

Márcio Evaristo Beltrão
Maria do Disterro dos Santos
organizadores

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

despertando sonhos adormecidos



Bagai

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: despertando sonhos adormecidos





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

E26 Educação de Jovens e Adultos: despertando sonhos
1ed. Adormecidos [recurso eletrônico] / organização Márcio Evaristo Beltrão. Maria do Disterro dos Santos. 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2022.

E-book.

Acesso em: www.editorabagai.com.br

Bibliografia.

ISBN: 978-65-5368-078-4

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Paulo Freire.
3. Emancipação Social.

I. Beltrão, Márcio Evaristo. II. Santos, Maria do Disterro dos.
02-2022/26 CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Emancipação Social; Educação de Jovens e Adultos. 370



NEPEL

Núcleo de Estudos e Pesquisa
Emancipatória em Linguagem

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-078-4.24.06.22>

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 /editorabagai

 /editorabagai

 contato@editorabagai.com.br

MÁRCIO EVARISTO BELTRÃO
MARIA DO DISTERRO DOS SANTOS
Organizadores

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
despertando sonhos adormecidos



1.^a Edição - *Copyright*© 2021 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

Editor-Chefe Cleber Bianchessi

Revisão Os autores

Projeto Gráfico Mirai Produção Editorial

Capa Alexandre Lemos

Conselho Editorial

- Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI
- Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ
- Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA
- Dra. Andréia de Bem Machado - UFSC
- Dra. Andressa Grazielle Brandt - IFC - UFSC
- Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE
- Dra. Camila Cunico – UFPP
- Dr. Carlos Luís Pereira – UFES
- Dr. Claudino Borges – UNIPLAGET - CV
- Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS
- Dra. Clélia Peretti - PUCPR
- Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ
- Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
- Dra. Denise Rocha – UFC
- Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI
- Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC
- Dr. Ernane Rosa Martins – IFG
- Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF
- Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC
- Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM
- Dr. Humberto Costa – UFPR
- Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC
- Dr. Jorge Henrique Gualandi - IFES
- Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA
- Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO
- Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF
- Dra. Larissa Warnavin – UNINTER
- Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFLA
- Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ
- Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM
- Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPP
- Dr. Marciel Lohmann – UEL
- Dr. Márcio de Oliveira – UFAM
- Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR
- Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA
- Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPEl
- Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO
- Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL
- Dr. Rogério Makino – UNEMAT
- Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS
- Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA
- Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO
- Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED
- Dra. Suéli da Silva Aquino - FIPAR
- Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE
- Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA
- Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM - CUBA
- Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT
- Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO DA EJA NO BRASIL: OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A CONTRIBUIÇÃO PARA A CONQUISTA DO DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO PARA AS CLASSES POPULARES	11
---	-----------

Eduardo Jorge Lopes da Silva

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DAS ORDENS DISCURSIVAS ATUAIS.....	29
--	-----------

Rayssa Maria Anselmo de Brito | Eduardo Jorge Lopes da Silva

RESSIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SOCIOEDUCAÇÃO.....	45
---	-----------

Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda | Clóris Violeta Alves Lopes

EJA, MAIS QUE EDUCAÇÃO, PRÁTICA DE CIDADANIA....	61
---	-----------

Jordana Gouveia e Silva | Marlon Teixeira de Faria

DISCURSOS ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA....	73
---	-----------

Jussivania de Carvalho Vieira Batista Pereira

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE PRÁTICO-PROFISSIONAL DO MODELO DE ENSINO EM MATO GROSSO	87
--	-----------

Álvaro José Antunes Brandão | Márcio Evaristo Beltrão

A INTER-AÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	97
---	-----------

Renata Herwig de Moraes Souza

A APLICABILIDADE DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EJA: O ENSINO DO PORTUGUÊS SOB UMA NOVA VERTENTE.....	107
--	------------

Eliane Ricarte Rodrigues | Viviane Silva de Oliveira Nolascio

A PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS BASEADA NOS GÊNEROS TEXTUAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	117
--	------------

Sâmar Fernanda Marilack da Silva Arruda

ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): BREVE ANÁLISE CRÍTICA 127

Pedro Henrique Marques Cardoso

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... 139

Eduardo de Freitas

ESCO(LAR), DOCE ESCO(LAR): A EJA E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA..... 149

Sadrack Oliveira Alves

A OFERTA DE CURSOS SEMIPRESENCIAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DA PARAÍBA: GARANTINDO ACESSO E PERMANÊNCIA..... 159

Humberto Vieira Farias | Eduardo Jorge Lopes da Silva

O DESPERTAR DE UMA NOVA HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE BRITÂNIA-GOIÁS..... 175

Maria do Disterro dos Santos

SOBRE OS/AS AUTORES/AS:..... 190

APRESENTAÇÃO

Nas palavras de Paulo Freire, a Educação de Jovens e Adultos deve proporcionar um fazer educativo que busque valorizar o conhecimento prévio dos seus discentes, respeitando seus sonhos, frustrações, dúvidas, medos e desejos. Deste modo, o ensino na EJA vai além da assimilação de conteúdos, pois é tido como um instrumento de luta e mobilização social para que a educação no Brasil seja realmente para todos. Nessa perspectiva, esta obra possui como objetivo contribuir para que os docentes que atuam na EJA tenham conhecimento sobre o processo histórico de constituição e organização dessa modalidade de ensino, além de proporcionar reflexões sobre o papel social e político da EJA no atual cenário nacional. Para isso, foram selecionados textos de pesquisadores de diferentes instituições brasileiras, os quais versam sobre variados aspectos relacionadas à EJA. Além disso, são apresentadas ações pedagógicas que fizeram a diferença na vida de brasileiros que buscaram na EJA a retomada dos seus sonhos, como o Projeto Despertar, o qual ocorreu no município de Britânia, Goiás, e que foi o ponto de partida para a organização dessa coletânea.

No primeiro capítulo, Eduardo Jorge Lopes da Silva realiza um percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos em nosso país. Intitulado *Contexto sociohistórico da EJA no Brasil: os movimentos sociais e a contribuição para a conquista do direito à escolarização para as classes populares*, o texto apresenta reflexões sobre a EJA em cenário nacional a partir da declaração da república no Brasil, em 1889, após a saída do país do regime escravocrata no ano anterior. Por sua vez, no capítulo seguinte, intitulado *A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise das ordens discursivas atuais*, Rayssa Maria Anselmo de Brito e Eduardo Jorge Lopes da Silva analisam o cenário nacional e as leis e políticas educacionais brasileiras sobre a inclusão de pessoas com deficiência na EJA, além

de refletirem sobre o contexto local do estado da Paraíba, bem como o município de Bayeux, analisando os seus respectivos Planos Estadual e Municipal de Educação.

No terceiro capítulo, intitulado *Ressignificando a Educação de Jovens e Adultos na socioeducação*, Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda e Clóris Violeta Alves Lopes propõem discutir a EJA na socioeducação. Para tanto, as autoras buscam aporte na análise documental e bibliográfica como recursos metodológicos de cunho qualitativo e exploratório. As reflexões realizadas no texto partem de estudiosos que dialogam com as políticas públicas de educação e com a socioeducação, tendo, como pano de fundo, um enfoque sobre a EJA na contemporaneidade e nos espaços socioeducativos de privação de liberdade.

A obra prossegue com texto *EJA, mais que educação, prática de cidadania*, em que Jordana Gouveia e Silva e Marlon Teixeira de Faria refletem sobre o papel da Educação de Jovens e Adultos como instrumento de resistência e reparação social na vida de pessoas historicamente marginalizadas. Em seguida, no texto *Discursos acerca da Educação de Jovens e Adultos: uma análise linguístico-discursiva*, Jusivania de Carvalho Vieira Batista Pereira analisa enunciados acerca da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, por meio do sistema semântico-discursivo de avaliatividade discutido por Martin e White (2005), e da metafunção interpessoal, de Halliday (1994). A partir da abordagem-metodológica da Análise Crítica do Discurso, de Fairclough (2003), a autora busca compreender os mecanismos discursivos que revelam exclusão social nos enunciados analisados, os quais denotam o não cumprimento das legislações que regem a EJA. No texto seguinte, intitulado *Educação de Jovens e Adultos: uma análise prático-profissional do modelo de ensino de Mato Grosso*, os autores Álvaro José Brandão e Márcio Evaristo Beltrão realizam um panorama sobre a EJA e propõem reflexões críticas sobre a negligência na aplicação dessa modalidade no que envolve a percepção das incongruências e, por consequência, a produção de soluções, com enfoque

no Estado de Mato Grosso.

Na sequência, no texto *A inter-ação entre teoria e prática na formação de Jovens e Adultos*, Renata Herwig de Moraes Souza explana sobre as tendências teórico-metodológicas que marcam a formação e a prática na EJA. Direcionando essa discussão para a docência de língua materna, os capítulos seguintes versam sobre o ensino de Língua Portuguesa na EJA. Em *A aplicabilidade das metodologias ativas na EJA: o ensino de Português sob uma nova vertente*, Eliane Ricarte Rodrigues e Viviane Silva de Oliveira Nolascio realizam importantes apontamentos sobre o ensino de Língua Portuguesa associado às metodologias ativas e os benefícios oriundos dessa junção. Por sua vez, em *A prática de leitura e produção de textos baseada nos gêneros textuais na Educação de Jovens e Adultos*, Sâmar Fernanda Marilack da Silva Arruda reflete sobre a necessidade dos docentes de Língua Portuguesa na EJA planejarem suas aulas a partir do estudo de gêneros textuais, destacando o fator social dos textos na construção identitária dos alunos nessa modalidade de ensino.

Os dois textos seguintes versam sobre a docência de disciplinas da área de Ciências Humanas na EJA. Em *Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA): breve análise crítica*, Pedro Henrique Marques Cardoso reflete como a História, uma Ciência em constante expansão, pode contribuir para a compreensão da realidade social dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem na EJA. Por sua vez, em *O Ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos*, Eduardo de Freitas apresenta algumas condições e realidades no desenvolvimento do ensino de Geografia no contexto da EJA, refletindo sobre o papel social dessa disciplina na formação do estudante jovem e adulto como cidadão crítico e atuante.

No capítulo *Esco(lar), doce esco(lar): a EJA e os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia*, Sadrack Oliveira Alves analisa a EJA no contexto do período pandêmico. O autor reúne algumas reflexões sobre os desafios impostos aos estudantes dessa modalidade frente

às novas demandas remotas da educação, onde o ambiente doméstico, por vezes, tem se tornado a nova sala de aula. No capítulo seguinte, intitulado *A oferta de cursos semipresenciais na escolarização de jovens e adultos no estado da Paraíba: garantindo acesso e permanência*, Humberto Vieira Farias e Eduardo Jorge Lopes da Silva descrevem o funcionamento dos cursos semipresenciais da EJA no contexto estadual paraibano. Por meio de uma abordagem qualitativa, de caráter documental, e a partir da legislação vigente, os autores analisam as características dessa oferta tendo em vista a garantia do acesso e da permanência de jovens e adultos à educação escolar.

A obra é concluída com o texto *O despertar de uma nova história para a Educação de Jovens e Adultos no município de Britânia-Goiás*, em que Maria do Disterro dos Santos apresenta as inquietações que a levaram a idealizar e executar o Projeto “Despertar” no município de Britânia, Goiás, o qual possibilitou o retorno aos estudos de 202 jovens e adultos. Além disso, a autora também elenca as ações e destaca os agentes sociais envolvidos que possibilitaram o sucesso desse projeto no ano de 2021. Esperamos que, ao longo desta obra, os textos sirvam de inspiração à práxis docente na EJA de futuras/os leitoras/es, visando à reflexão, à problematização e ao aprofundamento de conhecimentos que levem à transformação das próprias vidas e das vidas com quem compartilham os devidos conhecimentos.

Márcio Evaristo Beltrão
Maria do Disterro dos Santos

CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO DA EJA NO BRASIL: OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A CONTRIBUIÇÃO PARA A CONQUISTA DO DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO PARA AS CLASSES POPULARES

Eduardo Jorge Lopes da Silva
(Universidade Federal da Paraíba)

Na intenção de contribuir com a presente coletânea, organizada pelo prof. Dr. Márcio Beltrão para os educadores do município de Britânia, Goiás, como também para todos/as educadores/as deste imenso país que atuam no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o presente texto abordará um pouco do cenário histórico da EJA e da luta dos movimentos sociais pelo direito à escolarização para as classes populares, historicamente alijadas do acesso e, sobretudo, a permanência na educação escolar por motivos diversos, entre os quais a sobrevivência pela vida.

O Brasil, segundo dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui 6,6% de analfabetos, de 15 anos ou mais idade, e 51,1% da população de 25 anos ou mais de idade, sem completar a educação escolar básica e obrigatória em 2019 (BRASIL/IBGE, 2020). A luta pela escolarização da classe popular não é algo recente. No percurso da história da educação, os movimentos sociais tiveram importante participação para essa conquista. Hoje, o direito à educação escolar é garantido a todos os brasileiros pela Constituição Federal de 1988. Trata-se de um direito público subjetivo e universal.

Nessa direção, o presente texto visa refletir sobre o contexto sociohistórico da EJA no Brasil a partir de alguns fatos. Cabe ressaltar

que o texto não dá conta de abarcar todos, porém faz o exercício de historicizar a educação para os jovens e adultos a partir da luta dos movimentos sociais, segundo a compreensão deste autor, sem desconsiderar a existências de vários outros movimentos, tanto locais como nacionais, que foram importantes para assegurar o acesso à escolarização das camadas populares.

Nossa imersão na história tem início a partir da declaração da república no Brasil, em 1889, após a sua saída do regime escravocrata, em 1888. Nesse contexto, o país adentra o século XX com um contingente populacional de analfabetos, acima de 15 anos e mais, superior a 65%, segundo Pinto *et al.* (2000). Esse fato irá provocar em setores da sociedade a luta pela escolarização da população brasileira, inclusive de assegurá-la como direito.

A LUTA PELA ESCOLARIZAÇÃO DA CLASSE POPULAR NO BRASIL NO SÉCULO XX

O processo de escolarização do povo¹ brasileiro esteve, em muitos momentos da nossa história, sob a ordem do discurso das elites que estipulavam quem podia ou não ingressar na escola. Manter as classes populares em estado de analfabetismo, durante muito tempo, permitiu às elites dominantes controlarem o acesso à escolarização e legitimar o seu poderio econômico. Além disso, se construiu um discurso pelo qual os não escolarizados eram tidos como incapazes e sem cultura. Contudo, nem todo o analfabeto incorpora o preconceito ou sente-se diminuído socialmente, principalmente aquele que ocupa posição de lideranças comunitárias etc. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

No percurso da história da educação brasileira, de acordo com os estudos de Paiva (2003), evidencia-se discursos da elite dominante

¹ Povo aqui compreendido como sendo aqueles que vivem à margem da sociedade, ou como diria Paulo Freire (2002), “os esfarrapados do mundo”. São eles: a classe trabalhadora assalariada, não assalariada, desempregados, subempregados, pequenos produtores, escravos e descendentes de escravos – quilombolas –, trabalhadores rurais etc.

econômica e política pelos quais a concessão do direito à educação, para as classes populares, poderia ser uma ameaça ao poder vigente na época. Contudo, para outros setores, associados ao processo de urbanização do Brasil e às elites industriais, a educação era necessária como aliada do desenvolvimento da nação. Sob esse entendimento, a educação para o povo passa a ser compreendida pelas elites industriais como importante, ao ponto de declararem que a condição de analfabetismo, entre o enorme contingente populacional, era a causa do atraso do desenvolvimento industrial do Brasil (Cf. PAIVA, 2003, p. 36-39).

O fato de o país estar se industrializando, sem contingentes qualificados e escolarizados, poderia travar o crescimento do processo de industrialização. Esta possibilidade faz com que o discurso das elites mude e passe a pensar no acesso e na garantia do direito à educação das classes populares como condição de garantir mão-de-obra qualificada e, no mínimo, escolarizada.

Contudo, este processo não foi simples, pois, no final do século XIX e início do século XX, o Brasil ainda era majoritariamente rural, com uma forte elite enraizada no campo e uma vida social de baixa demanda à cultura letrada. Assim, a luta pela escolarização e pelo combate ao analfabetismo do povo brasileiro integrou a agenda da luta pelo poder entre os proprietários aristocráticos rurais e os industriais urbanos. Os analfabetos, nesta época, não votavam, e o seu voto poderia garantir a legitimidade da democracia no país, sob ótica da elite industrial, como também o seu poder.

A educação pensada para as classes populares objetivava apenas oportunizar o acesso ao mundo da lecto-escrita, sem, contudo, zelar por uma educação capaz de contribuir com o processo de emancipação, formação humana e acesso aos bens de produção, reforçando assim o ideário liberal-burguês com sua produção de pobreza, de subescolarização e formação de contingente de reserva para suas indústrias etc. (PAIVA, 2003). Esta oferta de educação escolar não resolveria os problemas sociais da população (política de trabalho, de saúde pública

de qualidade, de habitação, de combate à fome e a pobreza, etc.), os quais, até hoje, estão presentes na história de luta do povo brasileiro, por meio, sobretudo, dos movimentos sociais organizados.

Entre as décadas de 1910 a 1930, destacam-se o movimento operário nas décadas de 1910² e os “Pioneiros da Educação”, através do “Manifesto” escrito, entre outros, por Fernando de Azevedo (em 1932). Ambos os movimentos tinham como pauta a luta em favor do direito ao acesso à educação como uma das possibilidades para o país se desenvolver, e, nessa direção, era imprescindível que todos pudessem ter acesso à educação plena, laica, pública e gratuita.

Com o advento do Manifesto dos Pioneiros da Educação, iniciava-se no país uma discussão em favor da implantação de um sistema de ensino organizado sob a responsabilidade da União. Conforme Paiva (2003), os intelectuais do Manifesto acreditavam na necessidade de um plano único de ensino para o país, cuja reforma educacional proposta estivesse vinculada às reformas econômicas em curso na época.

Considerando lentos os avanços em relação à educação elementar para as camadas populares, constatamos que essa não se configurou como prioridade por parte dos políticos e das políticas públicas. A educação estava mais associada aos interesses da elite dominante e aos ideais do capitalismo industrial em desenvolvimento no país, como também ao aumento do contingente de eleitores. A educação, por conseguinte, foi entendida por alguns setores da elite (a oligarquia rural, por exemplo) como ameaça à ordem constituída na época. A ideia era instruir o povo para atender as necessidades econômicas emergentes, sem pretender promover sua emancipação humana, política e social.

Estes fatos revelam um Estado e uma elite econômica preocupados, não com a formação escolar das camadas populares, mas com estratégias de poder, para a consolidação de um projeto de Estado moderno e industrializado. A intencionalidade de educar/escolarizar as camadas

² Outra leitura muito instigante e interessante sobre a luta pela educação das classes trabalhadoras na Primeira República encontra-se na rara obra de GHIRALDELLI JÚNIOR (1987).

populares tinha o interesse de reforçar a hegemonia de uma elite economicamente dominante e de um Estado controlador das ações humanas.

Outro fato constatado está na concepção preconceituosa, muito visível no século XIX e início do século XX, sobre as pessoas não letradas/alfabetizadas. Para elas era atribuído o estereótipo de incapaz e de improdutivo. A condição do analfabetismo era considerada como uma “chaga” que impossibilitava o país de crescer e tornar-se uma nação desenvolvida. Isso revela que o processo civilizatório do país ocorreu de modo totalitário, e a educação foi usada como instrumento ideológico para legitimação do poder da classe economicamente favorecida da época (PAIVA, 2003). Contudo, não se descarta que determinados setores da classe operária, principalmente da segunda década do século XX, a exemplo de sindicatos e outras representações, tanto de trabalhadores como de associações de bairros, tenham se mobilizado pela luta em favor da escolarização de seus representados, como foi o caso da União dos Operários Estivadores, em 1923 (Cf. BRANDÃO, 1985, p. 49; GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987, p. 87-159). Esses e outros fatos históricos constatados nos remetem à concepção circular de história que, segundo Ghiraldelli Júnior (2007), é aquela concepção que, independentemente do contexto sócio-histórico, mudam-se os personagens, mas insiste-se no mesmo enredo. Ou seja, não há mudanças significativas, apenas uma sensação de repetição contínua.

Logo, possuir uma sociedade escolarizada, crítica e participativa na vida social, política e econômica do país, possivelmente não era o interesse nas primeiras décadas do Século XX. E, contraditoriamente, toda vez que se questionou o progresso do país, a culpa fora atribuída aos pobres, tendo como rótulos discursivos sua condição de analfabeto, improdutivo e incapaz, reforçando uma dada ideologia de que tal condição, não permitia ao país se modernizar. Assim, “[...] no discurso público como imagem do analfabetismo, tem a conotação de deficiência moral e intelectual: o analfabeto é concebido como

um ser ignorante e desprovido de meios de discernir entre o certo e o errado” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 24).

A questão do desenvolvimento econômico do país e a difusão da educação escolar elementar para o povo, como também o mito em torno do fenômeno do analfabetismo, considerado como “doença”, eram recorrentes no discurso da educação popular, compreendida como educação para o povo por parte das elites dominante da época. Com raras exceções, principalmente do final da década de 1950 até 1964, quando a educação popular e a educação de adultos tomaram outros significados políticos e antropológicos, de construção de um homem/mulher críticos. Tal constatação foi observada na influência das ideias socialistas, as quais eram disseminadas entre o povo como as melhores para a mudança da sociedade e da sua qualidade de vida.

A partir do final da década de 1950, precisamente com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos³, foi que se começou a focalizar a educação de adultos, com base nos aspectos sociais da população pobre do país, público hegemônico na EJA. Esse movimento acontece a partir do grupo liderado por Paulo Freire neste congresso, no qual denuncia que, sem considerar a realidade de vida e as necessidades dos educandos adultos, as iniciativas sobre o processo de alfabetização dessa fração populacional continuariam a amargar resultados insatisfatórios quanto ao seu processo de alfabetização⁴. Os altos índices nacionais de analfabetos adultos na faixa de 15 anos e mais continuavam elevados⁵. Tal tese foi defendida por Paulo Freire e equipe (Inspetora-orientadora Dulce Chacon; professora Elza Freire; Assistente Social Judite da Mota Ribeiro e o

³ Este congresso ocorreu entre os dias 9 e 16 de julho de 1958 no Rio de Janeiro e foi convocado e patrocinado por entidades públicas e privadas, com apoio do Ministério de Educação e Cultura da época (PAIVA, 2003).

⁴ Na época tínhamos as seguintes iniciativas da União para a EJA: 1947 – 1963: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA); 1952-1963: a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER); 1958-1961: a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA).

⁵ Dados do IBGE/Censo Geográfico apontam para o índice de 50,6% da população adulta (15 anos de idade e mais) analfabeta.

universitário José Augusto de Sousa Peres), através do documento: **A Educação de Adultos e as Populações Marginais: mocambos.**

Freire e equipe irão defender que, qualquer intervenção educativa para a população adulta, pobre, residente nas zonas de mocambo, nos córregos, nos morros, nos mangues e nos areais deveria, além de considerar tais realidades, “[...] ser eminentemente um trabalho **com**. Nunca um trabalho verticalmente **sobre** ou assistencialistamente **para** o homem” (FREIRE, 1958, p. 3). Esse discurso enuncia uma concepção de educação estranha, por não se configurar em uma construção verticalizada, imposta. O discurso freireano enuncia uma concepção de educação a qual apresenta como princípio político-pedagógico a construção de uma proposta educativa que envolva a participação de todos nesse processo, considerando, como expressa o próprio Freire e equipe, as “cores” da realidade a qual tal educação se desenvolve.

Freire (1958), portanto, retoma uma concepção de educação que se alicerça teoricamente no cotidiano, no fazer prático e na realidade de vida das camadas da população menos favorecida economicamente. Sua tese é construída a partir das condições reais de vida das pessoas, dos trabalhadores, dos desempregados, e síntese das camadas populares. De acordo com Carlos e Silva (2021, p. 2),

A vida, para Paulo Freire, é um parâmetro essencial, seja no estabelecimento de relações mais humanizadoras, edificantes e construtivas, seja no processo de ensino-aprendizado, em que o outro é reconhecido e valorizado em suas particularidades, suas singularidades, seus saberes e suas identidades. Nesse sentido, o educador do oprimido opta pelos ‘esfarrapados do mundo’ e convida-nos a assumir uma proposta pedagógica que tenha a autonomia do sujeito como um dos caminhos na busca pela liberdade, pela formação da criticidade dos educandos e, conseqüentemente, pela constituição de subjetividades éticas, em que a dignidade humana seja parâmetro para as relações interpessoais.

A partir de meados da década de 1960 a meados da década de 1980, a EJA no Brasil ficou subsumida à campanha de alfabetização de adultos, através do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), alicerçada em uma concepção de educação de adultos como supletiva e tecnicista. Este período reproduziu o mesmo discurso sobre a EJA, como campanhas de governos em favor da alfabetização, do período de 1945 a 1950.

A EJA ainda sofre com o local marginal que ocupa nas políticas públicas. Alguns destes locais periféricos são traduzidos por ações emergenciais, descontinuas e descompromissados⁶. A EJA tem vivenciado ações traduzidas por programas, os quais mudam de nome a cada nova gestão pública, seja estadual, municipal e, especialmente, as ações da União. A luta histórica do movimento pela educação de adultos é pela implementação de políticas públicas de Estado. No entanto, há de se superar a visão historicamente herdada de EJA como educação suplementar, para garanti-la como “direito”. Logo, acrescenta Arroyo (2005, p. 28-29):

Teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos entre eles à educação de jovens e adultos [...] fala-se muito hoje em parcerias entre a sociedade, seus diversos atores e o Estado, porém as parceiras que contribuirão na configura-

⁶ Na história da EJA foram criados vários programas e campanhas com o propósito de alfabetizar e escolarizar jovens e adultos, tanto do campo como da cidade. Segundo Paiva (2003, p. 203-327), tais campanhas e programas foram as primeiras iniciativas oficiais e âmbito nacional. Dentre elas estão: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947; a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958; a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA), em 1963; o Programa de Emergência, em 1963; o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), em 1964; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967; a Fundação Educar, em 1985; o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), em 1990; o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), em 1996; o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), em 2003-2017. Todas essas campanhas e programas foram assumidos pelo governo federal em distintas gestões.

ção da EJA como garantia de direitos e como dever de Estado serão aquelas que situam suas intervenções na legitimação dos direitos dos excluídos, dos setores populares; aqueles atores sociais que superarem visões assistencialistas para com esses setores populares, que os reconhecerem sujeitos coletivos de direitos, na totalidade dos direitos humanos.

A EJA, na perspectiva da Educação Popular, inclina-se para uma prática de educação emancipatória e libertadora para os seres humanos (FREIRE, 1997, 2005, 2007; SOUZA, 2002, 2007). Visa uma nova sociedade que, provavelmente, não condiz com o modelo atual implantado. E, nessa direção, não se pode deixar de considerar a história de lutas, conquistas e construção da identidade da EJA ao longo de sua trajetória. Assim sendo, vale ressaltar que muitas das iniciativas de alfabetização e escolarização para jovens e adultos, foram realizadas por movimentos sociais, salões de igrejas, organizações da sociedade civil, projetos de extensão de universidades e por anônimos que abriam o espaço de suas casas e transformavam suas salas de visita, terraços e garagens em salas de aulas para jovens e adultos poderem se alfabetizar.

Essa marca histórica tem acompanhado a EJA como forma de luta e resistência em favor do acesso e da permanência à escola, como também a garantia do direito constitucional e universal à educação escolar.

A EJA DOS ANOS 1990

Os anos 1990 foi o período de reforma do Estado brasileiro para implementação da política neoliberal. Também demarcou o processo de redemocratização do país. Nessa época, se começa a sentir os efeitos da sua implantação e do processo de globalização econômica através da privatização de suas empresas estatais, além de priorizar as ações ligadas a uma política liderada pelo Banco Mundial, em que as políticas públicas sociais de combate à pobreza passaram ao segundo plano.

Em decorrência dessa realidade, o país presenciou o “diálogo” de empresários (setores privado e autárquico) com os seus trabalhadores, sugerindo-lhes as “vantagens” da demissão voluntária, provocando, assim, o aumento do contingente de trabalhadores na economia informal. Diante dessa nova política, Antunes (2000, p. 2) afirma que o movimento sindical se tornou

Incapaz de apreender a amplitude e a dimensão do capitalismo, postado numa situação desfavorável que lhe obsta a possibilidade de visualizar e agir para além do capital, o sindicalismo, em seus traços e tendências dominantes, conduzido pelo ideário que tem conformado suas lideranças, a cada passo dado recua a um patamar anterior, assemelhando-se a um indivíduo que, embora pareça caminhar para frente, desce uma escada de costas, sem visualizar o último degrau e menos ainda o tamanho do tombo.

Além disso, a falta de qualificação específica por parte da mão de obra do operariado brasileiro, como consequência, principalmente, do baixo nível de escolaridade, força a implementação de medidas para sanar o problema. Entre essas medidas, houve investimentos no Programa de Qualificação e Requalificação Profissional (PLANFOR), atendendo a 3.800 municípios brasileiros, em 1997. Sobre este Programa, Haddad e Di Pierro (1999, p. 9-10) esclarecem que:

[...] o Programa incorpora um componente de formação em habilidades básicas (leitura, escrita, cálculo, etc.) pelo qual passaram 1,8 milhão de trabalhadores e desempregados no triênio 1995/97. Quando se analisa a escolaridade dos treinandos do PLANFOR verifica-se que aqueles que não possuem qualquer escolaridade estão subrepresentados, pois constituem 14,7% da população com 14 anos ou mais e são apenas 5% dos beneficiários do programa.

A década de 1990, portanto, reforça o discurso pela implementação das ideias neoliberais e a luta em favor da qualificação profissional dos trabalhadores brasileiros, especialmente daqueles em estado de

analfabetismo (correspondente na época a 19,7% da população maior de 15 anos (CENSO/IBGE/2000) ou subescolarizados. No entanto, como afirmam Haddad e Di Pierro (1999), os menos escolarizados foram os menos atendidos neste processo de qualificação profissional.

No campo da EJA, a partir dos meados de década de 1990, emergem novos acontecimentos, em que modalidade se torna o foco principal, como afirma Soares (1999, p. 1):

Temos assistido, nos últimos anos, à emergência de uma multiplicidade de eventos nacionais e internacionais sobre a educação de jovens e adultos. Constam dessa intensa e variada agenda a V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), o Encontro de EJA da América Latina e Caribe, o Encontro de EJA do Mercosul e Chile, os Encontros Nacionais de EJA (Natal/96, Curitiba/98 e Rio de Janeiro/99), o COLE (Congresso de Leitura do Brasil) e os encontros anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). É também desse período o surgimento dos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos.

Vale salientar que, nesse período, a Conferência de Educação Para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia, dava significativa contribuição para se pensar a EJA no plano das políticas públicas como direito humano. É o período também de surgimento dos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, da realização dos Encontros Nacionais de EJA (ENEJA's), da criação do Programa de Alfabetização Solidária (PAS) (SILVA, 2005).

Mesmo com todos esses acontecimentos em torno da EJA, a ausência de uma política pública satisfatória para a área não foi suprida. Inclusive, nessa década, a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA)⁷ foi desativada em virtude de sua postura

⁷ Mais tarde, no Governo Lula, esta comissão será denominada de CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Para conferir dos representantes dos Fóruns de EJA nessa comissão, acessar: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/historico_representacao_cnaeja_1.pdf ou <http://forumeja.org.br/node/2391>

crítica em relação às ações do governo federal (SILVA, 2005). Cabe ressaltar também que, com o advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1997, a EJA ficou fora do financiamento da educação nacional. Esse fato acarretou mais uma vez para a modalidade sua condição marginal às políticas públicas, forçando estados e municípios a assumirem a EJA como ensino regular noturno, descharacterizando-a do seu real sentido, e silenciando seu funcionamento. Tratou-se de uma manobra que muitas secretarias de educação, país afora, se apropriaram para poder receber recursos.

Nesse contexto de exclusão, a organização da sociedade civil, por meio dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, ganha expressão em todo o território nacional. Os Fóruns de EJA surgem como movimento resistência e luta em favor do **direito à educação**, para jovens e adultos que não tiveram acesso a ela, ou que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas e que precisavam retomar seus estudos na modalidade.

“Os fóruns de Educação de Jovens e Adultos: uma nova configuração em movimentos sociais”⁸

Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (Fóruns de EJA) surgiram no país, de acordo com Silva (2005), em 1996, com a organização do Brasil para participar da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, na Alemanha, sob o auspício da UNESCO⁹.

⁸ O presente título é inspirado no livro de Silva (2005), devidamente referenciado neste artigo. O livro é resultado de sua dissertação defendida em 2003, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

⁹ Vale lembrar que já acontecerem seis CONFINTEA'S: a I CONFINTEA, em 1949, em Elsinore/Dinamarca; a II CONFINTEA, em 1960, Montreal/Canadá; a III CONFINTEA, em 1972, Tóquio/Japão; a IV CONFINTEA, em 1985, em Paris/França; a V CONFINTEA, em 1997, Hamburgo/Alemanha; e a VI CONFINTEA, em 2009, em Belém do Pará/Brasil. A VII CONFINTEA está agendada para acontecer em Marrocos, em 2022 (Site da UNESCO).

Faz parte da metodologia de organização das CONFINTEA's, convocar os países-membros para se organizarem e participarem das atividades preparatórias ao evento. De acordo com Silva (2005, p. 36), os encontros preparatórios para a V CONFINTEA, por exemplo,

[...] foram realizados por alguns Estados da Federação [...]. Houve, também, encontros regionais e o Seminário Nacional. O resultado desses encontros foi a elaboração de um documento único contendo os compromissos e as propostas de ação acordados entre a sociedade civil organizada e o poder público governamental, na figura do MEC.

Nesse período surge o primeiro Fórum de EJA brasileiro, no Estado do Rio de Janeiro. Em seguida, surgiram vários outros fóruns Brasil a fora. Em síntese, os fóruns, apesar de suas especificidades regionais, se configuram como espaço de diálogo com os diversos sujeitos sociais de diferentes correntes do pensamento e práticas, com a articulação de diferentes segmentos sociais envolvidos com a EJA, caracterizam esse movimento que Silva (2005) denomina de Novos Movimentos Sociais, a partir de sua compreensão em Melucci (2001), Gohn (2000) e Scherer-Warren (1996)

Os Fóruns de EJA, durante algum tempo, especialmente nos governos Lula e Dilma (2003-2016), foram bastantes atuantes em prol de políticas públicas para a EJA. Eles se configuraram em espaços de intervenção nas políticas públicas, para a modalidade, tornando-se instrumento de pressão política e de intercâmbio de experiências (SILVA, 2005).

De acordo com o Relatório-Síntese do V Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA, 2003), os fóruns possuem as seguintes pautas, que a nosso ver, ainda se encontra atual e relevante para a modalidade. São elas: a necessidade de assumir um conceito ampliado de EJA, expresso como um direito de cidadania, que envolva a formação para o trabalho [...]; a necessidade de que a política

nacional de educação continuada e de formação profissional de jovens e adultos resulte de articulação intersetorial e interinstitucional, sob coordenação do MEC [...]; a reativação da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, com o desdobramento da mesma para os Estados e os municípios, de modo a estabelecer uma efetiva articulação entre as esferas públicas e a sociedade civil; a apropriação das lições da educação popular, com destaque para o legado de Paulo Freire, apoiando as experiências realizadas nessa área, legitimando, pela certificação, os processos de escolarização criados por meio de diversas práticas pedagógicas e pela indução de políticas públicas (RELATÓRIO-SÍNTESE, V ENEJA, 2003).

Hoje, os Fóruns de EJA encontram-se com pouca mobilização em virtude de uma política negacionista e sem proposta para a modalidade. O que se apresentou em 2019 foi uma Política Nacional de Alfabetização, mas que não contemplou a EJA, como também os Fóruns de EJA se manifestaram contra parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceu o “Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade”, apresentando o seguinte:

Os representantes estaduais e distrital dos Fóruns de EJA do Brasil reunidos online, no dia 24 de novembro de 2020, reafirmaram sua posição de que currículo da EJA não pode ser um simples alinhamento de conhecimento às etapas do ensino da idade obrigatória, não deve ser reduzido à lógica das competências e organizado de forma universal, com objetivos de ensino gerais e uniformes que excluem os conhecimentos adquiridos pelos trabalhadores estudantes em diferentes espaços (OFÍCIO DOS FÓRUNS DE EJA BRASIL; FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 3).

Mas, apesar de tudo isso, a luta dos Fórum de EJA tem se intensificado em favor da luta pela garantia do direito à educação e por

políticas públicas para jovens, adultos e idosos, em especial, aqueles/as que engrossam as classes populares a partir de meados dos anos 1990, com a ressignificação e vigência da educação popular.

É visível, portanto, a participação dos Fóruns de EJA no atual cenário político e social, pelo intenso diálogo que vem sendo travado entre a sociedade civil e o poder público, com vistas à construção de políticas públicas que atendam as expectativas de vida e de trabalho da população jovem e adulta, que oportunizem o acesso à leitura e a escrita e aos conhecimentos fundamentais e gerais propostos pela educação básica (TORRES *et al.*, 2020, p. 79).

Nos anos 2000, no governo Lula (2003-2010), a EJA foi contemplada com várias ações políticas, por exemplo, o Programa Brasil Alfabetizado, destinado às camadas populares sem escolarização prévia ou em condições de analfabetismo funcional. Outras ações políticas nesse período também foram importantes para a modalidade, como a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no Ministério da Educação (MEC), para a implementação das políticas de EJA, conforme assevera Machado (2009).

A SECADI reuniu e articulou políticas em favor do direito à educação para os diversos sujeitos das camadas populares (negros, camponeses, lgbt's, indígenas, mulheres etc.) expressas nas mais diversas identidades e realidades, como ressalta Silva (2018). Essas expressões diversas dos sujeitos populares ecoam na direção da garantia do direito de ações políticas em favor da alfabetização e escolarização para as camadas populares pelos quais, para além do processo de ensino da lecto-escrita e da aquisição dos saberes escolares sistematizados, os sujeitos jovens e adultos possam ter a possibilidade de melhor interação, em uma sociedade cada vez mais imersa no mundo das tecnologias digitais, sem exclusão e opressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste artigo foi fazer uma breve leitura da Educação de Jovens e Adultos, uma das modalidades da educação básica nacional, à luz dos movimentos sociais em favor da educação das classes populares. Assim, o que vimos foi que para os sujeitos populares da sociedade a educação foi uma conquista em parte liderada pela ação de intelectuais, como o caso do Manifesto dos Pioneiros da Educação e do grupo liderado por Paulo Freire, bem como por outros coletivos que tinham como objeto de suas lutas, o direito à educação e a implementação de políticas públicas para jovens e adultos.

