um elemento fundamental para o aperfeiçoamento de outras mídias, como por exemplo o microblog Twitter. O blog e suas variações desempenham papel importante para a disseminação de informações, bem como proporcionam um espaço fértil para debates em torno dos mais variados temas. (FIALHO, 2008; KAPLAN E HAENLEIN, 2010)

Como segunda alternativa é possível citar o *Website*. De acordo com as contribuições de Cabral e Leite (2008), estes, “são endereços de Internet, com páginas estáticas ou dinâmicas, contendo os mais variados tipos de informação e podem ser acessados por qualquer pessoa conectada na Internet” (p.11). Quanto à estrutura, os *websites* podem ser adaptados para abordar qualquer temática. Seu *Design* deverá ser pensado para atrair a atenção de um público específico. Diferente do Blog, o *website* pode ser organizado sem levar em conta o fator cronológico, ou seja, há uma mobilidade para a disposição dos conteúdos de acordo com o interesse e finalidade do desenvolvedor.

Pelo potencial de agregar diferentes recursos tecnológicos, bem como assumir diferentes papéis a depender do público-alvo, pode-se pensar que a utilização do *website* com o caráter educativo é uma possibilidade viável, uma vez que em comparação ao blog oferece mais possibilidades de intervenção. Cabral e

Leite (2008), pontuam que há cinco componentes essenciais para a constituição de um *website* educativo, representados na imagem a seguir:

Figura 9 - Componentes essenciais para constituição de *website*



Fonte: os autores, 2021

Os componentes mencionados na imagem não são estanques, muito pelo contrário, estão relacionados entre si. Eles contribuem para dinâmicas interativas, autossuficientes e de responsabilidade na aprendizagem e na produção de trabalhos (CABRAL e LEITE, 2008 p. 13).”

Esses componentes somados às habilidades pertinentes ao *PBL* serão balizadores para a configuração do Produto Educacional aqui apresentado, onde ao mesmo tempo deverá apresentar elementos que permita ensinar a utilização do *PBL* e debater conteúdos relacionados à prática docente na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

## 5.5 A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO E SELEÇÃO DE CONTEÚDO

Tendo como referência as considerações apresentadas anteriormente, apresenta-se aqui o Produto Educacional elaborado. Destaca-se que a proposta aqui apresentada não tem pretensão de solucionar todas as fragilidades que permeiam a formação docente, mas sim contribuir de alguma forma para esse processo.

O *website* pode ser acessado seja utilizando o QR code ou mesmo acessando link.

Figura 10 - QR code para acesso do Produto Educacional



Fonte: Os autores

Link para acesso: <https://bit.ly/3cwPPyA>

Quanto a organização do *website*, buscou apresentar materiais que pudessem apresentar a operacionalização do *PBL*, bem como disponibilizar essas informações de forma simplificada, buscando facilitar a vida do interessado. Ao longo dessa descrição são disponibilizados hiperlinks que permitem acessar diretamente cada seção do *website*. Assim, foi proposto a organização de seis seções, com conteúdos complementares.

A primeira seção foi intitulada de “Página Inicial”, nela constam informações básicas sobre o objetivo do Produto, bem como dados que permitam identificar os responsáveis pela elaboração e organização do *Website*. É válido destacar que na parte superior da página há um menu, que permite transitar pelas demais seções.

Figura 11 - Página Inicial do Produto Educacional



Fonte: Os autores

Na seção intitulada “O que é um PBL”, é apresentado o conceito da Metodologia e disponibilizamos um pequeno vídeo com as características essenciais de um *PBL*. O vídeo foi elaborado pelos autores do trabalho especificando para essa proposta, tendo como referência a literatura utilizada ao longo da pesquisa.

Figura 12 - Produto Educacional - O que é um PBL?



Fonte: Os autores

A terceira parte, foi nomeada de “Etapas de um PBL”. Nela é descrita como cada etapa é desenvolvida, em cada tópico é disponibilizado material que contribui

para o desenvolvimento da metodologia, tais como vídeos, sugestões de roteiros, entre outros.

