

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA

LARISSA DE OLIVEIRA DE MATOS

**CONTANDO CASOS E CRIANDO HISTÓRIAS NA EJA À LUZ DO ENSINO DE
CIÊNCIAS**

BAURU
2024

LARISSA DE OLIVEIRA DE MATOS DE 2023

**CONTANDO CASOS E CRIANDO HISTÓRIAS NA EJA À LUZ DO ENSINO DE
CIÊNCIAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. Sob a orientação da Prof^a Dr^a Eliana Marques Zanata.

BAURU
2024

Matos, Larissa de Oliveira de.

Contando casos e criando histórias na EJA à luz do ensino de ciências / Larissa de Oliveira de Matos. - Bauru, 2024 f.68: il.

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Eliana Marques Zanata

1.Educação de Jovens e Adultos. 2. Prática de leitura. 3. Alfabetização. 4. Ensino de ciências.
I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE LARISSA DE OLIVEIRA DE MATOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 26 dias do mês de fevereiro do ano de 2024, às 09:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de LARISSA DE OLIVEIRA DE MATOS, intitulada "**Contando casos e criando histórias na EJA à luz do ensino de ciências**" e **produto educacional "De onde vem a força"**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. JARINA RODRIGUES FERNANDES (Participação Virtual) do(a) Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas / Universidade Federal de São Carlos, Prof. Dr. VITOR MACHADO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA



Documento assinado digitalmente

ELIANA MARQUES ZANATA

Data: 01/03/2024 19:20:27-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Com profunda admiração e gratidão, dedico esta pesquisa aos alunos da Educação de Jovens e Adultos. A vocês que me ensinam diariamente um pouco mais sobre o significado de resiliência, dedicação e paixão pelo conhecimento. É a vocês que dedico meus esforços e espero que este trabalho contribua para a conquista de seus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família e amigos, pilares de apoio incondicional durante toda a minha jornada. Sua presença constante, palavras de incentivo e amor me fortaleceram nos momentos desafiadores e me impulsionaram a seguir em frente.

Ao meu esposo, dedico meu mais profundo agradecimento pelo olhar atento e amoroso que me acompanhou a cada momento. Sua compreensão, paciência e apoio constante foram essenciais para superar os obstáculos e alcançar meus objetivos. Agradeço por ser meu porto seguro, meu companheiro de jornada e por acreditar nos meus sonhos.

À Prof^a. Dra. Eliana Marques Zanata, expresse minha mais sincera gratidão pela orientação impecável, pelos ensinamentos valiosos e pelo incentivo constante. Sua dedicação, entusiasmo e rigor científico foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço por acreditar no meu potencial, por me guiar com sabedoria e por me desafiar a buscar sempre o meu melhor.

Aos professores Dr. Vitor Machado e Dra. Jarina Rodrigues Fernandes, membros da banca de qualificação e defesa, agradeço a generosidade, pelas sugestões valiosas e pelas contribuições significativas que aprimoraram consideravelmente este trabalho. Sua expertise, rigor científico e comentários construtivos foram fundamentais para o crescimento e aperfeiçoamento da pesquisa.

Agradeço aos professores, equipe gestora e equipe de apoio dos polos de alfabetização onde foi realizada a pesquisa. Sua colaboração, receptividade e empenho foram essenciais para a coleta de dados e para o bom andamento do estudo.

Agradeço a todos os alunos participantes da pesquisa pela disponibilidade, confiança e colaboração. Sua participação ativa e engajamento foram essenciais para o sucesso do estudo. Agradeço por terem compartilhado suas experiências e histórias e por permitirem aprender com vocês.

*“Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a "sede do saber" até a "sede da ignorância" para "salvar", com este saber, os que habitam
nesta.*

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.”

Paulo Freire

RESUMO

O tema da presente pesquisa versa sobre a prática de leitura em salas de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como meio de promover o ensino de ciências. Tem por objetivo desenvolver e avaliar a eficácia de um material paradidático de ciências, intitulado “De onde vem a força” no formato de livro literário, voltado para essa modalidade de ensino. São participantes 13 alunos do 1º ao 5º termo correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas versando sobre a motivação dos educandos em frequentar as aulas e qual era a área de conhecimento de maior interesse. Com base nos dados coletados foi desenvolvido como produto educacional um livro paradidático contendo 50 páginas, ilustrado por meio de IA e com texto de autoria da pesquisadora foi o produto dos resultados alcançados. Após a elaboração e aplicação do livro, as respostas das entrevistas foram analisadas e os resultados apontaram que a exposição do material recebeu uma resposta favorável, com os estudantes mostrando afinidade com os personagens e enredo, demonstrando interesse em ler o texto apresentado e compreendendo os temas relacionados à geração de energia elétrica.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino de ciências, Prática de leitura.

ABSTRACT

The theme of this research deals with the practice of reading in literacy classrooms in Youth and Adult Education (EJA) as a means of promoting science teaching. Its objective is to develop and evaluate the effectiveness of science para-teaching material, in the format of a literary book, aimed at this teaching modality. The participants are students from the 1st to the 5th term corresponding to the initial years of Elementary School in a city in the interior of the state of São Paulo. Semi-structured interviews were used as data collection instruments. Based on the data collected, a textbook was developed as an educational product. The paradidactic book entitled "Where does strength come from" was the product of the results achieved.

Keywords: Reading practice, Science teaching, Youth and Adult Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição dos participantes da pesquisa
Quadro 2 - Etapas da coleta de dados
Quadro 3: Temas das curiosidades apresentadas
Quadro 4: Palavras em evidência
Quadro 5 – Motivação para frequentar a sala de EJA
Quadro 6: Comparação das preferências e dificuldades
Quadro 7 - Área de estudo preferida
Quadro 8: Relação dos educandos com a contação de histórias
Quadro 9 - Preferências dos participantes na área de ciências da natureza
Quadro10 – Origem da energia elétrica segundo os educandos
Quadro 11 – Geradores de energia no Brasil
Quadro 12 – Geração de energia elétrica e meio ambiente

Sumário

Sumário	vii
<u>APRESENTAÇÃO</u>	viii
<u>1 INTRODUÇÃO</u>	11
<u>2. A IMPORTÂNCIA E PAPEL DA EJA NO SÉCULO XXI</u>	17
<u>3. PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS NA EJA</u>	31
<u>3.1 - ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICA DE LEITURA</u>	31
<u>3.2 - O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EJA</u>	40
<u>4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</u>	43
<u>4.1 Tipo e Delineamento da pesquisa</u>	43
<u>4.2 Local e participantes da pesquisa</u>	44
<u>4.3 Procedimentos éticos</u>	46
<u>4.4 Instrumentos de registro de coleta de dados</u>	47
<u>4.5 Procedimentos de coleta de dados</u>	47
<u>5 – DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL</u>	49
<u>5.1 Título: <i>De onde vem a força</i> – Livro paradidático</u>	49
<u>5.2 – Embasamento teórico do produto educacional</u>	49
<u>5.3 – Objetivos</u>	50
<u>5.4 - Descrição</u>	50
<u>5.5 Criação da história</u>	52
<u>6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</u>	53
<u>6.1 - Descrição das respostas do questionário inicial</u>	53
<u>6.2 - Descrição dos procedimentos para a aplicação da história</u>	60
<u>7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	63
<u>REFERÊNCIAS</u>	65

APRESENTAÇÃO

Faço aqui uma breve apresentação, com o objetivo de descrever minha origem e os eventos que moldaram minha jornada até chegar à vida acadêmica.

Sou Larissa Matos, nascida nos anos 90 na cidade de Bauru, filha da Vanda e do Elias, irmã mais nova da Ludimila.

Meus pais nascidos nos anos 60 tiveram uma infância muito sofrida e não chegaram a concluir os estudos, porém sempre incentivaram e acompanharam minha vida escolar.

Sempre estudei em escola pública, a mais próxima possível de casa. Cresci em uma casa de Cohab e vez ou outra durante minha infância corríamos o risco de perder a casa por falta de pagamento. Meu pai sempre foi um homem muito responsável, mas era o único da casa que trabalhava e pagava as contas como dava.

Diante desse contexto, cresci sonhando em trabalhar e ter meu próprio dinheiro, não estava nos meus planos nem nos de minha família que eu fizesse uma faculdade, sabíamos que não teríamos condições de pagar pelos meus estudos e faculdade pública era algo fora de cogitação.

No Ensino Fundamental sempre me destaquei nos estudos, amava os livros e gostava de ajudar os colegas que tinham mais dificuldade para aprender, minha mãe sempre conta que na quarta série eu ajudava e passava tarefas para uma amiga que não era alfabetizada.

No Ensino Médio eu fiz muitos amigos e me ocupei em ser popular, os anos 2000 foram cruéis com os jovens, eu tinha sofrido bullying na minha época dedicada aos estudos, então nessa nova fase parei de me dedicar. Já não copiava a matéria da lousa e não prestava atenção na aula, ainda assim conseguia boas notas.

Com 15 anos comecei trabalhar para minha vizinha, seu filho era deficiente visual e ela me pagava para ajudá-lo com as atividades escolares. Comecei acompanhá-lo nas salas de recurso, aprendi Braille e transcrevia livros e tarefas para ele.

Aos 16 fui trabalhar como balconista em uma sorveteria, lá eu recebia mais do que trabalhando para minha vizinha e estava mais perto do sonho de ser registrada. Continuava estudando de manhã e trabalhado na sorveteria durante a tarde e a noite.

No ano de 2008 minha irmã sete anos mais velha, descobriu que havia na Unesp um cursinho gratuito pré-vestibular. Ela sempre estudou e trabalhou, mesmo trabalhando não conseguiu pagar uma faculdade, então depois de seis anos fora da escola foi estudar para o vestibular e no final daquele ano passou em Biologia em uma faculdade pública.