Na esteira desses movimentos, demos destaque aos Fóruns de EJA, uma nova configuração em movimentos sociais, que desde meados dos anos 1990 tem protagonizado e direcionado sua posição em favor de políticas educacionais para a EJA.

Não vamos esquecer também o protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Rural Sem Terra que, por meio de sua luta, conquistou para a modalidade campesina o PRONERA uma política de educação para os assentados na reforma agrária.

O que nos resta por enquanto concluir sobre a EJA é que sua luta estava em andamento até o golpe dado na presidenta Dilma. Daquela época em diante, a EJA estaciona na esperança de que dias melhores virão, para que esse país possa se encontrar com a educação pública, laica gratuita e com qualidade para todos e todas que sonham (sonho aqui como ação, proatividade) com um Brasil justo, humano e ético para todos/as cidadãos/cidadãs.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. *A crise e os sindicatos: impasses e desafios*. s.l.: s.n. [2000?]. Fotocopiado.

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e*

adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação popular*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019. Brasília: IBGE, divulgados *online* em: 16/07/2020.

CARLOS, D. S. S. V.; SILVA, E. J. L. A questão ética e religiosa na ordem do discurso freireano. *Práxis Educativa*, *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2116433, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16463.028>

ENCONTRO Nacional de Educação de Jovens e Adultos, V, 2003, Cuiabá. *Anais do ENEJA*. Mato Grosso: Didática Suplegraf, 2004.

FÓRUMS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO BRASIL; FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. *Ofício s/n 12/2020*. Brasília, 2020. Disponível em: <http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br/rj/files/Of%C3%ADcio%20CNÉ%2012-2020.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. *A educação de adultos e as populações marginais: mocambos*. Recife: [s.n.], 1958.

_____. *Educação e política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007 (Coleção Preconceitos, v. 2).

GOHN, M. G. *Teorias dos novos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000. 383 p.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Educação e movimento operário no Brasil*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Pedagogia e concepção da história. In: _____. *O que é Pedagogia*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, v. 139).

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos*, 1999. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: 21 jul. 2001.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública, *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009. Disponível em <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>.

MELUCCI, A. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Tradução por Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2001. 199 p. Tradução de: L`invenzione del presente.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. 6. ed. revista e ampliada, São Paulo: Loyola, 2003.

PINTO, José Marcelino de Rezende *et al.* Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 81, n. 199, Brasília, p. 511-524, out./dez., 2000.

SCHERER-WARREN, I. *Redes de movimentos sociais*. 2 ed., São Paulo: Loyola, 1996. 143 p.

SILVA, E. J. L. *O Fórum de Educação de Jovens e Adultos: uma nova configuração em movimentos sociais*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005.

SILVA, E. J. L.; AMORIM, R. M. *Paulo Freire: culturas, ética e subjetividades no ensinar e aprender*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

SOARES, L. Processo de inclusão/exclusão na educação de jovens e adultos. *Revista Presença Pedagógica*. Ano 5. n. 30, 1999. Disponível em <http://www.presencapedagogica.com.br/capa5/index.php?option=com_content&task=view&id=53&Itemid=47>. Acesso em: 18 fev. 2003.

SOUZA, J. F. de. *E a educação popular: uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro*. Recife: Bagaço, 2007.

SOUZA, J. F. de. *Atualidade em Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2002.

TORRES, M. E. S.; SILVA, M. S.; SILVA, E. J. L.; FARIA, E. M. S.; BARROS, A. M. A. Fóruns de EJA do Nordeste: espaço de luta, resistência e afirmação dos direitos dos sujeitos por educação. In: SILVA, A. G. F.; CARVALHO, F. C. G. (Orgs.). *Paulo Freire: 50 Anos da Pedagogia do Oprimido*. Recife: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2020.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DAS ORDENS DISCURSIVAS ATUAIS¹⁰

Rayssa Maria Anselmo de Brito
(Universidade Federal da Paraíba)

Eduardo Jorge Lopes da Silva
(Universidade Federal da Paraíba)

Partindo do cenário cada vez mais ampliado da presença de jovens e adultos com deficiências em escolas regulares, sobretudo, matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o presente capítulo busca refletir sobre o encontro das modalidades da EJA e da Educação Especial/Inclusiva, analisando as práticas discursivas nos documentos normativos a nível nacional, assim como no contexto local do município de Bayeux, localizado na região metropolitana de João Pessoa, Paraíba.

Adentramos, pois, na intersecção destas modalidades ressaltando esse terreno como um campo que tem vivenciado uma série de ameaças no cenário político atual, tendo como ponto de partida os estudos que abordam a modalidade da EJA em seus aspectos normativos e políticos tanto nacionais, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (MACHADO, 2009), quanto internacionais, como discute Ireland (2012). Desse modo nos atemos as políticas nacionais mais recentes e cujo momento representa ameaças e retrocessos, a exemplo do Decreto nº 10.502 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, e a Política Nacional de Alfabetização - PNA (BRASIL,

¹⁰ O artigo aqui apresentado, configura-se como sendo parte da Análise de Conjuntura realizada em nossa pesquisa de doutoramento em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB).

2019c), o que nos leva a questionar qual o lugar dos jovens e adultos com deficiência mediante este cenário.

Para tanto, estruturamos o presente texto em duas importantes e complementares seções: a primeira intitulada **O contexto nacional da Educação de Jovens e Adultos e a Inclusão da PcD¹¹: entre a instabilidade e a resistência**, na qual analisamos o cenário nacional e as leis e políticas educacionais brasileiras que intercruzam as modalidades em questão, e a segunda, **No cenário estadual e municipal: as ausências de uma educação de jovens e adultos inclusiva**, refletimos sobre o contexto local do estado da Paraíba, bem como o município de Bayeux, analisando os seus respectivos Planos Estadual e Municipal de Educação.

O CONTEXTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A INCLUSÃO DA PCD: ENTRE A INSTABILIDADE E A RESISTÊNCIA

Reconhecendo que, em se tratando da EJA, “o poder público dispensa a esse segmento um tratamento marginal, relegando-o, assim, como a modalidade à qual ele pertence, a uma posição inferiorizada na hierarquia educacional” (FERREIRA, 2008, p. 135), não poderíamos deixar de mencionar em nosso estudo a atualidade de discutirmos a EJA no cenário nacional atual, considerando que uma das primeiras medidas vivenciadas no ano de 2019 fora o fim da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o que afetou não somente as políticas de inclusão educacional, uma vez que esta passa a integrar uma pasta mais segregada no âmbito do Ministério da Educação, como também afetou com ainda mais intensidade a modalidade da EJA.

Cabe ressaltar que esta Secretaria foi criada em 2004, entretanto, somente em 2006, com o acréscimo das políticas voltadas à inclusão, vem a tornar-se SECADI. Entre seus objetivos “fortalecer a atenção

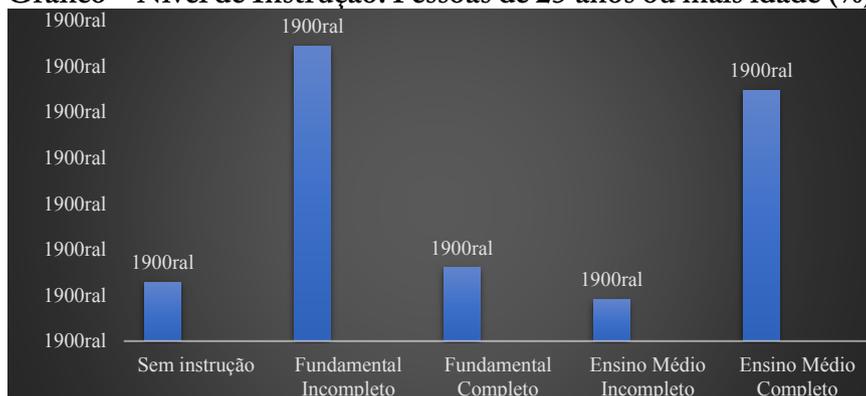
¹¹ Lê-se Pessoa com Deficiência.

especial aos grupos que historicamente são excluídos da escolarização” (SALDAÑA, 2019, s/p). Deste modo, as políticas desta pasta deveriam considerar a diversidade em suas múltiplas formas: geracional, de raça, cor, etnia, gênero, orientação sexual, deficiências e entre outras.

Ainda de acordo com Saldaña (2019, s/p), a iniciativa de extinguir tal Secretaria “foi uma manobra para eliminar as temáticas de direitos humanos, de educação étnico-raciais e a própria palavra diversidade”, agendas estas as quais tem sido fortemente combatidas pelo governo de extrema direita e que se fortalece com a ascensão e adesão das massas a ideologia do governo do então presidente Jair Bolsonaro¹².

Entretanto, o fechamento da SECADI não se constitui um fato isolado em si. Arelado a este cenário de desmontes, pois, temos vivenciado nos contextos das escolas municipais e estaduais os fechamentos de turmas da EJA, sob a alegação da ausência de demandas, todavia, percebemos que nosso país ainda apresenta altos índices de analfabetismo e de jovens e adultos que não concluíram sequer sua escolarização inicial, como atestam os dados oficiais do IBGE (BRASIL, 2020).

Gráfico – Nível de Instrução: Pessoas de 25 anos ou mais idade (%)



Fonte: Brasil/PNAD-C 2019/IBGE, 2020a.

Ainda em se tratando de números que evidenciam este cená-

¹² Eleito em 2018 pelo Partido Social Liberal e que até presente data de publicação deste artigo, encontra-se sem partido.

rio vemos que, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o quantitativo de matrículas da EJA “diminuiu 7,7% no último ano, chegando a 3,2 milhões em 2019” (BRASIL, 2020b, p. 8). Já o “número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2019, um aumento de 34,4% em relação a 2015”, sendo estes referentes às “matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas” (BRASIL, 2020b, p. 9).

Logo, é possível percebermos o aumento de matrículas no segundo grupo, referente às PcD, torna-se também evidente na modalidade da EJA, uma vez que as matrículas destes têm apresentado um aumento também nesta modalidade, conforme evidenciado na tabela a seguir:

Tabela – Matrículas da Educação Especial por Etapa de Ensino (2015-2019)

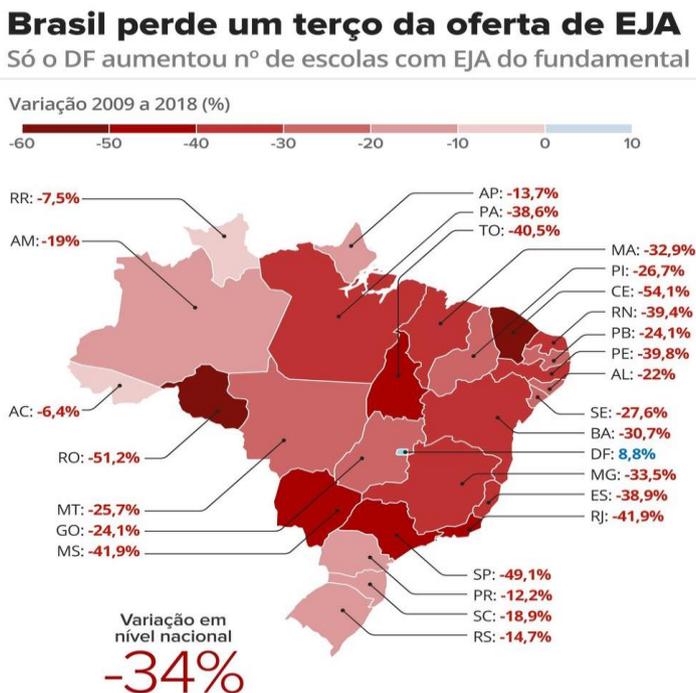
ANO	ETAPA DE ENSINO					
	Total	Educ. infantil	Ens. Fund.	Ens. médio	Prof. con./sub.	EJA
2015	930.683	64.048	682.667	65.757	3.306	114.905
2016	971.372	69.784	709.805	75.059	2.899	113.825
2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	3.548	120.515
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
2019	1.250.967	107.955	885.761	126.029	4.784	126.438

Fonte: Brasil (2020b, p. 21).

Nesta tabela podemos observar que entre os anos de 2015 a 2019 houve um aumento de 11.533 matrículas especificamente na EJA, o que representa 9,12% das matrículas na modalidade. Sendo evidenciado também um crescente aumento de matrículas deste público nos demais níveis de ensino, bem como no ensino profissionalizante.

Observando, em contrapartida, que quando enfocamos nosso olhar no tocante às matrículas da EJA, em relação ao quantitativo total de alunos, vemos que num contexto mais local, conforme evidenciado no infográfico a seguir, no Estado paraibano houve uma queda de 24,1% de matrículas nesta modalidade.

Figura - Infográfico do cenário de matrículas da EJA no Brasil



Fonte: Inep/Microdados do Censo da Educação Superior (2009 e 2018)



Infográfico elaborado em: 12/02/2019

Fonte: Moreno (2019, s/p).

Neste infográfico, fica ainda explicitado que tal realidade encontra-se presente em todos os estados brasileiros, com exceção do Distrito Federal, que apresenta em contrapartida, um aumento 8,8%.

Nesta perspectiva, o fim da SECADI representa, não só para os pesquisadores da área, como também para os movimentos sociais

alinhados ao objeto desta secretaria, um significativo retrocesso das conquistas até então obtidas, uma vez que a questão da diversidade e do analfabetismo perde espaço e passa a tornar-se pouco priorizada no governo em questão.

Cabe ressaltar que foi criada no lugar da SECADI, a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, a qual na redação inicial do Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, possuía as subpastas: 1. Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; 2. Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e, 3. Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (BRASIL, 2019a); sendo alterada pelo Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019 passando a organizar-se na seguinte estrutura: 1. Diretoria de Educação Especial; 2. Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e 3. Diretoria de Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (BRASIL, 2019b).

Desse modo, no tocante à estrutura organizacional do Ministério da Educação, o que modifica entre estes decretos dá-se na nomenclatura da subpasta 1, que inicialmente se definia de modo mais completo - Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência - trazendo mais elementos que na redação do segundo decreto ao restringir-se apenas a Educação Especial.

Outra medida que merece destaque nesse cenário foi a Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, a qual dentre o público-alvo apresenta os alunos da educação de jovens e adultos sem matrícula no ensino formal; e os alunos das modalidades especializadas de educação (BRASIL, 2019c). Embora no texto inicial tal política preveja que entre suas ações, programas e instrumentos, sejam incluídos o inciso “V - desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal” (BRASIL, 2019c, p. 53).

Na prática, até o presente momento, não observamos a implementação desta política, com exceção de um Caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA) o qual apresenta uma página dedicada a alfabetização na EJA, em que embora seja assemelhada ao processo de alfabetização das crianças, possui como elementos que os distinguem “como o conhecimento de mundo que trazem consigo, as suas tentativas anteriores de alfabetização e os seus conhecimentos prévios sobre o sistema de escrita” (BRASIL, 2019c, p. 35). Destacando a função social da leitura e da escrita à medida que apresenta a aquisição destas como responsável por abrir novas oportunidades para este público.

Neste Caderno da PNA, uma outra página é dedicada a alfabetização no contexto das modalidades especializadas de educação, a qual abarca o público-alvo da educação especial, quilombolas e indígenas, fazendo menção ao processo de alfabetização da criança, todavia sem mencionar o jovem e o adulto com alguma deficiência e/ou quilombola e/ou indígena.

Destacamos ainda, em consonância com a Política Nacional de Alfabetização (PNA), a recém-publicada Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, a qual Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à PNA e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Em uma análise mais específica deste documento norteador, observamos que em seu artigo 8º o atendimento aos jovens e adultos com deficiências poderá ser ofertado de acordo com as suas especificidades “a partir da acessibilidade curricular promovida com utilização de metodologias e técnicas específicas, oferta de tecnologias assistivas conforme as necessidades dos estudantes, apoiados por profissionais qualificados” (BRASIL, 2021, p. 3), possibilitando ainda a ocorrência do Atendimento Educacional Especializado no mesmo turno, bem como elucidando sobre os casos nos quais será facultada às famílias a possibilidade da terminalidade específica, conforme comprovação necessária.

Também ressaltamos ainda que algumas outras leis as quais favoreciam a PcD encontram-se ameaçadas de sofrerem sérias modificações, em específico a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), cuja orientação seria de priorizar a inclusão das PcD nas redes regulares de ensino, em contrapartida, estuda-se agora a possibilidade flexibilizar a matrícula para as instituições especializadas, o que pode vir a representar um retrocesso, uma vez que o texto abre espaço para o paradigma da segregação institucional.

Bilches (2019) apresenta os dois movimentos relacionados a esta reforma política, o primeiro grupo defendendo uma educação diferenciada às PcD, enquanto o segundo grupo aponta para esta Reforma, como um retorno à segregação, uma vez que o receio seria o de que “os alunos com deficiência acabem afastados da convivência com os demais estudantes” (BILCHES, 2019, s/p).

Ressaltamos que esta política foi materializada por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, a qual Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020b), o que ocasionou uma série de repercussões e lutas dos movimentos sociais defensores da Educação Inclusiva, resultando na suspensão deste, por meio do ministro do Supremo Tribunal Federal Dias Toffoli no dia 01 de dezembro de 2020. De modo ser esta uma pauta ainda não encerrada, uma vez que o decreto segue tramitando em outras instâncias para ser votado ou não.

Outro possível retrocesso está relacionado a um Projeto de Lei de nº 6159/2019, o qual prevê a retirada das cotas das PcD nas grandes empresas¹³, o que pode vir a representar a não inserção ou a inviabiliza-

¹³ Pela Lei de Nº 8.213, de 24 de julho de 1991, ainda vigente, Em seu artigo 93. “A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção: I - até 200 empregados - 2%; II - de 201 a 500 - 3%; III - de 501 a 1.000 - 4%; IV - de 1.001 em diante - 5%” (BRASIL, 1991).

ção das Pessoas com Deficiência frente ao Mercado de Trabalho, vindo a prejudicar jovens e adultos com deficiências que se qualificam e que desejam desenvolver distintas profissões em nossa sociedade.

Para Brigatti (2019) este Projeto de Lei 6159/2019 permite que as empresas substituam a contratação das Pessoas com Deficiência pelo pagamento de um valor correspondente a dois salários mínimos mensais à União, como forma de compensação pela não contratação. Em nossas pesquisas constatamos que esse projeto de lei ainda segue tramitando, aguardando a apreciação de uma Comissão Especial a fim de que seja votado mais a frente.

Afora todo este cenário de instabilidades, destacamos ainda os Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, uma vez que se encontram em período de vigência e cujas modalidades da EJA e da Educação Especial são mencionadas.

No tocante ao Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) destacamos as Metas 9, 10 e 16, as quais tratam respectivamente do combate ao analfabetismo entre jovens, adultos e idosos; a segunda em relação à integralização da EJA à educação profissional e a Meta 16 em relação a formação docente frente as necessidades atuais dos sistemas de ensino.

Embora a Meta 4 seja a que mais enfoque as questões relacionadas à Pessoa com Deficiência, não observamos nas estratégias traçadas nenhuma menção ao jovem e ao adulto com deficiência, o que já passa a acontecer nas Metas 9 e 10. Assim, vemos na Meta 9 o objetivo de:

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. (BRASIL, 2014, s/p).

Conforme analisamos na Meta 9, são colocadas enquanto objetivos a erradicação do analfabetismo absoluto ao fim da vigência do

Plano Nacional de Educação, a este respeito, lemos no Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020 que “a meta de erradicação do analfabetismo adulto até 2024 está 6,6 p.p. de ser alcançada” (BRASIL, 2020c, p. 8), o que aponta para a impossibilidade de alcance da meta no prazo proposto, ressaltamos também contrastar com esta meta o cenário atual de desmonte e fechamento de turmas da EJA.

Para alcançá-la dentre as estratégias ressaltamos:

9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;

9.11) **implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta**, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e **para os (as) alunos (as) com deficiência**, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população. (BRASIL, 2014, s/p, grifos nossos).

Destacamos na estratégia 9.11 a articulação da capacitação tecnológica com os alunos com deficiência, representando assim uma possível inclusão destes em outros espaços formativos, tais como as universidades, cooperativas, as associações e entre outros.

Sobre a Meta 10 vemos que esta visa “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014, s/p), de modo que ressaltamos a ampliação das oportunidades às PcD, bem como a melhoria das estruturas físicas das escolas, conforme explicitado nas seguintes estratégias:

10.4) ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional; 10.5) implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à Pessoa com Deficiência. (BRASIL, 2014, s/p).

Observamos que o caminho apontado como estratégia para alcançar esta meta perpassa pela necessidade de ampliação de oportunidades, bem como uma maior aproximação de uma EJA que dialogue e produza uma forte parceria com a Educação Profissional, o que nos permite retomar a função qualificadora da EJA, conforme lemos no Parecer nº 11/2000 (BRASIL, 2000).

Por fim, vemos ainda neste PNE a meta 16, a qual refere-se à formação docente ao objetivar:

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.** (BRASIL, 2014, s/p, grifo nosso).

Nesta meta fica evidente a preocupação com uma formação continuada que considere as demandas de cada sistema de ensino, sendo esta, ao nosso ver, uma estratégia crucial a fim de alcançar a educação inclusiva conforme ressaltamos nesse trabalho, todavia, mais uma vez o texto disposto neste PNE contrasta com o baixo investimento do Ministério da Educação em nossas Universidades e programas de formação continuada, nos permitindo apontar à ausência de uma formação continuada voltada a construção de uma escola inclusiva, aspecto este já suscitado em uma pesquisa no município de Bayeux

por meio de Brito (2017), o que nos leva ao contexto local de nossa pesquisa conforme analisamos no tópico a seguir.

NO CENÁRIO ESTADUAL E MUNICIPAL: AS AUSÊNCIAS DE UMA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INCLUSIVA

No tocante ao Plano Estadual de Educação da Paraíba destacamos duas estratégias, referentes a inclusão da Pessoa com Deficiência, sobretudo em relação ao jovem e o adulto com deficiência:

7.2. Promover, no prazo de vigência deste PEE, a ampliação do atendimento educacional especializado (AEE) à demanda manifesta pelas famílias de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, com idade inferior e superior à faixa etária de escolarização obrigatória (PARAÍBA, 2015, p. 55).

9.8. Implementar programas de capacitação tecnológica para a população de jovens e adultos com baixo nível de escolarização formal e para os alunos com deficiência, articulando a rede federal de educação profissional, científica e tecnológicas, universidades, cooperativas, associações, fundação de apoio a deficientes, que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população (PARAÍBA, 2015, p. 63).

Observamos nas estratégias destacadas a menção direta ao grupo das Pessoas com Deficiências, sendo que a 7.2 refere-se à ampliação do AEE de modo a alcançar os estudantes com idade inferior e superior a idade prevista para determinado ano/série, o que a nosso ver reclama este atendimento àqueles que se encontram em situação de distorção idade-série, contemplando, portanto, os educandos da EJA. Já a estratégia 9.8 refere-se à capacitação tecnológica aos jovens e adultos, incluindo aqui as Pessoas com Deficiências estabelecendo para isso uma rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.

Em relação ao Plano Municipal de Educação do Município de Bayeux, vemos que, embora muitas de suas metas repliquem o modelo alcançado no Plano Nacional, não há nenhuma articulação explícita em relação ao processo de inclusão do jovem e do adulto com deficiência, como tampouco da formação continuada voltada a esta temática (BAYEUX, 2015).

Mediante tantas ameaças e frente a possibilidades de tantos retrocessos, observamos em todas as metas apresentadas um horizonte possível de fortalecimento desta modalidade, caso estas venham a ser consideradas pelo poder público, não perdendo de vista que:

[...] a função da Educação de Jovens e Adultos, enquanto serviço público, vincula-se à inclusão do conjunto de brasileiros(as) historicamente vulnerabilizados(as), urge políticas de formação inicial e continuada centradas na perspectiva e princípios de uma educação inclusiva. (CAPUCHO, 2012, p. 80)

Logo, ressaltamos a formação docente como via de acesso e de fortalecimento frente a este cenário, certos de que “buscar qualidade de vida implica um processo de convencimento das pessoas não escolarizadas de que faz sentido a luta pelo acesso ao conhecimento” (MACHADO, 2009, p. 34). De modo que a autora ressalta que ser esta “a luta pela formação e valorização dos profissionais das redes públicas ou dos movimentos sociais e populares que atuam na EJA como educadores ou gestores” (*Ibidem*, p. 34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser este um capítulo no qual apresentamos um recorte da análise de conjuntura do cenário educacional de uma EJA inclusiva, propomos aqui uma discussão em aberto, num exercício de permanecermos atentos aos projetos de lei e decretos propostos, acreditando nas conquistas populares dos movimentos de resistência frente a estes cenários de desmontes.

Assim, uma vez tendo apresentado os cenários educacionais nacional e local da EJA em relação à inclusão da PcD, assim como em relação a sua inclusão educacional, observando os avanços e os retrocessos, o passado e os horizontes possíveis quando tratamos desses sujeitos, concluímos este estudo, ressaltando seu estado de inacabamento e desejando que novas pesquisas sejam realizadas no campo interseccional da EJA e da Educação Inclusiva, de modo que possamos caminhar na direção da inclusão destes sujeitos no lugar que lhes é por direito.

REFERÊNCIAS

BAYEUX. *Plano Municipal de Educação*. 2015.

BILCHES, William. MEC vai mudar política para alunos com deficiência; saiba o que deve ser alterado. *Gazeta do Povo*. 11 dez. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mec-vai-mudar-politica-para-alunos-com-deficiencia-saiba-o-que-deve-ser-alterado/>. Acesso em: 16 fev. 2020.

BRASIL. *Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000. Estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2000.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: Mar. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019*. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do ministério da educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do grupo-direção

e assessoramento superiores - das e funções comissionadas do Poder Executivo — FCPE. Ministério da Educação. 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019*. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Ministério da Educação. 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art8. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019c. 54 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas*. Brasília, 2020b.

BRASIL. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 25 mai. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020: sumário executivo*. Brasília, 2020c.

BRASIL. *Resolução nº 1, de 25 de maio de 2021*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. MEC. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRIGATTI, Fernanda. Governo desobriga empresa de cumprir cota para trabalhador com deficiência. *Folha de São Paulo*. 3 dez. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/12/governo-desobriga-empresa-de-cumprir-cota-para-trabalhador-com-deficiencia.shtml>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRITO, Rayssa Maria Anselmo de. *O processo inclusivo de alunos com deficiência sob o olhar das educadoras: um estudo de caso com aproximações Eliasianas*. 107p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

CAPUCHO, Vera. *Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. Que diretrizes devem nortear a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos? Perspectiva dos professores de jovens e adultos da educação básica. In.: MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2008.

GAZETA DO POVO. *Taxa de analfabetismo no Brasil*. 08 mar. 2019. Disponível em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 20 out. 2019.

IRELAND, Thimoty Denis. A agenda CONFINTEA: um trabalho em andamento. In: IRÉLAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.). *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: UNESCO, MEC, 2012. p. 57-77.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em aberto*, v. 22, n. 82, 2009.

MORENO, Ana Carolina. *Em uma década, Brasil perde um terço das escolas para adultos com aula de ensino fundamental*. G1. 04 abr. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtml>. Acesso em: 15 fev. 2020.

PARAÍBA. *Plano Estadual de Educação - PEE (2015-2025)*. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SALDAÑA, Paulo. Vélez desmonta secretaria de diversidade e cria nova subpasta de alfabetização. *Folha de São Paulo*. 02 jan. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/velez-desmonta-secretaria-de-diversidade-e-cria-nova-subpasta-de-alfabetizacao.shtml>. Acesso em: 13 jan. 2020.

RESSIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SOCIOEDUCAÇÃO

Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda
(Universidade Federal de Mato Grosso)

Clóris Violeta Alves Lopes
(Universidade Federal do Delta do Parnaíba)

Este capítulo busca, a partir de uma reflexão crítica e para além da concepção de que os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas tanto restritiva como privativa de liberdade também são sujeitos de direitos, compreender como esses jovens podem ressignificar as medidas socioeducativas que lhes são impostas em decorrência dos modos em que estas são aplicadas pelo Estado tutelar. É importante destacar que o reconhecimento dos direitos de cidadania dos jovens é recente, advindos da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) — também conhecida como Constituição Cidadã —, que balizou a adoção da cultura da proteção integral desses jovens por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990). O referido Estatuto, ao tempo que prevê a defesa dos direitos do jovem, também dispõe sobre a responsabilização desses jovens, atribuindo-lhes, inclusive, a prática de ato infracional.

Dessa forma, o ECA (1990) estabelece as concepções e a proteção integral como também as formas de responsabilização penal, separando, de acordo com Craidy e Szuchman (2017), o tratamento determinado a crianças e jovens em situação de exclusão e carência social do tratamento para aqueles jovens que transgrediram socialmente. Tal prática ganhou reforço com a Lei n. 12.594/2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamentou a execução das medidas socioeducativas des-

tinadas ao adolescente que pratica ato infracional, dentre as quais se destacam: advertência, obrigação de reparar danos, prestação de serviços, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade ou a internação em estabelecimento educacional a serem aplicadas ao jovem transgressor.

No entanto, tais medidas, para além da natureza de sanção, devem contar com práticas sociopedagógicas (social, pedagógica e educativa) que possibilitem ao jovem a oportunidade de construir novos valores e perspectivas de vida. Diante disso, importante se faz apresentar a concepção de educação na qual este estudo buscou sustentação. Falar de educação como prática transformadora é recorrer ao ideário freireano por meio do qual, a partir da perspectiva de que esses adolescentes se apresentam como excluídos e marginalizados pela sociedade, se concebe a educação como uma prática humanizadora e libertadora, ratificada por Vasconcellos (2009).

Para além de Paulo Freire, tem-se, ainda, sustentação em Ernani Maria Fiori, que busca compreender a educação como uma prática que valoriza os jovens como protagonistas e construtores de seus saberes, a partir das relações dialógicas estabelecidas. De acordo com Fiori (1991):

A educação é esforço permanente do homem para constituir-se e reconstituir-se, buscando a forma histórica na qual possa reencontrar-se consigo mesmo, em plenitude da vida humana, que é substancialmente, comunhão social. Esse re-encontro que, no horizonte do respectivo momento histórico, coloca o homem em seu lugar próprio, tem um nome adequado: autonomia e liberdade. O movimento em direção a liberdade, assim entendida, define o sentido do processo educativo como libertação. A educação, pois, é libertadora ou não é educação (FIORI, 1991, p. 83).

Partindo dessa premissa, a educação, de acordo com Freire (1987), deve ser aquela que decorre das práticas que se baseiam em

seus pressupostos educacionais como meio de reconhecer e praticar a liberdade — direito esse reconhecido e que deve ser ensinado aos jovens para que se conscientizem e transformem suas perspectivas. Retomando, pois, Fiori (1986, p. 88), “o ser humano só consegue libertar-se se for protagonista da sua história” e, ainda de acordo com o autor, a educação se mostra como o meio a partir do qual o homem produz a si e ao mundo em determinado tempo e espaço.

Nesse sentido, Fiori assim aponta:

A educação libertadora não pode ser obviamente, cúmplice do ensino de valores da dominação, mas não pode também ser somente, a crítica das ideias dominantes. Será libertadora, na proporção em que seja aprendizagem, isto é, participação ativa na práxis produtora do mundo e do homem (FIORI, 1986, p. 88).

Diante desse cenário e das concepções apresentadas, este capítulo busca refletir e ressignificar as práticas educativas da EJA na socioeducação, a partir do entendimento de que, quando o jovem tem acesso a uma educação que considere e respeite sua diversidade, tais ações fazem com que esse aluno se sinta mais disposto a estudar, o que lhe dará mais possibilidades de crescimento pessoal, social e no mundo do trabalho. A referida reflexão se justifica, pois necessário se faz que as medidas socioeducativas componham, de forma efetiva e contextualizada, as representações socioculturais dos jovens em privação de liberdade.

COMPREENDENDO A TEMÁTICA

Para melhor compor o estudo, é importante verificar como o processo de responsabilização e de proteção social em resposta à transgressão social cometida pelo jovem, por meio da apresentação das bases legais que regem o sistema socioeducativo, tem ocorrido. Como já mencionado, o ECA mostra-se como um marco da mudan-

ça de perspectiva em relação ao adolescente autor de ato infracional. Quanto ao termo “ato infracional”, o Estatuto assim define: “Art. 103 Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.” (BRASIL, 1990).

O referido artigo deve, no entanto, ser lido em conformidade com o disposto no Artigo 6º do mesmo Estatuto: “Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.” (BRASIL, 1990).

Sobre dar voz ao jovem para verificar como eles significam as medidas socioeducativas impostas, buscamos aporte nos ensinamentos de Teixeira (2009), que assim sinaliza:

Escutar a voz do outro se coloca como um dos pontos centrais para o reconhecimento da vítima e superação das condições que a oprimem. A revelação do outro por meio de sua própria palavra, representada, sobretudo, por clamores de justiça, pela sua posição de poder falar por si mesmo e pela possibilidade de romper com as relações que os oprimem, compõe os princípios e pressupostos da educação. (TEIXEIRA, 2009, p. 150).

Diante desse cenário, o ECA (1990) se mostra um instrumento importante, pois possibilitou o reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e de deveres e, para além disso, como prioridade para o Estado, por se tratar de indivíduos em desenvolvimento. Trata-se, pois, de uma lei que procurou compilar em um documento único todos os direitos do seu público-alvo — crianças e adolescente — e assegurar as condições de exigibilidade de tais normativas. Nesse sentido, Costa (2006) salienta que:

Tudo o que é considerado direito das crianças e dos adolescentes deve ser considerado dever das gerações adultas, representadas pela família, a sociedade e o Es-

tado [...] O atendimento aos direitos da criança e do adolescente deve ser encarado como prioridade absoluta, devido ao fato de eles (I) não conhecerem suficientemente seus direitos, (II) não terem condições de suprir, por si mesmos, suas necessidades básicas, (III) serem pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e, finalmente, (IV) possuírem um valor intrínseco (são seres humanos integrais em qualquer fase de seu desenvolvimento) e um valor projetivo (são portadores do futuro de suas famílias, de seus povos e da espécie humana) (COSTA, 2006, p. 14).

O autor ainda aduz que a imputação da responsabilização penal ao adolescente decorre da necessidade de se caracterizar tais violações — não crimes — e que estas sejam passíveis de medidas socioeducativas para os casos de atos infracionais praticados por adolescentes.

Nesse ínterim, as medidas socioeducativas referem-se às práticas adotadas em resposta a um ato infrator cometido por adolescente. Para tanto, são considerados adolescentes aqueles que se encontram com 12 a 18 anos. De acordo com o artigo 2º do ECA, em alguns “[...] casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade” (BRASIL, 1990).

De acordo com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), a apuração desses atos infracionais é realizada por diferentes órgãos da justiça, determinando-se que, após a conduta de conflito com a lei, o adolescente deve:

[...] ser apresentado à autoridade policial, liberado aos pais ou apresentado ao Ministério Público, apresentado à autoridade Judiciária, e encaminhado para o programa de atendimento socioeducativo (internação provisória) para posterior aplicação de medida socioeducativa. O adolescente acusado de prática de ato infracional deve ter o seu Atendimento Inicial agilizado, reduzindo-se oportunidades de violação de direitos, devendo para tanto haver a integração entre os órgãos envolvidos (BRASIL, 2006, p. 46).

Na sequência, constatado o ato infracional, várias são as possibilidades que irão culminar na determinação de que o jovem cumpra medidas socioeducativas, conforme dispõe o artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I - advertência;

II - obrigação de reparar o dano;

III - prestação de serviços à comunidade;

IV - liberdade assistida;

V - inserção em regime de semi-liberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional;

VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

§ 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.

§ 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições. (BRASIL, 1990).

Para fins deste estudo, foca-se nas medidas aplicadas aos jovens em privação de liberdade. Nesses casos — de privação de liberdade —, a normativa determina a necessidade de que a internação em um estabelecimento educacional deve ser cumprida, no máximo, em três anos. No entanto, uma vez que o período de amadurecimento do jovem é compreendido entre os 12 e 18 anos de idade e as práticas de privação de liberdade são aplicadas aos jovens a partir de 17 anos, a internação precisa ser excepcional, aplicado quando não há outra medida mais adequada à situação (MORAIS et. al., 2015).

Verifica-se, pois, que os instrumentos constitucionais necessários para a efetivação das medidas socioeducativas já foram alcança-

dos por meio do ECA e do SINASE, sendo, portanto, urgente que o cumprimento dessas premissas legais seja efetivamente instituído e ofertado aos jovens em privação de liberdade. Barros (2016), ao abordar sobre a aplicabilidade das medidas socioeducativas e seus resultados, destaca que, somente a partir da verificação desses, se constata a eficácia das medidas aplicadas e, por conseguinte, permite saber se elas estão cumprindo com o objetivo no processo de recuperação dos jovens ou se, ao contrário, colabora para que esses jovens persistam reiteradamente na criminalidade.

Para alcançar um sistema socioeducativo eficaz, em sua plenitude, três são os pilares essenciais que devem agir — e interagir — para o sucesso dessas medidas: família, sociedade e estado, pois, quando existe uma atuação conjunta dessa tríade, a sociedade busca processos que estabeleçam relações harmônicas e orgânicas, contribuindo para a construção de uma sociedade estruturada, justa, igualitária e humanizada. No entanto, quando um desses pilares falha, todo o sistema se torna ineficaz.

Nesse sentido, a Lei do SINASE estabeleceu, em seu art. 3º, como competência da União, a necessidade da elaboração de um Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo. O referido artigo foi regulamentado pela Resolução CONANDA n.º 160, de 18 de novembro de 2013. O Plano de que trata a resolução consiste em instrumentalizar e definir as diretrizes e o modelo de gestão para as ações intersetoriais que compõem o sistema socioeducativo para um período de dez anos, dividido em três períodos para concretização, a saber: 1º período – 2014 a 2015; 2º período – 2016 a 2019 e 3º período – 2020 a 2023 (BRASIL, 2013).