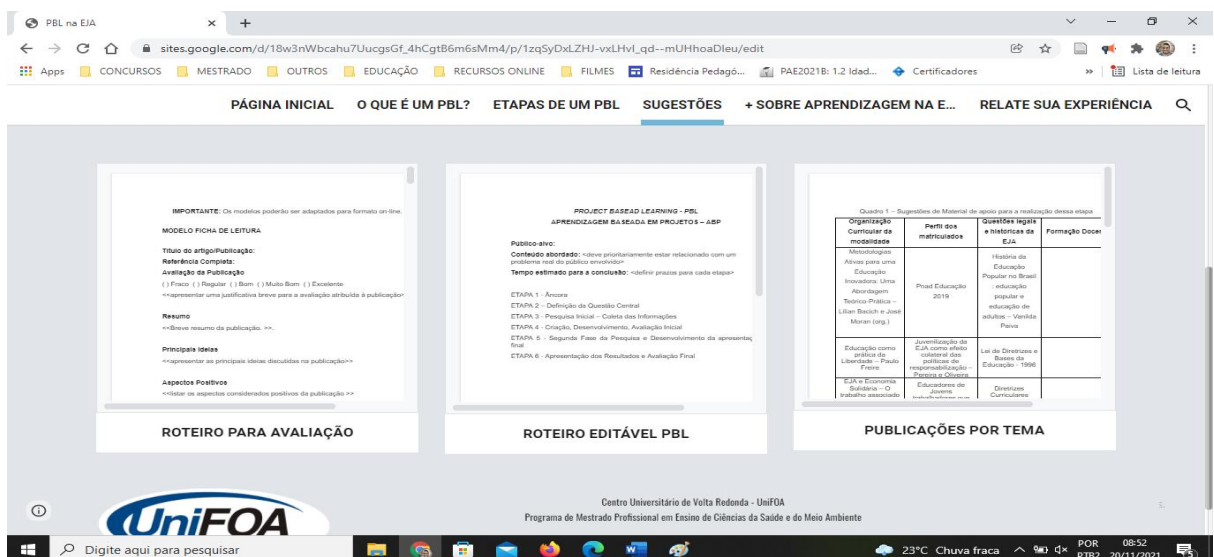
Figura 13 - Produto Educacional – Etapas de um PBL



Fonte: Os autores

Ainda foi elaborada uma seção com Sugestões, onde estão disponibilizados modelos editáveis de roteiro de avaliação, do próprio PBL e uma Planilha com sugestões de publicações por tema.

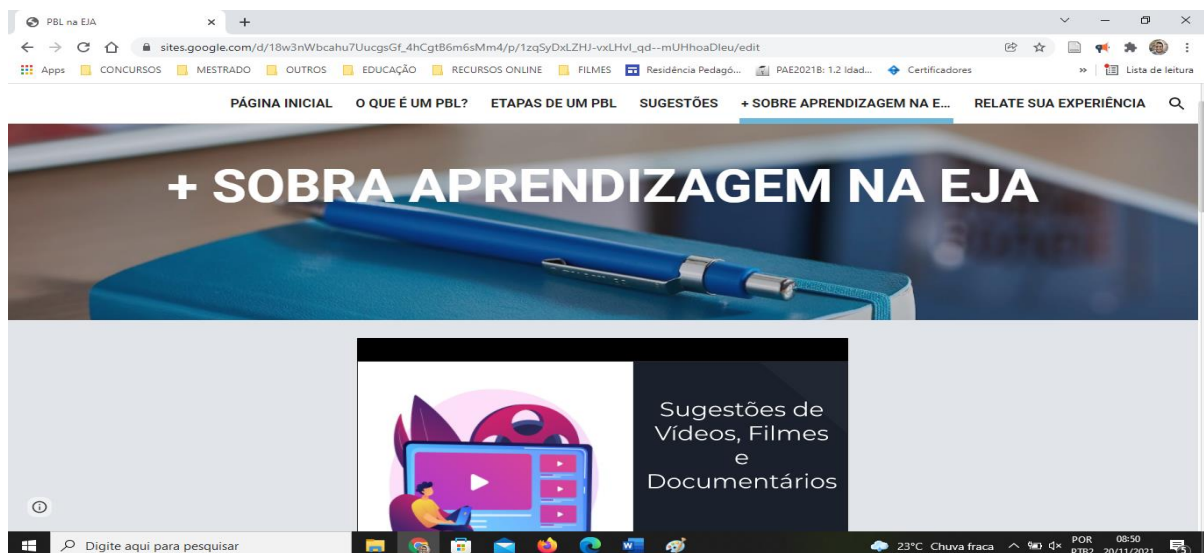
Figura 14 - Produto Educacional Sugestões



Fonte: Os autores

Outra seção elaborada é a “+ Sobre Aprendizagem na EJA”, nesta está em fase de elaboração um arquivo com sugestão de Livros e artigos sobre a temática, um segundo com Filmes, Vídeos e Documentários e um terceiro com Podcasts, elaborados a partir da entrevista com pessoas que tem relação com um dos cinco temas propostos, a saber: “A EJA como um Direito”; “EJA e Educação Profissional e Tecnológica”; “EJA e BNCC”, “EJA e relato de Experiências na Educação Básica” e “EJA e relato de Experiência no acolhimento de imigrantes”. Há ainda um Calendário com informações de eventos e formações disponíveis.