O feito da minha irmã me abriu novos horizontes, se ela após tanto tempo fora da escola havia feito o cursinho gratuito e conseguido entrar em uma faculdade eu ao menos deveria tentar.

E em 2009 eu entrei para o cursinho pré-vestibular 1º de maio na Unesp de Bauru, fui contagiada por aqueles jovens que me davam aula no cursinho, quis com todas as forças aquela vida para mim. Minha intenção inicial era prestar história ou geografia, mas não tinha esses cursos em Bauru e eu não teria como me manter em outra cidade. Olhei o catálogo de cursos e escolhi pedagogia.

Em 2010 eu entrei na faculdade de pedagogia, antes chorei muito, pois, tive que pedir as contas do meu emprego dos sonhos. O curso era noturno e eu tinha acabado de ser registrada em uma empresa de cobranças onde o horário de trabalho era tarde e noite.

Escolhi a faculdade, estava feliz e deslumbrada com aquele novo universo, porém desesperada para arrumar um trabalho. Consegui um estágio remunerado em uma escola particular. Eu entrei na faculdade com 17 anos, não sabia aproveitar as oportunidades que uma universidade poderia me oferecer, por vezes não conseguia me concentrar nas aulas por conta do cansaço do trabalho e tive dificuldade para manter uma rotina de estudos. Minha irmã desistiu do curso de biologia, não conseguiu acompanhar.

Durante uma aula, o professor Antonio Marques apareceu na porta e perguntou se tinham alunos vindos de cursinhos gratuitos ou de escola pública, pois ele e a Professora Eliana Zanata estavam selecionando bolsistas para um programa. Achei bonita a abordagem dele que não estava preocupado com a nota dos alunos que iria selecionar, me apresentei e ele marcou um horário para a seleção.

Confesso que pensei na bolsa como uma oportunidade de aumentar minha renda. Participei do processo seletivo e entrei para o PIBID na EJA. Estava acostumada a trabalhar duro, então me dediquei bastante ao programa como um emprego.

Foi então que conheci e me apaixonei pela educação de jovens e adultos, comecei a ter mais consciência do quanto a educação era de fato um ato político como disse Freire. Ter contato com as pessoas que não puderam estudar, entender seus anseios e buscar compreender a teoria ao máximo para contribuir em seu processo de alfabetização de fato foi dando sentido para o que eu estava fazendo dentro da faculdade.

Durante o programa eu acompanhei professores em sala de aula, participei de reuniões e grupos de estudo, apresentei trabalhos em congressos e fiz meu trabalho de conclusão de curso sobre Educação de Jovens e Adultos. No último ano da faculdade prestei um concurso municipal para professor de EJA.

Foi assim que me tornei professora municipal de EJA em Bauru. Continuei estudando para aplicar os conhecimentos com meus alunos. A necessidade de trabalhar muito e aumentar a renda continuou, passei também no concurso para professora no ensino fundamental do município e hoje leciono em duas escolas. A tarde com as crianças e a noite na EJA.

Com o passar dos anos senti a necessidade de me comprometer novamente com a pesquisa e levar maiores contribuições para meus alunos, me inscrevi no processo seletivo para o mestrado profissional e hoje trabalho nessa pesquisa que é uma grande realização profissional e pessoal.

1 INTRODUÇÃO

O produto educacional elaborado com base nessa pesquisa, fundamenta-se na experiência da pesquisadora como professora de EJA, bem como em sua participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), durante a graduação em Pedagogia. No PIBID, a pesquisadora atua em salas de alfabetização de adultos, onde pôde vivenciar as especificidades desse público-alvo e as dificuldades que eles enfrentam.

Além disso, durante a graduação, a pesquisadora realizou pesquisas, participou de grupos de estudo e debates sobre teoria e prática de ensino na EJA. Essas experiências contribuíram para o desenvolvimento de sua prática no campo da educação de jovens e adultos.

O produto educacional a ser elaborado é uma proposta que busca atender às necessidades específicas dos alunos de EJA. Ele é fundamentado em uma abordagem interdisciplinar e utiliza recursos literários para promover a aprendizagem significativa.

A experiência da pesquisadora em sala de aula multisseriada, lecionando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências e Geografia, motivou a realização da presente pesquisa. A pesquisadora constatou a ausência de um material didático que atendesse às necessidades específicas de uma sala de aula multisseriada, que promovesse a integração e participação dos alunos, sem deixar de atender o nível de aprendizado de cada um e que transitasse entre as disciplinas ministradas, focando na alfabetização.

A rede municipal de ensino da cidade de Bauru, em São Paulo, adotou a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como perspectiva teórica para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2010. Em 2013, foi formulado o Currículo Comum da rede, que esboçou os princípios e as diretrizes da PHC, embasados na sua relação com a educação popular freireana.

Segundo Saviani:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e políticos sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana, que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital, é, pois no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira... Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a

concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico.
(2007, p. 420)

Para Duarte (2015) “a Pedagogia Histórico-Crítica não silencia sobre a realidade concreta da classe trabalhadora nem sobre as possibilidades de futuro para a humanidade”.

Segundo o Currículo Comum Municipal:

A proposta da pedagogia histórico-crítica é que o ponto de chegada da ação educadora seja a prática social. A educação popular também tem como objetivo a atuação do indivíduo na sociedade. Assim, a nosso ver, as duas tem a mesma visão do “para que” o conhecimento deve servir.
(BAURU, 2016, p. 231)

A PHC proposta por Saviani legitima a necessidade de proporcionar que os educandos tenham contato com conteúdos clássicos que segundo o autor, são aqueles que se perpetuaram durante a história da humanidade. No entanto, sem um material didático que instrumentalize e forneça o embasamento necessário, não ocorre a relação dialógica entre os conteúdos clássicos e os saberes dos educandos, o que é necessário para tornar a prática de ensino-aprendizagem significativa e eficiente. Para Saviani (2006) a PHC se aproxima da educação popular, pois uma e outra valorizam o protagonismo histórico das classes populares e se relacionam dialeticamente com a sociedade.

A carência de uma distribuição regular de materiais educacionais ou complementares tem se constituído em um obstáculo para a concretização da proposta teórica nas salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso ocorre pelo fato de tais materiais desempenharem um papel fundamental no desenvolvimento de atividades coerentes com os princípios da PHC, que ressaltam a relação entre educação e realidade social, a construção do conhecimento produzido pela humanidade de forma ativa e crítica, e a valorização da cultura popular.

A ausência de materiais didáticos e paradidáticos compromete a qualidade do ensino na EJA, pois dificulta o trabalho dos professores e limita o acesso dos alunos ao conhecimento. Além disso, pode levar a uma distorção da proposta teórica adotada pela rede, pois os professores podem acabar recorrendo a materiais que não são compatíveis com a PHC.

Para que a PHC seja plenamente implementada na EJA em Bauru, é necessário que a rede municipal de ensino garanta a distribuição regular de

materiais didáticos e paradidáticos que sejam coerentes com os princípios e as diretrizes dessa perspectiva teórica.

As trocas realizadas com os alunos no Polo de Alfabetização de EJA revelou que os alunos apresentam insuficiência na prática de leitura e pouco acesso a materiais com conteúdo sobre ciências da natureza. Essa constatação aponta para a importância da abordagem da temática das ciências da natureza como uma prática social inicial, que pode levar os alunos ao conhecimento científico a partir de suas informações iniciais baseadas em seu conhecimento empírico.

Para fundamentar essa afirmação, a pesquisadora realizou entrevistas com os alunos, nas quais eles relataram que não têm o hábito de ler e que não têm acesso a livros e revistas sobre ciências da natureza. Além disso, a pesquisadora observou que os alunos apresentam dificuldades em compreender conceitos científicos básicos.

A partir dessas constatações, a pesquisadora propõe a adoção de uma abordagem das ciências da natureza que seja contextualizada na realidade dos alunos e que valorize seu conhecimento empírico. Essa abordagem deve ser baseada em atividades que estimulem a curiosidade e a investigação dos alunos, e que promovam a construção de conceitos científicos de forma significativa.

A adoção dessa abordagem pode contribuir para o desenvolvimento da alfabetização científica dos alunos de EJA. A alfabetização científica é um processo que envolve o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos científicos, como a capacidade de compreender conceitos científicos, identificar problemas e formular hipóteses.

A temática escolhida é pertinente para o público-alvo da EJA, pois é um tema significativo que está presente no cotidiano dos alunos. O conhecimento científico pode ajudar os alunos a compreenderem melhor o mundo ao seu redor e a tomarem decisões mais informadas. Aproximar a temática das ciências da natureza da realidade dos alunos é fundamental para uma aprendizagem significativa. Ao partir do conhecimento empírico dos alunos, o professor pode mediar a construção de conceitos científicos de forma mais compreensível e contextualizada. Ao sair do senso comum e romper com preconceitos, os alunos desenvolvem uma visão crítica do mundo e tornam-se cidadãos mais conscientes e participativos.

A identificação de um tema em comum na sala de aula despertou a necessidade de produção de um material didático que atendesse às necessidades específicas dos alunos de EJA. Esse material deveria ser claro e objetivo, com informações sobre ciências da natureza aplicadas ao dia a dia, de forma a promover a aprendizagem significativa.

A abordagem da temática das ciências da natureza a partir da prática social é uma perspectiva promissora para a EJA. Essa perspectiva considera o conhecimento científico como uma ferramenta que pode ser utilizada para compreender e transformar o mundo.