Dentre as diretrizes estabelecidas no referido Plano, destacam-se:

- I. a socioeducação como meio de construção de novos projetos pautados no incentivo ao protagonismo e à autonomia e pactuados com os adolescentes e famílias;

- II. a introdução da mediação de conflitos e de práticas restaurativas no atendimento socioeducativo;
- III. o reconhecimento da escolarização como elemento estruturante do sistema socioeducativo;
- IV. a garantia da oferta e acesso à profissionalização, às atividades esportivas, de lazer e de cultura tanto no meio fechado como na articulação da rede do meio aberto;
- V. a prevalência das medidas em meio aberto sobre as medidas em meio fechado. (BRASIL, 2013).

Assim, referidas premissas coadunam com o entendimento de Maciel (2010, p. 57) de que as medidas socioeducativas, por meio da liberdade assistida, podem ainda ser definidas como “uma medida que impõe condições de vida no cotidiano do adolescente, visando o redimensionamento de suas atitudes, valores e a convivência familiar e comunitária.” Para essa modalidade, existe ainda a classificação quanto à severidade, ao desempenho, à duração e ao gerenciamento, e, no que se refere à severidade, ela é de meio aberto, visto que o adolescente continua no seio da comunidade, que contará com suporte pedagógico, possui tempo determinado e sua gerência é cumprida pelo Poder Executivo municipal.

Dentre os eixos e diretrizes a serem cumpridos, a educação se mostra a mola propulsora que irá atuar na transformação de jovens e ressignificar os seus futuros. E, além dessa concepção, para esses espaços e grande parte desse público — não todo —, a Educação para Jovens e Adultos (EJA) tem se mostrado como elemento essencial para auxiliar o jovem a se tornar protagonista e agente transformador da sua vida. Nesse sentido, a EJA na socioeducação adquire um papel fundamental, pois tem como tarefa desenvolver um projeto social para o desenvolvimento e fortalecimento da identidade pessoal, cultural e social de cada indivíduo.

Assim, a socioeducação, como práxis pedagógica, propõe objetivos e critérios metodológicos próprios de um trabalho social, refle-

xivo, crítico e construtivo, por meio de práticas educativas orientadas para atuar na transformação das circunstâncias que limitam o jovem à integração social, a uma condição diferenciada de relações interpessoais e, por extensão, à aspiração por uma maior qualidade de convívio social.

Do entrelaçamento da EJA com a socioeducação, advém o pressuposto básico de que o desenvolvimento humano deve se dar de forma integral, contemplando todas as dimensões do ser. Nessa direção, a opção por uma educação que vai além da escolar e profissional está intimamente ligada com uma nova forma de pensar e abordar o trabalho com o jovem, inclusive, aquele em privação de liberdade.

Coaduna-se com o exposto por Oliveira et al (2010, p. 29), quando assim apontam:

Sobre este novo paradigma, o autor Antônio Carlos Gomes da Costa nos propõe uma abordagem interdimensional, que envolve o adolescente em sua plenitude, suplantando a abordagem disciplinar ou interdisciplinar. Esta última assenta-se na importância da intervenção de diferentes disciplinas profissionais (especialidades) sobre o jovem, enquanto a primeira assenta-se na importância da manifestação das diferentes dimensões co-constitutivas do ser, como a sensibilidade, a corporeidade, a transcendentalidade, a criatividade, a subjetividade, a afetividade, a sociabilidade e a convivibilidade.

Atuar a partir da concepção apresentada por Costa (apud OLIVEIRA et al., 2010, p. 29) implica romper com “o modelo de pensamento fundado na racionalidade moderna e exige dos profissionais que trabalham com o adolescente a superação da visão do mundo mecanicista, fragmentado e histórico”. Diante disso, a educação interdimensional proposta por Costa (apud OLIVEIRA et al., 2010), que dialoga com a educação dialógica freireana, concebe a educação como aquela que aceita, respeita e aproveita os conhecimentos, sentimentos, crenças, valores, atitudes e habilidades na constante troca

entre educador e educando e, com isso, atua na transformação do jovem que passa a entender si mesmo, o outro e a complexidade que envolve o convívio em sociedade.

Nessa perspectiva, o planejamento da EJA para os contextos da socioeducação deve ser embasado a partir da ação socioeducativa a ser desenvolvida, e, para tanto, necessário se faz encontrar suporte em estudos e teóricos que trabalhem com princípios e metodologias capazes de desenvolver as dimensões que abarcam, no caso em estudo, os jovens em situação de privação de liberdade. Dentre tantos autores, destacam-se os já referenciados Paulo Freire e Antonio Carlos Gomes da Costa, posto que seus fundamentos teóricos compartilham a visão de mundo, de ser humano e de educação emancipadora e transformadora.

Freire, em seu ideário, retoma e valoriza a luta dos oprimidos e seu compromisso pelas transformações estruturais capazes de promover a libertação política, a promoção econômica e a emancipação cultural das camadas sociais destituídas de bens e direitos fundamentais aos quais o povo tem direito. Para tanto, exige dos trabalhadores sociais um compromisso radical com o nosso povo e, por extensão, com os nossos jovens enquanto seres humanos que podem apresentar um grande potencial de emancipação e transformação social.

Parte-se da percepção de que a educação, como prática de liberdade, é problematizadora e só pode acontecer no diálogo entre educador e educando, quando ambos se defrontam diante da opressão e da dominação vinda do opressor e buscam, em comunhão, o encontro para pronunciar e recriar o mundo. Freire (1987) propõe um método de ensino e aprendizagem que parte do universo que diz respeito à realidade das pessoas e de suas relações com o bairro, com a cidade, com o estado, com o país e com o mundo, buscando a conquista de seus direitos fundamentais. Em suma, tal método parte da prática social de educandos e educadores, transformando-a para se chegar a uma nova prática social.

Em relação à aplicabilidade do método freireano nos centros de socioeducação, poderão ser promovidos acontecimentos pedagógicos

que possam influenciar a vida dos jovens, seja durante sua permanência no centro, seja fora dele. A sugestão é que toda a comunidade socioeducativa trabalhe com temas geradores, cuja dinâmica permite envolver todos os educadores e educandos ao mesmo tempo. Os temas geradores são assuntos extraídos da vivência dos educandos e educadores, com forte significado emocional, portanto, motivador para as ações educativas.

Na *Pedagogia da Presença*, professada por Costa (1999), pode-se dizer que o vínculo é um processo motivado que tem direção e sentido, tratando-se de uma interação de significado profundo e facilitadora de todo o processo. Trata-se de um canal aberto para a aproximação, para o fornecimento de métodos e aprendizagem e para as transformações almeçadas pelo processo socioeducativo. Nesse sentido, o autor aponta que, a partir do vínculo entre educador e educando, não haverá espaço para a indiferença. Com isso, eles passam a pensar, falar, referir, lembrar, identificar, refletir, interessar, complementar, irritar, discordar, admirar e a sonhar sozinho, um com o outro ou com o grupo.

Por isso, de acordo com Costa (1999), a ação socioeducativa deve ser voltada para o desenvolvimento de competências relacionadas ao 'ser e conviver' e para o crescimento do jovem que busca desenvolvimento pessoal e social, sendo tal prática — a socioeducação — organizada em torno de três práticas básicas: a docência, a vivência e a presença educativa.

De acordo com Oliveira et al. (2010, p. 38):

[...] é importante esclarecer que, por meio da docência, os conhecimentos de diversas naturezas são didaticamente organizados e mediados aos educandos. As vivências instrutivas, através das atividades estruturantes, o jovem incorpora valores, adquire habilidades e vai assumindo uma nova atitude diante da vida. A presença educativa, proporciona estabelecimento de vínculos humanos de consideração e afeto com pessoas do mundo adulto, que atuam na unidade ou programa. Essa tríade devem permanecer em todo trabalho sociopedagógico.

Depreende-se desse entendimento e a partir da *Pedagogia da Presença*, cunhada por Costa (1999), que, havendo vontade sincera de ajudar e disposição interior para isso, as práticas pautadas nessa pedagogia podem ser desenvolvidas pelos educadores e utilizadas como instrumento metodológico básico da e na socioeducação, posto que, ao utilizar a relação educador-educando para a implementação de um programa pedagógico na socioeducação, ela — a relação — abre possibilidades e espaços perenes de aprendizagem.

PARA COMPREENDER COMO OS JOVENS PODEM SIGNIFICAR TAIS MEDIDAS

Oliveira e Santana (2014), ao abordarem a temática sobre as medidas socioeducativas e a necessidade de acompanhamentos dos jovens que se encontram na situação de cumprimento destas, assim manifestam:

Fazer companhia a alguém pressupõe certa distância entre aquele que acompanha e aquele que é acompanhado, o que os coloca ao mesmo tempo juntos e separados. (...) O acompanhamento tem a importância, a duração e a intensidade que o acompanhado lhe concede. Não está inscrito no campo das determinações, pois aquele que acompanha só o faz mediante a licença daquele que é acompanhado. (OLIVEIRA; SANTANA, 2014, p. 23).

Sobre esses jovens, pode-se destacar que muitos são os motivos que os levam a transgredir socialmente. No Brasil, um desses elementos que ganha destaque refere-se à questão econômica, posto que ele integra uma sociedade de classes e se vê constantemente excluído e/ou marginalizado, de forma que esse processo de exclusão acaba por lhe cercear direitos, levando-o a buscar, por “outros meios”, respostas para a superação dos seus problemas imediatos.

Nesse sentido, Bauman assim aponta:

Durante muito tempo, e ainda hoje, ouvimos o discurso de que a criminalidade seria um produto do mau funcionamento da sociedade, uma espécie de erro de planejamento dos governantes. Mas, a partir da observação cotidiana, mais apropriada seria dizer que a criminalidade crescente é o próprio produto da sociedade de consumidores, uma vez que, “quanto mais elevada a procura de consumidor [...], mais a sociedade de consumidores é segura e próspera. Todavia, simultaneamente, mais amplo e mais profundo é o hiato entre os que desejam e os que podem satisfazer os seus desejos [...]” (BAUMAN, 1998, p. 56, grifos do autor).

Entretanto, outros são os perfis do jovem transgressor, mas o que devemos ter em mente é que “todos nascem com possibilidades e potencialidades que podem ser levadas para aspectos construtivos ou destrutivos, isso dependerá da história de vida.” (DIAS, 2007, p. 48), sendo a falta de acesso à educação um dos fatores apontados pelo autor, ao tempo que também se mostra como fonte de solução para mudar essa configuração.

Nesse sentido, Costa (2006, p. 18) afirma que todo educador deve saber que “tudo que serve para trabalhar com jovens, serve para trabalhar com os jovens em conflito com a lei.” Complementando esse entendimento, Miranda (2019, p. 32) aduz que:

O jovem deve ser reconhecido como o protagonista desse contexto, pautando-se na anuência da necessidade de participação do jovem em seu processo socioeducativo. Isso consiste em pensar o jovem como protagonista da história que está sendo construída. Isto inclui possibilitar situações que permitam aos jovens manifestar suas potencialidades, suas capacidades e possibilidades concretas de crescimento pessoal e social.

Assim, a partir de um programa de medidas socioeducativas bem estruturado, com caráter sociopedagógico, pautado na pedagogia da autonomia e da liberdade de que falam Costa (1999, 2006) e Freire (1987, 2009), o jovem deve ser levado a compreender, por

meio das medidas impostas a ele, que estas possuem um caráter educativo e social, com vistas a promover o seu desenvolvimento pessoal e possibilitar que atuem e transformem suas vidas a partir da (re) construção de um projeto de vida.

NOSSAS CONSIDERAÇÕES

Este trabalho buscou compreender como a utilização das medidas socioeducativas impostas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativos (SINASE) podem contribuir de maneira eficaz para a reinserção social dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Foi possível apreender que os jovens (e as crianças) passaram a ter direitos defendidos em âmbito nacional a partir da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescentes no final da década de 80 e início da década de 90.

Também foi possível verificar como o Estatuto dispõe sobre as medidas a serem atribuídas aos jovens, destacando-se, para o presente estudo, a privação de liberdade. Quanto ao perfil do jovem que cumpre medida socioeducativa de restrição ou privação de liberdade, muitas são as características que podem distingui-lo, no entanto, as questões econômicas e educacionais foram as destacadas neste estudo. Isso porque esse jovem não nasce com essas características, elas são produto de uma sociedade que o conduz em razão das privações e do meio em que ele vive.

Assim, observa-se que as questões socioeconômicas e a falta de acesso à educação são fatores que contribuem para a formação da criança e do adolescente. Ao tempo que são motivos potencializadores para a conduta transgressora, mostra-se como possibilidade de solução e transformação social desses jovens se tiverem acesso a uma educação de qualidade.

Não obstante a EJA se apresentar como o modelo de ensino voltado para atender a uma parcela dos jovens que se encontram em situação de cumprimento de medidas socioeducativas, essa modali-

dade não abrange todos os jovens em face da questão de faixa etária. Para além disso, sua contextualização — da EJA — incorre na necessidade de escritura de outro artigo para abarcar toda a sua abrangência e necessidade de revisão quanto às concepções e práticas.

Para fins deste estudo, cumpre apenas destacar que as medidas socioeducativas aplicadas aos jovens, para alcançar o objetivo esperado de inserção social, dependem de melhor estruturação das unidades de atendimento pautadas em um projeto pedagógico específico, aliado à assistência adequada à família, à sociedade e às políticas públicas que proporcionem, por meio de tais medidas, uma educação que atue de forma significativa na vida desses jovens.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1998.

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

BRASIL. Lei nº 8.069. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília – DF: Câmara dos Deputados. Aprovado em: 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE*. Brasília: CONANDA, 2006.

BARROS, T. *Eficácia das medidas socioeducativas frente à criminalidade infante juvenil*. Rio Grande do Sul, 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 4/2010. Assunto: *Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB), 2010.

BRASIL. *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

COSTA, A. C. G. da. *Pedagogia da Presença: da Solidão ao Encontro*. Belo Horizonte, MG: Modus Faciendi, 1999.

COSTA, A. C. G. *As bases éticas da ação socioeducativa: Referenciais*

Normativos e Princípios Norteadores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

CRAIDY, C. M.; SZUCHMAN, K. (orgs.). *Socioeducação: fundamentos e práticas*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

DIAS, F. C. da S. *Educar e punir. Um estudo sobre educação no contexto da internação do adolescente autor de ato infracional: dilemas contemporâneos*. 2007. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

FIORI, E. M. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS. 11(1). p. 3-10, jan/jun. 1986.

FIORI, E. M. Educação Libertadora. In: FIORI, Ernani Maria. Textos escolhidos, v. II. *Educação e Política*. Porto Alegre: L&PM, 1991, p. 83-95.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

MACIEL, K. R. F. L. A. *Curso de Direito da Criança e do Adolescente: aspectos teóricos e práticos*. 4.ed.rev.e atual. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

MORAIS B., et. al. *Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos*. v. 8, 2015.

OLIVEIRA, M. W. de et al. Processos Educativos em Práticas Sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: 32ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: sociedade, cultura e educação: novas regulações. 2009, Caxambu. *Anais*. Caxambu: ANPed, 2009. p. 1–17.

OLIVEIRA, T. A. de., et. al. *Práticas de socioeducação*. 2. ed. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, 2010.

OLIVEIRA, M.; SANTANA, F. Acompanhamento. In: LAZZAROTTO, G.D.R. (et al.). *Medida Socioeducativa: entre A & Z*. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014, v.1, p. 21-23.

TEIXEIRA, J. D' A. *O sistema sócio – educativo de internação para jovens autores de ato infracional do Estado de São Paulo*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2009.

VASCONCELLOS, C. *Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar*. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

EJA, MAIS QUE EDUCAÇÃO, PRÁTICA DE CIDADANIA

Jordana Gouveia e Silva
(Mestrado Profissional em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio -
PROMEP/UEG)

Marlon Teixeira de Faria
(Mestrado Profissional em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio -
PROMEP/UEG)

Normalmente, não é muito difícil se ouvir que uma frase/expressão trivial é algo que não carece de ser dito com frequência, pois todos têm conhecimento. Entretanto, considerando o momento que vivemos em um mar de informações propagadas na internet (muitas, inclusive, fake news), entende-se que se faz necessário dizer até o que for de mais trivial. Nesse sentido, estas escritas buscam pensar a Educação de Jovens e Adultos, ou simplesmente EJA, em alguns de seus aspectos e *missões*.

Como observado nas leituras realizadas, a EJA se configura como uma modalidade de ensino em que uma pessoa pode ser beneficiada quando não consegue concluir o ciclo escolar em tempo hábil ou quando não conseguiu estar na escola durante a infância/adolescência. Todavia, conforme explica Ribeiro (2014), atualmente essa modalidade de ensino é procurada, também, por pessoas jovens.

Nos dias atuais, se iniciada uma típica conversa de família não seria difícil ouvir qualquer assunto que traga a condição de que os que hoje são idosos não conseguiram seguir e nem concluir seus estudos tendo sua passagem pela escola abreviada, graças a questões ligadas a fatores geográficos e financeiros. A normalidade com que se trata uma questão como essa faz com que permaneçam escondidos alguns pontos de reflexão interessantes, tal como nossa falta de indignação e problematização com uma situação que persiste durante anos.

Segundo Bauman e Donskis (2014), situações cotidianas/repetiti-

vas tendem a adquirir normalidade e, logo, constroem a conformidade em nossos olhares. Um exemplo que pode ser explorado é quando passamos por pessoas em situação de vulnerabilidade social: por serem retratados e explorados pelos diferentes canais de mídia cotidianamente, tais indivíduos passam a figurar a normalidade do ambiente em que estão e, com isso, não nos causam mais surpresas ou estranhamentos. Nesse sentido, o ato de se conformar com dada situação gera a acomodação e aceitação do que é estabelecido, a manutenção de um *status quo*.

Em busca de um olhar que não esteja estagnado entre a acomodação e aceitação, este texto segue rumo à EJA como possibilidade de romper com o padrão estabelecido. Por meio da pesquisa realizada, percebeu-se que a EJA é uma modalidade de ensino, mas que não deve ser entendida apenas como tal. A partir da revisão teórico-bibliográfica, foi possível identificar uma ação que extrapola apenas os quesitos educacionais. A EJA aparece como uma modalidade que expressa resistência, sendo uma forma de luta para aqueles indivíduos que, por diversos motivos, não conseguiram acesso à educação, mesmo sendo um direito garantido por lei a todos os brasileiros.

Destarte, a proposta apresentada é perceber a EJA sob uma ótica diferente da usual, partindo de uma indagação: qual o papel da educação para jovens e adultos nessa perspectiva e como ela pode auxiliar as pessoas que dela se beneficiam, considerando os fatores educacionais e sociais? Refletir sobre essa questão não fornecerá apenas uma simples resposta, mas uma condição de reflexão que norteará o texto e levará o leitor a entender a EJA como uma forma de resistência e reparação.

EDUCAÇÃO, DADOS E EJA: ALGUMAS REFLEXÕES

Para o autor Carlos Rodrigues Brandão, “ninguém escapa da Educação” (BRANDÃO, 1989, p. 9). A partir dessa ideia, o autor deixa claro que a educação está presente em toda a sociedade e momentos da vida, pois encontra-se fluida em nossa vida na medida que se busca aprender e ensinar, por exemplo.

Logo, a educação pode ser vista como uma possibilidade de formação social e está presente nos mais variados lugares: na sala de aula, local de trabalho ou aldeia indígena onde a criança aprende desde nova as tarefas, trabalhos e todo o ritual que ali é desenvolvido e adotado culturalmente. Segundo o autor, “os índios e os camponeses realizam, no modo como ensinam o que é importante para alguém aprender, a consciência de que o saber que se transmite de um ao outro deve servir de algum modo a todos” (BRANDÃO, 1989, p. 67).

Nesse caso, cada indivíduo está constantemente aprendendo e ensinando, mesmo que a configuração do ensino e dos conteúdos trabalhados sejam diferentes. No entanto, quando a atenção é direcionada para a educação construída em sala de aula, deve-se ter uma visão que entenda que problemas externos podem ocorrer prejudicando sua obtenção, mesmo sendo um direito de todos.

Conforme a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo nº 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988). Do mesmo modo, a educação de jovens e adultos é assegurada por lei através do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 1/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; e da Resolução nº 3/2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Mas a indagação que segue é: ter direito legal a algo é o mesmo que ter acesso e usufruir desses benefícios?

A realidade difere da teoria. Para pensarmos sobre, pode-se partir da seguinte reflexão:

Na dinâmica de vida dos jovens e adultos trabalhadores, há a ocorrência de diversos fatores e circunstâncias que provocam a nova interrupção de seu percurso escolar. Sendo assim, é necessário percebermos quando a interrupção não se configura abandono ou irresponsabilidade

com a continuidade, mas sim a repetição de uma negação histórica, uma interrupção momentânea da vida escolar com a possibilidade e esperança de um futuro retorno (...) (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 26).

Apesar de amparada pelas leis existentes, na prática, alguns grupos sociais não conseguem se beneficiar dessas garantias. Nesse contexto, no qual pessoas não conseguem concluir seus estudos na infância, ou que precisam abandonar a sala de aula por problemas de ordem social ou geográfica, notam-se números preocupantes sobre a persistência de tais problemas ainda atualmente.

Na Plataforma Juventude, Educação e Trabalho (JET)¹⁴, podem ser encontrados dados do Brasil, Estados e Municípios que trazem esclarecimentos sobre a população e a educação, presença de alunos em escola, entre outros. Considerando o Estado de Goiás entre os dados consultados, a presente pesquisa direcionou o foco para a presença e a quantidade de alunos que se encontram fora da escola. Em 2019, verificou-se que cerca de 6,9% dos jovens de 15 a 17 anos encontram-se fora da escola; no Brasil, no mesmo ano, 7,1% não terminaram a educação básica. Já no Ensino Médio, segundo consulta na mesma plataforma, no Estado de Goiás 29,8% dos jovens com até 19 anos não concluíram essa etapa de ensino. Agora, considerando um olhar amplo entre educação e trabalho, os dados observados demonstram que 26,9% dos jovens de 18 e 24 anos não trabalham e nem estudam.

Novamente, deixa-se de lado a tentativa de entender a *normalidade* como algo *comum*. Olhar as informações da Plataforma Juventude, Educação e Trabalho (JET) fazem com que algumas indagações apareçam, essas, no entanto, buscam fomentar a reflexão e não necessariamente serem respondidas, visto que ambas carecem de outras visões que vão desde as questões econômicas, políticas e éticas da sociedade. De toda forma, manifestam-se elas: por quais motivos essas pessoas saem da escola? Será apenas por simples vontade?

¹⁴ Plataforma Juventude, Educação e Trabalho (JET), disponível em: <<https://pjet.frm.org.br/>>.

Pressão familiar? Problemas financeiros? Dificuldades relacionadas à distância e/ou acesso à escola?

Evitando adotar uma postura de generalização, cria-se a hipótese de que uma parte desses que estão fora da sala de aula arriscam continuar, da adolescência, fase adulta e idosa, fora das salas de aula. Nesse sentido, percebe-se a EJA como uma possibilidade de levar a aprendizagem, a socialização e a reintegração para esses grupos. Segundo o Marco de Ação de Belém, documento final da CONFINTEA VI - Conferência Internacional de Educação de Adultos:

A alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do continuum da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 07).

A EJA parte então da condição de modalidade de ensino para algo maior, como uma forma de resistência para com aqueles que estão foram impedidos de estarem em tempo normal na dinâmica dos espaços escolares. Tal fato faz com que sua missão/tarefa seja tão importante e paciente. Com base nas reflexões de Ribeiro (2014), os alunos chegam até a EJA com uma bagagem e valores construídos.

Não se pode esquecer que dentro das trajetórias trazidas pelos educandos da EJA, houve dificuldades vivenciadas por eles, no tocante ao acesso e à permanência na escola. Frequentemente precisam relutar contra a opinião da família para que possam voltar a estudar, pois muitas vezes, os membros da família acreditam que a educação é de pouca importância na vida de um adulto. (RIBEIRO, 2014, p. 15)

Deve-se considerar que os alunos que procuram a educação para jovens e adultos são “(...) indivíduos que se sentem inferiorizados pela sociedade, uma vez que não podem participar das práticas sociais que necessitam de escrita e leitura”. (OLIVEIRA; SOARES; BORGES, S/D, p. 5-6). Nesse sentido volta-se a ideia de pensar a EJA para além de uma modalidade de ensino, visto que ela assume um papel preponderante no sentido de integrar pessoas que possam estar à margem de determinadas situações sociais.

Compartilha-se aqui a visão de Brandão (2008), o qual associa a educação para jovens e adultos à educação popular ao assumir um papel que extrapola os limites da escola:

Essa vocação de origem da educação popular volta-se aos seus sujeitos, como pessoas humanas e como atores sociais. Nesse sentido, garantem-se os direitos à participação nos processos de decisão sobre a vida, sobre seu destino e, mais ainda, sobre o futuro da sociedade onde vive e da cultura de que é parte e partilha, indo além do âmbito escolar. Ela assume como tarefa sua a formação integral, crítica e criativa de seus educandos. Ela revisita sem cessar uma ideia dada por Paulo Freire: ensinar a pessoa a ler palavras é apenas o primeiro passo de um ensino-sem-fim do “ler o seu mundo”. (BRANDÃO, 2008, p. 45)

Considerando a reflexão sobre educação e sua presença social, é possível entender que as pessoas não são excluídas do processo educacional — considerando a educação presente nas relações sociais, segundo Brandão (2008); todavia, existem cargos e ofícios que só podem ser exercidos caso sejam cumpridas as exigências apresentadas na educação escolar. Deve-se mencionar que o não domínio das práticas de leitura e escrita não fazem da pessoa um ser inferior ou superior. No entanto, a falta de tais conhecimentos fazem com que as pessoas sejam privadas de diversas realizações sociais (participação em concursos públicos, uma promoção em cargos mais bem remunerados, ou mesmo atividades do dia a dia, como ir ao supermercado

ou preencher um formulário, por exemplo). Ademais, essas pessoas ainda enfrentam muitas vezes preconceito e desvalorização pessoal pelo fato de não saberem ler e/ou escrever.

Nesse aspecto, a educação de jovens e adultos busca oferecer novas possibilidades, abrindo novamente as portas da escola para esses indivíduos. Logo, a EJA se torna além de um modelo educacional, uma ferramenta de resistência contra a dinâmica de nossa sociedade capitalista atual, cada vez mais excludente.

EJA: PENSANDO A IDEIA DE CIDADANIA POR MEIO DA VISIBILIDADE DOS INVISÍVEIS

O conceito de Cidadania “remete à aquisição de prerrogativas relacionadas ao pertencimento a uma sociedade e, na modernidade, está intrinsecamente relacionada aos direitos considerados relevantes em contextos sociais específicos ou em escala global” (SILVA e PEREIRA, 2016, p. 13). A essa perspectiva, agrega-se o direito à educação, trazido pela Constituição Federal, no seu Artigo 205: “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

As reflexões feitas até então visam a construção de um cenário que permita se entender a Educação de Jovens e Adultos para além de uma modalidade escolar. Dessa forma, segue-se a pretensão de aproximar as reflexões entre a educação, EJA e cidadania. Para isso, consideram-se as reflexões de Oliveira (2010), segundo ela, um dos pontos importantes a se pensar encontra-se na relação de seus conteúdos:

(...) no que se refere à seleção dos conteúdos, cabe ressaltar a necessidade de uma lógica que os compreenda não como uma finalidade em si, mas como meio para uma interação mais plena e satisfatória do aluno com o mundo físico e social à sua volta, oportunizando a essas populações a valorização dos saberes tecidos nas

suas práticas sociais em articulação com saberes formais que possam ser incorporados a esses fazeres/saberes cotidianos, potencializando-os técnica e politicamente (OLIVEIRA, 2010, p. 107).

Quando se relaciona a educação com a cidadania é preciso que se pense: tal como fora visto, a educação é um direito das pessoas. O ato de exercer esse direito faz com que, de forma simples, seja, em partes, exercida a cidadania. Entretanto, quando a educação se encontra ausente da vida de uma pessoa, a cidadania pode ser comprometida de mais formas, seja na falta do direito básico, na falta da formação e desenvolvimento das potencialidades humanas e na dificuldade de acesso a bens e serviços que podem ser obtidos com a obtenção do acesso à educação.

Seguindo a reflexão, tem-se que: “(...) ao falar de cidadania nos processos educativos nos associamos a perspectivas que buscam tornar a escola um lugar de socialização pautado pela democracia, pelo respeito à diferença e pela luta por uma sociedade mais justa” (SILVA; PEREIRA, 2016, p. 22). E não se pode falar de justiça social quando ainda se aceita a existência de pessoas que vivem às margens sem o acesso à educação.

Com base em uma reflexão sobre a importância da educação nas sociedades modernas, Silva e Pereira (2016) fazem uma exposição que permite que o leitor se aproxime e entenda a necessidade da relação educação-cidadania. Não basta que a educação promova apenas o aluno à condição de leitor, mas que lhes confirmem a capacidade de reflexão, de pessoa crítica para com a realidade em que vive, visto que “(...) a prática educativa permite qualificar a relação que a humanidade estabelece com a natureza, e porque possui, também, potencial problematizador inegável, mediante as possibilidades de desnaturalização da realidade que engendra” (SILVA e PEREIRA, 2016, p. 14).

A Educação de Jovens e Adultos, ao lidar com um grupo de pessoas que por diversos motivos perderam a oportunidade de concluir

seus estudos e formação em tempo hábil, pode ser entendida como uma ferramenta de resistência, para que essas pessoas possam ter a chance de obter a instrução que perderam. Destarte, considerando que os conteúdos não são os mesmos que poderiam ser vistos em tempo hábil, segundo Ribeiro (2014), há a chance de ser possível um desenvolvimento crítico que leve o estudante a questionar e avaliar de forma clara a realidade em que vive.

Nesse sentido, considerando o que diz Ribeiro (2014), os conteúdos ministrados pela EJA não são os mesmos aplicados durante a infância, mas com temas específicos e com direcionamentos que os aproximem de um conhecimento que tenha proximidade com suas vidas. O currículo para a formação educacional de jovens e adultos, ao se aproximar da realidade de seus discentes, além do conhecimento educacional, agrega para esses indivíduos também novos meios de sociabilização e interação — seja com o meio profissional e/ou com o aspecto pessoal de cada aluno.

O currículo para a EJA deve aproximar os componentes curriculares, as áreas do conhecimento, os saberes estudantis e suas origens (familiar, regional, étnica, de gênero), além de relacioná-los com as possibilidades no campo profissional. É muito importante a integração da EJA com a profissionalização (SEEDF, 2018, p. 30).

Tendo a noção e reflexões vivenciais potencializadas por meio da educação escolar possibilitada pelo EJA, a pessoa passa a retomar maior participação social e desenvolve uma visão crítica para com a realidade. Do local em que se encontra, aumentam as possibilidades de perceber as dificuldades, irregularidades e contradições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passar por um período pandêmico fez com que diversas áreas do conhecimento fossem repensadas, visto que o isolamento pro-

vocou mudanças no funcionamento de toda instituição. Olhando, especificamente, a educação, entendeu-se a necessidade de pensar a EJA. Pareceu pertinente, pois, considerando os anos de 2020 e 2021, muitas escolas sofreram com as dificuldades impostas pela falta dos alunos e, conseqüentemente, os requisitos a se cumprir à distância.

Pensar a educação neste contexto problemático fez surgir a necessidade de enxergá-la de forma que fosse possível refletir sobre a sua relação com a cidadania. Seguindo as leituras e considerando as reflexões de Brandão (1989; 2008), Oliveira (2010), Silva e Correia (2016), a Educação de Jovens e Adultos, sendo uma modalidade de ensino, ganha uma aura maior e caminha rumo às características de resistência e formação crítica.

Existir a possibilidade do retorno de um grupo de indivíduos à escola, faz com que a distância, ou sua invisibilidade, seja combatida. Por esse olhar, a pesquisa entende a EJA como, além de modalidade de ensino, uma espécie de mecanismo de resistência que traz de volta àqueles que, em tese, perdem espaço na sociedade. E, nesse sentido, há a preocupação de oferecer a capacidade de ver, sentir e poder compreender as mudanças existentes na sociedade. Os estudos seguem a lógica de aproximação de suas vivências, a qual tende a ser de forma crítica, fazendo com que cada um dos alunos possa ter a oportunidade de se desenvolver para além de alfabetizados funcionais, mas cidadãos conhecedores de seus direitos, que questionam a sua realidade e assumam o protagonismo em suas próprias vidas.

Nestes escritos, então, esboçamos o desenvolvimento de uma ideia, buscando pensar a EJA de forma distinta, não apenas como modalidade educacional, mas como uma ferramenta que ajude a transpor os diversos desafios e barreiras existentes em nossa sociedade contemporânea, como uma nova porta de possibilidades para indivíduos muitas vezes deixados à margem da sociedade, impedidos pela barreira educacional.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação?*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *A Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos: antes e agora*. In: MACHADO, Maria Margarida Machado (Org). *Formação de Educador de Jovens e Adultos - II Seminário Nacional*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2022.

BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leônidas. *Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BRASIL. BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2022.

SEEDF. *Currículo em movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Distrito Federal, SEEDF - Secretaria de Estado de Educação, 2018. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/cirriculo-movimento-eja.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. Disponível em: <<https://cremeja.org/a7/wp-content/uploads/2019/08/vi-confintea-marco-de-acao-de-bel-em.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2022.

_____. *Marco de Ação de Belém. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2010. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187787>>. Acesso em: 01 abr. 2022.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12767-diretrizes-nacionais-para-a-educacao>>. Acesso em: 01 abr. 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais*. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 104-110, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7334/5300>> Acesso em: 07 abr. 2022.

OLIVEIRA, Vanessa Martins; SOARES, Hellen Conceição Cardoso; BORGES, Jordana Vidal Santos. *A Educação de Jovens e Adultos na sociedade atual*. Disponível em: < http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/A_EDUCACAO_DE_JOVENS_E_ADULTOS_NA_SOCIEDADE_ATUAL.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

RIBEIRO, Jaciara Batista. *As estratégias de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos*. Pouso Alegre: Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, 2014. Disponível em: <<http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/163.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2022.

SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da; PEREIRA, Thiago Ingrassia. *Educação e Cidadania: reflexões sobre um debate contemporâneo*. Erechim/RS: UFFS, Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades, v. 3, n. 1, p. 13-27, 9 jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/GAVAGAI/article/download/8956/5587/>>. Acesso em: 06 abr. 2022.

SOARES, Leôncio. *Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos*. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <<https://grupoautentica.com.br/autentica/livros/dialogos-na-educacao-de-jovens-e-adultos/76>>. 06 abr. 2022.

DISCURSOS ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

Jussivania de Carvalho Vieira Batista Pereira
(Universidade Federal de Mato Grosso)

De acordo com o artigo 37 da Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é destinada às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. A execução da EJA fica a cargo do poder público viabilizar o acesso e a permanência, dispondo de ações integradas e complementares entre si, conforme estipula o parágrafo 2º do referido artigo.

Para chegar à definição supracitada, é preciso destacar que a Educação Básica de Adultos começou a ganhar espaço no Brasil a partir de 1930. Nessa época, iniciou a consolidação do sistema público de educação pela Constituição de 1934, o qual garantiu um ensino gratuito e de qualidade, atendendo as diferentes de todas classes sociais. Anteriormente, as escolas eram frequentadas apenas pessoas da elite brasileira.

Em 1945, com o término da ditadura de Getúlio Vargas, o país começou a passar por um processo de redemocratização. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) alertou para a urgência de integrar os povos visando a paz e a democracia (BRASIL, 2011, p. 19). Para isso, em 1947, é lançada uma campanha nacional para que a educação de adultos fosse consolidada. A ideia inicial era alfabetizá-los em três meses. Posteriormente, essa meta passou para sete meses.

Nos anos iniciais, a campanha ganhou significados relevantes. Em um pequeno intervalo de tempo, várias escolas, com a finalidade de alfabetizar adultos, foram criadas. Este entusiasmo, porém, diminuiu na década de 1950, haja vista que as ações educacionais voltadas para a zona rural não obtiveram o mesmo sucesso planejado.

E, além de não atender às necessidades, no plano teórico-metodológico, a Campanha da Educação de Adultos deu lugar a um embate de discussões sobre o analfabetismo no Brasil, que, naquele momento, era concebido como causa e não efeito da situação socioeconômica (BRASIL, 2001, p. 20). Além do mais, estava legitimando no cenário nacional uma noção distorcida de que os analfabetos eram pessoas incapazes e marginais.

Em 1964, com debates para ajustar a educação de adultos por meio do apoio de estudantes, sindicatos e diversos grupos militantes, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual pretendia construir um paradigma pedagógico entre as problemáticas educacional e a social. O PNE baseia-se no processo de ensino-aprendizagem postulado por Paulo Freire (1979), o qual reprimia a chamada educação bancária. Para Freire, os métodos utilizados para alfabetizar adultos eram semelhantes aos utilizados para alfabetizar crianças, o que, na visão do autor, tal fato era pedagogicamente inadequado.

Entretanto, por estar na época da ditadura militar, o processo de alfabetização dos adultos pouco evoluiu. Em 1967, através da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro, o governo autorizou a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o Mobral, o qual objetivava erradicar o analfabetismo de jovens e adultos. Então, com apenas dois anos de atuação, o Mobral começa a ficar distante do objetivo inicial e, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/71, a educação de jovens e adultos torna-se um direito de cidadania. Com isso, foi implantado o Ensino Supletivo. Todavia, o direito à educação básica gratuita e pública alcançou os jovens e adultos apenas em 1988, por meio da publicação da Constituição Federal.

Já nos anos 90, a ONU determinou o Ano Internacional da Alfabetização, o que possibilitou diversos fóruns no Brasil sobre o EJA. Esses fóruns visaram debater com o poder público, universidades, educadores, educandos e sindicatos, uma nova perspectiva pedagógica para jovens e adultos. Esses debates resultaram na atual Lei nº 9394/96, o qual definiu a integração da EJA à Educação Básica.