Figura 15 - Produto Educacional – “+Sobre Aprendizagem na EJA”

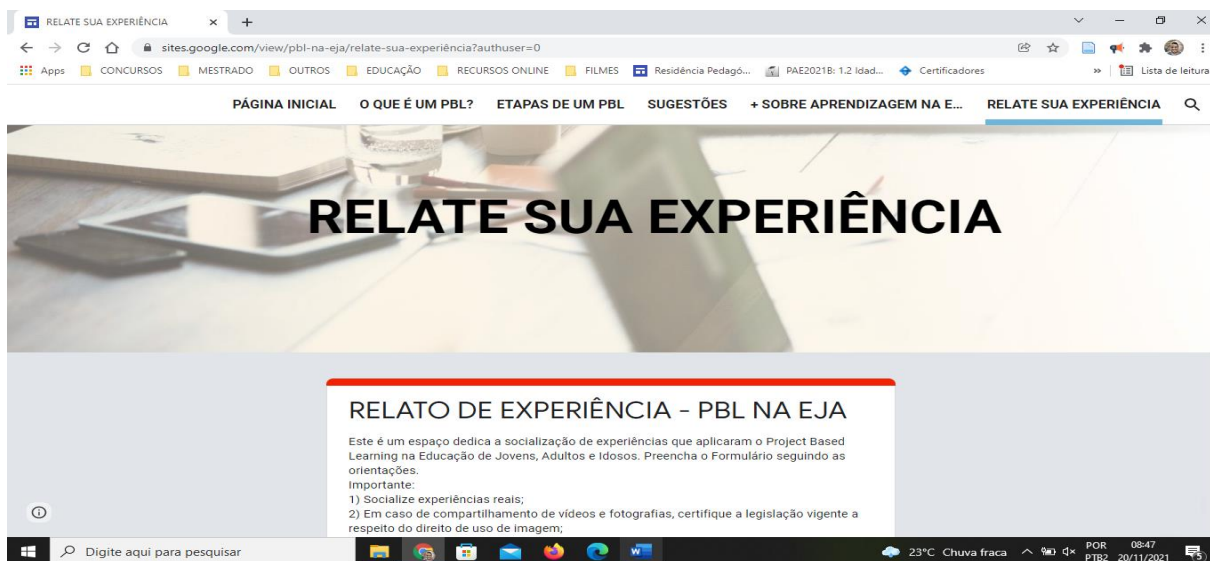


Fonte: Os autores

Por último, há um espaço para Relato de Experiências, nesta seção o profissional poderá compartilhar experiências tidas ao aplicar o PBL em sua prática docente, seja na perspectiva das licenciaturas ou até demonstrando como colocou em prática o que vivenciou/aprendeu ao longo da formação inicial. Espera-se reunir as Experiências em uma outra seção, disponibilizando materiais de referência para outros profissionais e dando visibilidade às diversas práticas de sucesso. Para isso, o interessado deverá preencher o formulário disponível, inserindo as informações que caracterizam o processo desenvolvido.

Figura 16 - Produto Educacional – Relato de Experiência





Fonte: Os autores

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O número expressivo de pessoas não alfabetizadas no Brasil sempre foi um ponto sensível no âmbito das políticas públicas, tal fato fica evidente ao perceber a invisibilidade da Modalidade de Jovens e Adultos no âmbito das pesquisas acadêmicas. Outra questão que merece destaque são as ações que giram em torno da formação do docente que atua nessa modalidade da educação básica.

A partir dessa perspectiva, essa pesquisa buscou ampliar as estratégias didáticas, que permitam aos docentes da Licenciatura referente a Educação de Jovens e Adultos. Para isso, a pesquisa de campo caminhou para a identificar como são operacionalizadas as estratégias de ensino da modalidade EJA na formação do licenciando, além de identificar as dificuldades encontradas pelos docentes da educação básica ao atuarem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Para isso propõe-se o *Project Based Learning* como estratégia didática, que contribua principalmente para a formação do docente, mas que também possa ser utilizada na prática docente.