Na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a prática social é o ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem. A escola deve possibilitar a passagem da visão sincrética do conhecimento para a visão sintética, ou seja, da compreensão do mundo de forma fragmentada para a compreensão do mundo de forma integrada.

A pesquisa foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa, foi aplicado um questionário semiestruturado a alunos da EJA dos polos de alfabetização do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) do município de Bauru. O questionário visou coletar contribuições e dúvidas dos educandos sobre os temas relacionados às ciências da natureza.

Na segunda etapa, foi criado um livro paradidático contendo uma narrativa que emprega recursos literários para envolver os alunos da EJA em uma história que visou transmitir conhecimentos científicos. O livro foi desenvolvido com base nos temas mais comuns identificados na primeira parte da pesquisa e posteriormente apresentado através de uma aplicação com os educandos.

A pesquisa é relevante para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos, pois pode contribuir para a melhoria do ensino das ciências da natureza nessa modalidade de ensino. O livro literário paradidático pode ser utilizado como uma ferramenta auxiliar para os professores, que poderão utilizá-lo para complementar as atividades em sala de aula.

A pesquisa tem potencial para contribuir para a melhoria do ensino das ciências da natureza na EJA. O livro literário paradidático pode ser uma ferramenta eficaz para despertar o interesse dos alunos por essa área do conhecimento e promover a aprendizagem significativa.

O livro em sua versão impressa e digital será disponibilizada nos Polos de EJA. Junto ao livro há, ainda, um guia para os professores como um recurso auxiliar. O guia conta com sugestões de como trabalhar o conteúdo do produto em cada termo e de acordo com o nível de aquisição da escrita dos educandos. Conta com orientações sobre como organizar as atividades, como avaliar os alunos e como adaptar o material às necessidades específicas da turma.

A validação do livro literário paradidático constituiu-se como uma etapa para validar o material quanto a atender às necessidades dos alunos da EJA. A análise por amostragem e a produção do guia para professores foram estratégias que visaram contribuir para promover um trabalho de qualidade e eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

Espera-se que o produto seja um material atrativo e acessível aos educandos, atendendo às suas particularidades e promovendo autonomia em seu manuseio. O produto busca oferecer a cientificidade necessária para embasamento das aulas, articulando o saber escolar com o saber empírico dos alunos, fundamentado em conceitos científicos e apresentado de forma contextualizada e acessível aos alunos da EJA.

Desta forma, o presente estudo tem por objetivo geral desenvolver e avaliar a eficácia de um material paradidático de ciências, no formato de livro literário, voltado para o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Como objetivos específicos compreende: a) identificar os principais temas referentes a ciências da natureza que são significativos para os alunos da EJA; b) avaliar a percepção dos educandos frente as atividades propostas no material, buscando assim a validação social em relação ao livro.

O presente trabalho está organizado em seis capítulos. O primeiro capítulo tem em consideração o aspecto teórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde seu surgimento até os dias de hoje. Nessa seção, serão explorados tanto o desenvolvimento das políticas públicas voltadas a EJA no Brasil quanto os obstáculos enfrentados por essa modalidade nos tempos atuais.

No segundo capítulo, explica-se o motivo da escolha de um livro de literatura para transmitir o conteúdo que se pretende ensinar. Com esse intuito, são expostas as visões de vários autores acerca do letramento e da relevância da leitura.

No terceiro capítulo, será exposta a metodologia utilizada na pesquisa. Serão abordados os teóricos que embasam o estudo, o local e os participantes, as diretrizes éticas, os recursos empregados para a coleta de informações e os procedimentos empregados.

O capítulo quatro traz a exposição e a abordagem dos resultados da pesquisa. Os dados obtidos por meio de entrevistas, protocolos de observação e avaliação da implementação da história são minuciosamente analisados.

No quinto capítulo, é exposto o projeto do produto educativo criado. Nesta seção, são fornecidas informações sobre o produto, incluindo seus objetivos e processo de desenvolvimento.

No último capítulo, são apresentadas as considerações finais de todo trabalho realizado. Neste capítulo, serão explorados os resultados e será analisada a relevância da pesquisa.

2. A IMPORTÂNCIA E PAPEL DA EJA NO SÉCULO XXI

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes de Base 9394/96, destinada aos alunos que não puderam concluir os estudos na idade regular, aos quais foram negadas oportunidades educacionais apropriadas em sua trajetória escolar. É imprescindível contextualizar a EJA para que não se reproduza em suas salas de aula novamente a exclusão que seus educandos já vivenciaram em sua jornada escolar. Cabe a escola solver o abismo entre aluno e o saber erudito. A Constituição Federal de 1988, determina que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família", e que a oferta do ensino fundamental é obrigatória e gratuita, igualmente sua oferta é garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria, garantindo assim a oferta da EJA para todo cidadão que dela puder se beneficiar.

Dissertar sobre o percurso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil requer o discernimento de que se trata de um caminho múltiplo, dessemelhante, percorrido às margens da história da educação. Para Fernandes (2010, p.41) "Isso se deve a uma série de fatores, como a desigualdade social, a discriminação contra os alunos da EJA, e a falta de investimento do Estado."

No decorrer da história da educação brasileira, em períodos distintos, sucederam variadas ações designadas a EJA tanto partindo de atividades populares como governamentais que visavam sanar o analfabetismo no país, entretanto muitas dessas ações, estavam comprometidas com interesses eleitoreiros e em fornecer mão de obra para o mercado de trabalho, o que não resultou numa formação crítica nem tampouco efetiva para seus educandos. Segundo Fernandes (2010, p.41) "A EJA que não promove a formação crítica dos alunos é uma EJA que não cumpre seu papel social."

Durante a colonização ocorreram ações de alfabetização de adultos, contudo a finalidade era um movimento de imposição cultural através da ação dos jesuítas com a Companhia de Jesus, que tinham a missão de difundir o catolicismo e se encarregavam de catequizar em conjunto com uma ação educativa, e por tanto alfabetizar crianças e adultos indígenas. Com a vinda da

família real portuguesa e a saída dos jesuítas do Brasil, a educação seguiu os moldes europeus e passou a ser destinada apenas a elite.

Segundo Strelhow (2010, p.12) "A identidade da educação brasileira foi sendo marcada pelo elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas".

De maneira sucinta, Di Pierro (2004) afirma sobre o complexo trajeto da EJA na história da educação brasileira:

Desde o período colonial, a EJA tem sido ofertada de forma diversificada, por diferentes instituições, com diferentes objetivos e metodologias. Por exemplo, no período colonial, a EJA era ofertada por jesuítas, que alfabetizavam indígenas e adultos. No período imperial, a EJA era ofertada por escolas particulares e públicas, com o objetivo de alfabetizar adultos. No período republicano, a EJA foi negligenciada pelo Estado, sendo ofertada de forma precária por organizações não governamentais." (Di Pierro, 2004, p. 12)

Compreender as circunstâncias do trajeto da EJA pela história da educação brasileira se faz necessário para superar os desafios atuais e as crenças que ainda hoje rodeiam essa modalidade de ensino. Strelhow (2010) pontua ainda que:

É importante lembrar que a partir da constituição Imperial de 1824 procurou-se dar um significado mais amplo para a educação, garantindo a todos os cidadãos a instrução primária. Havia uma grande discussão em todo o Império de como inserir as chamadas camadas inferiores nos processos de formação formais [...] é importante ressaltar que a educação de jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso. O letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas. (Strelhow, 2010, p. 51)

No decorrer do século XVIII novas ações foram tomadas para sanar o analfabetismo, contudo ainda carregadas de estigmas e preconceito. O Decreto nº 3.029 de nove de janeiro de 1881 ou "Lei Saraiva" como ficou conhecido, ocasionou a primeira reforma eleitoral do Brasil, pois estabelecia o título de eleitor. A Lei vetava o voto dos analfabetos e julgava a educação como ascensão social. Com essa medida o analfabetismo ficava ainda mais associado à incapacidade e à inabilidade social. Sobre essa ação, Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam que ela se deu numa época em que a maioria da população de adultos era analfabeta.

Seguindo a linha do tempo, até a terceira década do século XX os resultados foram escassos em relação a alfabetização de adultos no Brasil. O

avanço de uma economia industrial, tornou iminente a qualificação da mão de obra trabalhadora. Segundo Fausto (1995, p. v286) “Os operários eram recrutados entre a população pobre”.

O cenário socioeconômico nacional gerou medidas específicas que constituíram o alicerce para as futuras políticas públicas educacionais relacionadas à EJA, pois o analfabetismo se opunha a economia do país. Em 1921 ocorreu no Rio de Janeiro uma Conferência Interestadual onde um dos propósitos, demandava considerar alternativas para alfabetização de pessoas adultas resultando na criação do que foi intitulado como Ensino Supletivo. Sobre esse momento, Fausto (1995) afirma que ocorria uma aposta em uma economia que tinha como fonte a industrialização. Contudo, de acordo com Paiva (1997), tais medidas não alcançaram o sucesso desejado.

Em 1934, um feito significativo da Era Vargas foi a criação do Plano Nacional de Educação, que estabelecia o ensino primário obrigatório e gratuito em período integral, estendido também às pessoas adultas. Esse foi o primeiro plano na história da educação brasileira a dedicar atenção específica à educação de jovens e adultos. A partir dos anos 40, e com maior ênfase na década de 50, a EJA retomou seu lugar de destaque na lista de prioridades necessárias do país.

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 59) avaliam que, “apesar dos desenvolvimentos na década de 1930, a educação de adultos começou a fazer parte da política pública de educação na década de 1940”. Durante esta década, os autores discorrem sobre programas governamentais relevantes que certamente contribuíram para a estruturação desta modalidade de ensino.