Nos dias atuais, a EJA está organizada por meio do Parecer nº

11/2000 e a Resolução nº 01/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse parecer direciona os sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos para que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos, sob a forma presencial e semipresencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica (BRASIL, 2000, p.4). Os cursos e a organização curricular ficam a cargo dos entes federados.

Feito esse percurso, este ensaio tem como objetivo analisar, por meio do sistema semântico-discursivo de avaliatividade discutido por Martin e White (2005), da metafunção interpessoal de Halliday (1994) e da análise crítica do discurso de Fairclough (2003a), os enunciados sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Os dados foram coletados por intermédio de duas reportagens veiculadas de forma *on-line*.

SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL E SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

Para Fairclough (2001), a Análise Crítica do Discurso (ACD) implica, por um lado, mostrar conexões e causas que estão ocultas e, por outro, intervir socialmente para produzir mudanças que favoreçam aqueles (as) que vivem em situação de desvantagem. Fairclough (2001; 2003a) estabelece ainda que é de responsabilidade do analista crítico do discurso investigar as relações destoantes de poder investidas na linguagem, fornecendo ferramentas de compreensão sobre os mecanismos que se pode usar para analisar as desigualdades sociais.

Fairclough (2001, p. 90) destaca que o discurso é o uso da linguagem como forma de prática social, uma forma de ação no mundo. O autor argumenta ainda que a linguagem é percebida como parte irredutível da vida social, dialeticamente interconectada com outros elementos sociais, pois, ao mesmo tempo em que molda as relações humanas e constitui identidades, sendo, portanto, moldada e constituída por esses elementos.

Seguindo essa trilha, o discurso engloba três significados da prática social: modos de representar (significado representacional), modos

de ser (significado identificacional) e modos de agir (significado acional). O foco nesse ensaio será pautado no significado representacional e na categoria interdiscursividade, uma vez que “os discursos particulares (meu objetivo de análise) de aspectos do mundo se realizam discursivamente e variam conforme as diferentes perspectivas ou posições dos sujeitos nas práticas sociais” (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 179).

Como suporte para a análise da materialidade linguística, Fairclough – precursor da ACD – correlaciona os efeitos do discurso (sistemas de conhecimento e crença, identidades sociais e relações entre os participantes) às funções que a linguagem desempenha, na qual, Halliday (1994) nomeou de metafunções, o modo de compreender o meio (metafunção ideacional), de relacionar-se com os outros (metafunção interpessoal) e de organizar a informação (metafunção textual). Cabe ressaltar que tanto os significados dos discursos propostos por Fairclough (1989, 2003) como as metafunções postuladas por Halliday podem acontecer de modos simultâneos em um único texto. Também, é possível se valer de categorias analíticas de uma metafunção como recurso para embasar a análise de uma outra. Por exemplo, para a análise do sistema de avaliatividade vale-se da metafunção interpessoal, contudo, podemos usar os processos que fazem parte do sistema de transitividade (atrelado a metafunção ideacional) como um instrumento que facilita identificar como as escolhas linguísticas de cada falante é apresentado no sistema de avaliatividade.

A metafunção interpessoal da linguagem proposta por Halliday (1994) e Halliday e Mathiessen (2004) propõe a participação dos locutores no texto e pode indicar como eles aprovam ou desaprovam, entusiasma-se ou odeiam, aplaudem ou criticam os seres do contexto social. Além disso, ela também pode indicar como esses agentes constroem a identidade de seus leitores/ouvintes, de modo a persuadi-los de suas crenças, seus valores, suas opiniões.

Dessa forma, a Teoria de Valoração (appraisal) ou Sistema de Avaliatividade (Sa) é operacionalizada como uma das execuções da metafunção interpessoal. Ademais, é alvitado por Martin e White (2005) como um sistema localizado em um terceiro ciclo de codifi-

cação – a Semântica do Discurso.

O Sistema de Avaliatividade é definido por White (2004a) como uma abordagem específica que explora, descreve e explica a forma pela qual a língua é utilizada nos processos de avaliação, como adotar uma postura, construir “personas textuais” – termo utilizado por Martin (2000) para referir-se à identidade autoral que o falante constrói para si mesmo no texto – e lidar com posicionamentos interpessoais e com os relacionamentos. Martin e White (2005) estruturam o SA em três subsistemas: atitude, engajamento e gradação. Há ainda subcategorias do sistema de atitude, meu foco nessa análise é o afeto, o julgamento e a apreciação.

Segundo Almeida (2010, pp. 44-45), “o afeto revela a personalidade humana, descortinando informações sobre sua ideologia e as crenças”. Já a apreciação pode ser definida como a avaliação que os seres sociais humanos produzem sobre determinados objetos, entidades, fenômenos ou situações (MARTIN; WHITE, 2005).

O julgamento dá conta dos significados cujos alvos são participantes conscientes (individuais: homem, professora, aluno ou coletivos: família, turma, equipe etc.) ou instituições (governo, empresa etc.) e “como eles se comportam – seu caráter” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 52); seus atos, atitudes e reações são avaliados com base em normas acerca de como as pessoas devem ou não se comportar (MARTIN; ROSE, 2003, pp. 62-63).

METODOLOGIA

Os dados foram coletados a partir de duas reportagens. A primeira possui como título “Governo reduz investimento na EJA e deixa modalidade com os dias contados” e foi escrita por Maria Carla, publicada em 15 de janeiro de 2020 e veiculada no jornal *on-line* Sinpro-DF¹⁵. Por sua vez, a segunda reportagem **é intitulada** “Bolsonaro não aplica orçamento do EJA, que pode acabar”, e foi redigida por Rodrigo Gomes, publicada em 20 de dezembro de 2019 e divulgada no jornal *on-line* Rede Brasil Atual¹⁶.

¹⁵ <https://www.sinprodf.org.br/governo-reduz-investimento-na-eja-e-deixa-modalidade-com-os-dias-contados/>

¹⁶ <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/12/bolsonaro-orcamento-eja/>

Opotei pela análise de tais excertos pelo fato de compreender a educação como um direito universal e os enunciados retratam a falta de investimento para EJA no Brasil na atual conjuntura política, bem como a representação dos estudos para aqueles que outrora não tiveram uma oportunidade quando ainda jovens de frequentar uma sala de aula. Foram selecionados 6 excertos: 3 de Roberto Catelli, coordenador da Unidade de Educação de Jovens e Adultos da Ação Educativa; 1 de Berenice Darc, diretora do Sinpro-DF, e 2 **são de estudantes do EJA (apesar de estarem em domínio público, preferi não expor os verdadeiros nomes, nomeando-os como Pedro e José)**, os quais serão analisados a seguir.

ANÁLISE

Em seus estudos sobre a teoria da Linguística Sistêmica Funcional, Halliday (2004) aclara que a língua exerce uma função social, pois produz significados e ainda constrói potenciais de significação. Nesta proposição, as escolhas lexicais dos falantes constituem identidades, representações acerca do que se fala, como veremos na análise a seguir. Nessa mesma esteira, a escolha lexical (significado das palavras) tem uma importância nos estudos discursivos, pois, torna produtiva a análise de determinadas palavras, e ainda, é produtiva para observar as representações (FAIRCLOUGH, 2016a).

De acordo com dados mencionados na reportagem “Bolsonaro não aplica orçamento do EJA, que pode acabar”, as reduções nos investimentos financeiros ao EJA não estão restritas apenas à atual gestão federal. Elas também são frutos de outras governanças, conforme exposto na página Siga Brasil¹⁷. Dessa forma, ao mencionar sobre a atuação do governo Bolsonaro em reduzir ainda mais os orçamentos financeiros do EJA, Catelli diz:

Excerto 1

A gente tem uma motivação estritamente ideológica nesse campo, mais uma desse governo. A secretaria de Educação

¹⁷ <https://www12.senado.leg.br/orcamento/sigabrasil>.

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) era vista como um campo de esquerda ‘dos comunistas’, essa loucura toda. E uma das primeiras medidas do governo foi justamente ceifar tudo que tivesse a ver com isso. E de uma forma cínica, acabar com tudo que tivesse a ver com EJA, reafirmando o preconceito contra os pobres do Brasil, como se o lugar deles fosse somente no trabalho manual e acabou (Coordenador da Unidade de Educação de Jovens e Adultos da Ação Educativa da ONG Ação Educativa, Roberto Catelli, 20 de dezembro de 2019).

Nesse excerto, ao discorrer sobre as questões de medidas orçamentárias empregadas pelo atual governo do Brasil em relação à educação, Catteli utiliza o processo material “ceifar” para externar sua apreciação negativa em relação ao que está acontecendo. Em seguida, há uma recorrência no uso do processo material “acabar” para mencionar como estão ou/não as políticas públicas para a clientela do EJA.

Essas escolhas lexicais e o emprego do julgamento demonstram que orçamento mínimo que havia para a Educação de Jovens e Adultos que havia em governos anteriores não há no governo atual. Como demonstrado na introdução, o acesso à educação para a população adulta analfabeta foi marcado por impasses e conquistas árduas e de uma hora para outra as pessoas que necessitam da atuação dessa conquista veem tudo ruir.

Com apreciação, é possível recorrer aos significados que interpretam avaliações sobre as ‘coisas’, especialmente, as coisas que fazemos, bem como as performances que damos (MARTIN; WHITE, 2005, p. 56). Dessa forma, Catelli utiliza a palavra “preconceito” para apresentar uma avaliação de apreciação negativa que também remete a um julgamento de sanção social – propriedade, veracidade – que, na visão dele, o governo externa as esferas mais pobres da população, neste caso, o público do EJA ao não ofertar ensino para ele.

Ao falar sobre o programa do livro didático, Catelli, menciona que desde a época do governo Temer, já não havia sido cumprido para o EJA. No atual governo, também não há indícios da atuação desse programa.

Outro programa afetado foi “Brasil Alfabetizado”, que já contou com cerca de 1,5 milhão alunos por ano, vejamos como esteve e como está:

Excerto 2

No governo Temer **reduziu** para cerca de 250 mil pessoas e hoje a gente **não tem** qualquer informação sobre o programa, ele simplesmente **desapareceu** (Coordenador da Unidade de Educação de Jovens e Adultos da Ação Educativa, Catelli, 20 de dezembro de 2019).

Quando avalia o quantitativo de pessoas que faziam parte do programa Brasil Alfabetizado, Catelli utiliza o processo material transformativo “reduziu”. Logo em seguida, ocorre o uso da polaridade negativa “não”, juntamente com o processo existencial “ter”, no sentido de não existir qualquer notícia sobre o andamento do programa na atual conjuntura política, ou seja, “desapareceu” como bem aponta o coordenador ao fazer uso desse processo mental fazendo assim uma apreciação negativa dos fatos.

Em uma análise interdiscursiva, é possível desvelar que, como tem diminuído a oferta de políticas públicas para o EJA, conseqüentemente, esse público fica desassistido, ocasionando dessa forma exclusões sociais, pois não possibilita o acesso à educação de forma universal. Como pontua o artigo 205 da Constituição Federal, todas as conquistas e tentativas de inclusão que foram realizadas até o momento para as pessoas adultas e que não tiveram acesso à educação na idade adequada acabam aniquiladas. E cortar políticas públicas que atendem aos mais desfavorecidos tem sido a tônica desse atual governo na área da Educação. Conforme o Decreto nº 10.686, de 23 de abril de 2021, o Ministério da Educação teve 2,7 bilhões bloqueados, um montante de 30% a menos, isso ocorre apenas ao terceiro ano da gestão, porque se olharmos nos anos anteriores veremos muito mais reduções e eliminações.

Ao continuar mencionando sobre a diminuição da oferta da modalidade EJA no Brasil e os impactos sociais ocasionados, Catelli pontua que a situação é gravíssima e ainda diz:

Excerto 3

Nós temos metade da população adulta no Brasil sem o ensino fundamental. O quadro **é de desolação**. Também tem redes municipais e estaduais espremidas pelas outras modalidades e acabam naturalmente sucateando a EJA. Porque é a que tem menos cobrança do ponto de vista do controle social. Redução pura e simples, que vinha ocorrendo nos últimos anos, mas tende a se acelerar. Como o governo **está mais ausente ainda**, para a gestão pública local, se não tem dinheiro, não tem apoio, eu fecho (Coordenador da Unidade de Educação de Jovens e Adultos da Ação Educativa da ONG Ação Educativa, Roberto Catelli, 20 de dezembro de 2019).

Nesse terceiro excerto, temos o uso do processo relacional “é” com a circunstância de modo “desolação”, marcando uma avaliação de apreciação negativa sobre o atual quadro em que se encontra o EJA. Em seguida, há a recorrência do processo relacional “é” a fim de apontar que não há tantas cobranças por políticas públicas para o EJA, como ocorre com a educação infantil, o ensino fundamental e o médio. Dessa forma, as reduções orçamentárias acontecem. É possível aclarar que não há tantas reclamações sociais, por falta de conhecimento dos interessados, haja vista a falta de alfabetização deles.

As escolhas pelos tipos de processos na hora da fala revelam a maneira pela qual os participantes se posicionam “em relação às pessoas, às coisas e aos acontecimentos ao seu redor” (ALMEIDA, 2010, p. 265). Dessa forma, no exceto 3, há mais uma vez a utilização do processo relacional “está” para expressar uma apreciação negativa sobre a atuação do atual governo em relação ao EJA, marcado pela circunstância de modo “ausente”. Em suma, as políticas para o EJA dependem de ações federais para que estados e municípios também contribuam, entretanto, quando não há esse recurso, ocorre o que vemos no excerto: fecham-se as portas para essa modalidade.

Para quem não conseguiu estudar em tempo hábil, ou seja, na idade ou série adequada, cursar a EJA fará grande uma diferença na autoestima, na vida dessa pessoa como um todo, como exposto no excerto de Pedro:

Excerto 4

Agora **eu me sinto** gente. **É** um orgulho. Até pros meus filhos. Tanta coisa que a gente não consegue por falta de estudo. **Eu não sou jovem**, mas sei que ainda posso aprender muito (Pedro, 20 de dezembro de 2019).

Pedro utiliza o processo mental “sinto” para fazer uma avaliação de apreciação positiva sobre si mesmo. Sabe-se que todos os cidadãos têm direitos iguais conforme a Constituição Federal, mas, por meio desse relato de Pedro, é possível aclarar que antes dele frequentar uma escola, “nem gente” ele sentia. A educação serve como instrumento que pode abrir portas, tirar as pessoas da “obscuridade” e, acima de tudo, promover inclusão, transformação e emancipação social.

Ainda neste enunciado temos o uso do processo relacional identificativo “é”, o qual Pedro utiliza para fazer um julgamento de estima social – capacidade – sobre si próprio ao mencionar o adjetivo “orgulho”. Sabe-se que, em sua maioria, os alunos que estudam na modalidade EJA são pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar o ambiente escolar na idade considerada adequada, conforme prevê os parâmetros e normativas que regem a Educação no Brasil. Contudo, quando aprendem a ler e escrever, essas pessoas, de uma forma geral, externam sentimentos positivos sobre si, como o que foi apresentado no enunciado.

Ao enveredar pelo processo de aprendizagem, as pessoas passam a sonhar e acreditar numa mudança na sua vida, da sua família e daqui para uma sociedade, pois as mudanças começam a acontecer e isso reflete no desejo da pessoa continuar aprendendo e transformando sua realidade. Podemos averiguar esse pensamento na última frase desse excerto, na qual Pedro apresenta uma avaliação de afeto sobre si ao reconhecer que “eu não sou jovem”, mas isso não o impediu de continuar aprendendo.

No excerto, temos o enunciado do pedreiro José, o qual concluiu o ensino fundamental e almeja fazer o ensino médio. Ao falar sobre os cortes do governo federal para a EJA, ele diz:

Excerto 5

Eu acho que **não pode acabar** com isso aí não. **É** muita maldade das pessoas, não pensam em quem teve dificuldade na vida. As pessoas **não deixam de estudar** porque não querem, porque **não gostam. Têm** muita dificuldade. Eu fui trabalhar cedo, na construção, de servente, depois pedreiro. Não é porque quer, é porque precisa. (José, 20 de dezembro de 2020).

José inicia sua fala fazendo uma avaliação de apreciação negativa ao se referir sobre o fim da EJA, a qual, nas palavras dele, “não pode acabar”. Almeida (2010, p. 53) afirma que “os julgamentos de sanção social referem-se às regras morais, ou ao tipo de comportamento ético ou verdadeiro que as pessoas devem ter”. Dessa forma, nesse enunciado temos o processo relacional identificativo “é” e o uso da circunstância de modo “muito” e do adjetivo “maldade” para realizar uma avaliação de julgamento de sanção social. Sabe-se que a modalidade EJA tem como ponto de partida orçamentária os investimentos do governo federal. Desta forma, esse julgamento recai sobre o governo federal, o qual tem cortado políticas públicas.

Em seguida, temos o uso da polaridade negativa “não” duas vezes para expressar uma valoração de apreciação para interpretar e aclarar os motivos pelos quais os alunos cursam a modalidade EJA. De acordo com Pedro, isso ocorre por falta de oportunidades.

Nas palavras de Vian Jr. (2009), ao selecionar o léxico avaliativo quando julgamos algo, partimos de sistemas semânticos, que são realizados, léxico-gramaticalmente, de forma a reforçarmos, ampliar-mos, minorarmos e até mesmo reduzirmos aquilo que avaliamos. O processo existencial “têm” e o adjetivo “dificuldade” é utilizado para fazer uma avaliação de julgamento de estima social.

Em suma, o excerto 5 mostra claramente a realidade dos alunos do EJA. Os estudantes são pessoas que precisaram ir ao mercado de trabalho muito jovens e não tiveram a oportunidade de iniciar ou continuar progredindo com os estudos, pois o incentivo para que isso ocorresse era escasso, haja vista que a prioridade era ter uma renda e, assim, ajudar no

sustento da casa. No último excerto, temos a fala de Berenice Darc que, ao falar sobre os cortes na Educação de Jovens e Adultos, relata:

Excerto 6

Não é só a EJA que **está sendo ameaçada** de extinção, o ensino regular também com o fechamento da educação noturna. É preciso investir nesse setor para melhorar **os índices de analfabetismos**. Para levar a população que não conseguiu concluir o ensino básico para a escola, **é preciso investir também na permanência**. Essa é uma das políticas **ameaçadas pelos governos federal**, sobretudo quando se trata das políticas focadas no segmento da população que já havia sido prejudicado pela falta de oportunidade e de políticas públicas de permanência. (Berenice Darc, diretora do Sinpro-DF, 15 de janeiro de 2020).

Berenice utiliza o processo relacional identificativo “está” para marcar uma apreciação negativa para explicitar como a falta de investimento na educação não tem refletido de forma desfavorável apenas para a EJA, mas também para o ensino regular noturno, o qual corre o risco de ser extinto. Dessa forma, mais alunos ficaram sem condições de estudar, tendo em vista que os discentes que estudam no noturno geralmente trabalham durante o dia. Conciliar trabalho e estudos já é considerada uma tarefa árdua. Então, caso esses alunos percam essa oportunidade de prosseguir estudando, teremos ainda mais exclusões e desigualdades sociais no Brasil.

A diretora do Sinpro-DF faz uma apreciação da situação da falta de investimento na EJA por intermédio do processo relacional “é”, afirmando que é necessário dar mais atenção e investimentos nessa área para que se erradique os altos índices de analfabetismo que o Brasil tem no momento.

Além de investir no acesso dos alunos da EJA a uma educação digna e de qualidade, é preciso zelar também pela permanência deles, como bem aclarado no enunciado seguinte pelo uso do processo relacional “é” ao fazer uma avaliação de apreciação. Mais adiante, ela

retoma o processo relacional “é” para identificar que a falta de investimento do governo tem ameaçado essa modalidade de educação tão importante para aqueles que outrora não tiveram essa oportunidade. Ao invés de promover inclusão e igualdade como prevê as legislações e normativas, provoca ainda mais exclusões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, todos os excertos analisados remetem às causas e consequências da falta de políticas públicas para os alunos da EJA, em que a exclusão social é uma delas. O julgamento volta-se para juízos de comportamento e a apreciação se volta para valor, estima de algo. Observa-se que, nos enunciados analisados, prevaleceu o uso recorrente de apreciação negativa. Isso se deve pelo fato das falas se voltarem para um olhar sobre a falta de investimento e recursos para a modalidade educacional EJA.

Ao negar investimento para este setor, o poder público demonstra como as políticas desse do atual governo não têm sido destinadas às classes mais desfavorecidas. Ter acesso e permanecer na educação em qualquer idade transforma o meio em que a pessoa vive e ainda possibilita ao sujeito ter o conhecimento para lutar pelos seus direitos.

Temos vividos dias obscuros em todas as políticas públicas – as quais, de certa forma, alcançam a população mais pobre – e a educação não tem ficado aquém de tudo. Após anos de muita luta dos movimentos sociais para conseguirem que direitos constitucionais fossem praticados de forma coerente, é perceptível que, em apenas uma gestão federal, muitas políticas foram descontinuadas por falta de incentivos. Apesar desse cenário de desesperança, permanece o desejo de que todos os alunos da EJA ganhem ainda mais conhecimento por meio da educação e que, acima de tudo, sejam cidadãos que lutem pelos seus direitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. A. S. D. P. *Os elementos de atitude no discurso do professor: um exercício em análise do discurso sistêmico-funcional*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental- proposta curricular*. São Paulo, Ação Educativa. Brasília. MEC, 2001.

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

_____. *Analysing discourse*. Routledge: Taylor; Francis Group: London and New York. 2003.

_____. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

_____. *Language and Power*. London: Longman, 1989.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Arnold, 1994.

_____.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3 ed. London: Holder Educational, 2004.

MARTIN, J. R; WHITE, P. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave, 2005.

MARTIN, J. R; ROSE, D. *Working whit discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum, 2007 [2003].

VIAN JR., O. *O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação*. Revista DELTA, v. 25, n. 1. p. 99-129, 2009.

VIEIRA, V.; RESENDE, V. *Análise de Discurso (para) a crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas, SP. Pontes Editores, 2ª edição – 2016.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE PRÁTICO-PROFISSIONAL DO MODELO DE ENSINO EM MATO GROSSO

Álvaro José Antunes Brandão
(Universidade Federal de Mato Grosso)

Márcio Evaristo Beltrão
(Universidade Federal de Mato Grosso)

O presente texto pretende construir um panorama sobre a Educação Jovens e Adultos, assim como aprofundar o avanço da administração na aplicabilidade do modelo de ensino. É fato que a EJA possui papel fundamental na estruturação da educação nacional, visando cumprir as ambições constitucionais da carta de 88. Entretanto, ainda sofre de certa negligência na aplicação do modelo no que envolve a percepção das incongruências e, por consequência, a produção de soluções. A partir de uma análise prático/legislativa da EJA no estado de Mato Grosso, é possível enriquecer o cenário de debate e propor eventuais auxílios para a melhoria do todo o processo educacional.

O apanhado histórico sempre se faz útil mesmo que de forma breve, afinal, não se pretende aqui esgotar as análises, mas produzir um cenário, cujo objetivo é facilitar a compreensão do processo de aprimoramento e eventuais problemáticas da contemporaneidade, em específico do estado de Mato Grosso. Para isso, será aplicado uma hermenêutica basilar originária da Indisponibilidade do Direito, princípio constitucional implícito da Constituição Federal em conjunto com a Supremacia do Interesse Público sobre o Privado (DI PIETRO, 2022). A partir dessas ferramentas, podemos tirar conclusões sobre a dinâmica aplicada ao modelo.

Em um primeiro momento, cabe analisar o projeto político de um piloto ao Plano Nacional de Educação, o qual vem desde a década de 40 buscando aprimorar os objetivos e processos que darão efetividade para a Educação de Jovens e Adultos. As transformações sócio-históricas são um ponto fundamental para compreensão do papel da educação em um sentido mais *lato*, abarcando, assim, a educação do campo, ribeirinha, quilombola, indígena e a de jovens e adultos, uma vez que possuem especificidades em relação às visões aplicadas em um campo mais *strictu sensu* sobre a educação tradicional para crianças e pré-adolescentes.

Feitos os apontamentos históricos, buscam-se ligá-los aos processos legislativos e suas eventuais proposições. Iniciando com os trabalhos a nível nacional, em um aspecto mais macro, e afinilando até o nível estadual em Mato Grosso, por meio da experiência da Escola Estadual Prof. Adalgisa de Barros, visto que ela é uma escola de centro de uma das grandes cidades do estado, se apresentando como um importante campo amostral para as experimentações feitas pela gestão em relação ao todo aplicado na Educação Jovens e Adultos.

A partir desse levantamento, será possível perceber que, nesse trajeto, ainda permanecem certos pontos a serem superados na forma e no trato do modelo educacional aqui discutido. Suas demandas específicas, seu público, seus instrumentos de trabalho e seu projeto de transformação necessitam ser avaliados minuciosamente, contudo compreende-se a limitação do texto em relação à grandeza da realidade discutida. Com isso, tais temáticas serão discutidas com o objetivo final de aprimoramento e não de solução das questões aqui apontadas.

Por fim, mesmo compreendendo as limitações, o presente trabalho possui a ambição de produzir uma perspectiva de propositividade e enriquecimento no campo do enfrentamento das demandas trazidas que anseiam solução. As recentes políticas austeras no campo da educação necessitam ser repensadas, aumentando assim os recursos, ao mesmo tempo em que se deve melhorar eficiências dos que

já existem. O SIGEDUCA (sistema adotado pela SEDUC-MT), Matrícula WEB (sistema de matrículas), SIGADOC, entre outros instrumentos de trabalho que visam efetivar não só a aplicação da EJA mas a educação pública como um todo urge por um planejamento de aplicabilidade que deem aos anseios populares suas devidas respostas.

Nesse contexto, a EJA possui em grande medida os efeitos do descaso, apesar de carregar grande parte das soluções para as demandas atuais, considerando o papel social evidente da condição do país. A partir desse processo entre história, legislação e prática, se pretende enriquecer o debate educacional como um todo, propondo uma prática jurídica adequada aos anseios constitucionais e sociais que antecedem a carta de 88 e que necessitam avanços.

APONTAMENTOS HISTÓRICOS

Conforme já citado, os primeiros sinais de preocupação com uma demanda educacional voltada para o público jovem e adulto surgem na década de 40, com a intenção de combater o analfabetismo (HADDAD, 2000, pg. 111). A etapa da nação na tentativa de construir um projeto de desenvolvimento, característico da era Vargas, trazia à tona a discussão sobre a falta de acesso à educação no país e a alta taxa de analfabetismo.

Em meio a esse contexto, identificou-se no combate ao analfabetismo a necessidade da qualificação popular, desenvolvimento da indústria e de setores que impulsionassem a economia. O papel da EJA como centralizador dos debates da educação ainda ocorria de forma limitada, mas necessário e útil, uma vez que a desinformação era um grande obstáculo frente aos avanços em direitos da época, como voto universal (entre 1937 e 1944), feminino (CF de 1934), leis trabalhistas (Decreto-Lei Nº 5.452, DE 1º de Maio de 1943) e vários outros anseios sociais cristalizados nas normativas que necessitavam de efetividade.

A noção de direito à educação pública e universal pautada por um olhar dignificador dos sujeitos surgiu a partir da década de 60, no período denominado populismo, em que a nação possuía frentes de planejamento educacional muito fortes. Ainda que em 1932 já tivesse ocorrido o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, houve uma transformação paulatina sobre a prática que passa pelas etapas já citadas. Nesse contexto, vale também ressaltar o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização (GADOTTI, 2018), ocorrido em meio à ditadura militar, e o próprio PNE (Plano Nacional de Educação) de 2001 e 2014, os quais cumpriram um papel importante nesse processo.

Ainda vigente, o PNE estabeleceu 20 metas para ações na educação que possuíssem como questões norteadoras inúmeros pontos já citados, contudo vale ressaltar a transformação social e a erradicação de todo tipo de discriminação, as quais proporcionaram uma nova dimensão aos objetivos do PNE. Sendo assim, nesse novo projeto, a EJA possui papel fundamental. Apesar de ocorrer um aprofundamento sobre as interferências das demandas de mercado no modelo de ensino, percebe-se que a construção de uma educação que busque combater a desigualdade, o preconceito e dar dignidade a todas e a todos é algo que deve ser sempre visada e considerada um avanço.

Além do PNE, a administração financeira da EJA ganhou papel crucial no FUNDEB, produzindo efeitos positivos no combate à disparidade de investimento entre os modelos de ensino. Adentrando de certa forma no conflito principal entre legislação, investimento e prática educacional, o FUNDEB teve sua emenda aprovada recentemente, concretizando as demandas formais da EC 108/2020.

No estado de Mato Grosso, desde a metade da década de 90, com o início da EJA nos moldes atuais, enquanto parte da matriz educacional oferecida pelo estado até os dias de hoje, inúmeras transformações foram feitas. Em um primeiro momento, haviam escolas especializadas no atendimento aos estudantes jovens e adultos. Recentemente, com a política austera da gestão Mauro Mendes, grande

parte das escolas que possuíam o atendimento exclusivo e necessário para o público alvo fecharam as portas, tendo sua demanda distribuída entre as outras escolas.

MODELO ATUAL DE APLICAÇÃO DA EJA EM MATO GROSSO

A discussão principal da prática da EJA possuiu foco na percepção dos pontos em que falta atenção da SEDUC-MT com o modelo, tanto pela ausência de uma construção normativa que dê suporte e respaldo às escolas, ao mesmo tempo em que precisa de um sistema mais eficiente e próprio para a demanda de carga horária. O primeiro ponto fica evidente em relação aos crescentes orientativos que buscam tratar das atuais necessidades das escolas. O modelo utilizado de suporte por si só traduz a falta de confiança, evidenciando a necessidade de um repensar efetivo da adequação do sistema.

Os instrumentos corretos para regulamentação do modelo seriam as normativas vinculativas da atividade (portarias, decretos, entre outras), que por sua vez obrigam a administração pelo caráter normativo legal. Encontrando-se em subserviência ao princípio da indisponibilidade do direito da administração, princípio esse cujo teor traduz a necessidade de obediência estrita às normas (DI PIETRO, p. 133, 2022).

Dando sequência, atos administrativos necessitam ser conceituados sobre seu caráter vinculativo ou discricionário. O ato vinculado é aquele que possui forma e conduta definida e delimitada por lei, já o discricionário possui uma margem de “liberdade dada ao administrador, também prevista em lei, que por sua vez faz a escolha dos atos em maior ou menor grau em determinado sentido. Portanto, o que não se encontra regulamentado não pode ser presumido legal e sim o inverso, a *contrario sensu* da noção de legalidade privada, em que aquilo que não se veda se encontra permitido (DI PIETRO, 2022, p. 248).

Os orientativos criados de forma rotineira pela gestão atual não vinculam as escolas e ainda menos a administração. Com isso, a EJA tem sido alvo frequente do uso de tal instrumento. Isso ocorre pela ausência de um caminho de gerência que trabalhe as melhorias para aplicação do modelo de forma mais efetiva. As escolas que passaram a atender a educação para jovens e adultos até os dias de hoje carecem de perfil compatível com o lançamento de carga horária, assim como não se encontram com acesso a qualquer tipo de proposta qualificatória.

O modelo de classificação que visa adequar o aluno para a demanda de ensino que mais se adéqua à sua formação tem sido utilizado como forma de corrigir inconsistências do sistema e da gestão educacional, produzindo incompatibilidades com as atas e fazendo vistas grossas à não preservação do objetivo das normativas vigentes. É fato que a pandemia e o Continuum Curricular (001/2021/SAGE/SEDUC-MT), solução encontrada para adequação da carga horária de dois anos em um para 2021, foi agravante para o estado atual, entretanto é fato que outros sistemas que se encontram ineficazes completam essa forma de verdadeiro despreparo na aplicação dos projetos da secretaria.

De forma geral, a educação no estado de Mato grosso necessita de uma gerência mais criteriosa e metódica. Os instrumentos de trabalho encontram-se ineficazes frente às ambições da administração. Isso fica visível com o a ineficiência da matrícula WEB (plataforma de matrícula online), o WEB Ponto (ponto eletrônico dos servidores), SIGEDUCA (plataforma principal de trabalho dos funcionários da educação) e o SIGEDOC (sistema de processos e requerimentos eletrônicos). Todos esses instrumentos implementados encontram-se recheados de inconsistências e alguns até inativos.

Entretanto, o objeto em discussão aqui gira em torno da EJA, que por sua vez também dialoga com essa falta de qualificação por parte da gestão em aplicar seus projetos. Existe a necessidade de um

rigor maior na aplicação dos modelos e da lei de forma geral. Para tanto, em um primeiro momento, as escolas que receberam as demandas dos centros de formação EJA, fechados recentemente, que seriam as escolas exclusivas desse público, necessitam ser inseridas em um plano de formação/qualificação para adequação a demanda.

Tal planejamento necessita trabalhar as normas da BNCC (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), as regulamentações do Conselho Estadual de Educação (Resolução Normativa Nº 002/2015-CEE-MT), entre outras, para que o servidor tenha o todo da dinâmica de trabalho com EJA solidificado. Nesse sentido, compreende-se o todo como adequação dos currículos anteriores ao modelo mais recente, o trabalho com carga horária e a diferenciação entre atividades extraclasse e as ofertadas em sala de aula. Mesmo em meio ao vácuo normativo, logo da atividade dos servidores, a compreensão das normativas trazem para o servidor um ambiente de trabalho sólido que possa auxiliá-lo a produzir soluções para os problemas encontrados no cotidiano.

Além dos pontos já apresentados, o investimento sempre foi e continua sendo o maior desafio na efetivação das ambições da educação nos moldes da Constituição de 88. Como ficou evidente, a maior demanda para dar exequibilidade ao proposto é disponibilizar recursos que trariam efetividade ao corpo normativo. Apesar da necessidade de uma adequação da conduta da administração para com seus próprios princípios, no que tange ao seu poder normativo, a aplicação de mais investimentos poderia trazer ótimas consequências para a educação como um todo. Nesse sentido, aqui se refere para além do já discutido que envolve o FUNDEB ou o PDDE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, cabem as conclusões seguidas das proposições em relação à problemática apresentada. É evidente que o cenário necessita de ponderações quanto às dificuldades e ineficiências apresentadas,

em comparação com os avanços. Contudo, ao que se percebe do processo histórico, as teses necessitam contrapor-se às antíteses para que nós possamos alcançar novas sínteses.

O que se pretende com isso é traçar uma mecânica de aprimoramento, historicamente localizada, que por sua vez possui uma dialética que deve ser estimulada cada vez mais. Os processos iniciais de combate ao analfabetismo hoje se tornaram um projeto de combate à desigualdade e à má qualidade de vida, compreendendo a informação e a formação como elementos ideais para conquista da dignidade da pessoa humana.

Alguns obstáculos persistem como a necessidade de acompanhamento do corpo normativo com o desenvolvimento da sociedade, e de crescente investimento. Entretanto, esses processos novos podem gerar novos vícios, em especial com o avanço da tecnologia, como é o caso do estado de Mato Grosso, em que a sistematização é uma realidade precária e piora no que envolve a Educação de Jovens e Adultos.

O sistema de lançamento de carga horária não se encontra com funcionalidade, e as vantagens dele não vêm sendo exercidas pelas escolas. Com isso, manobras administrativas têm sido feitas para contornar as eventualidades, e uma série de orientativos são emitidos traçando métodos até irregulares de “solucionar” essas ocorrências. Tal fato se dá a despeito claro dos princípios da administração, principalmente a indisponibilidade do direito.

Em última instância, cabe o enfrentamento à escassez de recursos somada à falta de qualificação profissional. Ambos são defeitos crônicos da administração, contudo, em Mato Grosso, observa-se que medidas pontuais seriam muito eficazes para amenizar os problemas. O fornecimento de um espaço de formação mínimo e o estímulo de interação entre os responsáveis pelo funcionamento do SIGEDUCA e os trabalhadores das escolas poderiam melhorar esse limbo informativo em que os trabalhadores da educação se encontram.

Como já introduzida na primeira propositura no parágrafo anterior, outras análises se fazem justas para o posto. A questão normativa depende de uma atuação mais pungente do setor jurídico em conjunto com a gestão de pessoas, objetivando trazer mais solidez para as medidas apresentadas. A produção de um corpo robusto normativo moderno é urgente, além de uma prática de informação com os servidores. Hoje, o diálogo dos servidores para com a SEDUC se dá de forma muito limitada, considerando a dificuldade de comunicação com a central. Deste modo, as Diretorias Regionais de Educação precisam amadurecer o diálogo das escolas para dar maior suporte para elas. Atualmente, observa-se que, inúmeras vezes, as escolas precisam produzir soluções que, por vezes, geram notificações e advertências pela falta de protocolo e informação.

E aos servidores das escolas, em meio a todos esses vícios, cabe ressaltar o maior desdobramento, organização e reivindicação para o trabalho e para a central da SEDUC. O diálogo necessita ser estimulado. Percebe-se que o aprendizado que não é proporcionado pelos gestores é substituído por uma maior desenvoltura dos trabalhadores das escolas. Devido a isso, além de seguirem as manobras dos orientativos apresentados, os servidores precisam produzir soluções adversas que mascaram a deficiência da dinâmica de trabalho da secretaria de educação. Para esses, cabe fortalecer o uso dos meios de cobrança da gestão, como o e-mail institucional. Além disso, a disponibilidade física do atendimento da secretaria necessita ser usada para que o atual descaso com a educação — mais em específico com a EJA — seja superado e os anseios sociais e normativos se vejam concretizados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto-lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943*. Aprova a Consolidação das Leis **do Trabalho**.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do*

Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b.

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

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. *Direito Administrativo*. 35. ed.; P. 248; Rio de Janeiro: Forense, 2022.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas*. 8º ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2018. (Guia da Escola Cidadã).

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, mai./jun./jul./ago. 2000, nº 714, p.108-130. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

MATO GROSSO. *Resolução normativa nº 002/2015-CEE-MT*. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

A INTER-AÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Renata Herwig de Moraes Souza
(Universidade Estadual de Goiás)

O PRINCÍPIO DA INQUIETAÇÃO

Cada um de nós, professores, tem uma contribuição a oferecer na trajetória do mundo escolar de tantos seres humanos com experiências diversas, bem como temos muito a aprender com a trajetória de vida do outro [...] (SOUZA, 2012, p. 12).