O levantamento de dados realizados por meio da Revisão integrativa de Literatura e pelos questionários semiestruturados permitiram confirmar que a necessidade de pensar o lugar da temática EJA nos cursos de formação docente, além de ter apontado a ausência de materiais didáticos que contribuam tanto no processo de formação docente, quanto para a execução da prática docente nas diversas turmas da modalidade. Essas constatações permitiram propor a utilização

do *Project Based Learning* como estratégia metodológica, para isso foi elaborado um *website* que hospeda materiais que permitam a execução da metodologia tendo como foco o aprofundamento da temática EJA nos cursos de licenciatura no âmbito da graduação.

A organização do conteúdo do *website* buscou apresentar subsídios práticos para a operacionalização do PBL em cursos de Licenciaturas, tendo um recorte para os cursos de Pedagogia. O protótipo desenvolvido ainda se encontra em processo de avaliação por profissionais da área, quanto as contribuições analisadas, será realizada uma análise a respeito da pertinência, para uma possível incorporação.

Cabe trazer para esse momento algumas considerações a respeito dos desafios encontrados na realização de uma pesquisa em meio a uma crise sanitária, que nos colocou em condição de distanciamento social e trouxe uma sobrecarga para os profissionais de diversas áreas, entre eles o da educação, que precisaram se repensar de forma rápida e sem escolhas os meios de fazer educação. Fato que ao mesmo tempo exigiu criatividade e a busca por novos conhecimentos, por outro o excesso de trabalho.

O turbilhão de acontecimentos fez esses profissionais não conseguirem contribuir em outras áreas, assim, acessar esses profissionais para a coleta de dados tornou-se um desafio constante e que acabou por não resultar em números expressivos de participantes nas etapas. A amostra apesar de pequena é significativa, partindo do princípio que o produto aqui proposto nunca estará finalizado, pelo contrário está aberto a constantes contribuições que permitam seu aperfeiçoamento, pautando-se assim em Freire, ao afirmar que é necessário ao docente ter a consciência do inacabado e que é na relação dialógica que se produz novos conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

- ALVINO-BORBA, A.; MATA-LIMA, H. Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 106, p. 219-240, abr./jun. 2011
- APRENDER. In: Michaelis on-line. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/aprender/>
- ARROYO, M. G. **Passageiros da Noite, do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito de uma vida justa.** Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARAÚJO, T. M.; LUA, I. O trabalho mudou-se para casa: trabalho remoto no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, n. 46, p. 1-11, 2021.
- BACICH, L; MORAN, J. (orgs.) **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórica e prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.
- BELL, S. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. **The Clearing House**, 83:2, 39-43, 2010.
- BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o Século XXI.** Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. ISBN 978-85-8429- 000-0. Penso. 2014
- BOBBIO, N. **A Era dos Direitos.** 4ª Reimpressão, Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Editora Campus, Rio de Janeiro, 1992.
- BOFF, L. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998, p. 9.
- BOTO, C. A Educação Escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 777-798, Especial - Out. 2005
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL, Ministério da Cidadania. **Bolsa Família.** [https://www.gov.br/Ministério da Cidadania](https://www.gov.br/Ministério_da_Cidadania). [s.d.]. Disponível em: <<https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia/programas>>. Acesso em: 02/jul./2021a.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado)>. Acesso em: 30 jun. 2020a.
- BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 17 nov, 2020b.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)> Acesso em: 17 nov, 2020c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020d.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDBEN. Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB1/2000 - **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília, 2000.

BRASIL Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP02/2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>> Acesso em: 02/jul/2021d.

BRASIL, Ministério da Educação. **ProJovem - Programa Nacional de inclusão de Jovens**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12921-projovem-programa-nacional-de-inclusao-de-jovens-sp-809797558>>. Acesso em: 02/jul./2021b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja>>. Acesso em: 02/jul./2021c

CARVALHO, M. P. **As Políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos Governos Lula (2003-2010)**. p. 15, 2012.

CABRAL, G. R.; LEITE, L.S. O uso de sites educativos na prática docente. In: 6º **Encontro de Educação e tecnologias de informação e comunicação**. Petrópolis, 2008.

COLETTI, P. M. C.; BATTINI, O.; MONTEIRO, E. Tecnologias da informação e comunicação e as metodologias ativas: elementos para o trabalho docente no ensino superior. **Revista Prática Docente**. v. 3, n. 2, p. 798-812, jul/dez 2018.