No ano de 1963, o Brasil atravessava um período de intensa agitação social e política. Existia uma enorme vontade de transformação e democratização, e acreditava-se que a educação desempenhava um papel fundamental para avançar o país. No entanto, a taxa de analfabetismo era elevada, especialmente quando considerada a população adulta.

Com o surgimento das novas políticas públicas para EJA e os debates iminentes sobre o assunto os educadores passam a ter ações que culminam na urgência de eliminar o preconceito que cerca o analfabetismo. Nesse período se apresenta Paulo Freire, que doravante se tornaria uma referência no campo da educação de adultos e transformaria as discussões sobre educação no país,

apontando para o fato de que o desenvolvimento educacional deve ser realizado num contexto adequado às necessidades essenciais das pessoas educadas, “com” eles e não “para” eles. Nessa perspectiva, as pessoas não alfabetizadas não devem ser consideradas imaturos e ignorantes. Ademais, de acordo com Stephanou & Bastos (2005, p. 268) “as condições de pobreza em que vivem os analfabetos era o que deveria ser problematizado”.

Nesta mesma perspectiva o pensamento de Freire sobre o processo educativo reverbera que:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (Freire, 1991, p. 16)

Desde então, a história mostra que estes caminhos têm sido seguidos no campo da educação de adultos. Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) afirmam que “o período de 1959 a 1964 foi uma “era de luz” para esta tendência, interrompida apenas pelo golpe militar de 1964”.

Foi notável o surgimento de várias campanhas e movimentos de educação popular na década de 60. Ao revisar a literatura sobre essa fase fecunda da educação de adultos, destaca-se a veemência desses eventos nos anos de 1961 e 1962. (Paiva, 1987), (Haddad; Di Pierro, 2000), (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001), (Brasil, 2005), (Naiff; Naiff, 2008) E (Friedrich Et Al. 2010).

Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 60), o grande entusiasmo na área da educação da década de 60 se dá pela coerência do paradigma educacional adotado:

O paradigma pedagógico que estava se formando naquele momento defendia o diálogo como princípio educativo central e a participação dos educandos adultos como sujeitos de aprendizagem, produção cultural e transformação do mundo. (Di Pierro. Joia & Ribeiro 2010, p. 51)

Angicos foi uma experiência de alfabetização de adultos que ocorreu em 1963 na cidade de Angicos, localizada no estado do Rio Grande do Norte. Sob a liderança do educador Paulo Freire, essa iniciativa se estendeu ao longo de 40 horas, resultando na habilidade de ler e escrever para mais de 300 indivíduos. O que tornou essa ação única foi o método inovador adotado, que priorizou o

diálogo afetoso, a participação ativa de todos os envolvidos e a valorização da cultura popular.

De acordo com Paiva (1987), ao discutir o sucesso alcançado pelo Método Paulo Freire de Alfabetização a professora Fátima Freire-Dowbor, filha de Paulo Freire, afirma que o método desenvolvido por seu pai era baseado na essência humana, que é o fundamento de toda a ação educativa.

O golpe militar de 1964 indubitavelmente foi um dos períodos mais obscuros da história brasileira. Com a chegada do militarismo, os projetos voltados para a transformação social foram subitamente interrompidos por confisco de bens e pela prisão e exílio de seus líderes. Nesse momento, a educação foi reintroduzida como instrumento para padronizar e exercer controle sobre as pessoas. De acordo com Cardoso (2003, p. 13), “o governo militar promoveu uma educação voltada para a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, em detrimento de uma educação voltada para a formação de cidadãos críticos e reflexivos”.

O Estado enxergava os movimentos sociais e as práticas educacionais existentes como grandes ameaças à sua ideologia dominante. No setor da educação, uma das áreas mais atingidas foi a educação de jovens e adultos. Principalmente os programas educacionais que adotavam especificamente o método Paulo Freire e se dedicavam à educação das camadas populares da sociedade. Qualquer prática que visasse conscientizar a classe popular era contestada. Sucederam resistência à articulação de todas elas, pois, uma vez coesas, poderiam desencadear manifestações populares que desestabilizassem o regime militar vigente (Paiva, 1987; Escobar, 2007).

Haddad e Di Pierro (2000) resumem o que esse período histórico significou para a educação de jovens e adultos no Brasil:

O Golpe Militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 113)

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado em 1967 durante o governo militar com o intuito de permitir a alfabetização funcional e impulsionar a educação continuada. Através desse programa, porém, a

alfabetização acabou sendo limitada apenas à aquisição das habilidades de leitura e escrita, sem dar importância à compreensão contextualizada do conteúdo estudado. Segundo Pinto (2005), “o Mobral foi um programa controverso, criticado por sua metodologia, que era focada na memorização de palavras e frases, e por seus objetivos, que eram voltados para a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.”

Segundo Stephanou e Bastos (2005, p. 270) um dos slogans do Mobral continha a seguinte afirmação: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável”. Reafirmando o objetivo do movimento de resgatar a concepção de que o analfabetismo e o subdesenvolvimento do Brasil eram responsabilidade das pessoas não alfabetizadas.

Paralelamente a essa ideia, também foram contratados professores de leitura e escrita sem muitas exigências, o que aprimorou a ideia de que para a educação de um adulto era necessário apenas saber ler e escrever sem ser necessário compreender o método pedagógico.

Os resultados do Mobral não foram satisfatórios. A taxa de analfabetismo do país caiu apenas 2,7 %, com 15 milhões dos 40 milhões que assistiram as aulas. Para os que conseguiram se formar, o ensino que receberam não os fez pensar criticamente e se perceber enquanto parte dos processos sociais. Os cidadãos, que geralmente provinham das classes mais baixas, progrediram a servir como mão-de-obra pouco qualificada para os setores mais ricos da sociedade.

De acordo com Escobar (2007) em 1985 o Mobral foi abolido pelo então presidente José Sarney, entretanto suas ideologias persistiram no âmbito educacional brasileiro, por meio do estabelecimento da Fundação Educar cuja função consistia em supervisionar e acompanhar a aplicação dos recursos transferidos para a execução de seus programas. Contudo, em 1990, com a durante o governo Collor, a Fundação Educar foi dissolvida sem que nenhum outro projeto fosse desenvolvido.

A partir desse momento, deu-se o distanciamento do governo federal nos projetos de alfabetização. Com isso, os municípios passaram a se responsabilizar pela educação de jovens e adultos. Ao mesmo tempo, universidades, movimentos sociais e organizações não-governamentais começaram a realizar diversos esforços para sanar o analfabetismo no Brasil.

Um movimento notável que surgiu no início da década de 1990 foi o Movimento de Alfabetização (Mova), um programa de alfabetização de jovens e adultos criado em 1989 pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na gestão de Paulo Freire que procurou abordar questões de alfabetização no contexto socioeconômico dos envolvidos, incluindo os educandos de forma efetiva em seu processo de aprendizagem. O Mova foi inspirado na metodologia freiriana, que enfatiza a educação como um processo de conscientização e transformação social.

O governo federal apresenta um novo programa voltado para alfabetização de adultos apenas em 1996. O Programa de Alfabetização Solidária (PAS) inovava no nome, mas não em sua ideologia que aparentava reviver as campanhas das décadas de 40 e 50. Segundo Stephanou e Bastos (2005), uma das relevantes críticas ao programa era:

além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha 'Adote um Analfabeto', o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista (Stephanou; Bastos, 2005, p. 272).

A nível internacional, sob a orientação da Organização das Nações Unidas (ONU), foram realizadas diversas conferências de direitos sociais organizadas desde a década de 1990. Houve grande expectativa para a educação no novo século que esbarraram na dicotomia entre um mundo dominado pelo neoliberalismo e a ampliação do direito à educação, causando uma triste constatação ao ver que os esforços para inserir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos planos de governo não resultaram em melhorias expressivas. No Brasil, assim como no restante do mundo, a redução do número de analfabetos jovens e adultos ocorria lentamente e os progressos na escolaridade desse grupo eram modestos.

De acordo com (Carvalho e Mendonça (2006, p. 12) no início dos anos 2000, aproximadamente 12 milhões de indivíduos com 15 anos ou mais desconheciam a habilidade de leitura e escrita. Para mais, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda era uma forma de ensino que confrontava vários

obstáculos, tais como escassez de recursos financeiros, precariedade educacional e discriminação voltada à comunidade estudantil adulta.

A Declaração de Hamburgo a respeito da Educação de Adultos, consequência da V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFINTEA) evidencia que:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (Unesco, 1997, p.1)

Em concordância, o Parecer CNE/CEB nº 11 (2000, p.15), das Diretrizes Curriculares para a EJA caracteriza essa modalidade de ensino por suas funções:

reparadora, pela restauração de um direito negado; equalizadora, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade na forma pela qual se distribuem os bens sociais; e qualificadora, no sentido de atualização de conhecimentos por toda a vida. (Parecer CNE/CEB 11/2000, 2000, p. 15)

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000) as medidas para tornar a educação básica acessível a todos ampliou o número de vagas no início do século, com o aumento de escolas e incentivo ao estudo, porém a garantia ao acesso não denota na qualidade do ensino oferecido. Políticas Públicas que incentivavam a oferta do ensino pautadas na teoria que a educação é um direito de todos, porém que não se preocupavam com a qualificação e valorização dos professores resultam em práticas que seguem excluindo os alunos agora dentro da sala de aula, por não se sentirem parte do processo de alfabetização, perdurando o legado da culpa por sua não escolarização.