Como posto na citação, trago no ensaio o modo como concebo a troca de experiências a partir da vivência do outro, no intuito de levar subsídios para que sejam instauradas reflexões sobre o que é estudado na escola e o que é vivido no cotidiano. Com esse enfoque, acreditamos em um mundo escolar no qual o ser crítico é aquele que considera o saber do outro, respeitando e aceitando rever seus próprios conceitos em prol de dialogar com os princípios que defende.

Destaco, nessa particular manifestação de linguagem tecida no texto, a dimensão discursiva, vista por seu caráter misterioso, específico e social, permitindo desvendar trajetórias, viver experiências, sentir, agir sobre e para o outro da Educação de Jovens e Adultos, promovendo acontecimentos interativos e multifacetados totalmente dialógicos e formativos na formação docente.

Conhecimento, creio, é a palavra que norteia a discussão, justamente por marcar a identidade profissional do docente que atua na Educação de Jovens e Adultos – EJA, o que implica conhecer os discursos e os dilemas que envolvem a articulação entre teoria e prática.

Na primeira tessitura, ecoam vozes de tendências teórico-metodológicas que marcam a formação e a prática na EJA. Para tanto, proponho apresentar o ato educativo puramente instrumental e, por outro lado, o ato educativo dialógico, que se dá por meio das relações

interativas que permeiam as aprendizagens.

Na segunda tessitura, apoio a abordagem textual para discorrer sobre a relação teoria e prática na Educação de Jovens e Adultos, destacando o papel docente enquanto agente formador e letrador. Nas palavras de Campos (2012), fica claro que o que está em jogo não é apenas a qualificação, mas sobretudo também sua adaptação e eficácia ao meio social/profissional.

Cada um de nós, professores, precisa ganhar fôlego, consolidar sua prática com um conjunto de habilidades que lhe permita resolver problemas concretos e imediatos no cotidiano escolar.

TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE MARCAM A FORMAÇÃO E A PRÁTICA NA EJA

O homem não pode verdadeiramente dizer, isto é, mostrar e fazer aparecer senão aquilo que se mostra a ele de si próprio, que aquilo que de si próprio aparece se manifesta e se dirige a ele (Martin Heidegger).

Associar minhas falas sempre a um dizer do outro é um modo de fazer associações do aqui e do agora com o já dito, dando às situações interlocutivas novos tons e novos sabores, como enfatiza Geraldi (2015). Não me proponho a trazer algo novo, mas sim a fazer emergir meu pensamento e tecer acontecimentos ligados às tendências teórico-metodológicas que marcam a formação e prática na Educação de Jovens e Adultos.

Gostaria de dizer que a escola ainda está presa a sistemas e apropriações de saberes e princípios herdados, sendo ainda, sem dúvida, uma instituição de ensino típica desses processos de apropriação. Apropriar ou conceber uma concepção é o ponto de partida para nortear um pensamento, uma prática pedagógica. É uma orientação da práxis docente no contexto escolar, havendo a necessidade de rompimento de princípios herdados e apropriados no decorrer dos anos, os quais limitam discursos. Nesse sentido, não há uma relação de pertencimento, uma limitação de conhecimento, de aprendizagem, ou seja, a concepção teórica não limita,

mas interage e reorienta a ação docente e discente.

Reorientar é a palavra e ela implica escolhas que não se dão de forma solta e isolada na formação docente. Pensar em termos, concepções, escolhas, visões e enunciações é reiterar emoções que não se dão de forma aleatória. A perspectiva bakhtiniana (2003), com a qual estabeleço relações sobre o modo como penso e realizo minhas escolhas discursivas e linguísticas para compor a minha atuação textual docente, está ligada à concepção teórica adotada nos centros de formação inicial e continuada que me qualificaram e teceram meu modo de ser e agir como educadora.

É claro que o intuito aqui não é explicar e denominar uma “ausência de formação”, ou “desqualificação” dos professores da Educação de Jovens e Adultos, mas sim discutir abordagens e visões que caracterizam a Educação de Jovens e Adultos.

Há razões para explicar que o modo como o aluno da EJA é concebido exige um repensar enquanto sujeito que produz conhecimento e não apenas armazena, exigindo dos profissionais conhecimentos específicos e técnicos. De acordo com Silva (2013, p. 129), “a formação para a docência na Educação Básica passa a ser construída de capacidades cognitivas flexíveis e competências relacionadas ao saber fazer em sala de aula [...]”. Deve-se pensar no perfil do professor de acordo com a “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”, aprovada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e produzida no IX Encontro Nacional, realizado em Campinas, em 1998.

Reitero que, na proposta, ficou evidente a concepção de “docência” como base da identidade profissional do professor. Para Silva (2003), o *locus* de reestruturação e inserção dessa tendência é nas faculdades e universidades dos cursos de Licenciatura. No documento produzido pela ANFOPE, fica decidido que as áreas de atuação da Educação Básica atendidas seriam Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação para portadores com necessidades especiais, curso normal (SILVA, 2003, p. 80).

Associo as questões aqui tecidas sobre a concepção tradicional em

que os adultos são alfabetizados, compreendendo a ação como o modo como as crianças dos Anos Iniciais são alfabetizadas, propondo textos e conteúdos deslocados no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Ao considerar a Resolução 3 de fevereiro de 2018, Art. 11, fica evidente que:

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, consideradas as características do alunado, seus interesses e condições de vida e trabalho, destina-se tão somente àqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria, legalmente prevista, ou que nela não puderam permanecer, tendo como objetivo precípua proporcionar-lhes a oportunidade para cursar a educação básica, direito subjetivo e universal.

Na resolução, o que se leu contrapõe-se aos modelos tradicionais de ensino, em que se prevê um processo de alfabetização voltado para a preparação dos alunos para a vida e para o mercado de trabalho, por ser um dos direitos que devem ser assegurados pelas escolas, visto que os jovens ou adultos desta modalidade de ensino possuem características especiais e acumulam atividades domésticas e profissionais. Para Oliveira (2007), o jovem ou adulto não é aquele aluno de uma história de escolaridade regular, eles são aqueles excluídos da escola.

Como se vê, o professor, ao conhecer os estudantes que deseja alfabetizar, lança mão de diferentes metodologias para atender às especificidades de seu público. Assim, advogo que, ao docente da EJA, é essencial a capacidade de solidarizar-se com os educandos e a disposição de encarar as dificuldades como desafios estimulantes, estabelecendo a confiança e o desejo de aprender a ensinar. Sob esse viés, o professor que atua nessa modalidade precisa reconhecer que os contextos de aprendizagens são distintos e as aulas devem remeter às situações de seu cotidiano.

Alfabetizar no contexto da EJA implica reflexão e análise do aprendiz (aluno) sobre a linguagem, cabendo ao docente favorecer situações reais de uso da linguagem, estimulando o alunado a comunicar-se em diferentes contextos de produção discursiva. No entanto, para o professor da escola atual, não basta a abstração dos aspectos formais da língua, sendo preciso desenvolver nos alunos habilidades de expressão e compreensão de

informações. Nas palavras de Geraldi (2013, p. 119), “o uso da língua – ou o objetivo será o conhecimento do sistema linguístico – o *saber a respeito da língua*’. É exercendo a linguagem que o aluno da EJA compreende a respeito da língua e exerce e toma consciência dos mecanismos estruturais do sistema linguístico, assim, ele passa a tomar posse da língua.

Para aceitação deste princípio no processo de alfabetizar jovens e adultos, é necessário o comprometimento docente e o entendimento de sua ação didática com especificidades, o que requer, na perspectiva de Soares (2004), sua formação inicial e continuada, bem como o reconhecimento dos processos de apropriação do sistema de escrita, seja alfabético e ortográfico, e as questões de letramento.

Assim, posso dizer que o modo como o docente concebe sua aula está ligado a seus estudos e reflexões sobre a língua, suas ideologias e ao seu nível de conhecimento. Dessa forma, o docente, ao escolher o modo de alfabetizar, pode pensar que aquele que deseja aprender a ler e a escrever, seja ele criança, jovem ou adulto, amplia sua vida por meio da aquisição de conhecimentos.

Para construir a identidade docente, na visão de Moura (1999), o alfabeto que chegava às escolas era visto como um sujeito ignorante e sem cultura. Do ponto de vista de Freire (1976, p. 48), “um processo de alfabetização dessa natureza reforça a mitificação da realidade, fazendo-a opaca e embotando a consciência dos educandos com palavras e frases alienadas”.

Deste ponto de vista, a alfabetização é conservadora, já que os docentes e os discentes são vistos como objetos, sendo o aluno da EJA aquele que recebe os conteúdos/objetos de conhecimentos do manual didático por meio da ação docente. Não concordo com esse tipo de visão, ao contrário, gostaria de defender meu discurso a partir do pensamento de Freire (1976, p. 49, grifos do autor), que define a alfabetização de jovens e adultos como *ato de conhecimento*.

Para ser um ato de conhecimento de processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido.

Conceber a prática educativa alicerçada no diálogo significa reconhecer que os jovens e adultos pensam e produzem conhecimentos na sua prática social. Nesse lugar, os objetos de conhecimento são mediados pelas escolhas dos alunos, referindo-se a realidades que permeiam suas vivências (atos), que não são aleatórias, mas fazem parte da trajetória de vida dos educandos.

Esse caminho exige do educador informar-se dos saberes ligados à sua docência, fortalecendo seu modo de pensar, de criar e de recriar conhecimento. Isso significa que o ato de conhecimento requer do professor um agir e um pensar diferente, em prol de construir algo novo na Educação de Jovens e Adultos.

ASPECTOS FORMATIVOS E PRÁTICOS NA EJA

A capacitação crescente do educador se faz, assim, por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados etc.; e a vida interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social [...] **a condição para este constante aperfeiçoamento** do educador não é somente a sensibilidade aos estímulos intelectuais, mas é sobretudo a consciência de sua natureza inconclusa como sabedor (PINTO, 2000, p. 113).

Os sinais textuais de Pinto (2000) revelam modos de conceber a formação continuada docente. Ao pensar nisso, ainda há necessidade de oportunizar, nos contextos escolares, momentos de debates, criar grupos de estudos, bem como estimular a participação efetiva dos docentes em cursos, especializações e eventos que ampliem a visão dos processos de ensino na EJA, promovendo o que o autor chama de *consciência do sabedor*.

O despertar da consciência exige do professor participar desse jogo formativo, apropriando-se do território conceptual e metodológico que lhe pertence. Apropriar-se dos saberes e materiais pedagógicos é essencial para a prática docente, mantendo o profissional motivado a planejar

e desenvolver a atividade de modo criativo em seu trabalho pedagógico.

Para acompanhar o processo de reorientação conceptual e metodológica, é fundamental que as redes educacionais estejam abertas a problematizar de forma consciente as práticas pedagógicas promovidas e pensar nas dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar. Afinal, o que se quer ampliar e apreender? No contexto escolar e formativo docente, vislumbro a valorização da promoção de práticas investigativas que incentivem o profissional da educação de jovens e adultos a:

[...] perguntar, duvidar, escutar, olhar para o outro da própria comunidade e das comunidades de outros lugares, enfim, observar, registrar, analisar, estudar para compreender as relações que se passam no mundo e como elas podem ter sentido no ambiente escolar (SOUZA, 2012, p. 139).

A citação acima também vale como uma nota prévia sobre o olhar formativo docente a partir de diferentes contextos e realidades. Transformar/formar o sujeito/professor em um profissional consciente das ações responsáveis no contexto escolar requer dele a compreensão da materialidade pedagógica que compõe sua ação em sala de aula. Trata-se de assumir uma posição crítica, reflexiva e dialógica que se adquire de forma explícita por meio dos saberes científicos e práticos ligados à área de formação.

É desse movimento reflexivo entre o eu (professor – sujeito interno) e o outro (professor – sujeito externo) que se entrelaçam os saberes historicamente construídos ao longo da carreira docente. O sujeito professor, em minha perspectiva teórica, é aquele que, durante sua vida, acompanha a evolução do conhecimento em sua ação pedagógica, atuando como professor pesquisador na sociedade. É um sujeito que constrói sua história educativa junto com a história dos outros (professores, pesquisadores, alunos, colegas de trabalho etc.), tornando o ser professor um sujeito completo, com saberes específicos em sua área de atuação.

Assim, posso ver e ancorar minhas tessituras com acabamentos reflexivos que especificam meu estilo e dão características sobre minha costura textual, que discute o que acredito como docente da Educação

Básica e do Ensino Superior, ou seja, nenhuma palavra é despida do peso vivido por nós ao longo de nossa trajetória formativa. “Ninguém educa ninguém e ninguém aprende sozinho” (SOUZA, 2012, p. 139).

Tomando como referência os apontamentos de Souza (2012), enunciamos alguns saberes e atitudes essenciais à prática do educador na educação de jovens e adultos. A princípio, trago a partir das reflexões de Freire (1976) a posição do professor como profissional libertador. Isso implica assumir uma postura crítica ante a realidade vivida em sala de aula, valorizando as potencialidades discentes, respeitando o sujeito/aluno que trabalha, ouvindo seus anseios e desejos no processo educativo.

Paralelo à compreensão dos acontecimentos sociais, políticos e econômicos que circundam o lugar onde vive o aluno, o docente, em sua prática pedagógica, assume uma postura diretiva no processo educativo, informando os alunos dos saberes do cotidiano e do mundo, suscitando neles o interesse de aprofundar em outros conhecimentos.

Promover saberes no contexto de sala de aula, atos que às vezes trazem dúvidas e anseios nos professores da Educação de Jovens e Adultos, requer que os docentes se coloquem na posição do outro/aluno, interrogando sua própria atuação, superando e criando práxis inovadoras no processo educativo.

Promover o ato educativo em um ato de conhecimento não é uma tarefa nada fácil, requerendo do profissional da EJA despertar nos discentes uma postura crítica. Assim, o sujeito/aluno no processo educativo vê o saber apreendido em sala de aula como algo associado a sua realidade, ligado ao mundo que o cerca, em que o conhecimento atua para transformar e libertar o aluno.

Conforme apontado, o interesse não é assumir juízo e posturas utópicas, mas tecer posições que contribuam com o processo formativo docente. Ao me colocar como docente em formação, compartilho que ensinar hoje requer aprender, requer participar de cursos de capacitação e eventos, o que direciona a emancipação do alunado e do professor dentro e fora da sala de aula.

Na voz de Souza (2012, p. 142), é “[...] portanto, essencial que o educador tenha domínio da natureza pedagógica, o que diz respeito aos conteúdos imprescindíveis à EJA; à relação entre educador e educando, tendo

ciência das diferentes necessidades que os educandos da EJA trazem para a sala de aula”. Como se observa nos discursos tecidos, mostro que, na educação de jovens e adultos, tem-se o aluno como ser humano, que aprende e ensina também nas diferentes relações sociais, produzindo saberes individuais e coletivos, os quais colaboram para sua emancipação social.

FINALIZANDO AS REFLEXÕES/INQUIETAÇÕES

Ao longo das tessituras trazidas no texto, especificadamente em relação às concepções e visões que cercam a formação do profissional da EJA, defendo a postura dialógica da transposição do saber científico e prático no contexto escolar. Em que o docente, ao assumir, durante os processos de formação inicial e continuada, uma ação dialógica do conhecimento, emancipa o sujeito/aluno.

Destaco também a valorização das experiências dos educandos da Educação de Jovens e Adultos, demarcando seu modo de ver, enxergar e agir sobre o mundo e a realidade que o cerca. Nesse contexto, o conteúdo/objeto de conhecimento transpõe o ato de alfabetizar, construindo *atos de conhecimento*, que geram uma educação emancipatória.

Não concordo com a visão de ação educativa como mero instrumento de transposição de conteúdo, por não dar voz ao alunado e nem atender a sua demanda como sujeito social e intelectual. Vale lembrar que o sujeito/aluno, seja ele jovem ou adulto, é aquele que trabalha para se constituir como sujeito familiar, por conseguinte, a ação didática em sala de aula não pode ser ingênua, mas sim crítica, reflexiva e dialógica, alicerçada em saberes científicos.

No âmbito educacional, ainda há necessidade de o educador participar de constantes processos de formação devido à evolução do conhecimento, assumindo uma postura crítica diante do universo escolar que o cerca, contrapondo o saber adquirido com a realidade vivida na EJA. Essa é a questão da formação, o assumir-se como professor investigador.

REFERÊNCIAS

ANFOPE (2001). *Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília: MEC, 23 de abril de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANFOPE.pdf>. Acesso em: maio 2021.

BAKHTIN, M. “Os gêneros do discurso” In. BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BRASIL (2018). *Resolução CEE/CP N°3/2018*. Estabelece Diretrizes Curriculares para as etapas e modalidades da Educação Básica no Estado de Goiás.

CAMPOS, R. de F. *A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos de 1990*. Desvelando as tessituras da proposta governamental. Tese de doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GERALDI, J. G. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

_____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MOURA, T. R. de M. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de Jovens e Adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: Edufal, 1999.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 83-100, jun. 2007.

PINTO, A.V. *Sete lições sobre a educação de adultos*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, C. S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil*. História e Identidade. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas faces. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Anped, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOUZA, M. A. *Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba: Editora InterSaberes, 2012.

A APLICABILIDADE DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EJA: O ENSINO DO PORTUGUÊS SOB UMA NOVA VERTENTE

Eliane Ricarte Rodrigues
(Secretaria de Educação do Estado de Rondônia)

Viviane Silva de Oliveira Nolasco
(Universidade Federal de Mato Grosso)

Ao longo da história, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou por um longo processo de resistência, retrocessos, estagnações, avanços e mudanças. Desde o seu surgimento, ainda no período colonial, à atualidade, a EJA conquistou notoriedade e legalidade em documentos oficiais como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que reconhecem a EJA como modalidade de ensino e direito de todos os cidadãos que não frequentaram a escola em período regular.

As instituições de ensino que ofertam a EJA enfrentam inúmeros desafios no que tange ao processo de ensino-aprendizagem do público deste segmento. Fatores como a ausência do ambiente escolar há muito tempo e a rotina de estudos aliada ao trabalho desencadeiam a necessidade de aperfeiçoar o sistema educacional, aplicando procedimentos de inclusão e estabelecendo oportunidades de socialização que contribuam, também, para uma aprendizagem eficiente.

Com isso, profissionais da educação têm se reinventado para ofertar aos educandos métodos que priorizem o protagonismo do aluno, levando em consideração as vivências adquiridas ao longo da vida e as particularidades de cada um, fazendo com que sejam responsáveis por sua aprendizagem como, por exemplo, as metodologias ativas. Nesse sentido, este artigo busca investigar de que forma a aplicabilidade das metodologias ativas contribuem para o ensino de língua portuguesa para o público da EJA.

A metodologia adotada para a realização do estudo baseia-se na pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, que foi subdividida em três partes. A primeira apresenta um panorama geral da EJA no Brasil desde o surgimento à contemporaneidade. A segunda parte discorre sobre as metodologias ativas fazendo referência ao conceito do termo. Por fim, na terceira parte, são feitos apontamentos sobre o ensino de língua portuguesa associado às metodologias ativas e os benefícios oriundos dessa junção.

PANORAMA GERAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Em referência ao surgimento da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, estudos apontam que existe desde o período do Brasil colônia quando os padres jesuítas alfabetizavam adultos e crianças para disseminação do catolicismo em terras brasileiras. No entanto, com a expulsão dos padres, a educação que já não tinha objetivos educativos, ficou esquecida por muitos anos (GHIRALDELLI JR., 2008).

A não oferta de educação para todos e condições de acesso e permanência na escola fizeram com que, na década de 40, o Brasil atingisse índices alarmantes de analfabetismo. De acordo com Soares (2002), em 1940, 55% dos brasileiros, acima dos dezoito anos, não eram alfabetizados. O crescente número de brasileiros analfabetos fez com que urgisse a necessidade de alternativas que amenizassem o analfabetismo e oferecesse às pessoas jovens e adultas o direito à educação, já que por inúmeros motivos, não puderam frequentar a escola na idade certa.

Sendo assim, a partir de 1945, com a aprovação do Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, a educação de jovens e adultos torna-se oficial. Novos projetos foram criados com o intuito de alfabetizar esta parcela da população. Importante salientar que tais estratégias adotadas não tinham necessariamente o objetivo de formar cidadãos críticos por meio da educação, mas erradicar os índices de analfabetismo, já que os analfabetos não davam ao Brasil o status de país desenvolvido “(...) a característica do desenvolvimento das potencialidades

individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a Educação de Adultos, passa a ser uma condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida (...)” (HADDAD, 2000, p. 111).

Ribeiro (2001) relata que a Educação de Jovens e Adultos foi marcada pelo movimento popular, momento que foi fortalecido por ações educativas e políticas com vários outros programas de interesse na EJA.

(...) A criação do Fundo Nacional do Ensino primário em 1942 do Serviço de Educação de Adultos, da Campanha de Educação de Adultos, ambos de 1947, da Campanha de Educação Rural, iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. (RIBEIRO, 2001, p. 59)

A partir da década de 60, muitas campanhas surgiram com a proposta de uma educação igualitária para todos. Paulo Freire tem contribuição significativa em relação à educação de jovens e adultos nesse período da história. O autor defendia a oferta de uma educação de equidade para todos, pautada na formação crítica e dialógica do indivíduo.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, a educação de jovens e adultos foi incluída como direito público subjetivo e sua oferta se daria de modo gratuito e obrigatório na forma do ensino supletivo. Haddad salienta que “(...) nenhum jeito institucional foi mais importante para a Educação de Jovens e Adultos, nesse período que a conquista do Direito Universal ao Ensino Fundamental Público e gratuito, independentemente da idade, consagrado no artigo 208 da Constituição de 1988 (...)” (HADDAD, 2000, p. 120).

A década de 90 configura-se com um período de esperança para a EJA. A nova LDB nº 9394/96, nos art.37 e art.38 contempla as várias modalidades da educação de jovens e adultos, fazendo alusão à idade mínima para o ingresso na EJA, sendo 15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio (BRASIL, 1996).

Ainda na LDB nº 9394/96, em seu artigo 3º, é prevista uma educação que garanta a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar e a vincula-

ção entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

De acordo com o artigo 32 da LDB 9394/96, são exigências do ensino da EJA:

I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 23).

A consolidação da educação de jovens e adultos passou por períodos de instabilidade, tendo avanços e retrocessos no decorrer da luta pelo direito da oferta da educação a todos os brasileiros. Atualmente, muitos são os desafios dos profissionais da educação para concretizar um ensino de qualidade aos jovens e adultos com uma educação mais aperfeiçoada, analisando o sujeito, seu modo de aprender, a sua experiência de vida, o ambiente, contribuindo, assim, para a formação crítica dos sujeitos que cursam essa modalidade de ensino.

METODOLOGIAS ATIVAS: CONTEXTO GERAL

Diante de tantas mudanças sociais, os profissionais e estudiosos da área da educação e afins tiveram que se reinventar e procurar meios de promover uma educação de qualidade sem perder o enfoque: a aprendizagem integral do indivíduo. Os currículos tiveram que ser repensados. A escola, que antes avaliava os números, teve que estar preparada para entender o indivíduo como um ser social em constante mudança, ou seja, o contexto social atual exige que os indivíduos devam ser proativos e colaboradores.

A internet, como auxiliadora no processo de ensino aprendizagem, colocou essa necessidade em evidência. É comum ser humano e tecnolo-

gia dividir o mesmo espaço de ensino-aprendizagem, visto que o acesso à informação está cada vez mais amplo e isso acarreta consequências que ora podem ser negativas e ora positivas. Em primeiro plano, podemos citar a ausência de modelos prévios e bem-sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada (ALMEIDA & VALENTE, 2012).

Nesse novo contexto, em que o ensino e aprendizagem podem ter como auxiliar o uso das tecnologias, manifesta-se também a necessidade de repensar os papéis dos envolvidos nesse processo. Nessa conjuntura, surge a aplicação do termo “metodologias ativas”, método que consiste em deslocar o docente (ensino) para o papel de aprendiz. Ideia defendida por Freire (2015) na qual abrange a educação como um processo que não é realizado por outrem, ou pelo próprio sujeito, mas como um processo que se concretiza através da interação entre sujeitos históricos. Segundo Bastos (2006, apud Berbel, 2011), as metodologias ativas têm o objetivo de estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para refletir, pesquisar, pensar e analisar possíveis situações para tomada de decisão, sendo o professor apenas o facilitador desse processo e não o dono do saber.

Ainda sobre metodologias ativas, ou métodos ativos, segundo Medeiros (2014, p. 43), trata-se do método que envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções, bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução e generalização.

Embora pareça um termo novo, as metodologias ativas, de acordo com Abreu (2009), encontram-se na obra Emílio de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), em que é possível observar a importância da experiência em detrimento da teoria. Ademais, estudiosos como John Dewey (1859-1952) — ao propor as teorias escola novistas — defendia veemente o fato da aprendizagem do educando ocorrer por meio da ação dos mesmos.

Em suma, podemos afirmar que as metodologias ativas surgem a partir da necessidade de se contrapor métodos tradicionais de ensino que, na maioria dos casos, são centrados na sabedoria do professor. No método ativo, evidencia-se a aprendizagem a partir da interação/participação do aluno no processo de construção do próprio conhecimento. Nas práticas das metodologias ativas, o aprendiz passa a ter mais controle e participação efetiva na sala de aula. As práticas de atividades como pesquisa, comparação, imaginação, contestação, elaboração de hipóteses, construção de sínteses e/para a aplicação de fatos e descoberta de novas situações são atividades corriqueiras, na qual o estudante é o centro do processo, aprendendo enquanto produz. (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014).

Com o uso das metodologias ativas, o aluno passa a adquirir autonomia, o que é exigido constantemente pela sociedade, conforme afirma Berbel (2011), o engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro.

Todo o processo citado até o momento é facilitado quando envolvemos a tecnologia, visto que ela nos possibilita um alcance fácil das informações. Por conseguinte, os métodos tradicionais de ensino não poderiam ter a mesma efetividade, uma vez que a centralidade está no professor. Com o uso do método ativo, “entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante.” (PEREIRA, 2012, p. 6).

Lidar com recursos que promovam a participação do aluno como um ser ativo é algo mais fácil quando falamos em educação de jovens e adultos, visto que esse público tem maior nível de maturidade para lidar com a gama de informações que lhes é apresentada diariamente. Conforme afirma Paulo Freire (1996), na educação de adultos, o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos. No entanto, muitos

desafios ainda devem ser enfrentados para que o uso de tais metodologias, na qual coloque os alunos no centro do processo, seja efetivada.

ENSINO DO PORTUGUÊS SOB A PERSPECTIVA DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EJA

A educação de jovens e adultos, como já mencionada anteriormente, é uma modalidade complexa conhecida muitas vezes pela evasão escolar do seu alunado. Ademais, trata-se de uma etapa na qual deve ser levado em consideração não apenas o aspecto aprendizagem, como também faixa etária, heterogeneidade de crença, perfil social e, principalmente, conhecimento de mundo. Diante do cenário exposto, as metodologias ativas tendem a ser uma forte aliada, colocando o aluno como o centro do processo educativo e tornando o ensino-aprendizagem mais prazeroso, diminuindo, conseqüentemente, a evasão escolar.

A disciplina de Língua Portuguesa no contexto da EJA é uma importante ferramenta de transformação social, pois é através da língua, seja ela oral ou escrita, que nos expressamos. Há tempos, o ensino da língua materna deixou de ser voltado apenas aos estudos estruturais, ou ser usado como ferramenta para ensinar a ler e escrever “bem”. As transformações sociais exigem que a vertente do ensino da Língua Portuguesa leve em consideração, principalmente, o contexto sócio-histórico no qual o sujeito/aprendiz está inserido, fazendo com que este esteja apto a superar os desafios que lhes são impostos.

Sabe-se que há muitos desafios a serem superados no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa na EJA. Um deles é o preconceito existente em torno do falar e do escrever, visto que a noção de certo e errado ainda é defendida por alguns teóricos, fator que corrobora para que alunos, principalmente, por não terem se escolarizado na idade própria, se sintam incapazes de se expressar por meio da escrita ou até mesmo da fala. Considerando esse cenário, um dos desafios dos educadores, conforme afirma Leal (2010), é atender as várias expectativas e anseios de alunos da EJA. E, para isso, segundo

o mesmo autor, “é necessário promover variadas situações em que os estudantes possam interagir por meio da escrita, atendendo a diferentes papéis sociais, intervindo na sociedade” (LEAL, 2010, p. 80).

Partindo desse pressuposto, é importante considerar o aluno como protagonista no processo de aprender, adquirindo, de maneira gradativa, a autonomia desejada, visto que, para a maioria dos estudantes da EJA, o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa significa a “[...] oportunidade de ter acesso aos bens culturais e sociais, assim como a valorização social do domínio da leitura e da escrita, que muitos sentem necessidade de adquirir para poder dominar suas expectativas sem precisar de alguém para mediar à leitura de mundo”. (LEAL, 2010, p. 72)

Para atingir tais objetivos é importante a utilização das metodologias ativas, já apresentadas anteriormente e tidas na presente pesquisa como sinônimo de possibilidade de mudança no papel de docente e discente. As práticas de ensino, que levam em conta as metodologias ativas, pressupõem um planejamento das atividades do professor em parceria com o estudante, na qual eles possam ser provocados e incentivados a terem uma postura crítica e ativa frente à aprendizagem (GAETA; MASETTO, 2013).

A partir da constatação de que os alunos da educação de jovens e adultos têm maturidade e conhecimento prévios bem definidos, o trabalho com o método ativo é um importante aliado, visto que, nesse novo jeito de educar há a aproximação da sala de aula com a realidade dos educandos, estimulando a produção coletiva do conhecimento. O papel do professor é o de incentivar o aluno, considerando aquilo que ele sabe, para que tenha uma progressão no saber e possa, dessa maneira, construir o seu conhecimento de forma autônoma e crítica (MORAN, 2015).

Dessa forma, podemos entender que, no processo educacional atual, mais importante do que conceitos teóricos, é necessário considerar práticas inovadoras, as quais colocam o aluno como o centro e construtor do processo de ensino, favorecendo a diminuição dos níveis de evasão escolar. Além disso, é de suma importância fazer com que os alunos desenvolvam autonomia, autoconhecimento e confiança. Isso possibilitará que eles enxerguem o aprendizado como algo prazeroso e se tornem

seres capacitados a resolverem problemas como protagonistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um processo contínuo e constante, que busca com afincos a eficiência do processo de ensino-aprendizagem, utilizando-se de recursos que fazem parte da vida cotidiana dos alunos. Neste estudo, debruçamo-nos a apontar os benefícios advindos da aplicabilidade de metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa para os alunos da EJA, enfatizando a necessidade de considerar as vivências sociais do educando, fazendo com que sejam protagonistas da sua aprendizagem.

Logo, no que se refere ao ensino dessa disciplina na EJA, as metodologias ativas configuram-se como uma aliada importante no processo de descolonização da língua — falada e escrita — politicamente correta, uma vez que o método ativo pressupõe considerar a aprendizagem adquirida pelo sujeito/aluno ao longo de sua trajetória, ou seja, validar não apenas a leitura e a escrita regida pela gramática normativa, mas, principalmente, a capacidade de adquirir a leitura crítica social, tornando-se cidadãos responsáveis por sua independência frente à sociedade.

Compreendemos que ainda há uma longa caminhada em busca da efetivação dos direitos até aqui garantidos. Entretanto, é necessário que, enquanto educadores, estudemos frequentemente novas metodologias que sejam capazes de ofertar ao público de jovens e adultos uma educação de fato igualitária e eficiente na formação de indivíduos autônomos e críticos socialmente.

REFERÊNCIAS

ABREU, José Ricardo Pinto de. Contexto Atual do Ensino Médico: *Metodologias Tradicionais e Ativas* - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas. 2011. 105 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

BERBEL, Neusi. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes*.

Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9.394/96, de 20º de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. *O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar*. São Paulo: Senac São Paulo, 2013.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, Mai./Jun./Jul./Ago. 2000, nº 714, p.108-130. Disponível em: Acesso em: 24 nov. 16.

LEAL, Telma Ferraz, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MO-RAIS, Artur Gomes, *Alfabetizar letrando na EJA*; fundamentos teóricos e propostas didáticas (orgs); editora, Autêntica: Belo Horizonte, 2010.

MEDEIROS, Amanda. *Docência na socioeducação*. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

MORAN, J. M. *Mudando a educação com metodologias ativas*. 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 9 fev. 2021.

PEREIRA, Rodrigo. Método Ativo: *Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior*. In: VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.

RIBEIRO, Vera Masagão, JOIA, Orlando, PIERRO, Maria Clara Di. *Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldez; PAZIN-FILHO, Antonio. *Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais*. Medicina, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

VALENTE, J. A. *Comunicação e a Educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação*. Revista UNIFESO – Humanas e Sociais, Vol. 1, n. 1, 2014, pp. 141-166.

A PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS BASEADA NOS GÊNEROS TEXTUAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Sâmar Fernanda Marilack da Silva Arruda
(Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso)

O presente capítulo tem o objetivo de contribuir com a prática pedagógica dos docentes de Língua Portuguesa que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Preliminarmente a qualquer estudo, tornam-se necessárias ações reflexivas e práticas para desmistificar o fato de que o aluno desconhece a Língua Portuguesa. Deve-se considerar que o estudante, seja jovem, adulto ou idoso, que é recebido na EJA, já possui conhecimento linguístico, pois usa a própria língua como forma de interação social. Deste modo, é imprescindível que o professor leve em consideração tal conhecimento que o aluno já domina, valorizando sua competência comunicativa e deixando claro que, possivelmente, o que o aluno não domina são as normas gramaticais, ou seja, as regras da norma culta.

Para colocar em prática a produção de textos nas aulas, é fundamental aprofundar a discussão sobre as concepções de linguagem no Ensino da Língua Portuguesa, entendendo como essas concepções implicam no trabalho pedagógico do professor, pois a escolha por uma concepção tem influência direta no planejamento das aulas, na escolha dos materiais, dos métodos e da forma de avaliar. Afinal, a forma como um professor enxerga a própria língua é fator determinante para a construção de sua prática docente.

AS CONCEPÇÕES DA LINGUAGEM

Linguagem como expressão do pensamento: para essa concepção, o pensamento vem antes da linguagem, que é vista como uma atividade mo-

nológica e individualista, não considerando fatores externos ao enunciado como contextos e interlocutores. A língua é encarada como um produto acabado, estável e inerte. Nesta concepção, a prioridade é a aprendizagem da teoria gramatical para garantir o domínio da linguagem, com práticas voltadas para o ensino de conceitos normativos, baseados na **metalinguagem**¹⁸, vendo o texto como um produto acabado e o estudante como um ser passivo que deve apenas receber as informações passadas pelo professor, sem o intuito de gerar reflexão ou discussão sobre o ato linguístico.

Linguagem como instrumento de comunicação: a língua é vista como um código, um conjunto de regras, que é capaz de transmitir informações de um emissor para um receptor, a qual está ligada aos elementos da comunicação¹⁹. A linguagem é concebida como uma ferramenta e empregada para transmitir uma mensagem, uma informação, de forma estática, imutável, em que o emissor transmite a mensagem e o receptor a recebe, desconsiderando qualquer forma de interação. Nesta concepção, acredita-se que a prática e a repetição levam o aluno ao aprendizado.

Koch (2002) afirma que nessa concepção de linguagem “o aluno é um sujeito assujeitado pelo sistema”, ou seja, não tem voz, se torna mero repetidor daquilo que ouve, pois o ensino da língua é abordado de forma superficial, enfatizando apenas as regras gramaticais ou a estrutura e não o sentido do texto. O texto é trabalhado apenas como instrumento para reforçar o ensino gramatical, desconsiderando seu gênero, sua intencionalidade discursiva, seu sentido.

Nesta concepção, a leitura se restringe à decodificação ou repetição do que foi dito no texto e a produção de texto é feita a partir de propostas mecânicas, em que sua correção é focada apenas em sanar os problemas ortográficos e gramaticais. Não há possibilidade de reescrita e reflexão sobre o texto, o qual é visto como um produto acabado, fechado em si mesmo, servindo apenas para correção e nota. O exercí-

¹⁸ Metalinguagem: consiste no ensino da língua por ela mesma, com foco nas normas gramaticais, sem preocupação com o contexto.

¹⁹ Elementos da comunicação: segundo Roman Jakobson, são os seis elementos presentes no ato comunicativo: emissor, receptor, mensagem, canal, código e referente.

cio da redação é artificial, simulado, com temas repetitivos. Não possui interlocutor, nem finalidade interativa. Tal concepção passou a ser amplamente criticada a partir de 1980, sendo reconhecida como causa do fracasso escola por ter como principal característica o ensino limitado ao estudo da língua em si mesmo e por si mesmo.

Leite (2000, p. 24) critica:

Na medida em que a escola concebe o ensino de língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagem, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida. (LEITE, 2000, p. 24)

Linguagem como fator de interação: nesta concepção, o foco da linguagem é a interação, que atende à perspectiva de ensino que deveria ser almejada pelos docentes. Segundo Bakhtin/Volochinov (1992), a língua se constitui em um processo ininterrupto realizado através da interação verbal, social entre os interlocutores, não sendo um sistema estável e é baseada na epilinguagem²⁰. Os interlocutores (sujeitos que participam da interação que ocorre por meio da linguagem) passam a ser vistos como agentes sociais, que trocam conhecimentos e experiências por meio de diálogos. As situações ou ideias do meio social são responsáveis por determinar como serão produzidos os enunciados. A linguagem deixa de ser monológica e passa a ser dialógica.

Nessa concepção, o papel principal do ensino da Língua Portuguesa é levar o estudante a desenvolver uma capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre a realidade que o envolve, sobre a sociedade que está inserido,

²⁰ Epilinguagem: consiste no ensino reflexivo sobre língua a partir de um contexto, considerando seus diversos aspectos;

mostrando a ele a utilização da língua como o principal instrumento de interação social E levando-o à reflexão sobre a língua através da compreensão, análise, interpretação e produção de textos dos mais diversos gêneros.