CONNELL, R.W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, P.; APPLE, M. W; THURLER, V. P.; *et al.* **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 4<sup>o</sup> reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CURY, C. R. J. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out., 2007.

DAGNINO, R. **Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, 318 p. ISBN 978-85-7879-327-2.

DE CARLI, F. G.; SENGER, I. A DICOTOMIA HOMEM X CIDADÃO E A TITULARIDADE DOS DIREITOS HUMANOS. **Revista Jurídica Direito, Sociedade e Justiça**, v. 1, p. 14, 2014.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 2 ed. São Paulo: Campanhia Editora Nacional, 1976.

DUQUE, T. O; VALADÃO, J. A. D. Abordagens teóricas de tecnologia social no Brasil. **RPCA**. Rio de Janeiro. v. 11, n. 5, out./dez. 2017.

EXCLUSÃO. In: Dicionário On-line de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/exclusao/>

FERNANDES, A. da P.; JULIÃO, E.. 20 ANOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CONVERSA COM CARLOS ROBERTO JAMIL CURY. **Revista E-mosaicos**, v. 10, n. 24 p. 6-14, 2020.

FIALHO, V. R. Web 2.0: de blogs wikis – a colaboração em massa na formação continuada de professores de língua estrangeiras. **Anais do CELSUL**, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 23<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo - SP: Cortez Editora, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOULCAUT, M. **Arqueologia do poder**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 73<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

FONSECA, J.A.L.; PIMENTA, R.W. A chegada dos desiguais à escola: novas formas de exclusão/inclusão. **IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. 2012.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, B; FAHEINA, C; KER, J. No ensino superior, o espelho da exclusão de pessoas trans. **Estadão**. São Paulo, 5 de junho de 2019. Disponível em: <https://arte.estadao.com.br/focas/capitu/materia/no-ensino-superior-o-espelho-da-exclusao-de-pessoas-trans> Acesso em: 18 mar. 2022.

HENN, L. G.; NUNES, P. P. C.. A educação escolar durante o período do Estado Novo. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 1040-1049, ago. 2013.

HOISINGTON, C. Exploring the 4 C's of 21st Century Learners. **Codelicious**, 2020. Disponível em: <<https://www.codelicious.com/blog/four-cs-21st-century-learners-computer-science>> Acesso em: 20/06/2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Painel de Indicadores. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/indicadores.html>>. Acesso em: 14/11/2021

JACKSON. G. B. *Methods for Integrative Reviews*. **Review of Educational Research Fall**, Vol. 50, No. 3, p. 438-460, 1980

LIMA, L. L.; STEFFEN, M. W.; D'ASCENZI, L. POLÍTICAS PÚBLICAS. In: LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. **Políticas Públicas, Gestão Urbana e Desenvolvimento Local**. Porto Alegre: Metamorfose, 2018. Cap. 2. p. 35-82.

MARIANI, B. S. C.; LAIA, F. G. DE; MOURA, T. F. DE. As Políticas de Alfabetização dos Governos FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010): “Alfabetização Solidária” e “Brasil Alfabetizado”. **Pensares em Revista**, n. 17, 1 jan. 2020.

MARQUES, N. L.R. Teorias da Aprendizagem. **Programa de Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias da Educação**. power point. 484. Disponível em: [https://nelsonreyes.com.br/Ensino%20Aprendizagem\\_Aulas.pdf](https://nelsonreyes.com.br/Ensino%20Aprendizagem_Aulas.pdf) Acessado em: 17/10/2021.

MARQUEZ, N. A. G.; GODOY, D. M. A. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, abr. 2020.

MARTINS, F.F.; MÜLLER-PALOMAR, M.T. Pedagogia de Projetos: uma estratégia metodológica no processo de ensino aprendizagem. **Revista Eletrônica FACP**, Paulínia, Ano VII – nº13, p. 26-44, março de 2018

OLIVEIRA, M.K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. n.12. p.59-73 Set/Out/Nov/Dez 1999  
OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, H. C. J. **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

PAIVA, V. P. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 7ª. ed. rev. e ampliada ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2015.

PEREIRA, E. A; MARTINS, J. R.; ALVES, V. dos S. e DELGADO, E. I. – A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 1, p. 154-161, mai. 2009. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

PIERRO, M. C. D; HADDAD, S. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015

PIOVESAN, J. *et al.* **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

PIZZOL, A. D.; SANTINELLO, J., ALVARISTO, A. F. O estágio de docência universitária: o uso do *blog* como possibilidade didático-metodológica. **Periódico Horizontes**, USF, Itatiba, SP. 2021

RAEDER, S. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 121-146, nov. 2013.