Para Haddad e Di Pierro (2000 p. 126)) essa nova modalidade de exclusão reflete em um novo público para EJA, o qual passou pelo sistema de ensino, porém nele realizaram aprendizagens insuficientes:

O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional. (Haddad e Di Pierro 2000 p. 126)

Decerto, segundo Haddad e Di Pierro (2000 p. 126) ao longo do século XX, a porcentagem de analfabetos totais entre a população em geral diminuiu constantemente.

Atingindo quase 15 % dos jovens e adultos brasileiros em meados da década de 1990. Contudo, em 1996, perto de um terço dos maiores de 14 anos não haviam completado ao menos quatro anos de escolaridade, e aqueles que não concluíam oito anos de escolaridade obrigatória representavam mais de dois terços das pessoas nesta faixa etária. (Haddad e Di Pierro 2000 p. 126)

Para compreender os avanços e retrocessos na EJA no decorrer do século XXI, devemos voltar ao século passado e examinar cuidadosamente a constituição brasileira de 1988 no que diz respeito a EJA comparada a Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9.394/96. A Constituição Brasileira de 1988 reconheceu o direito de todos à educação, ao declarar o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, independentemente da idade. Na década de 1990, porém, a LDB 9.394/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, a Valorização Docente (FUNDEF) e a reforma da Educação Profissional por meio do Decreto 2.208/97 definiram as direções para uma nova política educacional, o que significava um retrocesso dentro da área de educação de jovens e adultos (EJA). Ressalta-se, assim, o lugar secundário que a EJA ocupa no cenário da política educacional.

De fato, a nova LDB realizou uma modificação conceitual ao trocar a denominação de Educação Complementar para Educação de Jovens e adultos e recebeu avaliações positivas de especialistas da área como menciona Soares (2002):

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo "ensino" se restringe à mera instrução, o termo "educação" é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (Soares, 2002, p. 12).

Di Piero (2010) faz uma análise crítica das políticas para EJA, afirmando que em contrapartida, conservou-se no decorrer do texto a menção aos "cursos e avaliações suplementares" (Art. 38), assim mantendo a ideia de suplementação, de regularização da progressão escolar e de compensação. Ainda, o Decreto 2.208/97, que resultou na criação da nova estrutura da educação profissional, contribuiu para reafirmar a falta de valorização da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao fragmentar a formação profissional em

níveis independentes, tendo o nível básico como primeira etapa, desassociada de qualquer requisito mínimo de escolaridade, o Decreto contribuiu para criar um ambiente favorável à disponibilidade de cursos de formação profissional simplificados que acrescentavam pouco ao desenvolvimento completo dos jovens e adultos trabalhadores.

No ano de 2004, um novo Decreto, identificado como 5.1543, cancela o anterior, porém sem introduzir modificações significativas na estrutura da educação profissional. Uma "nova" identidade da Educação de Jovens e Adultos começa a ser construída na década de 1990, espalhada em diferentes órgãos governamentais e implementada através de diversos programas e projetos.

Segundo Frigotto (2018) no período que vai de 2003 a 2006, durante o primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ganha maior proeminência em comparação aos governos anteriores. Durante o período em que esteve no poder (2003-2010), não apenas houve seguimento às políticas governamentais promovidas durante o Governo FHC, como também as expandiu.

Ainda que ter os olhares do governo para essa modalidade de ensino trouxesse uma perspectiva positiva, os programas citados estabelecem uma relação próxima entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a capacitação dos estudantes que vêm da classe trabalhadora, visando à preparação para ingressar no mercado de emprego.

Não há dúvidas de que durante esse período, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser alvo de um número consideravelmente maior de iniciativas do que antes, embora essas iniciativas não tenham sido suficientes para satisfazer a demanda social e garantir uma educação de qualidade a esse público.

Mesmo com significativos avanços a EJA ainda estava distante de ser libertadora e embora ampla, ainda tinha como objetivo principal suprir a demanda do mercado de trabalho. Para Fontes (2010):

Não se trata apenas de substituição ou de ampliação do Estado, mas da produção de trabalhadores desprovidos de qualquer garantia, que devem eles próprios gerir sua força de trabalho de forma a oferecê-la a custos sempre mais baixos. Essa gestão – da mercadoria força de trabalho – deve reger-se por padrões empresariais, isto é, por padrões inflexíveis de concorrência, diante dos quais deve comportar-se de forma flexível, ajustando-se, adaptando-se às exigências do mercado. (Fontes 2010, p. 292)

A ideologia capitalista arraigada permite a formação de alianças que propõem políticas aparentemente amigáveis, do qual o objetivo último é a tentativa de perpetuar as relações capitalistas de produção. Os programas educacionais são propostos pelo Estado, que considera a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um dos pilares para a formação de uma força de trabalho fácil e subordinada.

Durante os períodos de governo o presidente Lula promoveu diálogos com a sociedade de forma inédita, com a participação de todos os setores, incluindo movimentos sociais, grandes proprietários de terras, empresários e outros. Segundo Auto, ano Essa estratégia foi materializada, por exemplo, no compromisso "Todos pela Educação", que resultou em uma grande parceria com diversos programas educacionais.

Segundo Di Pierro (2010) a Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada no ano de 2010 no governo Lula, foi um importante momento de debate democrático sobre o futuro da educação brasileira. O evento contou com a participação de representantes de todos os setores ligados à educação, desde professores e estudantes até gestores e especialistas. Os debates foram focados nas expectativas para os próximos dez anos, e resultaram em um documento com propostas para a melhoria da educação brasileira.

Lima (2012) afirma que o mandato de Dilma Rousseff (2011-2016) foi marcado por dois importantes avanços na educação: a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) e a criação do Fórum Nacional de Educação (FNE). O PNE é um documento de dez anos que estabelece metas para a educação brasileira, e o FNE é um órgão de Estado que tem como objetivo promover a defesa da educação pública. Ambos os avanços foram resultado de um processo de diálogo e participação da sociedade civil.

De acordo com Lima (2018) o governo Michel Temer (2016-2018) restringiu os investimentos públicos em educação por 20 anos, por meio da Emenda Constitucional nº 95/2016. Essa medida inviabiliza o cumprimento das metas do PNE. Houve redução dos investimentos do governo federal em saúde e educação em dois anos de governo.

O autor aponta ainda que sob o governo de Michel Temer, houve um declínio nas políticas educacionais democráticas e laços fortalecidos com o setor privado, além de ameaças as conquistas históricas da classe popular e da classe

trabalhadora. Além desses fracassos, dois movimentos históricos que lutam pela democratização e pelo debate sobre a educação nacional foram sufocados: a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o Fórum Nacional de Educação (FNE).

Segundo Cislighi et al. (2019) no governo de Jair Bolsonaro (2018 – 2022), a educação foi sistematicamente desvalorizada. A mudança constante de ministros da educação demonstrou a implementação de uma política de continuidade de uma educação para todos. A modalidade EJA, por exemplo, é uma das áreas que mais sofreu com essa negligência. A extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), a interrupção da distribuição de materiais didáticos e o corte de investimentos na modalidade, são exemplos dessa situação.

Segundo Di Pierro (2023), essa triste ocasião da história do Brasil é descrita da seguinte maneira:

Para completar esse cenário desalentador, membros do governo e seus apoiadores tentam cotidianamente desabonar o legado do educador Paulo Freire, que realizou expressivo aporte ao pensamento e às práticas pedagógicas do campo, ensinando-nos a manter a indignação e a esperança, e a promover uma educação transformadora das estruturas sociais injustas (Di Pierro, 2023, p. 171)

Em 2020, a pandemia de COVID-19, que atingiu a população mundial, levou a medidas emergenciais em diversas áreas da sociedade. Para cumprir com as recomendações da OMS de distanciamento social, escolas em todo o mundo fecharam suas portas e as aulas presenciais foram suspensas. Isso levou ao surgimento de um novo modelo educacional, baseado em tecnologias digitais e metodologias de educação online.

Espinosa (2020) distingue a educação online do Ensino Remoto Emergencial (ERE) da seguinte forma:

No ensino online, também chamado de Educação a Distância, os materiais e a avaliação são estruturados para ambientes virtuais de aprendizagem específicos e os professores são auxiliados por tutores que mantêm contato constante e direto com os estudantes; por outro lado, no ERE, o professor, sozinho e usualmente sem formação adequada para o ensino online, adapta seus materiais e avaliações do ensino presencial para o ambiente virtual, sem auxílio pedagógico. (ESPINOSA, 2020, p.2)

O período de isolamento social e suspensão das aulas presenciais acentuou a desigualdade no processo de ensino aprendido de forma geral e especificamente aos educandos da EJA que, ficaram novamente a margem do aprendizado, pois diferentemente das crianças, além da dificuldade de acesso à tecnologia, são os únicos responsáveis pela sua vida escolar e não contam com auxílio em suas atividades escolares, carecendo ainda mais da presença do professor.

A respeito do ensino na Educação de Jovens e Adultos durante a pandemia, Martins Correia e Nascimento (2021) ressaltam:

anterior ao surto da COVID-19, o Brasil já enfrentava diversos problemas na oferta e evasão dos jovens e adultos que optam pela modalidade EJA, e a pandemia trouxe a proximidade com as tecnologias educacionais, mas também mostrou o *déficit* que o país enfrenta com relação ao acesso à internet de qualidade e as ferramentas (computadores e celulares), bem como o panorama socioeconômico da população que busca a modalidade de ensino e por questões financeiras e de adequação de tempo acabam desistindo. (Martins Correia E Nascimento, 2021, p.18)

Durante a pandemia, a educação no Brasil defrontou-se com o desafio primordial do acesso ao ensino. Inúmeras famílias não tinham a possibilidade de conexão à internet ou equipamentos eletrônicos, o que obstaculizava a participação dos estudantes nas aulas virtuais. Ademais, uma parcela considerável de escolas não se encontrava adequadamente preparadas para o ensino a distância, o que também teve reflexo na qualidade do ensino.