Koch (2002, p. 17) afirma que “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. Ou seja, o texto passa a ser um meio de interação entre professor e aluno, que a partir dele, trocam experiências e conhecimentos. Deste modo, o texto é visto como lugar de interação porque é a partir dele que professor e aluno interagem e trocam informações.

Nessa concepção, o indivíduo, conforme Geraldi (1984), emprega a linguagem não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo. Dessa forma, o estudante se vê como agente ativo e entende que o significado de todo texto/enunciado produzido por ele não está pronto, mas será construído a partir da interação com seu interlocutor. A partir dessa compreensão, ele passa a ver o texto não mais como algo estático, uma unidade fechada, mas sim como um processo discursivo, considerando seu contexto e suas diversas situações de interlocução como resultado de trocas entre os indivíduos.

Nessa concepção, o ensino da língua é direcionado a encarar a pluralidade dos discursos, oportunizando ao aluno, desenvolver o domínio de habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, de forma a entender e produzir textos e a perceber as diferenças entre as diversas formas de expressão. Tais reflexões não pretendem levar o professor a deixar de lado o ensino da gramática nas aulas de língua Portuguesa, mas sim levá-lo a refletir sobre o estudo da gramática de forma contextualizada, colaborando, assim, para as produções textuais do aluno, contemplando o uso da linguagem em situação reais de interações e situações que façam sentido na realidade do estudante.

Outra ressalva é o fato de que a norma culta deixa de ser a única e passa a ser uma das variantes linguísticas que deverá ser trabalhada em sala de aula. Ela deve ser compreendida como uma possibilidade a mais de

uso, sempre considerando e valorizando as demais variedades linguísticas existentes, os diferentes falares trazidos pelo aluno ao espaço escolar e que devem ser trabalhados e debatidos, sempre usando o texto como objeto de ensino e não mais a análise isolada de frases descontextualizadas.

Para a prática da produção de texto, deve haver um levantamento de ideias relacionadas ao assunto, com discussões que possibilitem que o aluno argumente contra ou a favor de determinado tema, há a escolha do gênero textual adequado àquela situação comunicativa. Assim, o texto deixa de ser visto como um produto e passa a ser encarado como um processo vinculado aos seus usos sociais.

A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA

Ao falar em produção de texto no ambiente escolar, o primeiro passo é refletir sobre o texto como uma prática social. Muitos professores apresentam certa resistência em trabalhar produção textual pela dificuldade em corrigir o enorme número de textos, a falta de domínio sobre como fazer tal correção e dificuldade em orientar os alunos a desenvolver a escrita, principalmente levando em conta um fator relevante: o bloqueio relacionado à escrita que a maioria dos alunos traz consigo, principalmente aquele aluno recebido na EJA, o qual já apresenta algum tipo de defasagem, seja de idade e/ou de aprendizagem.

Refletindo sobre os alunos que serão recebidos nesta modalidade de ensino, haverá um público de pessoas mais velhas, alguns não alfabetizados ou com grandes dificuldades na escrita e na leitura. Certamente, não há apenas um estereótipo de alunos na EJA, visto que há uma diversidade enorme, mas, basicamente, há um grupo de pessoas mais idosas que não tiveram acesso à educação na idade correta por motivos familiares ou por morarem na zona rural, pois, antigamente, não era obrigatório que as crianças ou jovens estivessem matriculados em uma instituição de ensino. Há ainda outro grupo bem heterogêneo de pessoas que abandonou seus estudos por fatores sociais: pobreza, ingresso precoce no mer-

cado de trabalho ou até mesmo pelo fracasso escolar.

Tal aluno que regressa à escola traz com ele um leque de expectativas e precisa ser tratado de acordo com todas suas especificidades, com muita flexibilidade e atenção, pois, um aluno que já abandonou a escola quando estava em sua idade regular, tem maiores chances de abandoná-la novamente perante algum desafio. É importante deixar de lado a visão de que o aluno de EJA é aquele que traz uma perda na aprendizagem e que está ali simplesmente para repor aqueles conteúdos que foram perdidos nos anos escolares que ele deixou de frequentar.

Quando um professor assume o desafiador compromisso de trabalhar com uma turma de EJA, ele precisa estar envolvido e consciente da contínua necessidade de buscar mecanismos, métodos e teorias que estimulem estudantes a não abandonar a sala de aula, ou seja, o professor assume o importante papel de estimulador, incentivador, mediador dos estudantes. Esses docentes devem estar comprometidos com a aprendizagem desses alunos, trabalhando incessantemente para adequar à realidade deles todas as atividades pedagógicas, como destaca o trecho do pensador responsável pela criação da proposta de educação de jovens e adultos:

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos direitos à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser. (FREIRE, 2005, p. 193).

Daí a necessidade do professor de EJA pensar e repensar práticas voltadas à realidade de tais estudantes, passando a enxergá-los como alguém que traz ricas vivências e experiências que precisam e que devem ser valorizadas, fazendo um levantamento, um planejamento pedagógico baseado nas necessidades de aprendizagem dos mesmos.

Nesse sentido, como alerta Fonseca (2015), é fundamental que os professores:

conheçam os saberes e as habilidades que os alunos desenvolvem em função do seu trabalho no dia a dia e

no seu cotidiano; assim, cada vez mais, os professores da EJA têm de lidar com várias situações: a especificidade socioeconômica do seu aluno a baixa autoestima decorrente das trajetórias de desumanização, a questão geracional, a diversidade cultural, a diversidade étnico-racial, as diferentes perspectivas dos alunos em relação à escola, as questões e os dilemas políticos da configuração do campo da EJA como espaço e direito do jovem e adulto, principalmente os trabalhadores.

O professor, neste contexto, reafirma seu papel de incentivador de cada aluno, buscando investir em uma relação de interesse, preocupação, empatia e valorização com os alunos para ajudar em seu desenvolvimento intelectual, incentivando-os a continuar frequentando as aulas. A valorização das vivências de cada estudante pode se tornar temas a serem discutidos, debatidos e até redigidos em seus textos no cotidiano escolar.

Vale ressaltar que a prática de produção de texto abordada aqui é vista de forma diferente das propostas de redação que até certo tempo eram apresentadas aos alunos. Para Geraldini, 1993, o aluno faz uma redação quando reproduz frases que não são dele, ideias já consagradas e clichês, ou seja, quando desenvolve para o professor a palavra da escola; diferentemente, o estudante produz um texto quando consegue, apesar de tropeçar na ortografia, na concordância, e em outras convenções da língua escrita culta, escrever algo original, expressando a sua visão de mundo.

Vencer o bloqueio que o aluno apresenta quando precisa passar para o papel aquelas ideias que tão facilmente vêm à mente não é uma tarefa simples. Isso ocorre porque o próprio estudante encara a escrita como um dom, acreditando que apenas as pessoas com criatividade e inspiração são capazes de produzir bons textos, de escrever bem. Cabe ao professor introduzir novos hábitos relacionados à escrita e desmistificar tal ideia, comprovando que a escrita é uma habilidade adquirida, que é possível a todos desenvolvê-la e, para isso, é preciso treiná-la e aperfeiçoá-la a cada dia.

É problemática a ideia de que o professor trabalhe um texto prototípico, pois não existe nenhum texto com características de todos os outros. O estudante precisa entender que há uma diversidade infinita de gêneros textuais, pois o texto não é um objeto único, possui suas definições de acordo com seu gênero e as características de cada gênero devem ser exploradas sem moderação. Assim, o aluno aprenderá a escrever, a produzir textos, não de forma geral, mas de acordo com a situação comunicativa e com as características peculiares que ela requer. Desta forma, é de suma importância que o estudante entenda que cada texto surge conforme a necessidade de comunicação do indivíduo no contexto que está inserido.

Nessa perspectiva, a prática de produção de texto será vista pelo estudante como algo mais objetivo e realístico, pois ele não será mais obrigado a escrever sobre qualquer tema artificial, longínquo de sua realidade. Ele passará a escrever textos baseados em gêneros textuais que façam parte de situações inseridas em seu ambiente comunicativo, sejam reais ou fictícias. A prática de produção de textos, através dos gêneros textuais, proporciona aos estudantes objetos reais de ensino-aprendizagem da escrita, ou seja, o gênero textual torna-se a principal ferramenta de ensino da Língua Portuguesa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 30) revelam uma preocupação com a relação da produção de texto à realidade do estudante quando indicam que cabe à escola “(...) viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los”. Antigamente, os temas das “redações” eram insípidos e a principal finalidade era apenas encher os cadernos dos estudantes. Os textos tinham como interlocutor apenas o professor, o qual fazia a correção ortográfica, sem nenhuma forma de interação com o texto e sem nenhum tipo de reflexão sobre o mesmo.

Atualmente, em uma produção de texto, o tema não é o foco. O fator mais relevante deve ser o processo enfrentado pelo aluno na construção de seu texto. É inegável levar em consideração a dificuldade do estudante (principalmente o estudante de EJA) em trans-

crever o texto oral para o texto escrito. Perante essa situação, o professor precisa trabalhar as variações linguísticas e deixar nítido para o aluno as diferenças que há entre a língua falada e a língua escrita. A prioridade não é mais aquele texto impecável quanto à ortografia, concordância, pontuação e regência, mesmo porque muitos gêneros textuais já aceitam uma linguagem coloquial. Isso não quer dizer que tais fatores não sejam importantes, porém, não são os principais para um bom texto. O conteúdo do texto ainda é a essência, mas a forma como o conteúdo do texto é levado ao seu interlocutor faz toda a diferença no sucesso da produção de texto na escola.

O professor precisa criar em sala de aula situações, propósitos comunicativos que justifiquem a produção de determinado gênero, levando o estudante a refletir condições, situações em que cada gênero deve ser produzido e a enxergar o texto como uma prática social de interação, como uma forma de atuação na sociedade. É necessário que o aluno reflita sobre elementos importantes de cada gênero: seus interlocutores, o suporte, a finalidade e o lugar social. Analisar tais elementos é imprescindível para que o texto deixe de ser visto pelo estudante como uma mera atividade vazia e sem propósito que ficará abandonada na folha de caderno, passando a ser visto como um instrumento influenciador que poderá interferir na realidade em que vive, não apenas sendo nocivamente direcionado para o professor. É necessário pensar, idealizar quem serão os interlocutores reais do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto buscou refletir sobre a contribuição do professor de Língua Portuguesa no processo de ensino/aprendizagem na EJA. É fulcral que os docentes de língua materna que lecionam nessa modalidade de ensino cooperem significativamente para o desenvolvimento social e educacional do estudante jovem e adulto, contribuindo para o avanço na construção contínua de sua identidade e no seu conhecimento, possibilitando novas aprendizagens e prosseguimento dos seus estudos.

A finalidade deste texto é colaborar com os docentes de EJA, reforçando a característica interlocutiva da linguagem, a qual sempre considera a perspectivava do outro. Por meio das atividades trabalhadas em sala, o professor deve proporcionar estratégias para que os estudantes tenham seus textos como instrumentos de interação e prática social que circularão fora da sala de aula. Em outras palavras, é necessário que os discentes saibam quem será seu interlocutor em um texto e que encontrem ali uma razão, um estímulo para a prática da escrita, construindo sua textualidade e utilizando mecanismos de escritas que fazem de um texto uma unidade de sentido e não um amontoado de palavras e informações.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

FONSECA, Solange Gomes da. *Uma viagem ao perfil e a identidade dos alunos e do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Pedagogia Online. 2010. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp>. Acesso em: 25 out. 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 35. Ed. São Paulo: Paz e terra, 1999.

_____, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 28. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: Leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Contexto: 2002.

LEITE, L. G. M. *Gramática e literatura*. In: Geraldi, J. W. (org.). *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2000.

ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): BREVE ANÁLISE CRÍTICA

Pedro Henrique Marques Cardoso
(Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso)

A contemporaneidade é extremamente desafiadora e, seguramente, superar os inúmeros desafios apresentados por ela passa pelo esforço de buscar a compreensão acerca da realidade. Neste quesito, as Ciências Humanas desempenham importante papel, pois atuam diretamente no processo de entendimento dos fenômenos do mundo que nos cercam. A História, por sua vez, é uma Ciência Humana que possui imensa responsabilidade quando o assunto é compreensão da realidade, responsabilidade essa que também a define. No entanto, é importante ressaltar que “a História não apenas é uma ciência em marcha. É também uma ciência na infância: como todas aquelas que têm por objeto o espírito humano, esse temporão no campo do conhecimento racional”. (BLOCH, 2001, p. 47).

Nesse contexto, a História é uma Ciência elementar para que o indivíduo adquira a percepção necessária do conjunto da sociedade. Entre suas relevâncias, destaca-se o fato de que a História extrapola o mundo da cultura técnica, pois sua abrangência ultrapassa meras condições sociais mecanicistas. Sendo assim, e a julgar pela atual conjuntura do mundo e especificamente do Brasil, o ensino de História deve atuar maciçamente na luta pela emancipação plena do indivíduo. O Jovem, ao estudar História, precisa se perceber em sua organização social e, assim, humanizar-se.

O estudo aqui elencado levantará a discussão sobre o ensino de História numa modalidade específica da Educação: a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Logo, o objetivo deste breve estudo perpassa

pelos dilemas de se ensinar História na EJA. Tal tema é amplo e necessita de incalculáveis debates, pois muito ainda precisa-se avançar nos estudos sobre a prática do ensino de História nesta modalidade de ensino. Por outro lado, não é nossa pretensão realizar um estudo aprofundado sobre o tema, mas apenas contribuir com algumas reflexões que consideramos importantes. Reflexões essas compostas por uma série de questões que, ao longo destes escritos, procuraremos instigar o interesse coletivo pelo debate.

HISTÓRIA E EJA: BASE TEÓRICA DE ANÁLISE

O artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n. 9394/96) determina que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”. Ou seja, a legislação é clara quanto ao público que a EJA deve atender. Soma-se a isto, também, a reflexão de que os Jovens e Adultos em questão são sujeitos sociais que diariamente se deparam com as dificuldades da sobrevivência, pois muitos vivem de forma precária. Isto é, em condições inconsistentes de trabalho, saúde, moradia, entre tantos outros obstáculos que impedem o bom andamento da vida estudantil.

Toda e qualquer proposta de História para o ensino básico, independente dos níveis, precisa contemplar a reflexão crítica e incentivar o debate sobre a realidade objetiva da sociedade. Como afirmou Paulo Freire, em sua lúcida análise sobre os escritos de Marx, “a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. [...] Transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 1987, p. 24). Além disso, o debate sobre o ensino de História, sejam quais forem as modalidades da educação, não se desvincula, previamente, de uma determinada base teórica de análise. Desta maneira, para discorrer sobre o tema proposto, compartilharemos da

perspectiva do materialismo histórico²¹, o que mais concorreu para o estudo aqui delineado. De acordo com esta concepção, as condições materiais de existência dos homens determinam, em última instância, os demais níveis da vida social. Segundo Marx (2008, p. 45):

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual.

Ainda que o ponto fulcral de análise deste estudo seja o ensino de História na EJA, é de suma importância esclarecer que tanto o ensino quanto a modalidade em questão estão postos numa determinada sociedade, cujo papel do Estado não pode ser escamoteado de nossa abordagem. A sociedade da qual falamos está inserida no sistema capitalista e se divide basicamente em duas classes antagônicas: a burguesia, que possui o domínio dos meios de produção, e o proletariado, que por não possuir os meios de produção, necessita vender sua força de trabalho. Contudo, o que marca esta relação é a intensa exploração da força de trabalho imposta pela burguesia ao proletariado. Sendo assim, o objetivo primordial do Estado é, enquanto mecanismo de poder, o de garantir a reprodução e a manutenção dos interesses da classe dominante. Segundo Marx (2008), o caráter classista do Estado, como um instrumento de poder da classe dominante, revelou um Estado não apenas em sua dimensão econômica, mas também em sua dimensão política.

²¹ Marx constrói uma dialética materialista em oposição à dialética Hegeliana. O materialismo histórico tem como objeto de reflexão as transformações econômicas e sociais, determinadas pela evolução dos meios de produção. Desta forma, a concepção marxista contribui diretamente para a formação de um corpo teórico capaz de pensar a ciência da história.

A escola é, também, estrutura importante e necessita de atenção. Não há possibilidade de avançar no campo do conhecimento, sobretudo nas instâncias socioculturais e político-econômicas, sem antes ocorrer o fortalecimento e reestruturação do ambiente escolar, tanto no âmbito físico como no pedagógico. Vale lembrar, a partir desta análise, que historicamente a organização escolar tem sido reproduzida atendendo aos interesses das classes dominantes, ou seja, enquanto algumas escolas formam mão de obra, outras formam uma elite pensante.

Ainda nesta perspectiva, é fundamental que os envolvidos no processo educativo entendam que o modelo dicotômico de escola exposto no raciocínio acima seja superado. A respeito disto, Gramsci (2011) promove uma crítica a escola tradicional ao mesmo tempo em que propõe um novo modelo de escola. Salienta que:

A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinada a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo de escola preparatória que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio-tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (2011, p. 226).

Outro ponto importante desta reflexão reside na relação professor/aluno, pois, ambos são sujeitos históricos e elementares no processo de ensino/aprendizagem. Constituem-se, portanto, na estrutura da marcha para o conhecimento, integrantes essenciais no desenvolvimento da educação. O ensino de História não está desas-

sociado destas nuances, ainda mais quando a reflexão se volta ao seu ensino no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, e mais uma vez, voltamos ao pensamento de Paulo Freire (1994) para reforçar a seguinte questão: não devemos nos esquecer que tanto o professor quanto o aluno vivem numa sociedade marcada pela exclusão. Sociedade essa que, por ser caracterizada pela desigualdade, marginaliza homens e mulheres do pleno exercício da cidadania.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA

O pressuposto básico do processo de ensino/aprendizagem, no que tange ao ensino de História na EJA, reside no princípio de que o aluno possui um lugar na sociedade. Este lugar, por sua vez, nada mais é que sua classe social. Desta forma, os conteúdos de História levantados pelo professor precisam estabelecer o elo entre o que se estuda e o que se vive. A partir desta perspectiva, o aluno, o professor e a escola se consolidam como instâncias da reflexão crítica.

É importante enfatizar que a EJA é parte de políticas públicas que visam reduzir os índices de analfabetismo, bem como o de elevar os níveis de escolarização de jovens e adultos, sobretudo daqueles que não tiveram acesso aos estudos no momento estabelecido como habitual para cada faixa etária. Outro ponto que merece atenção está no reconhecimento de que a EJA, como modalidade de ensino, destina-se às classes trabalhadoras e, segundo Freire (1987), oprimidas.

Em suma, a EJA possui singularidades que a diferencia do modelo regular de ensino, pois, ao integrar as massas trabalhadoras neste processo, integra-se, também, suas experiências de vida como sujeitos históricos ativos. Esta aceitação, por exemplo, reforça a ideia de que a educação não está desvinculada de nossa posição social, uma vez que a conscientização dos indivíduos produz reflexão sobre sua posição numa sociedade dividida em classes. Ou melhor, educação e luta de

classes estão diretamente associadas.

A ideia de conscientização dos indivíduos, na qual a História deve atuar maciçamente, reflete uma finalidade clara do ensino de História na EJA. O professor de História, por seu lado, precisa transmitir o espírito crítico estabelecendo determinadas ações que promova no aluno a compreensão das contradições sociais. Por outro lado, essa relação – professor/aluno e ensino/aprendizagem – tem de ser pautada pela horizontalidade, isto é, sem pedantismos ou situações que levem o aluno a pensar que talvez esteja em papel secundário. Em conformidade com esta análise, Nicodemos pondera:

[...] determinadas práticas docentes (assentadas em uma determinada concepção de mundo e de educação) coloca o professor num lugar em que, juntamente com o aluno, podem-se estabelecer ações/reflexões para o explicitamento das contradições e, a partir dela, a materialização da conscientização na horizontalidade da relação aluno e professor. (NICODEMOS, 2013, p. 07).

Nesse contexto, o ensino de História contribui para que o aluno perceba sua posição na luta de classes, possibilitando a construção do conhecimento a partir de sua realidade material. Sendo assim, o educando vai entender melhor o que a experiência de vida lhe mostrou, além de poder conhecer várias questões que no curso da vida não teve condições de aprender. Além disso, a EJA deve corresponder, enquanto estrutura de ensino, com o fato de que cada aluno possui limitações que precisam ser respeitadas.

O espaço ocupado pelas discussões a respeito do ensino de História na EJA nos ambientes acadêmicos e escolares vem ampliando a cada dia. Muito se debate sobre o currículo da disciplina e a atuação do professor no processo de execução deste currículo. No tocante a isto, vale destacar a Proposta Curricular para o Ensino de História na educação de jovens e adultos (PCEJA), elaborada em 2002, como resultado de estudos realizados pelo Ministério da Educação (MEC).

A proposta apresenta uma série de questões a respeito do trabalho do docente de História, visando, sobretudo, a superação dos modelos tradicionais de ensino.

No entanto, os resultados da pesquisa que orientou a elaboração da PCEJA merecem singular atenção, pois tais resultados deflagram a distância entre o que seria ideal para o ensino de História na EJA e o que é real. Esta pesquisa revela uma grave deficiência na prática docente dos professores de História que atuam na EJA, a saber: mais de 60% dos professores de História que trabalham com a EJA ainda contemplam a ideia de ensino que prima pela exposição dos conteúdos de forma linear, ou seja, sem levar em consideração as particularidades dos alunos trabalhadores.

Ainda neste contexto, é salutar enfatizar que a mera reprodução de conteúdos por parte dos docentes de História só reforça o erro da escola tradicional de distanciar o professor do aluno e, mais grave, de afastar o aluno da realidade. Esta situação traz à tona a necessidade de ampliar mais ainda os estudos sobre o ensino de História na EJA, pois superar o modelo de ensino tradicional continua sendo, sem dúvida, o grande desafio da educação brasileira. Nicodemos destaca que:

Além da reprodução de um modelo de prática escolar tradicional, existe ainda, por parte dos professores que atuam nessa modalidade, um estranhamento frente à heterogeneidade que marca os perfis dos alunos da EJA: alunos cansados depois de uma jornada diária de trabalho, alguns com histórico de pobreza extrema e, principalmente, com muitas dificuldades de assimilar conteúdos e conceitos que os professores trabalham em sala de aula. Nessa perspectiva temos que reconhecer que institucionalização da EJA nas redes públicas de ensino carrega sobremaneira essa contradição: os docentes lidam com alunos que em pouco se assemelham ao modelo de escola moderna e de suas expectativas de aluno ainda, de ensino e aprendizagem. (NICODEMOS, 2013, p. 10)

A partir deste ponto de vista, percebe-se a emergência em radicalizar as ações/reflexões em direção ao que realmente precisa mudar no ensino de História na EJA. Enumeramos dois fatores como condição *sine qua non* para que esta realidade se altere, quais sejam: a absoluta autonomia do professor no planejamento/execução de sua aula; a seleção criteriosa de conteúdos pertinentes ao aluno. O primeiro fator está ligado a ideia de que o professor precisa ser agente de sua aula. Já o segundo fator possui relação estreita com os aspectos socioculturais e político-econômicos da sociedade em que o aluno está inserido.

O debate sobre a autonomia do professor não é recente, isto é, há anos essa discussão vem se arrastando no campo da educação. Por mais que seja um tema de suma importância, não é nosso intuito aqui alongar mais ainda esta discussão, pois se trata de uma questão de amplitude mais abrangente. Em outras palavras, não é uma questão restrita ao ensino de História na EJA, mas abarca todos os níveis e modalidades da educação. No entanto, o segundo fator possui maior proximidade com o objetivo do estudo aqui delineado, tendo em vista que a seleção dos conteúdos de História na EJA precisa dialogar com a realidade do aluno.

A prática do ensino de História pautada em moldes meramente tradicionais torna o ensino mecânico e não valoriza a experiência de vida do aluno. Este aluno, especialmente na EJA, possui vivências que não podem ser excluídas. Possuem seus valores, crenças, profissões, fazem parte de determinados grupos étnicos, ou seja, compõem um universo marcado pela diversidade. Desta forma, “muito mais que as determinações causais, é importante levar o educando à compreensão das mudanças e permanências, das continuidades e descontinuidades” (SCHMIDT, 2006, p. 60). Ainda sobre essa questão:

Na prática da sala de aula, a problemática acerca de um objeto de estudo pode ser construída a partir das questões colocadas pelos historiadores ou das que fazem parte das representações dos alunos, de forma tal que

eles encontrem significado no conteúdo que aprendem. Dessa maneira pode-se conseguir dos educandos uma atitude ativa na construção do saber e na resolução dos problemas de aprendizagem. É preciso que se leve em consideração o fato de que a História suscita questões que ela própria não consegue responder e de que há inúmeras interpretações possíveis dos fatos históricos. (SCHMIDT, 2006, p. 60).

O equívoco, ou melhor, a ilusão de muitos docentes de História na EJA é acreditar que seu capital cultural é suficiente para ensinar. Para os reais objetivos da EJA não basta ao professor estar em pleno desempenho de sua atividade docente, com seu determinado grau de conhecimento. Os Jovens e Adultos que estão inseridos neste contexto de ensino necessitam de mais elementos para que a aprendizagem realmente aconteça, pois muitas vezes são Jovens e Adultos que estão procurando respostas para os dilemas de suas próprias vidas. Desta maneira, a mera reprodução de conteúdos de nada contribuirá para o ensino.

A ideia de que a História tem um sentido é intrínseca a todo modelo de ensino de História. As aulas de História precisam oportunizar aos alunos condições para que eles possam enxergar sentido nas relações sociais que irão estabelecer ao longo da vida. Para isto, as perguntas que professores do Brasil inteiro escutam de seus alunos (“Para que serve a História?” ou “Por que estudar História?”) carecem de respostas nas quais os alunos realmente vejam sentido. Não é nossa intenção oferecer uma bula de como isso deve ocorrer, pois cada professor, da sua forma, encontrará o método correto para esclarecer tais indagações.

A partir da premissa de que a História realmente possui sentido²², o aluno da EJA não o compreenderá sem antes entender a realidade na sua dimensão local. Sendo assim, o ensino de História tem de promover esta ponte. Caso não ocorra uma relação precisa

²² Dúvida que norteia inúmeras reflexões no campo das Ciências Humanas.

entre fato histórico e realidade do aluno, de nada valerá o conhecimento sobre o respectivo fato histórico. Por outro lado, a realidade da qual estamos refletindo faz parte de todo um grande movimento histórico, independente do grau interpretativo de mundo. Segundo Bodei (2001, p. 79):

Isso porque, talvez, não sabemos o que pedir à história e o campo magnético das perguntas não orienta a agulha das respostas. Daí a percepção dividida da história quando, embora estando de fato mergulhados num fato global, mesmo podendo participar simultaneamente de acontecimentos distantes às vezes de milhares de quilômetros, o nosso sentido histórico tende novamente, por compensação com relação aos perigos de desenraizamento, a valorizar a dimensão local ou aquela privada, julgadas mais gratificantes ou mais seguras diante dos infortúnios e das misérias do planeta. Querer subtrair-se à história do mundo, fechando os olhos com relação aos momentos de sentido que a análise pode extrair das conexões mais amplas dos fenômenos, revela-se, entretanto, um projeto inexecutável, além de inútil. Não conseguiremos nunca tornar-nos independentes da concatenação com os acontecimentos “externos”, nem mesmo se nos retirássemos por toda a vida num deserto, posto que, mesmo naquele lugar solitário não poderíamos subtrair-nos ao que aprendemos na nossa sociedade de proveniência.

O excerto acima apenas confirma tamanha responsabilidade do professor de história em seu honroso ofício. Afinal, não é tarefa simples explicar ao aluno da EJA que a imensidão dos fatos históricos globais e sua própria experiência de vida correspondem a um mesmo processo, ou pelo menos parte deste mesmo processo. Portanto, o professor precisa aprender a lidar com esta situação, uma vez que muitos alunos não conseguem compreender o real sentido de se estudar História, pois estão presos, pela difícil experiência de vida, na ideia de que só o presente importa e que o passado ficou para trás.

Por mais que, através das aulas de História, os Jovens e os adultos

passem a ter acesso aos fatos e acontecimentos da História universal, na EJA, o professor de História jamais poderá deixar às margens de sua prática de ensino os sujeitos históricos marginalizados pelo sistema. “A massa da população que só entra em círculos limitados e ocupa as mesmas regiões também tem a sua história” (HALBWA-CHS, 2006, p. 131). É, portanto, neste último ponto que o aluno da EJA realmente se encontrará como sujeito histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que a discussão que foi levantada por estes escritos trouxe, mais ainda, a lucidez de que a realidade sobre o ensino de História na EJA contrasta com as percepções teóricas sobre este respectivo tema. Ou seja, mais que textos e reflexões, precisamos de fato é da *práxis*. Ou seja, os docentes de História ainda estão presos numa prática de ensino que infelizmente se inclina para o lado mais fácil – ensinar História ignorando a realidade do aluno.

O inverso deste hábito é o pressuposto básico para uma boa prática de ensino de História, pois, como apresentamos ao longo deste estudo, a História não deve excluir a realidade dos alunos, abandonando suas experiências de vida. Conseqüentemente, o professor de História conseguirá efetivamente consolidar seu trabalho na EJA se, com consciência, aliar a compreensão de todo o movimento dos processos históricos ao contexto da realidade do aluno, ao passo que, simultaneamente, também insere o Jovem e o adulto neste movimento.

REFERÊNCIAS

BLOCH, M. Apologia da História ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BODEI, R. A história tem um sentido?. Bauru/São Paulo: EDUSC, 2001.
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, A. *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935*. Org.: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

MARX, K. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

NICODEMOS, A. *Ensino de História na EJA: o legado da educação popular e os desafios docentes na formação do aluno jovem e adulto trabalhador*. In: *Simpósio Nacional de História, XXVII*. 2013, Natal-RN.

SCHMIDT, M. *A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula*. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *Saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Eduardo de Freitas
(Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso)

Observando o cenário da educação nacional, mais precisamente, o ensino público e com ênfase na Educação de Jovens e Adultos, fica claro que esta modalidade de ensino vem enfrentando uma crise de identidade e estabilidade no que diz respeito à sua continuidade, gerando, assim, grande índice de evasão. Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e do Ministério da Educação, o perfil dos alunos que desistem de estudar são, em sua maioria, de baixa renda e negros, e que, muitas vezes, são levados a ingressar de forma precoce ao mercado de trabalho. Além disso, acrescenta-se ainda a situação de gravidez na adolescência.

Esta conjuntura produz um grupo com grande probabilidade de desistência. Deve-se considerar ainda que as atividades educacionais, associados a fatores externos, levam os estudantes a apresentar grande falta de interesse. A partir da realidade, percebe-se claramente que o processo de ensino-aprendizagem na EJA deve ter procedimentos pedagógicos aplicados especificamente para essa clientela. De acordo com Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Em suma, é preciso criar estratégias e condições didática/pedagógicas/metodológicas que conduzam os estudantes a si firmarem como agentes na construção do conhecimento e encontrarem sentido entre os conteúdos programáticos e a vida prática. Nessa perspectiva, este trabalho em como objetivo apresentar as condições e realidades no desenvolvimento do ensino de Geografia no contexto da EJA, refletindo sobre o papel social dessa disciplina na formação do estudante jovem e adulto como cidadão crítico e atuante.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A EJA é uma modalidade de ensino voltada para aqueles que não tiveram condições de acesso na idade certa. Por este motivo, o ensino deve ser conduzido de modo diferente em relação aos alunos que estão na série/idade correta, visto que a educação é uma prioridade e é direito de todos ter acesso a ela, independentemente de idade, gênero, raça, etnia ou classe social. Deste modo, cabe ressaltar o que determina a Constituição de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 1).

A Educação de Jovens e Adultos configura como um ato de resistência frente a governos de extrema direita dominado pelo discurso e atitudes típicas da burguesia. Como forma de enfrentamento, a educação assume a responsabilidade de proporcionar condições para que os estudantes venham a se instituírem como agentes detentores de direitos, tais como o da educação, dos direitos humanos e também na vida política. A conquista do direito de estudar é fato marcante na história recente. Ela está presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e também na Constituição Brasileira de 1988. Temos ainda o direito à educação a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) (BRASIL, MEC, 1996) vinculada a Educação Básica.

[...] a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art.2º). Volta a insistir no tema em vários outros artigos e seus incisos, por exemplo, ao atribuir à educação básica a finalidade de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art.22). Ainda traça como objetivo

do ensino fundamental “a formação básica do cidadão” (art.32, caput). Também quando trata dos conteúdos curriculares para a educação básica, igualmente o texto faz menção à cidadania, estabelecendo que a “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (art.27, inc. I) (MACHADO, 1997)

É importante destacar que a luta por uma educação igualitária e democrática não é um movimento recente. Arroyo (2007), refletindo sobre a relação entre educação, cidadania e participação, salienta que a ênfase na educação dos súditos como condição para o bom funcionamento do convívio social não é nova, nem é peculiaridade de nossos(as) educadores(as) e governantes, estando presente desde o século XVI no ideário iluminista.

O público alvo da EJA é constituído basicamente por pessoas que durante a vida foram subtraídos os seus direitos. Para Paiva (2006), a história não apenas registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem aos jovens e adultos que retornam aos estudos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, ainda durante infância, a qual foi negada como tempo escolar e como tempo de ser criança de milhões de brasileiros.

Entre os muitos desafios existentes no desenvolvimento do ensino na EJA, a formação de professores é, sem dúvida, um dos principais, tendo em vista que as características deste tipo de estudante requerem uma qualificação específica, voltada para um conjunto de procedimentos inclusivos. No Brasil, são escassas as Instituições de Ensino Superior que desenvolvem trabalhos pedagógicos voltados para a formação docente aplicada ao ensino da EJA.

Segundo os dados do INEP de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 9 (1,74%) oferecem a habilitação de EJA: 3 na região Sul, 3 na Sudeste e 3 na região Nordeste (MEC/INEP, 2002). Os dados de 2005 revelam que houve aumento, ainda que pouco expressivo, do número

de instituições que oferecem a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das 612 contabilizadas, 15 oferecem a habilitação (2,45%) e dos 1.698 cursos, há 27 ofertando essa formação específica (1,59). (SOARES, 2008, p. 86)

Desta forma, se faz necessário conhecer e entender o conjunto de características presentes nos estudantes da EJA. Entretanto, isso somente não é suficiente, é fundamental, também, ter conhecimentos didático/pedagógicos próprios para essa modalidade de ensino. É muito comum professores desprovidos de experiência assumirem turmas da EJA e não conseguem gerir seu trabalho em salas tão heterogêneas. Encontrar procedimentos didático/metodológicos direcionados especificamente para a EJA e suas singularidades e que respeitem a diversidade não se constitui um fato inédito no Brasil. Essa discussão se arrasta desde a década de 1950.

Quando Paulo Freire, em Pernambuco, e Moacir de Góes, no Rio Grande do Norte, começaram a desenvolver seus trabalhos de alfabetização, fundamentados em métodos e objetivos que buscavam adequar o trabalho às especificidades dos alunos, começou a emergir a consciência de que alfabetizar adultos requeria o desenvolvimento de um trabalho diferente daquele destinado às crianças nas escolas regulares. As necessidades e possibilidades daqueles educandos exigiam o desenvolvimento de propostas adequadas a elas. (OLIVEIRA, 2007, p. 85)

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA

Em relação à disciplina de Geografia, observa-se que ela disponibiliza ao estudante, especialmente o da EJA, a chance de adentrar no estudo de temas de relevância social, tais como: religião, gênero, condição social, raça, direitos, entre muitos outros. A ciência em questão favorece a formação do cidadão, marcando seu lugar no espaço local, nacional e mundial. No que tange à docência dessa disciplina, o fundamental é criar ou formar estudantes com consciência de cidadania e democracia, e mais ainda, se transformarem em agentes de mudanças.

Ainda nos dias atuais, a Geografia é ensinada de modo tradicional e vinculada à memorização e descrição, não desenvolvendo no indivíduo o senso crítico, tendo em vista a forma mecânica que acontece a aquisição do conhecimento geográfico. O ensino tradicional desconsidera o homem como parte da natureza e agente modificador do espaço natural e negligencia as relações humanas, visto que o estudo é realizado de forma dicotomizada. Perante a conjuntura atual da sociedade, observa-se que a forma adequada de ensino dessa disciplina é proporcionar ao alunado a compreensão ampla do mundo em que estamos inseridos.

A abordagem didática/pedagógica deve partir do particular para o geral, isto é, do local para o global. Deste modo, é preciso dar sentido prático, ou seja, estabelecer uma ligação entre o ensino da ciência em questão com a vivência do estudante. A EJA agrupa, em muitos casos, pessoas que desempenham papéis de caráter profissional, tais como, pedreiro, pescador, agricultor, entregador, entre outros. Todos eles já trazem um certo conhecimento que, apesar de não ser escolar, podem colaborar na aquisição do aprendizado do conteúdo de Geografia. No caso de situações reais de vida do estudante como a família, o trabalho e a comunidade, a aquisição do conhecimento baseada nas experiências dos discentes configura mais relevante do que buscar relacioná-lo a realidades distantes.

No processo de colocar o estudante como autor do conhecimento, o professor deve desenvolver a função de mediador, estabelecendo a coordenação entre o conhecimento didático e o indivíduo. Além disso, deve aguçar a criação de uma consciência crítica, na qual essa mentalidade venha carregada de ideias de transformação na postura das pessoas que se encontram inseridas em um contexto local.

Partindo desse pressuposto, se faz necessário instituir um currículo que possua temáticas que venham ao encontro de problemas que estão presentes na vivência do estudante. A partir daí, é fundamental estender os conhecimentos construídos pelo discente no lugar que está inserido para um contexto mais amplo, de modo que ele entenda que estamos vinculados a questões sociais, econômicas, culturais, ambientais e que geram consequências estaduais, nacionais e globais.

Uma das “missões” das ciências humanas, especialmente a Geografia, é migrar o saber, baseado no senso comum, para um conhecimento pautado na ciência. Uma outra proposta de ensino-aprendizagem é a pesquisa e a busca por informações acerca da realidade social, econômica, estrutural e ambiental de um determinado lugar. Com isso, é possível aplicar os conceitos geográficos na interpretação dos dados obtidos. Diversos grupos sociais podem ser objetos de investigação por parte de professores e alunos, dos quais estão sindicatos, comunidades rurais, indígenas, quilombolas, pescadores, camponeses, entre outros. No desenvolvimento do trabalho de pesquisa ou investigação, o professor deve orientar e mediar o procedimento nas etapas de analisar, processar, entender e pensar possíveis soluções.