RIBEIRO, M. Exclusão: problematização do cotidiano. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n 1, p. 35-49, jan/jun. 1999.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade: considerações sobre os programas Brasil Alfabetizado e fazendo escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, fev. 2007.

SANTOS, A. R. Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL: Democratizando Memórias e Desvelando Propostas Legais e Pedagógicas. In: **IX Seminário Internacional de Direitos Humanos** - 2017, João Pessoa, 2017.

SANTOS, D. M.; LEAL, N. M. A pedagogia de projetos e sua relevância como práxis pedagógica e instrumento de avaliação inovadora no processo. **Revista Científica da FASETE – 2018.2**, Bahia. p. 81-96, 2018

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jun. 2006.

SCOTE, F. D. Será que temos mesmo direitos a universidade? O desafio do acesso e a permanência de pessoas transexuais no ensino superior. 2017. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). **Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos**, 2017.

SCHMIDT, J. P. Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. **Revista do Direito**. Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 56, p. 119-149, set/dez, 2018.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, nº 38, p. 49, 2012.

UFBA. **A Escola Parque da Bahia**. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro11/pagina33.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2022.


VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, v. 31, n. 2, p. 211–227, jun. 2015.

XAVIER, C. F. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. 1–24, 2019.

WHITTEMORE R, KNAFL K. The integrative review: updated methodology. **J Adv Nurs**. 2005;52(5):546-553.



## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



Seção 1 de 5

### Educação de Jovens e Adultos: proposta de material didático para intervenção docente nos cursos de Licenciaturas.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa que tem como objetivo desenvolver um material didático para discentes de Licenciaturas que poderão atuar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Para isso, antes de aceitar a participar desta pesquisa leia atentamente as explicações abaixo que informam sobre os procedimentos:

O projeto de pesquisa intitulado “Educação de Jovens e Adultos: proposta de material didático para intervenção docente nos cursos de Licenciaturas” investigará o conhecimento dos professores da Educação Básica e do Ensino Superior, que atuam em disciplinas pedagógicas das Licenciaturas na Região Sul Fluminense do Estado do Rio de Janeiro sobre a temática de Educação de Jovens e Adultos para então sugerir um produto educacional que contribua para as discussões do assunto no âmbito da formação inicial do docente. Dessa forma, a intenção é adquirir por meio desse questionário, a percepção dos docentes no que diz respeito ao tema. Os resultados das informações obtidas servirão como referencial para a construção de conhecimento por parte dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Os dados adquiridos contribuirão para reflexões e aprofundamento no processo de elaboração do produto educacional. Vale destacar que, você poderá recusar-se a participar da pesquisa, não responder o questionário em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo. Durante o processo de preenchimento do questionário você poderá se recusar a responder qualquer pergunta que por ventura lhe causar algum constrangimento. A sua participação como voluntário não acarretará nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza, podendo se retirar do projeto em qualquer momento sem prejuízo. A sua participação não envolve riscos físicos, psicológicos e serão garantidos o sigilo e privacidade, sendo reservado ao participante o direito de omissão de sua identificação e/ou dados que possam comprometê-los. Frisamos ainda que, na apresentação dos dados não serão citados nomes dos participantes.

Responsável pela pesquisa: Gildo Felipe Bernardo - contato (24)998220675  
 Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente -  
 Centro Universitário de Volta Redonda  
 CAAE: 40459220.0.0000.5237

## APÊNDICE B – Questionário Pesquisa de Campo – Docente da Educação Básica

### Identificação do Perfil Profissional

Descrição (opcional)

Identificação Profissional \*

1. Docente da Educação Básica
2. Docente do Ensino Superior em cursos de licenciaturas

### Professor(a) da Educação Básica

1) Idade \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

2) Gênero \*

Masculino

Feminino

Homem transgênero

Mulher Transgênero

Não sei responder

Prefiro não responder

Outro: \_\_\_\_\_

## 3) Cor/Raça \*

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena

## 4) Município de atuação \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

## 5) Etapa da Educação Básica que você atua? \*

- Educação Infantil
- Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Anos Finais do Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Educação Profissional e Tecnológica

5) Etapa da Educação Básica que você atua? \*

- Educação Infantil
- Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Anos Finais do Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Educação Profissional e Tecnológica

6) Nível de Escolaridade?

Coloque apenas a titulação mais alta concluída.