A educação infantil, os anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio foram contemplados com diretrizes específicas na BNCC enquanto a EJA não. Isso implica que os indivíduos da EJA não têm a mesma chance de estabelecer um diálogo coerente com sua história pessoal, desejos, dificuldades de acesso à escola e, principalmente, a importância e o significado da diversidade para esse grupo.

Esta condição de ausência de diretrizes específicas para a EJA na BNCC caracteriza um sucessivo marco negativo na Educação de Jovens e Adultos na segunda década do século XXI. Compreende-se como o reflexo da falta de atenção e de investimento na modalidade nas políticas públicas da educação no Brasil. É importante discutir essa falta de diretrizes para entender as consequências dessa realidade e os cenários que podem surgir, a qual implica

a negação de um direito, o que representa um retrocesso em relação às conquistas da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A ausência de diretrizes específicas para a EJA na BNCC é um silenciamento e um risco de negação histórica do direito à educação para todos, reafirmando o que Arroyo (2007) já postulava há mais de uma década de que a EJA não deve ser generalizada junto as outras modalidades de ensino:

A EJA tende a se configurar, cada vez mais, como um projeto de educação popular dos jovens e adultos jogados à margem. Daí, podemos tirar uma conclusão: a EJA continua tendo sentido enquanto política afirmativa desse coletivo cada vez mais vulnerável. Não pode ser diluída em políticas generalistas. Em tempos em que essa configuração dos jovens e adultos populares, em vez de se diluir, está se marcando, cada vez com mais força, a EJA tem de assumir-se como uma política afirmativa com uma marca e direção específica. (Arroyo, 2007, p. 2)

As conquistas legais da EJA a partir da Constituição de 1988 foram significativas, permitindo que seus sujeitos avançassem na inclusão de direitos sociais e políticos. No entanto, o século XXI, a ausência da modalidade na BNCC, confirma o retrocesso na construção de políticas públicas para a EJA no Brasil, culminando em um atraso para a modalidade, pois a deixou à mercê dos interesses locais e da oferta de um currículo que não atende às suas necessidades e especificidades.

Após o levantamento histórico da EJA, faz-se necessário analisar as possibilidades para essa modalidade de ensino no século XXI. O capítulo seguinte, portanto, tem como objetivo investigar práticas significativas para a alfabetização de adultos.

3. PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS NA EJA

3.1 - ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICA DE LEITURA

A alfabetização é o processo de aprendizagem das letras e dos símbolos escritos, enquanto o letramento é o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Ambos são essenciais para a participação social, o desenvolvimento cognitivo e a autonomia pessoal. No entanto, ainda há muitos desafios a serem superados para garantir o letramento para todos.

De acordo com Freire (1996), o letramento é um processo contínuo e dinâmico, em que o leitor interage com o texto, utilizando seus conhecimentos prévios, suas experiências e sua visão de mundo para construir significados. Segundo o autor, o letramento é mais do que saber ler e escrever, é uma forma de compreender o mundo. A leitura e a escrita são ferramentas que permitem ao indivíduo se comunicar, aprender e participar da sociedade.

Freire (1996) afirma que o letramento é um processo que se desenvolve ao longo da vida, em que o indivíduo aprende a ler e a escrever em diferentes contextos e situações, e suas habilidades e competências vão se aprimorando com o tempo.

A importância da definição de Freire reside na ênfase dada à natureza social e crítica da alfabetização. A alfabetização não é apenas uma habilidade individual, mas também uma prática social que permite ao indivíduo engajar-se à da sociedade de maneira crítica e reflexiva.

Kleiman (2005), define o letramento como "um conjunto de práticas sociais que usam a língua escrita como meio de comunicação". De acordo com a autora, o letramento é uma prática social, em que a leitura e a escrita são utilizadas em diferentes contextos e para diferentes propósitos.

Conforme mencionado por Kleiman (2005), o letramento pode ser compreendido como uma evolução intrinsecamente ligada ao contexto histórico e cultural. É notório que as práticas de leitura e escrita sofrem transformações com o passar do tempo e se moldam de acordo com a cultura.

A relevância do conceito de Kleiman é destacada devido à ênfase na dimensão social e histórica da alfabetização. O processo de alfabetização é uma

prática que se desenvolve gradualmente, estreitamente ligada à cultura do sujeito

Saviani (2005, p.15) define letramento como "o processo de apropriação do código escrito, que permite ao indivíduo compreender e produzir textos em diferentes contextos sociais". O autor reitera que o letramento não é apenas uma questão de decodificação e codificação de palavras, mas também de compreensão e produção de textos em diferentes contextos sociais.

O autor critica as abordagens tradicionais de alfabetização, que se concentram na decodificação e na codificação de palavras, e defende uma abordagem que leve em conta o papel da cultura e da sociedade no processo de letramento. Ele argumenta que a aquisição da escrita deve ser realizada dentro de um contexto, considerando o conhecimento e a experiência dos estudantes, e de maneira crítica, levando em consideração o papel social da linguagem escrita.

Para Kleiman (2005), o letramento é um processo social e cultural que envolve a aquisição e o uso da linguagem escrita nas práticas sociais. Para Freire (1986), o letramento é um processo político e emancipatório que permite aos indivíduos compreender o mundo e transformá-lo. Para Saviani (2007), o letramento é um processo histórico e que está relacionado com o desenvolvimento da sociedade.

Assim, letramento e alfabetização são processos interligados que se complementam. A alfabetização é um processo necessário para o letramento, mas não é suficiente. O letramento implica o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais, o que só é possível a partir da aquisição das habilidades básicas de alfabetização.

No entanto, o letramento não se limita à alfabetização. Ele também envolve a compreensão e a interpretação de textos, a produção de textos de diferentes gêneros, a reflexão sobre o uso da linguagem e a participação nas práticas sociais de leitura e escrita.

Portanto, a alfabetização é um passo importante no processo de letramento, mas é necessário ir além da alfabetização para que os indivíduos se tornem plenamente letrados.

Neste sentido, compreendemos a EJA como uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social, que contribui para a

construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A alfabetização é um passo importante para começar e dar continuidade ao processo de educação, que deve permitir o acesso aos bens culturais produzidos ao longo do tempo e a modelos de comportamento baseados em conhecimentos, valores e práticas que são importantes para a sociedade. De acordo com Saviani (2005, p. 15), os bens culturais são "produtos da atividade humana, materializados ou não, que expressam a criatividade e o conhecimento acumulados pelo homem ao longo da história. Eles são patrimônio da humanidade e devem ser preservados e transmitidos às gerações futuras."

Desta perspectiva, a alfabetização se consolida com o letramento na medida em que a contextualização do ensino na EJA requer um entendimento aprofundado do perfil dos alunos desse segmento. Santos (2003, p. 74) compartilha desse entendimento e afirma que:

Os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não aprender. A não-aprendizagem, em muitos casos, decorreu de um ato de violência, porque o aluno não atendeu às expectativas da escola. Muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder social); outros a deixaram em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico). (Santos, 2003, p. 74)

Por tais razões, o processo de letramento de uma pessoa adulta deve considerar suas especificidades e fazer uso de práticas contextualizadas com sua realidade. De acordo com Libâneo (2012, p.22), "o ensino na EJA deve ser um processo de construção e reconstrução de saberes e conhecimentos, que considere as experiências e os contextos dos sujeitos."

Segundo o autor, a contextualização desempenha um papel crucial no ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que permite que os estudantes estabeleçam conexões entre os conceitos aprendidos e suas próprias vivências. A adaptabilidade também se revela significativa ao atender às distintas necessidades e demandas específicas de cada aluno, as quais podem variar em função da idade, experiência e contexto de vida individuais. Por fim, a inclusão assume um papel fundamental ao garantir o direito à educação de todos os estudantes, independentemente de suas particularidades.

Freire (1996) defende que o professor deve ser um mediador do conhecimento, ajudando os alunos a relacionar os novos conteúdos com suas experiências e conhecimentos prévios. Segundo o autor "o ensino só é educativo quando se articula com a realidade social e cultural do educando" (FREIRE, 1996, p. 27). É imprescindível que as práticas educativas voltadas para a EJA sejam pensadas para atender às necessidades dos alunos adultos, respeitando suas experiências e conhecimentos prévios. Além disso, devem promover a emancipação crítica e social dos alunos, o que vai além do simples aprendizado da leitura.

Em concordância, Gadotti (2004) afirma que:

A EJA é um processo educativo de formação integral, que deve considerar as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos, bem como suas necessidades e demandas. A infantilização do ensino na EJA é uma forma de desconsiderar a maturidade e a autonomia dos alunos, o que pode prejudicar sua aprendizagem. (Gadotti, 2004, p. 16)

Ainda que tenha passado mais de 15 anos, Gadotti (2008, p. 22) nos parece atual, ao afirmar que "As práticas de EJA no Brasil ainda são marcadas por uma série de desafios, que incluem a inadequação dos materiais e das atividades ao público-alvo, a falta de contextualização do ensino e a falta de recursos financeiros e materiais.

As práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) devem estar alinhadas ao ideal emancipatório, a fim de promover mudanças de hábitos nos alunos que contribuam para a transformação da sociedade. A leitura literária, quando fomentada na sala de aula, pode ser uma ferramenta de transformação na vida dos alunos jovens e adultos, considerando que vários alunos não possuem esse hábito. Seja pela escassez de tempo ou pela falta de incentivo ao longo da vida, devido a uma trajetória árdua e de exploração, esse hábito, na maioria das vezes, não está inserido em sua cultura.