Um dos grandes desafios no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Geografia na EJA é a limitação de tempo que os estudantes trabalhadores possuem, ou seja, eles não conseguem aprofundar o estudo. Isso nos leva a um questionamento: perante essa problemática, como ensinar Geografia a um público que realiza o estudo apenas na escola? Na verdade, não há uma “receita” pronta. É necessário realizar planejamentos com condições didáticas que vão ao encontro da realidade dos alunos. Não é possível trabalhar os conteúdos geográficos desvinculados da vida prática. Por esse motivo, a Geografia se justifica como importante ferramenta para entender as relações sociais, econômicas, ambientais, entre muitas outras. Além disso, ela pode despertar a mentalidade e consciência de pertencimento ao mundo globalizado.

Em relação ao material didático, os professores que ministram Geografia na EJA devem ponderar o uso do livro. É de suma importância não deixar que o livro estabeleça o que deve ser estudado e quando. O docente deve instituir um currículo que esteja de acordo com a realidade local e educacional, tendo em vista que essa modalidade é desenvolvida a cada seis meses por série/ano.

Outra situação bastante delicada na EJA é a maneira de avaliar alunos trabalhadores. Como a maioria dos alunos parou de estudar há um bom tempo, eles apresentam uma preocupação exagerada em relação ao modo de serem avaliados, especialmente com o método avaliativo denominado prova. Tais

estudantes demonstram medo e insegurança e muitos desistem de estudar a partir de um resultado negativo. Neste momento, o professor deve tranquilizar e orientar os estudantes acerca da avaliação e sua finalidade diagnóstica. Por isso, a prova nunca pode ter caráter punitivo e nem ser o único instrumento avaliativo. Desta forma, observa-se que a melhor forma de avaliar essa categoria de alunos é avaliação contínua com valorização de tudo que é feito dentro da sala de aula, evitando, também, a cobrança de atividades de fixação ou trabalhos escolares para serem realizados em casa.

Ainda sobre avaliação, é fundamental não passar a ideia de fracasso ou resultados negativos para alunos da EJA devido a insegurança que eles possuem pelo fato de estarem retornando aos estudos. Com base nessa afirmativa, o erro ou o mal resultado deve ganhar conotação de aprendizagem, ou seja, é preciso dar ressignificação ao que foi estudado para que o discente perceba o erro como parte do processo de aprendizagem. Em outras palavras, o processo avaliativo deve ser qualitativo e não quantitativo.

Voltando para os procedimentos de ensino aprendizagem na Geografia, é preciso entender o papel que a ciência exerce no âmbito da sala de aula. Conduzir os alunos a uma compreensão sobre a interligação entre as relações humanas e a natureza. Além disso, entender que o espaço geográfico é resultado das ações do homem ao longo da história, e que os fenômenos naturais e sociais são reflexos desta interação. O desenvolvimento de um trabalho de excelência requer a intervenção permanente do professor que tenha um olhar que perceba as condições dos seus alunos e quais rumos devem ser percorridos.

Nos últimos anos, tem aumentado de forma significativa a parcela de professores que não realizam seu trabalho vinculado, exclusivamente, no ensino da Geografia. Cada vez mais, professores levam em consideração durante a execução dos seus planejamentos em sala de aula os saberes trazidos por meio das experiências dos alunos da EJA. No que tange a essa questão, Arnay (1998) argumenta que o conhecimento cotidiano desempenha um papel fundamental na compreensão e ação dos indivíduos em contextos de atividades específicas. Deste modo, segundo o autor, não existe nenhuma razão para empenhar esforços e recursos educativos em sua anulação.

ESPECIFICIDADES SOBRE A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

O conhecimento obtido formalmente em Geografia deve estabelecer uma ligação com a vida cotidiana do indivíduo. Com isso, é possível levantar um currículo com conteúdos de relevância para os estudantes. No ensino de Geografia, muitos professores usam algum conceito, por exemplo, o lugar. Nele é permitido analisar o lugar de vivência dos alunos como a rua, a quadra esportiva, o comércio local, a escolar, entre muitas outras. Nesta perspectiva, o professor deve excluir o procedimento didático/metodológico ligados ao ensino tradicional vinculado a mera memorização dos aspectos naturais e sociais. Pelo contrário, é fundamental entender que há uma estreita relação do homem sobre a natureza.

Diante da conjuntura atual, é de extrema importância encontrar objetivos claros para o ensino da Geografia. Muitos estudiosos não conseguem enxergar significação para os estudantes na condução do ensino desta ciência. O principal objetivo é deixar de lado o estudo sistematizado e fragmentado dos elementos e fenômenos, de caráter natural ou social, para uma análise mais ampla, resultando assim, na formação de conceitos e habilidades que estejam de acordo com as especificidades dos alunos.

É impossível ensinar Geografia sem estudar os seus conceitos ou categorias pertinentes a essa ciência. O espaço geográfico é um deles. Ele pode ser entendido como o resultado das ações humanas ao longo do tempo. A partir dessa afirmativa, tendo os alunos entendido o que é espaço geográfico, eles poderão se sentir inseridos e agentes de transformação do espaço em que vivem socialmente. Tal compreensão permite ao indivíduo a construção da cidadania.

Outra problemática identificada no ensino de Geografia é o analfabetismo geográfico, o qual é caracterizado pela falta de noção acerca de orientação, localização, entre outros. Para isso, o ensino sistemático do alfabeto geográfico se faz extremamente necessário, por meio do ensino dos instrumentos de leitura do espaço como mapas, legendas, gráficos, tabelas, entre outros, além dos conceitos de espaço geográfico, lugar, paisagem, lugar e região.

Durante muito tempo, a Geografia esteve voltada para a descrição da superfície terrestre e seus fenômenos. Para se firmar como ciência, a Geografia deixou de analisar os aspectos mecânicos da Terra e passou a estudar a sociedade. Hoje, ela busca entender as relações entre o homem com a natureza e o conjunto das relações humanas.

Os fundamentos do ensino de Geografia e a linguagem cartográfica consiste em entender o espaço e a ligação entre a humanidade e a natureza. Neste contexto, a paisagem ganha lugar de destaque, pois ela é um conceito usado na linguagem geográfica. Ela é definida como a expressão visível do espaço e que revelam aspectos naturais ou culturais, sendo classificada em paisagem natural (cadeias de montanhas, rios, florestas, etc.) e paisagem cultural (monumentos, pontes, lavouras, etc.). A primeira foi formada há milhões de anos e a segunda sendo construída pelo homem por meio do trabalho. A ciência geográfica realiza uma observação constante da realidade que nos cerca. Isso acontece por meio das interpretações dos dados obtidos em órgãos oficiais ou teóricos. Um dos instrumentos para realizar esse levantamento é a cartografia. Por intermédio dela, é possível fazer leituras temáticas, tanto dos aspectos naturais como culturais.

A Geografia passou por muitas mudanças desde 1998 com a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo destaque para a devida relevância da inserção da cartografia nas matrizes dos currículos. Tal iniciativa permitiu a busca pela alfabetização cartográfica em todos os níveis de ensino. Especificamente na EJA, a cartografia figura como um método interessante no estudo dos conteúdos, tornando-os menos burocráticos e de fácil acesso aos dados. Os mapas oferecem condições informativas de diversas abordagens tais como: clima, relevo, hidrografia, vegetação, atividades econômicas, desigualdades sociais, entre muitas outras a depender do critério de quem realiza a obtenção da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, ao longo de seu desenvolvimento, se deparou com diversos desafios para aplicação adequada do ensino de Geografia da EJA. Entretanto, foi possível apresentar algumas reflexões inerentes a esta modalidade de educação que podem servir de parâmetro para melhoria na qualidade da prática educativa da ciência em questão. É notório que o tema é muito abrangente e complexo, não permitindo assim terminar a discussão.

Em suma, o desenvolvimento do ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos está alicerçado na formação do indivíduo para exercer a cidadania, conscientes dos seus direitos, empoderados em saber que são atores e formadores de opinião e detentores de iniciativa política, social, ambiental e econômica. Além disso, por meio dessa disciplina, o discente pode refletir que seu papel social pode influenciar o mundo em que vive e que esse mundo o influencia a todo momento. Portanto, a Geografia proporciona condições para entender a dinâmica da sociedade e sua relação com a natureza e seus fenômenos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Página 1. Disponível em: http://www.mpgp.mp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicao_federal_de_1988_-_da_educacao.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 9394/96 *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Proposta curricular de geografia para Educação de Jovens e Adultos* (segundo segmento). Vol. 02. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/se_gundosegmento/vol2_geografia.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2013.

PEREIRA, D. *Geografia escolar: uma questão de identidade*. In: Caderno Cedes (nº 39). Papirus, Campinas, 1996.

SANTOS, M. *Revista Ciência Geográfica. Pesquisa, Política e Sociedade* – AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros de Bauru. Edição especial, julho de 1997, p. 133. 2 Castro, Iná Elias de (org.). Geografia. conceitos e temas, Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1997, p. 11.

ESCO(LAR), DOCE ESCO(LAR): A EJA E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Sadrack Oliveira Alves
(Universidade Federal de Goiás)

A crise sanitária que eclodiu em Wuhan, China, em dezembro de 2019 e que nos meses seguintes atingiu proporções mundiais, levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar em 11 de março de 2020 que o mundo estava submerso em uma pandemia causada por um vírus potencialmente fatal para os humanos. O denominado Novo Coronavírus (SARS-CoV-2), que causa a doença chamada COVID-19, se espalhou rapidamente para todos os continentes, com inúmeras consequências em todas as esferas da vida humana.

O distanciamento social, uma medida recomendada por órgãos de saúde para conter a disseminação do vírus, levou ao fechamento de milhares de instituições em todo o mundo, incluindo instituições de ensino. De acordo com relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), um mês após o anúncio da pandemia, cerca de 90% dos estudantes em todo o mundo não frequentavam as aulas. No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a suspensão das atividades de ensino presencial em todas as instituições que fazem parte da rede de ensino em março de 2020, o que aconteceu em todos os estados e municípios. A julgar por essa situação, a legislação educacional do Brasil começou a ser revisada continuamente.

No contexto da pandemia de COVID-19, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tornou-se um dos métodos de ensino mais vulneráveis devido à interrupção das atividades escolares. Composto quase inteiri-

ramente por alunos com histórico de exclusão educacional, esse campo da educação, marcado pelo descaso governamental, vem se agravando, representando um grande desafio para o sistema educacional.

Na tentativa de analisar a EJA no contexto do período pandêmico, este trabalho reúne algumas reflexões sobre os desafios impostos aos estudantes dessa modalidade frente às novas demandas remotas da educação, onde o ambiente doméstico, por vezes, tem se tornado a nova sala de aula.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PANDEMIA

No dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) emitiu o Decreto nº 343, instruindo as instituições de ensino a substituírem as aulas presenciais por aulas remotas por um período de 30 dias ou enquanto durar a pandemia (BRASIL, 2020). A visão da Comissão Nacional de Educação (CNE, Ministério da Educação do Brasil) reconhece os problemas causados pela pandemia e busca futuramente reorganizar as atividades estudantis durante as oficinas extracurriculares permitidas aos sábados e feriados para que os alunos possam suprir o que veio a se tornar déficit durante o ano letivo, além disso apontou outras medidas semelhantes às já defendidas pela UNESCO. Um plano de utopia ou passível de ser almejado? Eis a questão.

Segundo dados do Instituto Nacional de Educação Anísio Teixeira (INEP), o número de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Ensino Fundamental e Médio) no Brasil caiu 7,7% (BRASIL, 2020), o que significa que há 1.051.919 matrículas a menos em relação a 2010. Di Pierro e Ximenes (2011) afirmam que a redução da turma no Brasil não faz sentido se o número de brasileiros com baixa escolaridade continua elevado, conforme percebe-se:

Como compreender que a oferta escolar esteja em declínio, se existe uma demanda potencial de mais de 60

milhões de brasileiros com idade igual ou superior a 14 anos que são analfabetos absolutos, pessoas com escolaridade reduzida ou que não concluíram o ensino fundamental? É possível imaginar que não exista demanda social por EJA se o mercado de trabalho requer níveis cada vez mais altos de escolaridade e qualificações profissionais? Por que os jovens e adultos não buscariam oportunidades de estudos se a participação na vida social, cultural e política é cada vez mais mediada por informação, conhecimento e tecnologia? (DI PIERRO E XIMENES, 2011, p. 6).

Freire (1997) já destacou que a prática educativa da EJA deve estar pautada na realidade, na diversidade dos alunos e no conhecimento construído historicamente, para que a construção do conhecimento possa ser perpetuada criticamente, ou seja, pressupõe-se que a realidade concreta se transforme. Dessa forma, o ensino proposto durante o período pandêmico deve, mais do que nunca, compreender a vivência dos alunos inseridos na modalidade EJA. A possível não-compreensão dessa realidade pode refletir drasticamente na evasão. Uma pesquisa realizada pelo INEP, já no período pandêmico e divulgado em outubro de 2020, entre outros dados demonstrados, apresentou a diminuição considerável das matrículas da EJA em todo país, apresentando queda de 234.689 vagas divididas entre Ensino Fundamental e Médio.

Na última década, no Brasil, o número de escolas que ofertam a Educação Básica aumentou 12%, de 255.445 para 286.014. No entanto, no mesmo período, o número de escolas dessa modalidade que oferecem a EJA no Ensino Fundamental diminuiu 34%, segundo estudo do G1 da série “Adultos sem diploma” (MORENO, 2019).

Ainda de acordo com o panorama exposto pelo Censo (BRASIL, 2020), acerca do perfil dos estudantes a maioria dos alunos da EJA tem até 30 anos. Nessa faixa etária, há mais homens estudando no projeto do que mulheres. Por outro lado, o público feminino adulto adere mais aos estudos para obter a formação no Ensino Médio por meio do programa.

Outro fator importante a ser mencionado diz respeito à cor e raça declaradas no Censo pelos alunos matriculados na EJA. Nessa modalidade o predomínio é para alunos que se declaram pretos e pardos.

Os dados entram em consonância com similar pesquisa que enfatiza que jovens de 18 a 24 anos são maioria entre as pessoas que buscam empregos, levantamento feito pela Secretaria de Trabalho e Renda (G1, 2020). Considerando ainda que a pandemia do novo coronavírus levou a taxa de desemprego a recordes em 19 estados e no Distrito Federal, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) confirmou ainda que mulheres e negros foram mais penalizados pela crise no mercado de trabalho. Logo, percebe-se que os estudantes da EJA são justamente os que estão em busca de empregos, fatores que levam a questionar-se se a educação proposta em tempos pandêmicos tem considerado a vivência dos alunos (PAMPLONA, 2021).

É essa condição de trabalhador de classe e de baixa renda que torna a maioria dos alunos da EJA entre a população mais vulnerável à pandemia do COVID-19, sentindo tanto os efeitos da doença quanto de seu tratamento, bem como as consequências econômicas do distanciamento social. Portanto, a partir de março de 2020, muitos desses jovens, adultos e idosos que se enquadravam como estudantes, encontravam-se em situação precária de sobrevivência e muito provavelmente com poucas perspectivas de retorno à escola.

A EJA abrange uma população estudantil-trabalhadora de jovens, adultos e idosos, em sua maioria negros e com histórico de sensibilidade social, que tiveram que deixar a escola para trabalhar, cuidar da família, praticar a maternidade/paternidade solo, ajudar nas tarefas domésticas, entre inúmeras outras situações difíceis. A nova pandemia de coronavírus exacerba essa desigualdade social que permeia as entidades da EJA, traçando um quadro que as torna ainda mais invisíveis. A maioria desses sujeitos são idosos, o que contribui para a dificuldade de acesso às aulas on-line devido à falta de equipamentos e gerenciamento, à dificuldade de encontrar uma conexão de internet eficaz e que tenha suporte.

Alunos de escolas públicas de diversos segmentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com aulas apenas no formato virtual, vivenciaram escassez de recursos para o aprendizado nesse formato. A pandemia trouxe todos os problemas educacionais em geral, principalmente em escola pública. Agora, quando se pensa em EJA, ganha-se um pouco mais de ênfase, pois geralmente os alunos das escolas de jovens e adultos vêm das camadas mais vulneráveis da população (ROSSI, ZIMOVSKI E GUIMARÃES, 2020). A desigualdade de idade do ensino regular em relação à EJA, onde as pessoas passam anos sem estudar ou mesmo entrar em contato com o mundo virtual, é um problema prático do dia a dia. Os desafios propostos para essa modalidade no período pandêmico são tratados a seguir.

QUANDO A CASA SE TORNA A ESCOLA: ANTIGAS QUESTÕES, NOVOS DILEMAS

Conciliar os estudos com as demandas da vida adulta pode ser desafiador. São muitas “aptidões” necessárias que, entre outros caminhos, podem se tornar empecilhos, como mercado de trabalho, saúde, relacionamentos, competitividade, família, cansaço, lazer, condições mentais e físicas. Essas dificuldades, que já foram para todos, tornam-se mais graves para quem deve ter pouquíssimas condições para os recursos necessários para, por exemplo, se inserir e permanecer ativo em uma educação apressadamente postulada à distância. O lar do sujeito se torna a nova escola, sem qualquer alicerce prévio: há tempo para uma educação remota? Há subsídio tecnológico, internet adequada, letramento digital ou simplesmente capacidade de leitura? São perguntas temporariamente sem respostas, à espera do fim de um tenebroso período remoto que traga reflexões e contestações.

Durante uma pandemia, o desinteresse dos alunos da EJA não se deve à ideia de não aprendizagem, mas à obstrução do acesso. Assim, embora o uso do WhatsApp tenha facilitado a comunicação, por exem-

plo, existem outros obstáculos como a dificuldade de manuseio de aparelhos eletrônicos. Mesmo que em outros casos haja programas governamentais que disponibilizaram computadores para redes educacionais, esses dispositivos permanecem nas escolas e não podem ser usados pelos alunos durante o período de contaminação da COVID-19. Existem alunos sem acesso a computadores que não sabem operar um dispositivo eletrônico ou sequer conseguem seguir instruções simples como responder a um e-mail. Um dos maiores problemas da educação à distância sem treinamentos é justamente a questão do acesso e uso da internet (ROSSI, ZIMOVSKI E GUIMARÃES, 2020).

Transformar bruscamente o ambiente doméstico em sala de aula on-line, sem qualquer preparo para isso, é uma atividade que pode desenvolver determinado abandono no retorno às aulas, uma vez que o distanciamento pode desvincular alunos do ensino formal, sobretudo os mais vulneráveis. Se antes era a própria escola e os professores que organizavam o tempo de estudo, as atividades e as atribuições, agora para os mais velhos, que têm muitas outras responsabilidades, isso pode atrapalhar e até interromper as atividades dos alunos.

Quer sejam jovens ou adultos, mas principalmente adultos, têm toda uma vida cultural, intelectual, profissional, pessoal, familiar, cheia de responsabilidades, múltiplos segmentos da vida que os colocam numa situação completamente diferente da das crianças ou mesmo adolescentes nesta questão de aprendizagem. Como mencionam Rossi, Zimoviski e Guimarães (2020), adultos que não sabem ler têm pouquíssima experiência com textos escritos. Eles precisam de todas as formas de comunicação oral. Portanto, o diálogo é essencial para conseguir a comunicação entre o professor e esses alunos. Adolescentes e alunos da educação de adultos apresentam dificuldades tanto em atividades síncronas quanto assíncronas. Por exemplo, esse último método fica indisponível porque eles precisam trabalhar como autodidatas e, por inúmeras vezes, se enquadram em um perfil de sujeitos com pouco ou nenhum conhecimento com celulares e computadores para poderem usá-los quando necessário.

Para Lima (2020), quando o aluno sai da rotina de aprendizagem e entra na rotina do trabalho em casa, é difícil para ele retornar, pois tem demandas mais urgentes. É uma evasão eterna. Atualmente, os alunos estão preocupados com a sobrevivência, o que pode afastá-los do ensino. Uma educação remota desprovida de um caráter humanitário é apenas dizer que “sim”. Tudo precisa ser adaptado, afinal, na casa do estudante tudo se adaptou: cedem o único celular da família para o filho estudar, vão nas casas de vizinhos para terem acesso *wi-fi* e conseguem assistir às aulas, trabalham o dia todo e ainda precisam lidar com mais de 100 recados na sala de aula, entre outros afins.

Conforme mencionado, a EJA é constituída por uma classe eminentemente trabalhadora, quando não trabalha formalmente, trabalha informalmente e sustenta a família. Acima de tudo, é uma modalidade de trabalhadores e, nesta pandemia, a luta pela sobrevivência apenas se intensificou. Garantir a sustentabilidade para quem já abandonou a escola em outro momento é uma das dificuldades particulares da EJA no período da crise sanitária – crise, inclusive, que agravou o dilema: os alunos já estavam desanimados porque em algum momento saíram da escola dita “normal”. Esse retorno já é difícil pessoalmente e a distância causa determinada acomodação (NASCIMENTO, 2020).

O aluno da EJA sente-se muito mais desafiado a permanecer com o elo com o processo educacional. E além de sua situação particular, o vínculo entre o professor e o aluno não é o mesmo entre o professor e o adolescente. Mesmo que o professor esteja “presente” na casa do estudante através da câmera e do áudio, o diálogo é limitado, por vezes sem a réplica. E por falar nas limitações da educação remota, há que se reiterar: alunos com rotação de telefones celulares, adultos e idosos pouco familiarizados com as tecnologias e baixo acesso aos recursos tecnológicos. Detalhes que já existiam envolvendo família e tecnologia, mas não tinham a educação como cenário (NASCIMENTO, 2020).

A tentativa de implantação das aulas on-line expôs graves desigualdades sociais que já faziam parte do cotidiano da população mais carente. Portanto, o ensino remoto durante uma pandemia é um

grande desafio para os educadores, pois a maioria deles não estava e ainda não está preparada e não tinha, e ainda não tem, ferramentas adequadas para começar a trabalhar. Para a maioria dos alunos, o acesso às aulas remotas tornou-se um pesadelo devido à falta de aparelhos eletrônicos, recursos de informática e internet banda larga. Entre esses percalços da pandemia é necessário destacar cotidianamente: a educação é um direito do ser humano e da sociedade e, portanto, deve ser de alta qualidade em todos os aspectos, com um aporte tecnológico adequado nas escolas e nas mãos de alunos e professores motivados e preparados para ensinar e aprender.

A especificidade nos currículos destes alunos deve ser desenvolvida, pensando nos princípios da solidariedade e da justiça social como métodos educativos. Quando se fala em EJA, é imprescindível que o gestor público entenda que se fala de um tema que se preocupa com os outros em geral. Portanto, deve ser tratado pelo Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado, na crise sanitária que o mundo vive, os obstáculos da EJA estão ainda mais evidentes. Há uma série de fatores que não podem ser separados dos antecedentes da modalidade EJA: baixa escolaridade, desempregados ou subempregados em condições de trabalho informal, desigualdade social e educacional, acesso limitado às oportunidades, pouco ou nenhum acesso tecnológico, somados às limitações exacerbadas do contexto de pandemia.

Vale ressaltar que, na vida dos alunos, eles enfrentam muitas dificuldades devido à falta de aprendizado. Dificuldades de trabalho e vida privada em sociedade. Tem uma vida muito ativa no mercado, sustenta a família com o trabalho, ou seja, faz parte da classe trabalhadora brasileira. Durante sua vida, começaram (ou não) a aprender a ler e escrever, tiveram o sonho interrompido, mas não arquivado. Recomeçaram. A escola, que por vezes se configurou como escape para todas as atribuições da vida adulta e trabalhista, agora se reconfigura em um novo

cenário: a própria casa do aluno. Não é somente sobre recomeçar, mas de começar do “zero” quantas vezes forem necessárias.

Nesse sentido, ressalta-se que além de políticas públicas que contemplem o público da EJA, com vistas a investir no ensino dessa modalidade, há que se pontuar também investimentos na formação de professores, infraestrutura escolar e pesquisas científicas que orientem a prática educativa na EJA, salientando um enfrentamento necessário e urgente: a pandemia e as aulas remotas.

Finalmente, para seguir em frente, rememore-se aos achados de Paulo Freire, atentando-se sempre para o público da EJA, jamais deixando que esse povo que luta para trabalhar e trabalha para lutar pare de sonhar, de invejar sua coragem, de anunciar e denunciar. Sim, que haja visita ao amanhã costumeiramente para um profundo engajamento com o hoje, com o aqui e agora, sem qualquer ligação com um passado de exploração e rotina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP N° 5/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020c. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jun. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2019*: notas estatísticas. Brasília, 2020.

_____. Ministério da Educação. *Portaria n° 343 de 17 de Março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid 19. 2020.

CETIC.BR. *Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação*. Pesquisa TIC Educação 2018 (Cetic.br, 2018). Disponível em: [.https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2018_coletiva_de_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2018_coletiva_de_imprensa.pdf). Acesso em: 12 abr. 2021.

DEEPASK. *O mundo e as cidades através de gráficos e mapas*. Ano 2018. Disponível em: <http://www.deepask.com/goes?page=Renda-domiciliar:-Veja-a-renda-media-familiar-percapita-no-seu-municipio>. Acesso em: 16 abr. 2021.

DI PIERRO, M. C.; 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, maio-ago., 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matrículas na educação de jovens e adultos caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019*. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206. Acesso em: 11 abr. 2021.

LIMA, M. *Educação de jovens e adultos no país sofre com os impactos da pandemia*. Observatório do Terceiro Setor. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/educacao-de-jovens-e-adultos-no-pais-sofre-com-os-impactos-da-pandemia/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MORENO, A. C. *Em uma década, Brasil perde um terço das escolas para adultos com aula de ensino fundamental*. G1 Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.shtml>. Acesso em: 18 abr. 2021.

NASCIMENTO, T. *Na pandemia, manter alunos na escola é desafio maior para a EJA*. Diário do Nordeste, 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/na-pandemia-manter-alunos-na-escola-e-desafio-maior-para-a-eja-1.2994087>. Acesso em: 19 abr. 2021.

PAMPLONA, N. *Pandemia levou desemprego a recorde em 19 estados e no DF, diz IBGE*. FOLHA DE SÃO PAULO, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/03/pandemia-levou-desemprego-a-recorde-em-20-estados-diz-ibge.shtml>. Acesso em: 18 abr. 2021.

ROSSI, B.; ZIMOVSKI, G.; GUIMARÃES, N. *EJA: pandemia impõe dificuldades para alunos adultos*. Agência de Notícias — UNICEUB. Disponível em: <http://www.agenciadenoticias.uniceub.br/?p=25254>. Acesso em: 19 abr. 2021.

A OFERTA DE CURSOS SEMIPRESENCIAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DA PARAÍBA: GARANTINDO ACESSO E PERMANÊNCIA

Humberto Vieira Farias
(EEEFM de EJA Prof. Geraldo Lafayette)

Eduardo Jorge Lopes da Silva
(Universidade Federal da Paraíba)

Apesar dos esforços empreendidos ao longo dos anos e do reconhecimento da educação como direito fundamental do homem que deve ser exercido, ao longo de toda a vida, o 4º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE), que monitora o progresso da aprendizagem e educação de jovens e adultos em relação ao Marco de Ação de Belém (CONFINTEA VI), aponta que continuamos às voltas com índices insatisfatórios nos investimentos, na governança e na participação, que levam a manutenção da desigualdade, da exclusão e da falta de acesso a oportunidades educacionais para o público jovem e adulto. O Brasil é um reflexo do que aponta o GRALE, pois de acordo com as informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua, 2019), há uma taxa de analfabetismo de 6,6%, o que equivale a 11 milhões de pessoas inseridas na sociedade que sequer conseguiram acessar a educação escolar. Quando nos debruçamos nos números referentes ao nível de instrução, o indicador aponta que pouco menos da metade da população de 25 anos ou mais concluiu a educação básica. A referida pesquisa revela ainda que o número médio de anos

estudados pela população dessa faixa etária é de 9,4 anos. Apesar dos esforços das últimas décadas, os números respaldam o entendimento de que a falta de acesso, a exclusão e o abandono escolar, estão muito presentes na Educação Básica e que certamente se agravará em virtude da Pandemia de Covid-19 e pela ausência de políticas públicas para escolarização de jovens e adultos por parte da gestão atual do Ministério da Educação.

Como relatamos acima, o número de pessoas sem ter concluído a escolarização básica é muito elevado e, como, enfatiza Pinto (2010), são muitos os jovens e adultos que buscam romper as barreiras para chegar até a educação escolar com vistas a atender as demandas da sociedade dominante, pois ainda segundo o referido autor, a comprovação da escolarização básica é um requisito para a sobrevivência e mobilidade numa sociedade desigual e competitiva como a nossa. Para essas pessoas, o caminho possível é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica destinada ao público.

Cabe aos sistemas públicos de educação assegurar gratuitamente oportunidades educacionais aos que não tiveram acesso ou não conseguiram concluir a Educação Básica, para tanto, as ofertas devem considerar características, interesses, condições de vida e possibilidades dos demandantes. De acordo com Paiva, Machado e Ireland (2004), esse direito se materializa principalmente por meio de cursos presenciais, que segundo Arroyo (2011), consistem numa reprodução em conteúdo, metodologia, tempos, espaços e organização de trabalho, da escolarização ofertada a crianças e adolescentes do país.

Adequar-se a esse modelo de oferta escolar enfatizado por Arroyo (2011) é um desafio para muitos sujeitos, visto que inúmeras situações promovem a incompatibilidade entre os tempos sociais e os tempos inflexíveis da escola e consequência disso é a desmotivação e mais um ciclo de abandono escolar.

Alguns sistemas de educação pública optam por diversificar a oferta de escolarização para jovens e adultos por meio do que deno-

minam de cursos semipresenciais, que se constituem numa estratégia de escolarização para pessoas jovens e adultas que

[...] enquanto estratégia metodológica de produção do conhecimento irá relativizar a relação professor aluno no processo ensino aprendizagem, pois contará com momentos presenciais e momentos não presenciais para o desenvolvimento do currículo. A educação semipresencial em geral se utiliza também como a educação a distância de instrumentos pedagógicos (módulos, livros, apostilas, mídias em CD ou DVD) complementares ao processo ensino aprendizagem, que precisam ser acessados física ou virtualmente pelos alunos (VALDÉS et al, 2014, p. 204).

Cursos com mediação didático-pedagógica semipresencial foram responsáveis, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica, por aproximadamente 12% das matrículas da EJA 2020 e não são novidade, pois, de acordo com Farias, Ireland e Silva (2018), essa oferta tem origem na metodologia aplicada nos Centros de Estudos Supletivos (CES) implementados pelo então Ministério da Educação e Cultura, ainda na década de 1970. Talvez por essa origem no período da ditadura militar, se mantém até os de invisibilidade, pouco reconhecimento e no rol do que Machado (2016) denomina de passado que ainda não passou na EJA, composto pelo que a autora considera como ofertas aligeiradas de escolarização, com vistas apenas para a certificação de jovens e adultos.

Apesar desse contexto pouco favorável, os cursos semipresenciais da modalidade EJA constituem uma oferta que atrai parte considerável de jovens e adultos, que através deles conseguem retornar à educação escolar. Por isso, quando nos deparamos com os números que apresentamos anteriormente, que mostram a existência de um grande público distante da escola, optamos por não desconsiderar essa ou aquela oferta de escolarização para jovens e adultos, pelo contrário, devemos tentar extrair tudo que pode contribuir para ampliar possibilidades de acesso e permanência à educação escolar, sem

perder de vistas o que nos orienta Costa e Ireland (1983, p. 14), que “a Educação de Adultos, agora de Jovens e Adultos, deve ter como propósito alcançar a todos esses sujeitos, que por múltiplas razões, ficaram marginalizados dos benefícios sociais e econômicos e da participação política em seu sentido mais amplo”.

A partir de uma abordagem qualitativa, de caráter documental, temos como intenções nesses escritos, descrever o funcionamento dos cursos semipresenciais da EJA no Estado da Paraíba, a partir da legislação vigente e analisar as características dessa oferta tendo em vista a garantia do acesso e da permanência de jovens e adultos à educação escolar.

CONHECENDO OS CURSOS SEMIPRESENCIAIS DA EJA NA PARAÍBA

De acordo com o artigo 3º da Resolução 030/2016 do Conselho Estadual de Educação da Paraíba, o sistema de educação pública do Estado tem o dever de

[...] garantir gratuitamente aos (às) jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria oportunidades educacionais adequadas, consideradas as características destes (as) alunos (as), suas peculiaridades, seus interesses e as condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames de certificação (PARAÍBA, 2016, p. 2).

A garantia de oportunidades adequadas visa, segundo o artigo 4º, “[...] facilitar o acesso e a permanência dos (as) estudantes[...]” (PARAÍBA, 2016, p. 2) na Educação de Jovens e Adultos e para tanto, a Resolução considera que a oferta deverá observar as orientações legais, ter duração e regime ajustados ao perfil e condições, podendo se organizar sob as formas presencial, semipresencial e a distância (EAD).

De acordo com as informações do Censo Escolar 2020, podemos afirmar que em números, o sistema estadual de educação pública tem

nos cursos presenciais a principal oferta de EJA, pois dos 223 municípios que compõe o estado, em 213 existe turmas de EJA ofertadas pelo sistema estadual, seja no nível fundamental, médio ou em ambos os níveis, responsável por cerca de 95% das matrículas da modalidade.

Os cursos presenciais da EJA fazem parte de um formato de escola que de acordo com Arroyo (2011), é permeada por uma “lógica temporal”, expressa no calendário escolar, na divisão semestral e bimestral, em hora-aula, na carga horária do professor, no tempo de intervalo, na semana de avaliação, no tempo para estudar determinado conteúdo, para não citar outras situações que envolvem diretamente a questão temporal.

Já os cursos semipresenciais da EJA são muito mais tímidos em seus números, ofertados em apenas em sete cidades, João Pessoa, onde funcionam três escolas, Campina Grande, Mari, Patos, Sousa, Catolé do Rocha e Cajazeiras, cada com apenas uma única escola. No total, o estado da Paraíba possui 9 novas que ofertam os cursos semipresenciais da EJA. No total, são responsáveis por cerca de 5% das matrículas da modalidade e se configuram como

[...] alternativa para aqueles estudantes impossibilitados de frequentarem as turmas exclusivamente presenciais, que necessitam de atendimento específico que atenda às suas necessidades de aprendizagem, observando-se a disponibilidade de tempo de cada um, com respeito à condição de estudante trabalhador(a). (PARAÍBA, 2020, p. 26)

Os cursos seguem o calendário escolar previsto nas Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais publicados anualmente²³, permanecem funcionando por duzentos dias letivos, de segunda a sexta-feira, em três turnos, pela manhã das 7h às

²³ Publicado pela Secretaria da Educação Ciência e Tecnologia do Governo do Estado da Paraíba. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes-operacionais/diretrizes-operacionais-das-escolas-da-rede-estadual-de-educacao-da-paraiba_1.pdf

11h; no turno da tarde a partir das 13h às 17h e durante o expediente noturno das 19h às 22h. No entanto, diferentemente dos modelos presenciais, sua organização e currículo estão pautados na flexibilidade dos tempos: tempo da vida o tempo escolar, conforme discutem Farias, Silva e Ireland (2021).

A matrícula, ato formal em que jovens e adultos acessam aos cursos semipresenciais e pode ser realizada em qualquer período do ano, isso porque a organização do currículo não tem amarras temporais. De acordo com Soares e Venâncio (2007) a matrícula permanente se mostra um expediente interessante na EJA, pois favorece os sujeitos, que geralmente, ficam impossibilitados de acessar a escola em momentos fora de períodos de matrícula quanto estes são restritos ao início o final do ano letivo, como na maioria dos cursos com tempos mais rígidos. Para Fávero e Freitas (2011), algumas características ajudam a romper com as velhas propostas da EJA, pautadas pela rigidez sistemática do ensino ofertado a crianças e adolescentes, dentre elas está a possibilidade de matrícula ao longo de todo o ano.

De acordo com Paraíba (2016), estão legalmente habilitados para se matricular nos cursos semipresenciais maiores de 16 anos de idade, para a os anos finais Ensino Fundamental, e 18 anos, no caso do Ensino Médio²⁴. Respeitando os critérios de idade, o ingresso nos cursos semipresenciais da EJA pode se dar a partir da apresentação da comprovação de estudos anteriores, no Ensino Médio o estudante deverá apresentar no ato da matrícula o certificado de conclusão do Ensino Fundamental ou seu correspondente legal.

Para se matricular nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o estudante deve apresentar a certificação dos anos iniciais, mas caso não disponha de tal documentação, ainda poderá solicitar um exame de classificação, com vistas a exercer o direito exposto no Artigo 38 da LDB, que prevê a aferição e o reconhecimento, por meio de

²⁴ De acordo com a legislação do estado da Paraíba, esse tipo de oferta está vedado para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

exames, dos conhecimentos e habilidades obtidas pelos educandos por meios informais. Caso seja aprovado, o estudante iniciara seus estudos nos anos finais do Ensino Fundamental e se não tiver sucesso é orientado a procurar uma escola que ofereça os anos iniciais. Esse processo é muito significativo, pois como é apresentado no Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação que trata da Diretrizes Curriculares da EJA, essa modalidade é espaço de reconhecimento de experiências da vida ativa, espaço para ressignificar conhecimentos adquiridos em etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares. Por isso, a validação do que se aprendeu “fora” dos bancos escolares de ser uma marca da EJA.

Na mesma linha da valorização de conhecimentos obtidos fora do espaço escolar, está o acesso a matrícula por meio da apresentação da certificação parcial do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), documento que é disponibilizado pelos sistemas de ensino para os participantes que conseguem obter a pontuação mínima de aprovação numa determinada área do conhecimento. De posse da certificação parcial, um estudante procura uma escola que oferta um curso semipresencial, para cursar os componentes das áreas do conhecimento que não atingiu a pontuação necessária.