Sua resposta \_\_\_\_\_

7) Atua ou já atuou na Educação de Jovens e Adultos? \*

- Sim
- Não

8) Por quanto tempo? \*

- Até 1 ano
- De 2 a 3 anos
- De 4 a 6 anos
- Mais que 7 anos

9) Pensando em sua Formação Inicial, avalie o grau de importância dela para sua prática profissional em turmas da Modalidade Educação de Jovens e Adultos \*

- Muito Frequente
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

8) Por quanto tempo? \*

- Até 1 ano
- De 2 a 3 anos
- De 4 a 6 anos
- Mais que 7 anos

9) Pensando em sua Formação Inicial, avalie o grau de importância dela para sua prática profissional em turmas da Modalidade Educação de Jovens e Adultos \*

- Muito Frequente
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

10) Na sua percepção, ao terminar a Formação Inicial (Curso Normal ou Graduação), você se considerou preparado para atuar em turmas dessa modalidade? \*

- Muito Frequente
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

11) No decorrer de sua prática profissional, participou de alguma formação complementar para atuar em turmas de EJA? \*

- Sim, foi ofertada na Rede de Ensino Formação continuada.
- Sim, busquei formações por conta própria na Rede Privada de Ensino
- Sim, busquei formações por conta própria na Rede Pública de Ensino
- Não.

12) Qual formação?

Responda apenas se na resposta anterior marcou SIM.

- Cursos Livres
- Cursos de Extensão
- Cursos de Especialização Latu sensu
- Curso de Pós graduação - Mestrado
- Curso de Pós graduação - Doutorado

## 13) Quanto ao trabalho pedagógico em Turmas de EJA \*

	Muito Frequente	Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Utiliza livro didático específico para essa modalidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Rede em que atua ou atuou elaborou proposta curricular específica para EJA?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Já fez uso de alguma metodologia ativa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhece Ciclo Andragógico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Já fez uso de Temas Geradores e Círculos de Cultura?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14) Em sua prática docente, o que considera ser um desafio para a desenvolvimento de um trabalho eficaz na modalidade de Educação de Jovens e Adultos? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

15) Tem facilidade em encontrar material pedagógico (Livros, Guias, Propostas de Sequência didática, metodologias) que contribua para a realização das aulas na EJA \*

- Sim
- Não

16) Quanto ao perfil do aluno atendido. Sinalize a(s) o público que considera mais recorrente nessa modalidade. (Selecione até 3) \*

- Homens
- Mulheres
- Homens trans
- Mulheres trans
- Outras identidades de gênero
- Jovens (15 anos a 29 anos)
- Adultos (30 anos a 59 anos)
- Idosos (+ 60 anos)
- Brancos
- Negros (Pardos e Pretos)
- Indígenas
- Egressos do Sistema Prisional
- Adolescente em Cumprimento de Medida Socioeducativa
- Desempregados buscando qualificação
- Trabalhadores buscando qualificação
- Adolescente em distorção série x idade que foram transferidos para a EJA
- Outro: \_\_\_\_\_



## Docente do Ensino Superior

### 1) Idade \*

Sua resposta

---

### 2) Gênero \*

Masculino

Feminino

Homem transgênero

Mulher Transgênero

Não sei responder

Prefiro não responder

Outro:

---

**3) Cor/Raça \***

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena

**4) Município de atuação \***

Sua resposta \_\_\_\_\_

**5) Nível de Escolaridade? \***

Coloque apenas a titulação mais alta concluída.

Sua resposta \_\_\_\_\_

6) Atuou ou atua em turmas da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica? \*

- Sim
- Não

7) Qual o lugar da EJA nas Disciplinas lecionadas por você no Ensino Superior? \*

- Em uma Disciplina específica de caráter optativa.
- Em uma Disciplina específica de caráter obrigatória.
- Como um dos temas de uma Disciplina de caráter optativa.
- Como um dos temas de uma Disciplina de caráter obrigatória.
- Não é abordado essa temática no curso.
- Outro: \_\_\_\_\_

8) Considera ser fundamental uma Disciplina específica para essa discussão? \*

- Sim
- Não

9) Já desenvolveu ou conhece algum Projeto de Pesquisa que envolva a Educação de Jovens e Adultos na Instituição na qual você atua? \*

Sim

Não

10) Ao abordar a Educação de Jovens e Adultos, você trata a importância do contexto extramuros da Escola? \*

Sim

Não

11) Quais conhecimentos considera ser importante a um licenciando que deseja atuar na Educação de Jovens e Adultos? \*

Sua resposta

---

## ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Educação de Jovens e Adultos: proposta de material didático para intervenção docente.