Para Freire (1996), a leitura vai além de simplesmente decodificar as palavras, sendo na verdade um processo de interação entre o leitor e o mundo. Essa interação ocorre através da leitura das palavras, porém, é antecedida pela leitura do mundo, que é o processo de compreender a realidade a partir da experiência e do contexto do leitor.

Dessa forma, a prática da leitura pode ter um impacto significativo na vida do indivíduo, pois possibilita uma compreensão mais analítica e libertadora do mundo. No entanto, a leitura só se torna verdadeiramente transformadora quando o educador valoriza a visão de mundo do aluno.

Segundo o autor, o professor que ignora a realidade do aluno pratica uma educação excludente. “O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados”. (Freire, 2005, p. 123)

Essa afirmação é baseada na concepção freiriana de educação como um processo dialógico, em que o educador e o educando são sujeitos ativos na construção do conhecimento. No âmbito da EJA, é crucial que o educador leve em consideração as experiências e conhecimentos dos estudantes, a fim de oferecer atividades de leitura que sejam relevantes para eles.

Paulo Freire (2011) utilizava o exemplo do tijolo para ilustrar a importância da tomada de sentido no educando. Segundo ele, a palavra "tijolo" tem um significado muito diferente para um pedreiro do que para uma criança. Em um grupo de pedreiros, por exemplo, a palavra "tijolo" alcançaria mais significado, pois seria associada à sua experiência cotidiana.

Tendo em vista a relevância de respeitar o ponto de vista do aprendiz em relação ao mundo, é necessário fomentar o estímulo à leitura nas práticas da EJA, considerando o quão benéfico esse hábito é, não apenas para a leitura das palavras, mas principalmente para a expansão da compreensão do mundo, pois possibilita a ampliação das perspectivas do leitor.

A EJA tem por objetivo formar homens e mulheres, sujeitos sociais e culturais, que muitas vezes foram marginalizados nos aspectos sociais, econômicos e educacionais, oferecendo a esses indivíduos a oportunidade de ter acesso à cultura escrita e aos recursos culturais e sociais, o que lhes permite participar mais ativamente no mercado de trabalho, na política e na cultura. A leitura desempenha um papel crucial nesse processo, pois é por meio dela que esses indivíduos experimentam uma sensação maior de plenitude e confiança, permitindo que mergulhem em uma realidade nunca concebida.

As práticas de leitura em uma sala de alfabetização de EJA carregam consigo novas maneiras e perspectivas de enxergar o mundo, promovendo uma

nova forma de aprendizado que se integra com aquelas que já existiam por meio de suas experiências. Nessa perspectiva Freire (1989) afirma que “A leitura é um ato de conhecimento, pois ler significa perceber e compreender as relações existentes no mundo. [...] Ler é atribuir sentido ao texto, relacionando-o com o contexto e com as experiências prévias do leitor” (Freire, 1989, p. 43)

Segundo Paulo Freire (1982) a EJA é um ato político que deve emancipar os alunos e lutar contra a hegemonia. Nesse sentido, a leitura, quando conciliada com os interesses dos alunos, representa para esse público não apenas um fim, mas principalmente um meio para alcançar objetivos que eles ainda desconhecem e que podem ser alcançados por meio da educação.

A produção de um material específico para EJA requer, antes de tudo, a compreensão de quem é esse educando, de modo que seja possível garantir que ele se identifique com o material. Embora a EJA tenha um público diverso, é possível identificar semelhanças entre os educandos que permitam elencar suas características básicas e, por meio delas, propor uma intervenção pedagógica que vá ao encontro de seus anseios formativos.

Para Ribeiro (2005 p. 19) o primeiro traço cultural relevante para esses jovens e adultos, é sua condição de excluídos da escola regular. Para traçar seu perfil Paiva (1983) afirma:

São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. (Paiva, 1983, p. 19).

Sobre os objetivos desses educandos Oliveira (2022) afirma que:

Os alunos da EJA têm objetivos concretos, que podem ser de ordem pessoal, profissional ou social. Os objetivos pessoais podem incluir a melhoria da autoestima, a ampliação do conhecimento e a realização de sonhos. Os objetivos profissionais podem incluir a qualificação para o mercado de trabalho ou a abertura de novos negócios. Os objetivos sociais podem incluir a participação na vida pública ou a contribuição para a comunidade." (Oliveira, 2022, p. 23)

Conforme exposto, o educando que se matricula na EJA geralmente tem objetivos concretos, como aprender a escrever o nome, tirar a carteira de

habilitação ou ler uma receita. Ao aprender a ler, ele pode atingir esses objetivos e ir além, ampliando seus conhecimentos, suas ambições e sua percepção de si mesmo como sujeito social. De acordo com Veiga-Neto (2005, p. 101) a leitura é uma "ferramenta de transformação social". Para ele, a leitura pode ajudar os alunos a se conscientizar de sua realidade e a lutar por mudanças sociais.

Arroyo (2005) defende que a EJA deva ser vista e reestruturada de forma a aproximar o aluno do ensino, da leitura e da escrita. À luz do que foi exposto, ler vai além de apenas adquirir conhecimento. Essa prática está intrinsecamente ligada à construção da identidade dos indivíduos, permitindo que eles se conheçam melhor e questionem o mundo ao seu redor. Por isso, é essencial que os alunos encarem a leitura como algo prazeroso, fascinante e instigante, de forma contemporânea, relevante e propositada.

O processo de leitura deve ser uma experiência lúdica, que encante o educando. Para Freire (2001, p. 19), a leitura deve ser uma "experiência estética", momento de prazer e descoberta, em que o aluno se sinta envolvido pelo texto. O educando deve estar maravilhado pelo que lê, como se estivesse diante de um mundo novo.

No entanto, para os alunos da EJA, que muitas vezes têm uma história de vida marcada pela pobreza, pela exclusão e pela violência, a leitura pode ser uma experiência desafiadora. Esses alunos podem ter dificuldades de se identificar com os personagens e com as histórias apresentadas nos livros que não tragam nenhum elemento de conexão com sua realidade.

Nesse contexto, a identificação pode ser um elemento fundamental para o encantamento da leitura para os alunos da EJA. Quando os alunos se reconhecem nas histórias que leem, eles se sentem mais motivados a continuar lendo. Eles percebem que suas experiências não são únicas e que existem outras pessoas que passaram por situações semelhantes.

Para Formiga e Inácio (2019 p. 113) os alunos que fazem parte da EJA tiveram suas oportunidades reduzidas para obter livros, frequentar bibliotecas ou até mesmo criar laços com a leitura, devido ao seu afastamento da educação formal. Em virtude disso, é crucial proporcionar aos educandos da Educação de Jovens e Adultos opções de textos que ultrapasse as situações mais próximas de seu ambiente.

De acordo com Zilberman (2008), a literatura tem uma ligação íntima com as escolas desde o início dessas instituições educacionais.

Atualmente não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. Por sua vez, a execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. A literatura se associa então à leitura, do que advém a validade dessa (Zilberman, 2008, p. 16-17)

No âmbito da formação de leitores, é competência da escola criar oportunidades para educar cidadãos de modo crítico, cientes de sua existência no mundo, especialmente aqueles que não tiveram a chance de usufruir plenamente da educação formal na infância. A escola deve ir além da leitura tradicional e da escrita, incorporando práticas de leitura diversas que atendam às necessidades dos alunos e propiciem uma melhor compreensão de sua realidade, como é o caso da leitura literária.

Segundo Ferreira (1996, p. 12), os temas literários podem ajudar os alunos a compreender o mundo ao seu redor e a desenvolver um senso de identidade, pois apresentam diferentes perspectivas sobre a vida e o universo. Para a autora, a linguagem literária é rica e complexa, e pode ajudar os alunos a desenvolver suas habilidades de leitura e compreensão, pois estimula o uso de diferentes estratégias de leitura e promove a reflexão sobre o texto.

Machado (2005) defende que os elementos da literatura, como a forma de expressão, a história, as figuras e as ideias abordadas, podem contribuir para a compreensão do universo e para o desenvolvimento de uma postura reflexiva nos estudantes.

Cândido (2011), afirma que a literatura além de desenvolver no indivíduo uma parcela de humanidade, na medida em que colabora para que ele se torne mais compreensivo e aberto para a sociedade e para seu semelhante, também contribui para seu posicionamento político social. O autor introduz intencionalmente em sua produção literária crenças, revoltas, ideologia, propaganda que conscientemente são assimiladas pelo receptor do texto, que vai construindo sua visão de mundo e posicionando-se socialmente.

As convergências entre os três autores se concentram no papel da literatura no desenvolvimento intelectual e social dos alunos. No entanto, elas divergem em relação ao papel específico da literatura na formação do aluno.

Embora os três autores tenham abordagens diferentes, há um consenso entre eles de que a literatura possui grande potencial como instrumento tanto para o aprimoramento intelectual quanto para o desenvolvimento social dos estudantes.

Com base no que foi apresentado, considerando o histórico da EJA e o perfil de seus educandos elucidado, podemos inferir que uma experiência capaz de cativar e mobilizar um aluno da EJA, seria uma prática de leitura que o permitisse testemunhar a sua história repleta de dificuldades retratada nas páginas de um livro que lhe possibilite ser capaz de se reconhecer num personagem que personifica a sua própria trajetória, percebendo assim, que os infortúnios pelos quais passou ao longo da vida afetaram genuinamente milhares de pessoas e não por coincidência.

Espera-se que um material e uma intervenção adequada o permita tomar consciência de que ele não é culpado pelo seu fracasso nos estudos, mas, que reflita e compreenda que há um sistema social projetado de modo a dificultar seu acesso e conseqüentemente seu sucesso. De acordo com Freire (1992, p. 123) "A educação é um processo de conscientização que leva os indivíduos a compreender as estruturas de poder que os oprimem".