De acordo com o documento intitulado “Guia de Orientações Gerais para a EJA”, Paraíba (2020), os estudantes permanecem com suas matrículas ativas por dois anos. Esse é o mesmo período para que um estudante que está matriculado na EJA Presencial possa concluir os ciclos dos anos finais do Ensino Fundamental, ou os dois ciclos do Ensino Médio. Mas o estudante não precisa cumprir integralmente esse tempo, pode cumprir a carga-horária exigida num intervalo menor e conseguir sua certificação, graças a flexibilidade dos tempos. Caso não conclua nos dois anos subsequentes ao início de suas atividades, terá a matrícula cancelada e deverá fazer nova matrícula e pleitear o aproveitamento dos estudos anteriores.

O Artigo 9º da Resolução 030/2016 aponta que na oferta semipresencial devem ser observadas as mesmas da forma presencial, com exceção da frequência, portanto, é exigido o cumprimento da carga-horária específica dos componentes curriculares e realização de avaliação da aprendizagem para fins de certificação sempre realizada nos momentos presenciais.

De acordo com Paraíba (2021), para concluir os Anos Finais do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio na EJA semipresencial o estudante precisa completar uma carga horária de estudos de 1680 horas, sendo 35% dessa carga horária cumprida presencialmente e as outros 65% por meio de atividades não presenciais.

Os cursos semipresenciais da EJA na Paraíba ainda guardam muito da proposta original da oferta dos Centros de Estudos Supletivos, cuja metodologia se pautava no ensino individualizado. Nessa perspectiva o processo de aprendizagem, para ser efetivo, deve estar centrado no sujeito, pois compreende que:

[...] cada indivíduo desenvolve os processos de assimilação e de acomodação segundo seu ritmo próprio, ou seja, cada indivíduo alcança o equilíbrio das estruturas cognitivas, numa determinada situação de aprendizagem, em diferentes períodos de tempo. Isto significa que cada indivíduo deve ter sua oportunidade de avançar na aprendizagem não só de acordo com suas capacidades e motivações, mas também segundo o seu ritmo próprio (SALDANHA, 1972, p. 53).

Se tomarmos como premissa máxima, organizar um currículo respeitando o ritmo de cada estudante, se mostra inviável uma oferta que tenha organização curricular pautada em tempos fixos (bimestres, trimestres etc.) e por turmas seriadas. Dessa maneira, os cursos semipresenciais da EJA organizam seus currículos por meio de Unidades Formativas, que se constituem de acordo com Paraíba (2020), num conjunto sequencial e progressivo de atividades de aprendizagem que estão relacionadas a determinados eixos temáticos

e conteúdos curriculares próprios da Educação de Jovens e Adultos e que precisam prever, numa carga-horária de 40 horas. Essas Unidades Formativas possuem

[...] tempos pedagógicos alternados com momentos presenciais na unidade de ensino e em outros momentos não presenciais, desenvolvidos em ambientes externos e virtuais de forma sequencial. Essa temporalidade visa garantir o cumprimento da carga horária, estipulada nas Diretrizes Operacionais vigentes (PARAÍBA, 2021, p. 41).

Abaixo apresentamos a distribuição de Unidades Formativas por componente curricular no Ensino Médio.

Quadro 01 – Divisão curricular do Ensino Médio da EJA Semipresencial

Componente Curricular	Número de Unidades Formativas	Carga Horária
Língua Portuguesa	08	320 horas
Língua Inglesa	02	80 horas
Artes	02	80 horas
Matemática	08	320 horas
Biologia	04	160 horas
Física	03	120 horas
Química	03	120 horas
História	04	160 horas
Geografia	04	160 horas
Filosofia	02	80 horas
Sociologia	02	80 horas
Total	42	1680 horas

Fonte: Paraíba (2021).

Para concluir o Ensino Médio na EJA Semipresencial, um estudante terá que cursar 42 Unidades Formativas, que soma um total de

1680 horas de atividades, distribuídos nos 11 componentes curriculares apresentados acima. Portanto, podemos perceber que o número de Unidades Formativas está ligado a distribuição da carga horária do componente curricular. No Ensino Fundamental a organização é semelhante, vejamos no quadro 02.

Quadro 02 – Divisão curricular do Ensino Médio da EJA Semipresencial

Componente Curricular	Número de Unidades Formativas	Carga Horária
Língua Portuguesa	09	360 horas
Língua Inglesa	04	160 horas
Artes	04	160 horas
Matemática	09	360 horas
Ciências Naturais	06	240 horas
História	05	200 horas
Geografia	05	200 horas
Total	42	1680 horas

Fonte: Paraíba (2021)

Um estudante que se matricula nos anos finais da EJA semipresencial precisará cursar as 42 Unidades Formativas, mas caso tenha cursado alguma série dessa etapa da Educação Básica poderá solicitar o aproveitamento de estudos anteriores e se for comprovado terá essa a carga horária reduzida, por meio do que Paraíba (2020) denomina, “equivalência de currículos”. Vamos ilustrar tomando como exemplo, um estudante do Ensino Médio, que se transferiu de outra escola e apresentou no ato da matrícula seu histórico escolar, contendo a informação que o 1º ano do Ensino Médio foi concluído com sucesso. Esse estudante terá a equivalência de currículo garantida e será beneficiado com a redução no número de Unidades Formativas que precisará cursar, nessa situação seriam 29. Se o referido estudante do exemplo, já tivesse concluído o 1º e o 2º ano em outro momento, para ele bastaria cursar apenas 18 Unidades Formativas.

De acordo com Di Pierro e Ximenes (2011) os jovens e adultos não chegam com maior frequência à escola porque a busca cotidiana pela sobrevivência absorve todo seu tempo e energia, de maneira que os arranjos de vida não harmonizam com a obrigatoriedade de frequência contínua e metódica da escola. Todavia, para os estudantes dos cursos semipresenciais a realidade parece ser oposta, pois se convive a em todo processo escolar com uma marca indelével dos cursos semipresenciais da EJA, a flexibilidade dos tempos escolares.

Para fins de certificação o estudante precisa cumprir a carga horária dos momentos presenciais e não presenciais, no entanto, graças e flexibilidade o estudante tem a liberdade para escolher o componente curricular que irá cursar em determinado momento e como inexistente obrigatoriedade de uma frequência diária, rigidez de tempo ou vínculo numa turma, o estudante pode comparecer à escola em dias e horários que achar mais conveniente. A escola permanece aberta nos três horários para recebê-lo. Nesse espaço o estudante se dirige a salas que se organizam por áreas do conhecimento, onde recebe os materiais de estudos, tem as orientações ou pode estudar com os professores, estudar os conteúdos individualmente ou em pequenos grupos e realizar atividades e as avaliações. Para Santos (2013), a possibilidade do jovem e do adulto fazerem uso dos três turnos, de acordo com suas necessidades e oportunidades, é fundamental para que consigam frequentar a escola, sem ter que renunciar a alguma atividade que porventura possa surgir em sua vida.

Concordamos com Arroyo (2007), que não temos como obrigar jovens e adultos, principalmente o das classes populares que estão imersos na informalidade, a dominar seus tempos. É dentro desse mesmo entendimento que, Paiva, Machado e Ireland (2004), Di Pierro (2005), entre outros pesquisadores, compreendam que políticas efetivas para a modalidade só alcançarão resultados satisfatórios se levarem em consideração as especificidades dos estudantes, através do respeito a seus tempos de sobrevivência. Esse entendimento também está presente nos documentos oficiais, como o Parecer 11/ 2000,

que aponta para a necessidade de propostas para a modalidade que considerem as demandas dos educandos e seus tempos, visto que não podem se configurar como uma nova negação de direito àqueles que buscam novamente a educação escolar.

Os professores dos componentes curriculares permanecem em regime de plantão, trabalhando um turno completo permanecendo à espera dos estudantes. De maneira geral podemos considerar que o professor desempenha importante papel nesse processo de escolarização, pois devem definir e organizar o plano de trabalho da Unidades Formativas, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA; ajudar na construção da proposta pedagógica; orientar como os cursos funcionam, contribuir para que cada estudante construa seu percurso formativo da melhor maneira, estimular e motivar o educando, levando-o a acreditar em sua capacidade de aprendizagem; indicar o material de estudo mais adequado e dar os encaminhamentos para estudos nos momentos não presenciais que compõem essa forma de curso, como orientação de leituras, realização de atividades, pesquisas, resolução de problemas, visualização de vídeos, escuta de podcasts; aplicação de exercícios de avaliação parcial e avaliação geral da Unidade; fazer as correções, analisar sistematicamente os resultados e o desempenho junto ao estudante, fazer os registros necessários.

Cabe ao estudante escolher em que momento cursará cada componente curricular e quando fará as atividades avaliativas de cada Unidade Formativa, que serão realizadas durante o processo, com resultados expressos em escala que varia de 0,0 (zero) a 10,0 (dez vírgula zero). O rendimento necessário para que o discente alcance a promoção é no mínimo 70% (setenta por cento), expresso no mínimo por 7,0 (sete vírgula zero). O expediente da reprovação não existe, podem ocorrer retenção temporária quando o estudante não atinge um rendimento satisfatório. Nesse caso, voltará a estudar o programa da Unidade Formativa e fazer posteriormente novas atividades avaliativas.

Nessa oferta também não há lugar para o que denominamos no senso comum de evasão, desistência ou abandono escolar. Existe apenas o que Fávero e Freitas (2011) denominam de “interrupção”, pois devido a flexibilidade o estudante pode interromper temporariamente seus estudos e retornar em outro momento, com a certeza de que toda sua produção anterior será aproveitada na continuidade de seus estudos.

Uma vez concluídas as Unidades Formativas necessárias, o estudante pode solicitar junto a secretaria escolar sua certificação, que também pode ocorrer a qualquer momento.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nossas intenções foram apresentar a organização dos cursos semipresenciais da EJA no estado da Paraíba, como também analisar em que medida a organização desses cursos contribuem para que jovens e adultos consigam se manter estudando a fim de concluir a Educação Básica. Em muitos aspectos esses cursos garantem o acesso e a permanência, graças a organização curricular flexível que possibilita que esses cursos tenham matrícula a todo tempo, estejam abertos para receber estudantes em turnos e dias diversos, não puna aqueles que precisam se afastar por algum tempo e por possibilitar que cada sujeito caminhe ao seu próprio ritmo. visto que, não estão limitados por um tempo de conclusão. Portanto, esses cursos se caracterizam democráticos, quanto à questão respeito pelos tempos dos estudantes.

Se considerarmos a posição de Ireland T., Machado e Ireland V. (2005), que uma política pública efetiva na EJA precisa reconhecer, entre outros aspectos, os sujeitos da EJA como eixo de organização da modalidade a fim de construir uma organização que preveja tempo escolar negociado a partir do jovem e adulto que será atendido, respeito aos horários disponíveis para o estudante trabalhador, respeito à produção de conhecimento avaliado pelo tempo de aprendizagem

e não apenas pelo calendário escolar. Com base no que apresentamos até aqui, os cursos semipresenciais da EJA no estado da Paraíba, devem ter seu lugar preservado na modalidade, não como oferta aligeirada, mas sim como uma oferta que tem elementos importantes que contribuem para escolarização de muitos jovens e adultos a educação escolar, garantido o acesso e a permanência.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANNETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 19-50.

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

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. *Informativo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua)*, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer N° 11/ 2000*: Consulta sobre as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, Brasília/DF: CNE/CEB.

BRASIL. *Lei n° 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Censo Escolar da Educação Básica 2020*: consulta matrícula, Brasília/DF: 2020. Disponível em: <<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

COSTA, Vera Esther; IRELAND, Timothy Denis. Educação Supletiva e Educação popular: Expressões de Práticas em educação de adultos. *Em aberto*, Brasília, v.2, n.16, p. 13-16, jun.1983.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n. 92, p.1115-1139, out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; XIMENES, Salomão Barros. Políticas e direitos educativos dos jovens e adultos no estado de São Paulo: notas de pesquisa e relatório de intervenção. In: *XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Iberoamericano de Política e Administração da Educação*, 2011, São Paulo. Políticas públicas e gestão da educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. Biblioteca Anpae - Cadernos 11. São Paulo: ANPAE, PUCSP, USP, 2011. Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0342.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

FARIAS, Humberto Vieira; IRELAND, Timothy Denis; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Dos Centros de Estudos Supletivos aos cursos semipresenciais: trajetória de uma proposta de escolarização para jovens e adultos no Brasil. *Educare*, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 164-193, 2018.

FARIAS, Humberto Vieira; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; IRELAND, Timothy Denis. Os tempos de vida e os tempos da escola: tensões aliviadas pela flexibilidade dos cursos semipresenciais da educação de jovens e adultos, *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 14, n. 1, jan./abr., p. 39-63, 2021.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, p.365-392, jul./dez. 2011.

IRELAND, Timothy Denis; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Vera Esther J. da Costa. Os desafios da Educação de Jovens e Adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. In: KRUPPA, Sonia M. Portella (Org.). *Economia solidária e educação de jovens e adultos*. Brasília: Inep, 2005. p. 91-101.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos: Após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy Denis. *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação. *Resolução N° 030/ 2016*: Estabelece normas para a Educação de Jovens e Adultos - Eja, no sistema estadual de ensino, revoga a Resolução CEE/PB N° 229/2002 e dá outras providências. Disponível em: <<https://cee.pb.gov.br/downloads/resolucoes/re2016/Re030-2016.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

PARAÍBA. *Guia de orientações gerais para a EJA*. João Pessoa, 2020.

Mimeo.

PARAÍBA. *Diretrizes operacionais das escolas da rede estadual de educação da Paraíba*. João Pessoa, 2021. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes-operacionais/diretrizes-operacionais-das-escolas-da-rede-estadual-de-educacao-da-paraiba_1.pdf. Acesso em: 23 maio 2015.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SALDANHA, Louremi Ercolani. *Ensino individualizado: modelo de organização do ensino com vistas a individualização*. Porto Alegre: Edições URGs, 1972.

SANTOS, Izabel Conceição Nascimento Costa dos. *Tecnologias de ensino na educação de jovens e adultos: o ensino personalizado no Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luís Octávio Pereira – CES*. 2013. 125 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

SOARES, Leôncio José Gomes; VENÂNCIO, Ana Rosa. Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 141-156, 2007. Disponível em <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/867/6032>>. Acesso em: 13 set. 2015.

UNESCO. *Confínitea VI. Marco de Ação de Belém*. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

UNESCO. *Quarto Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos: adultos: não deixar ninguém para trás; participação, equidade e inclusão*. Tradução Carlos Humberto Spezia. Brasília: UNESCO, 2020.

VALDÉS, Raúl; et al. *Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultos: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade*. Organização dos Estados Ibero-Americano e UNESCO. Tradução Daniele Martins e Zenaide Romanovsky. Goiânia: Ed. UFG, 2014.

O DESPERTAR DE UMA NOVA HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE BRITÂNIA-GOIÁS

Maria do Disterro dos Santos
(Secretária municipal de Educação de Britânia-GO,
Gestão 2017/2020 e 2021/2024,
Idealizadora do Projeto: “Despertar”)

“Milhões de analfabetos” é o tipo de expressão que não pode ser ignorada por ninguém, nem pelos ditos privilegiados com o tratamento, nem por aqueles que, marginalizados por uma história excludente, faltaram-lhes oportunidades. A compreensão de que esse índice desonra afeta a todos tornou-se a alavanca da inquietude que despertou a necessidade de agir e lançar-se ao desafio de resolver um problema global que, fragmentado, uma parcela estava aqui ao alcance de nossas mãos.

Foi dessa triste conclusão que nasceu o Projeto: “Despertar” para a Educação de Jovens e Adultos do município de Britânia-GO. A sua fundamentação foi a última amostra do IBGE (2010), o qual registra uma população de 5.509 habitantes no município de Britânia. Desse número, 3.066 pessoas não possuem nenhum nível de instrução e o ensino fundamental não está completo. A evidência de que os dados persistem está no censo escolar da Escola Municipal Eugênio Gama dos Santos, única instituição de ensino a oferecer Educação de Jovens e Adultos no município, o qual revela que somente 11 alunos finalizaram essa modalidade de ensino em 2020.

Contudo, cabia a mim, gestora da pasta, a reflexão sobre esse dado e se com essa oferta fazíamos cumprir o que é constitucional. Na interpretação mais superficial da legislação, percebe-se que

só oferecer não basta. É preciso garantir a permanência, o acesso, o desenvolvimento pleno da pessoa, o exercício da cidadania, o preparo e a qualificação para o mercado de trabalho. O reconhecimento de que estávamos muito aquém do propósito da lei foi fato primordial para avançarmos e melhorarmos o ensino ofertado.

A possibilidade de mudar a realidade constatada já foi testada pelo grande pesquisador e escritor Paulo Freire, o qual em *Pedagogia do Oprimido* (1968) enfatizou que a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. As experiências do autor são fontes de inspiração ao universo educacional, à prática docente e à solidariedade humana, que não pode se calar diante da opressão ocasionada pelo analfabetismo, fator responsável pela verdadeira desigualdade social, afinal, só o conhecimento crítico pode tornar alguém ativo e reflexivo.

Tornar a escola verdadeiramente atraente, necessária e essencial para o desenvolvimento humano foi nosso maior desafio para transformar a Educação de Jovens e Adultos. Criar o cenário da escola ideal perpassa, em primeiro momento, na alma da instituição, a qual é construída com entusiasmo e crença no propósito do ato de educar e, conseqüentemente, em investimentos na formação, valorização e autoestima dos profissionais, no pedagógico, na estrutura física, entre outros aspectos. A soma de todos esses fatores resultou numa nova mentalidade, numa nova história.

Sendo assim, cabe ressaltar que foi o amor e a coragem de diversos personagens à educação que consolidaram o Projeto: “Despertar”. Ao expor a minha indignação ao problema, fui encontrando aliados dispostos a encarar o desafio. O Prefeito de Britânia, Sr. Marconni Pimenta da Silva, tendo o poder da caneta, não hesitou em escrever: AUTORIZADO. Ele deu uma grande lição à todas as autoridades que possuem o poder de decisão nas mãos, visto que qualquer ato de liderança só faz sentido se for usado para melhorar a vida das pessoas.

O Professor Doutor Márcio Evaristo Beltrão contribuiu com conhecimentos acadêmicos e a formação dos professores e tutores; o

Professor de Geografia e Mestrando Victor Alves Santos, com otimismo e presteza, mergulhou na seleção de conteúdos significativos; a Pedagoga Luciana Cristina Leite trabalhou incansavelmente na estruturação de metodologias; a ex-secretária municipal de assistência social Eliana Jardimetti, de casa em casa, incentivou o retorno a escola.

E nessa corrente em prol do letramento e da inserção social, aspectos capazes de fazer um indivíduo construir seu próprio conhecimento, outros atores foram surgindo. A diretora do CMEI Gabriel Marchesi, Simone Raquel Priesnitz, reinventou sua prática e assumiu o bloco de alfabetização; a Professora Messias compartilhou sua experiência com a Educação de Jovens e Adultos; e a Coordenadora de Projetos e Programas Educacionais da SME, Professora Marineide Bezerra de Souza Silva, disponibilizou os recursos necessários. E várias outras pessoas abraçaram a ideia, fazendo jus à feliz alusão de Yoko Ono que um sonho sonhado sozinho é um sonho, entretanto um sonho sonhado junto é realidade.

Remetendo ao significado mais plausível do termo “despertar” à circunstância, o qual refere-se a sair do estado de inatividade, de prostração; passar a ter vigor, força, é possível entender também que ninguém se desperta sem instrução ou sem elevar seu nível de escolaridade. Todos os jovens e adultos que foram atraídos pelo Projeto “Despertar” têm um objetivo comum: aprender a ler e a escrever, como se essas habilidades, por si só, fossem capazes de proporcionar uma formação plena e recuperar o tempo perdido na vida por falta de escolarização. Na simplificação desse problema tão complexo, nasce a oportunidade para quem quer ensinar além das letras, afinal, ler e escrever é algo pequeno diante do que o mundo do conhecimento pode oferecer.

Não dá para pensar em um bom projeto para a educação de jovens e adultos sem pensar em construção do conhecimento. Sobre essa constatação, o célebre escritor Jean Piaget afirmou que “o ser

humano é ativo na construção de seu conhecimento e não uma massa ‘disforme’ a ser moldada pelo professor”. Com esse entendimento, aprendemos que antes de ensinar na Educação de Jovens e Adultos, sem dúvidas, é preciso DESPERTAR. Afinal o conhecimento, além de ser construído todos os dias, é infinito.

Essa descoberta fez toda a equipe envolvida no Projeto: “Despertar” focar principalmente nos atos de inspirar, resistir e vencer márs adversas. Essa resistência colocou no banco da escola novamente, em plena pandemia da COVID-19, 202 sonhos e todos tinham um nome, uma história, um propósito e precisavam de esperança. Todos eles resistiram e, por isso, com muito orgulho, registro abaixo o nome daqueles que protagonizaram a realização da maior obra construída na educação do município de Britânia-GO:

1º Período: 1 – Antônia Nunes Da Silva; 2 – Antônia Neres da Silva; 3 – Antônio Salviano Barbosa da Silva; 4 – Aparecida Domingas de Moraes; 5 – Clarice Luíza Freire; 6 – Cleidimar Alves Pereira; 7 – Doralice Camelo Pinto; 8 – Edilso Leite Da Silva; 9 – Eleniuza Veloso da Silva; 10 – Eliana Cardoso Pereira; 11 – João Serafim da Silva; 12 – José Alberto Alves da Silva; 13 – José Cícero de Carvalho; 14 – Josefa Conceição Carvalho; 15 – Lúcia Neres de Souza; 16 – Luiz Carlos Ramilha de Carvalho; 17 – Luiz José de Carvalho; 18 – Lusinete de Lima Carvalho; 19 – Luzia Pereira da Silva Castro; 20 – Marcilene Martins Reis; 21 – Maria da Glória Pereira dos Santos; 22 – Maria das Graças José Se Aguiar; 23 – Maria de Fátima da Silva; 24 – Maria Irene do Nascimento; 25 – Maria Natália Alves; 26 – Maria Rosimeire de Souza; 27 – Marineiva de Fátima Paiva Negre; 28 – Mário Ribeiro da Silva; 29 – Nilda Ribeiro de Castilho Nascimento; 30 – Nilton Teixeira Borges; 31 – Noralina Souza Cardoso Mendonça; 32 – Octhugamy Gonçalves de Lima; 33 – Osmarinho Fernandes Rosa; 34 – Osvaldo Díonísio de Araújo; 35 – Osvaldo Gonçalves de Souza; 36 – Silvany Virgílio Do Nascimento; 37 – Wilma Martins Reis De Lima.

2º Período: 38 – Adriana da Silva Rodrigues; 39 – Dirceu José

Ferreira; 40 - Domingos Pereira; 41 - Edmar Gonçalves de Souza; 42 - Flávia Fabiana Gonçalves Ferreira Souza; 43 - Jeová Martins de Oliveira; 44 - Joana Nascimento Souza; 45 - João dos Santos; 46 - José Vital de Almeida; 47 - Lenice Josefa de Souza; 48 - Luceval Brandão do Nascimento; 49 - Lusía Maria de Carvalho; 50 - Maria Aparecida de Souza; 51 - Neuza Francisca dos Santos; 52 - Ortelina Geronimo da Silva; 53 - Regina Porto dos Santos; 54 - Roberta Francisca da Conceição; 55 - Sebastiana Erotildes da Conceição Macedo; 56 - Sebastiana Maria de Jesus; 57 - Terezinha Barbosa da Silva; 58 - Valdenice Pereira dos Santos; 59 - Zíbia Oliveira Silva.

3º Período: 60 - Adão Euripedes de Souza; 61 - Adonias Luiz Pereira; 62 - Aparecido dos Santos; 63 - Augusta de Jesus Beraldo; 64 - Célia Gomes da Silva; 65 - Flauber Aldean Gonçalves Ferreira; 66 - Ilda Albino dos Santos; 67 - Leidiany Soares de Novaes; 68 - Maria de Lourdes Nascimento Jardim; 69 - Maria Neide dos Santos Andrade; 70 - Marlon Oliveira dos Santos; 71 - Natalino Carlos de Souza; 72 - Rosimar de Jesus Souza; 73 - Sônia Alves Arcanjo; 74 - Thiago Soares dos Santos; 75 - Valdenir José da Silva; 76 - Vively Sabino de Brito.

4º Período/Tuma A: 77 - Adenilson Gonçalves Ferreira; 78 - Ducilene Soares da Costa; 79 - Maria Francisca Pereira Alves; 80 - Maria Nafice de Assis Almeida; 81 - Marli Rosa Silveira; 82 - Marly de Lima Teixeira; 83 - Mayara Almendes de Souza; 84 - Olívia Maria Cândida Alves; 85 - Patrícia Pereira de Castro; 86 - Rita de Cássia Leite; 87 - Rita Vieira dos Santos; 88 - Roberto Rocha Correia; 89 - Rosely Gonçalves de Souza; 90 - Valdeci Soares da Rocha.

4º Período/Turma B: 91 - Djaine Silva de Andrade Oliveira; 92 - Getúlio de Souza Nascimento; 93 - Ivany Rodrigues dos Santos; 94 - Luziléia da Silva Lopes; 95 - Maria Adriana Pereira Santos; 96 - Maria Iracilda Torres de Jesus; 97 - Maria Sebastiana Santana Ferreira Lima; 98 - Maria das Neves Luz Moreira; 99 - Marilza Aparecida Cunha Frutuoso; 100 - Nely Ferreira Leite Canides; 101 - Neuza Alves Pereira; 102 - Nilza Gonçalves da Silva; 103 - Rosalia

Vieira de Souza Cunha; 104 – Terezinha Rodrigues dos Santos; 105 – Valéria Martins Santiago.

4º Período/Turma C: 106 – Acelino Luiz de Carvalho; 107 – Adália Maria da Conceição; 108 – Bianca Maria Alves Mourão; 109 – Cícera Clementina de Lima; 110 – Cleuza Miranda; 111 – Creuza Nunes da Silva Rezende; 112 – Cleyton Lima Cavalcante; 113 – Erika Paula de Oliveira; 114 – Francisca Luzia do Nascimento; 115 – Francisca Maria de Carvalho; 116 – Inês Lopes de Carvalho Cunha; 117 – Irene Brandão do Nascimento; 118 – José Carlos Francisco de Carvalho; 119 – Maria Matildes da Silva; 120 – Patrícia Madalena de Oliveira.

5º Período Turmas A e B: 121 – Adázia Paiva Lopes Cavalcante; 122 – Adrielle Souza Rodrigues; 123 – Aparecido Gomes; 124 – Arnóbio Luiz de Carvalho; 125 – Belenice José da Silva 126 - Carmélia Pimenta da Silva 127 - Cícera Marciana de Oliveira; 128 – Cláudio José Vasconcelos; 129 – Cláudio Luiz dos Santos Carvalho; 130 – Cleidimar Lopes Boaventura; 131 – Clenio Valério de Sousa Lima; 132 – Daiany de Araújo Fraga; 133 – Dionízio Rodrigues de Matos; 134 – Edinéia Morais Bueno; 135 – Edmar Reis da Cruz; 136 – Eliane Lopes de Lima; 137 – Elsony Mendes de Oliveira; 138 – Evangelista Francisco Lopes; 139 – Fernandes Alves Malta; 140 – Flaviana Morais Souza; 141 – Graciele Leite Oliveira; 142 - Gracindo Martins Da Silva; 143 – Iara Martins Maracaípe; 144 – Iarina José de Moura; 145 – Ilisângela Francisca de Morais Santos; 146 – Ingridi Morgana Soares Xavier; 147 – Ismaelma Miranda Pereira; 148 – Ivam Martins da Silva; 149 – Ivaneide Oliveira dos Santos Carvalho; 150 – Ivani de Freitas; 151 – Janilson Vieira da Silva; 152 – Janisley Vieira da Silva; 153 – José Isley Dias; 154 – José Luiz de Carvalho; 155 – Josefa de Jesus Venâncio Machado; 156 – Joseider Franco Pedrosa e Silva; 157 – Joseleide Brito Souza dos Santos; 158 – Josemar Candido Cruz; 159 – Josilene Moraes dos Santos; 160 – Josimara Ferreira de Matos Santos; 161 – Leide Pacheco de

Lima Nascimento; 162 – Leila Cristina de Oliveira; 163 – Leomar Almeida de Oliveira; 164 – Lúcia dos Santos; 165 – Luciano Santos Duarte; 166 – Madalena Antônia Alvarenga; 167 – Marcilene de Almeida Fernandes; 168 – Marcos Paulo Fernandes Teixeira; 169 – Maria Arlete de Carvalho Costa; 170 – Maria Auxiliadora de Carvalho; 171 – Maria de Fátima de Paula Rodrigues; 172 – Maria Gabriele dos Santos Reis; 173 – Maria José Barbosa dos Santos; 174 – Maria Odete Zuba Beltrão; 175 – Marina Vitória Sabino De Brito Rodrigues; 176 – Marivalda Aguiar da Silva; 177 – Marleide de Souza Nascimento; 178 – Neide Pereira Dias; 179 – Núbia Alves da Silva; 180 – Oriany Maria da Silva; 181 – Orlando Randolfo Pereira; 182 – Paulo Henrique Ferreira de Carvalho; 183 – Rafael de Freitas; 184 – Raíta Almendes da Silva; 185 – Raquel de Souza; 186 – Reginaldo Silva de Carvalho; 187 – Reinaldo Damasceno Neto; 188 – Rejaine Pontes de Oliveira Silva; 189 – Rosângela Vieira De Souza; 190 – Roseli Fernandes Sampaio de Souza; 191 – Rosely Freitas de Oliveira Palmeiras; 192 – Sara Ferreira de Jesus; 193 – Sosteni Gomes de Andrade; 194 – Sueli Rodrigues dos Santos; 195 – Tahis Torres de Souza; 196 – Tânia Inácio Pereira; 197 – Tereza Bezerra Silva Guimarães; 198 – Vanessa Santana da Silva; 199 – Vanuel Luz da Silva; 200 – Vera Lúcia da Paixão Alves; 201 – Vera Lúcia Lins Soares; 202 – Viviam Rufina Alves Chaves.

REFERÊNCIAS

GUIA ESTUDO. *Jean Piaget*. 2020. Disponível em <<https://www.guiaes-tudo.com.br/jean-piaget>>. Acesso em: 18 maio 2022.

PROJETO DESPERTAR (BRITÂNIA-GO, 2021)



Silvino Lopes Rodrigues



Maria Odete Zuba Beltrão



Tereza Bezerra Silva Guimarães



José Trindade Júnior



Vera Lúcia Alves Soares



Sosteni Gomes de Andrade



Reinaldo Damasceno Neto e Marcilene de Almeida Fernandes



Maria Matildes da Silva



Quitéria Maria da Silva



Reinaldo Damasceno Neto



Maria Natália Alves



Domingos Pereira



Ilda Albina dos Santos



João dos Santos



José Alberto Alves da Silva



Antônia Nunes da Silva



José Alberto Alves da Silva



Luzia Pereira da Silva Castro

Fonte: Imagens do acervo da Secretaria Municipal de Educação de Britânia-GO (2021).

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Álvaro José Antunes Brandão: Bacharel em Direito, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso e integrante do Nepel — Núcleo de Estudos e Pesquisas Emancipatórias. Atualmente, é Técnico Administrativo efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso.

Clóris Violeta Alves Lopes: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos-SP (UFSCar). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente, é professora efetiva da Universidade Federal do Delta do Parnaíba-PI (UFDPAr).

Eduardo de Freitas: Graduado em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (ano) e especialista em Psicopedagogia: Institucional e Clínica pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2012). Atualmente, é professor efetivo de Geografia da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, lecionando na Escola Estadual Getulio Vargas de Cocalinho-MT.

Eduardo Jorge Lopes da Silva: Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professor lotado no Departamento de Fundamentação da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem da UFPB.

Eliane Ricarte Rodrigues: Mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal (FACIMED), graduada em Letras pela Universidades Integradas de Cacoal (UNESC), professora da educação básica do estado de Rondônia.

Humberto Vieira Farias: Professor da EEEFM da EJA Prof. Geraldo Lafayette da rede estadual de educação da Paraíba. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB,

linha de pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos | GEPPEEJA.

Jordana Gouveia e Silva: Arquiteta e Urbanista, graduada pela Universidade Paulista (UNIP) em 2016; realizou sua especialização em Reabilitação Ambiental Sustentável Arquitetônica e Urbanística pela Universidade de Brasília (UnB) em 2020. Atualmente, é mestrandista bolsista (PRPG-UEG), vinculada ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional) em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Cidade de Goiás. Suas principais áreas de atuação e pesquisa são: arquitetura, urbanismo, cidades, espaços públicos, história urbana, patrimônio cultural, paisagem urbana, paisagem cultural, memória, identidades urbanas, visualidades, fotografia e leitura de imagens.

Jussivania de Carvalho Vieira Batista Pereira: Doutoranda e mestra em Estudos de Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL/UFMT), sob orientação da Profa. Dra. Solange Maria de Barros. Possui graduação em Letras: Português e Inglês. Participa do grupo de pesquisa vinculado ao CNPq “Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem”. Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada, com ênfase nos seguintes temas: Formação crítica de professores/as de línguas estrangeiras; Sistema Socioeducativo; Análise Crítica do Discurso.

Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda: Possui pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP). Mestre em Estudos de Linguagem pelo PPGEL da UFMT. Atualmente, é professora efetiva da educação básica da disciplina de História da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT).

Maria do Disterro dos Santos: Possui Graduação em Licenciatura de Letras, com habilitação em Português-Inglês pela Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Jussara (2000 – 2003), e especialização em Letras: Português e Literatura (2005-2006) pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá e Especialização em Metodologia de Ensino e Pesquisa na Educação em Psicopedagogia (2007-2008) pela Faculdade Católica de Anápolis. Em seus 27 anos de carreira, atuou como professora do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos nas esferas estadual e municipal da cidade de Britânia/GO. Tem experiência na área de gestão e administração escolar, como Secretária Municipal de Educação, Diretora e Coordenadora Pedagógica. Suas áreas de interesse são Gestão Escolar, Educação de Jovens e Adultos e Educação Ambiental.

Márcio Evaristo Beltrão: Possui doutorado (2020) e mestrado (2015) em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL/UFMT), especialização em Linguística Aplicada: Ensino de Línguas pela Faculdade Araguaia (2013) e em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2012), graduação em Letras: Português, Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Jussara (2008), em Letras Espanhol pela UAB/PARFOR/UFMT, Campus de Rondonópolis (2014), e em Pedagogia pela UNINTER (2020). Atualmente, realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, sob supervisão do Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes. É professor colaborador credenciado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (Campus Cuiabá) e professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, ministrando aulas de Língua Inglesa na Escola Estadual Getúlio Vargas (Cocalinho-MT).

Marlon Teixeira de Faria: Mestrando no Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio (PRO-MEP/UEG). Licenciado em História pela Universidade Estadual de Goiás, Campus Jussara (2010). Possui especializações em: His-

tória e Sociedade pela Faculdade Montes Belos (2012) e Cultura, Identidade e Região, pela Universidade Estadual de Goiás (2015). Estudos e pesquisas nos temas: Cultura, Educação, Imagens, Identidade, Historiografia, Memória, Patrimônio e Simbolismo.

Pedro Henrique Marques Cardoso: Graduado em História pela Universidade Estadual de Goiás (2004-2007), Mestre em Ciências Sociais e Humanidades pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER – UEG, 2016-2018); Professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Governo de Mato Grosso desde 2018.

Renata Herwig de Moraes Souza: Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística na Universidade Federal de Goiás (2022 - 2026) na área de Estudos Linguísticos. Mestra em Ensino na Educação Básica (UFG - 2018) e especialista em Língua Portuguesa e Linguística (2007). Graduação em Pedagogia pela União Brasileira de Faculdades UNIBF (2020) e em Letras pela Universidade Estadual de Goiás - UnU Jussara (2004). Atualmente, atua como Coordenadora Setorial do Curso de Pedagogia, professora de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa III e Orientação de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa III na Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Jussara. Possui experiência na área de Letras e Pedagogia com interesse em estudos voltados para a área da linguagem, ensino de Língua Portuguesa, letramento e identidades femininas. Na Educação Básica, atua como docente, coordenadora pedagógica, diretora e coordenadora de Núcleo Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação - SMEC.

Sadrack Oliveira Alves: Mestrando em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Educação Indígena pela Faculdade Venda Nova do Imigrante, com licenciatura em Letras pela Universidade Estadual de Goiás. Atualmente, se dedica à efetivação da Lei 10.639/03 como professor de educação básica e pesquisador.

Sâmar Fernanda Marilack da Silva Arruda: Especialista em Gêneros Textuais na escola e graduada em Letras – Português e Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso (2007). Atualmente, é professora efetiva de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, lecionando na Escola Estadual Getulio Vargas de Cocalinho-MT.

Rayssa Maria Anselmo de Brito: Professora da Universidade Federal da Paraíba lotada no Departamento de Educação Básica do Centro de Educação. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Coordenou a Educação Especial no município de Bayeux, Paraíba. Foi professora das redes municipais de Educação de João Pessoa-PB e Bayeux atuou no Atendimento Educacional Especializado com educandos/as jovens e adultos com deficiência nos dois municípios.

Viviane Silva de Oliveira Nolascio: Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL/UFMT), mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade Futura e em Educação Inclusiva pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), graduada em Letras Português/Inglês e Respektivas Literaturas pelas Faculdades Integradas de Ariquesmes (FIAR) e em Educação Física pela Faculdade Norte do Paraná (UNOPAR), professora da educação básica do estado de Rondônia.

SOBRE OS ORGANIZADORES



MÁRCIO EVARISTO BELTRÃO

Doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL/UFMT) e realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco. Atua como professor colaborador credenciado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (Campus Cuiabá).



MARIA DO DISTERRO DOS SANTOS

Docente especialista em Letras: Português e Literatura pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá e em Metodologia de Ensino e Pesquisa na Educação em Psicopedagogia pela Faculdade Católica de Anápolis. Em seus 27 anos de carreira, atuou em todas as fases de ensino nas esferas estadual e municipal da cidade de Britânia/GO. Tem experiência na área de gestão e administração escolar, como Secretária Municipal de Educação, Diretora e Coordenadora Pedagógica.

ISBN 978-65-5368-078-4



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br