**Pesquisador:** GILDO FELIPE BERNARDO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 40459220.0.0000.5237

**Instituição Proponente:** FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.434.131

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter exploratória com a utilização de questionários (online) que deverão ser respondidos por dois grupos profissionais, professores da Educação Básica e professores do Ensino Superior com atuação em cursos de licenciaturas atuantes em Instituições privadas da Região Sul Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa visa fundamentar a Elaboração de um Produto Educacional

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Primário:

Aplicar o ciclo andragógico de Knowloes no modelo Project Based Learning como proposta de ensino da abordagem de Educação de Jovens e Adultos em Cursos de Licenciaturas.

##### Objetivo Secundário:

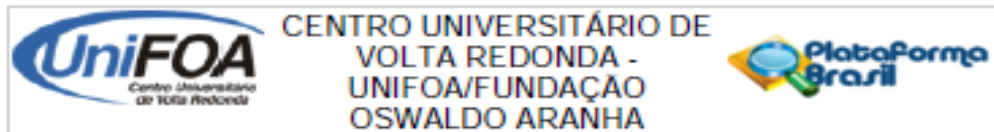
a) Identificar como as estratégias de ensino da modalidade EJA são operacionalizadas na formação do licenciando; b) Categorizar experiências de intervenção de docentes da Educação Básica no âmbito da educação privada;

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

##### Riscos:

Alguns entrevistados poderão sentir constrangimento ao responder as perguntas, uma vez que

Endereço: Avenida Paulo Eriol Alves Abrantes, nº 1325  
 Bairro: Predio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços CEP: 27.240-560  
 UF: RJ Município: VOLTA REDONDA  
 Telefone: (24)3340-8400 Fax: (24)3340-8404 E-mail: ceops@foa.org.br



Continuação do Parecer: 4.434.131

precisaram rememorar questões do seu processo de formação inicial/graduação. Neste caso, ela poderá não responder a questão em tela, ou desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

**Benefícios:**

O resultado da Pesquisa permitirá a elaboração de um Produto Educacional mais próximo da necessidade. Dessa forma o Produto poderá contribuir para o processo de formação inicial do docente nas questões relacionadas a modalidade de educação de jovens e adultos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Considero como pesquisa importante devido a realização de levantamento de dados de âmbito loco-regional e trazer como abordagem a formação docente para a educação de jovens e adultos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos estão todos corretos.

**Recomendações:**

-

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

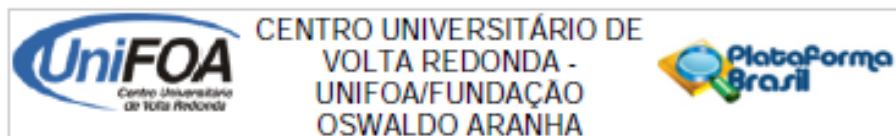
Aprovado

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1653283.pdf	24/11/2020 10:20:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_GILDO_FELIPE_BERNARDO.pdf	18/11/2020 13:59:41	GILDO FELIPE BERNARDO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_Ciencia.pdf	18/11/2020 13:58:09	GILDO FELIPE BERNARDO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	18/11/2020 13:54:57	GILDO FELIPE BERNARDO	Aceito

Endereço: Avenida Paulo Erloi Alves Abrantes, nº 1325  
 Bairro: Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços CEP: 27.240-560  
 UF: RJ Município: VOLTA REDONDA  
 Telefone: (24)3340-8400 Fax: (24)3340-8404 E-mail: ceeps@foa.org.br



Continuação do Parecer: 4.434.131

Outros	Questionarios.pdf	18/11/2020 13:35:22	GILDO FELIPE BERNARDO	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao_de_Pesquisa_SINPRO.pdf	18/11/2020 13:28:39	GILDO FELIPE BERNARDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_GILDO_EJA.pdf	18/11/2020 13:26:32	GILDO FELIPE BERNARDO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VOLTA REDONDA, 02 de Dezembro de 2020

---

Assinado por:  
Walter Luiz Moraes Sampaio da Fonseca  
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Paulo Erlei Alves Abrantes, nº 1325  
Bairro: Predio 03, Sala 05 - Bairro Tres Poços CEP: 27.240-500  
UF: RJ Município: VOLTA REDONDA  
Telefone: (24)3340-8400 Fax: (24)3340-8404 E-mail: coeps@foa.org.br