Explorar a prática da leitura nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos não se limita a uma simples atividade de memorização de letras e sons, mas sim a uma abordagem semântica que permita ao aluno compreender o mundo ao seu redor e a si mesmo. É essencial que essa abordagem seja sensível às suas dificuldades e ao estágio atual de alfabetização, além de ser rica em ideias e simples em linguagem, de modo a facilitar o acesso do aluno, já que os estudantes da EJA têm a capacidade de abordar conteúdos avançados, desde que sejam apresentados de maneira adequada.

3.2 - O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EJA

A inserção da disciplina de Ciências no currículo escolar brasileiro é um acontecimento relativamente novo. Após a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 4061/61, no ano de 1961, o ensino de Ciências se tornou uma disciplina obrigatória apenas para os anos finais do Ensino Fundamental. No ano de 1971, a Lei n.º 5692 trouxe uma nova edição da LDB que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Ciências nos primeiros anos do ensino fundamental e modificou a formação dos professores.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a alfabetização assume papel central, concentrando esforços no domínio da escrita e da leitura. Na EJA, essa demanda se intensifica, pois, além da necessidade de alfabetizar, impõe-se a urgência em devolver ao aluno o conhecimento da leitura que lhe foi negado. Frequentemente, em uma prática esvaziada de significado e que ensina como se a escrita fosse apenas um simples código a ser decifrado, os conteúdos de ciências da natureza são colocados em uma posição menos importante, com a justificativa de que o tempo deve ser prioritariamente dedicado às aulas de língua portuguesa, onde a alfabetização ocorre.

De acordo com Freire (1983, p.37 e 38):

Em nome do tempo em que não se deve perder, o que se faz é perder tempo, alienando-se a juventude com um tipo de pensamento formalista, com narrações quase sempre exclusivamente verbalistas. Narrações cujo conteúdo “dado” deve ser passivamente recebido e memorizado para depois ser repetido. (Freire, 1983 p.37 e 38)

Conforme explicitado nesta pesquisa, em consonância com Paulo Freire, a leitura de mundo deve preceder a leitura da palavra. Nesse sentido, o ensino de Ciências da Natureza se configura como um campo fértil para ampliar a leitura de mundo do educando, partindo de seus conhecimentos prévios e experiências empíricas, de forma a não preterir as práticas de alfabetização, mas inversamente, embasar e proporcionar significado a estas.

Desse modo:

A ciência, portanto, merece lugar destacado no ensino como meio de cognição e enquanto objeto de conhecimento. Isto é, sua grande importância consiste, ao mesmo tempo, em elevar o nível do pensamento dos estudantes e em permitir-lhes o conhecimento da realidade – o que é indispensável para que as jovens gerações não apenas conheçam e saibam interpretar o mundo em que vivem, mas

também, e sobretudo, saibam nele atuar e transformá-lo. (Saviani, 2003, p. 71. Apud. Geraldo, 2009, p. 83)

Tendo em vista a relevância do ensino de Ciências da Natureza, torna-se crucial suas contribuições na formação dos alunos da EJA. Estes indivíduos, marcados por suas trajetórias singulares, experienciam e refletem sobre os fenômenos naturais considerando seus saberes prévios. A busca por compreender tais eventos, muitas vezes envolta em explicações empíricas e intuitivas, configura-se como ponto de partida para o ensino de ciências na EJA. Cabe ao educador, então, atuar como mediador, promovendo o diálogo entre o conhecimento científico e as experiências dos educandos, construindo pontes entre o saber formal e a realidade social e cultural da EJA.

Entretanto, é concludente que o ensino aconteça de maneira dialógica, uma vez que o educador não deve considerar sua cultura acadêmica como superior à cultura do aluno.

De acordo com Freire “ser dialógico, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, não manipular. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (Freire, 1983 p.30).

A troca horizontalizada e respeitosa configura-se como a base para a educação dialógica, na qual professor e aluno aprendem mutuamente. O professor, como mediador do processo, orienta os alunos, enquanto também aprende com suas experiências, saberes e perspectivas. Essa interação dialógica promove a construção conjunta do conhecimento, a autonomia dos alunos e o desenvolvimento de uma práxis educativa mais humanizada e transformadora.

Freire (1983, p.37) pontua que:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno do conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. Freire (1983, p.37)

Segundo o autor o ensino de ciências, assim como todo ato de educar, não deve ocorrer sem problematização e criticidade, partindo do contexto do educando, de modo a valorizar suas vivências para que seus educandos se reconheçam como sujeitos atuantes e agentes transformadores da sociedade.

O ensino de ciências deve ser organizado de forma que os alunos tenham a oportunidade de explorar o ambiente ao seu redor, desenvolver relações com outras pessoas, estabelecer contato com a natureza e se envolver em pesquisas e verificações dos fatos. Favorecendo assim que os alunos expressem curiosidade, despertando interesse sobre o mundo social e natural, fazendo perguntas, expressando opiniões sobre eventos, buscando informações, confrontando ideias e propondo soluções.

4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Tipo e Delineamento da pesquisa

A pesquisa está fundamentada na abordagem qualitativa, que tem por objeto de análise o comportamento, pensamento ou experiência humana em um nível que não pode ser quantificado, pois segundo Minayo:

ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2012, p. 21).

De acordo com Minayo (2012), há três fases na pesquisa qualitativa: a etapa exploratória, a coleta de dados em campo e a análise e tratamento do material empírico e documental. Portanto, na fase exploratória, houve a investigação do objeto de pesquisa, a definição do tema e o desenvolvimento teórico-metodológico. Nesse sentido, primeiramente, foi realizada uma revisão bibliográfica essencial para embasar a pesquisa.

Em seguida, realizou-se a etapa do trabalho de campo, na qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os alunos matriculados na sala de alfabetização de um Polo da EJA, onde a pesquisadora trabalha, com o intuito de coletar informações sobre os hábitos de leitura e os temas de interesse dos alunos em relação ao tema proposto. A entrevista possibilitou um encontro direto com o objeto de pesquisa, observações e registros documentais.

Os dados da pesquisa foram coletados em duas etapas. Inicialmente, foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de descobrir quais temas relacionados às ciências da natureza são significativos para os estudantes e qual é a relação deles com a leitura. Com base nessas informações obtidas, foi criado um livro didático que teve como intencionalidade permitir que os estudantes se apropriem do conhecimento científico por meio de um texto narrativo, com a presença de um personagem principal que visa esclarecer e ilustrar os conteúdos.

Na segunda etapa da pesquisa, foi aplicado um novo questionário com os alunos, para investigar seus conceitos prévios sobre o tema eleito. O

questionário foi composto por perguntas abertas e fechadas, que abordavam os seguintes aspectos:

- Conhecimentos sobre o tema: o questionário buscou identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema eleito, a partir de perguntas sobre conceitos, fenômenos e processos.
- Interesses e curiosidades: o questionário buscou identificar os interesses e curiosidades dos alunos sobre o tema eleito, a partir de perguntas sobre o que eles gostariam de aprender mais.

Posteriormente, realizou-se uma sequência de atividades com os mesmos alunos, utilizando o livro paradidático produzido como recurso. Essa etapa teve como ocorreu para testar e comprovar a adesão e funcionalidade do produto educacional, seguida por uma entrevista final para avaliar se o livro contribuiu para que os alunos assimilassem os novos conceitos relacionados ao conteúdo abordado.

Por fim, foi realizada a análise e interpretação dos dados coletados mediante ao referencial teórico durante o tratamento do material empírico e documental.

4.2 Local e participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no município de Bauru, localizado no interior do estado de São Paulo, em uma escola pública municipal, que oferece o primeiro ciclo do Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos - EJA (1º a 5º termos) em um Centro Educacional de Jovens e Adultos – CEJA.

A oferta de alfabetização para adultos no CEJA é realizada em oito polos distribuídos pela cidade, atendendo às imediações de cada um com transporte gratuito em ônibus escolares. No CEJA estão matriculados aproximadamente 400 estudantes.

Para realizar essa pesquisa, foi escolhida uma sala multisseriada (1º ao 5º termo) do CEJA à qual a pesquisadora leciona. A sala selecionada para pesquisa conta com 20 alunos matriculados no segundo semestre de 2023 sendo 16 alunos frequentes.

Figura 1 - Polo de alfabetização CEJA



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Os participantes que aceitaram participar do estudo foram 13 alunos e as entrevistas semiestruturadas foram realizadas em duas etapas. Na primeira etapa participaram 11 alunos e na segunda 8.

Os sujeitos deste estudo foram reconhecidos por meio de nomes fictícios, para a versão oficial desta pesquisa com o objetivo de manter em sigilo as identidades dos envolvidos. O Quadro 1 traz a descrição dos participantes

Quadro 1 - Descrição dos participantes da pesquisa

Nome fictício	Termo matriculado	Hipótese de escrita	Idade	Etapa da entrevista que participou
Tereza	3º	alfabético	69	1 e 2
Paulo	3º	Alfabético	63	1 e 2
Ana	5º	Alfabético	55	1
Carlos	3º	Silábico-alfabético	54	1 e 2
João	2º	Pré-silábico	54	1 e 2

Ricardo	1º	Silábico-alfabético	48	1
Márcia	4º	alfabético	60	1
Gabriel	2º	Pré-silábico	18	1
Nice	5º	Alfabético	70	1
Sebastião	4º	Alfabético	55	1 e 2
Cláudia	5º	Alfabético	64	1 e 2
Marta	4º	Silábico - alfabético	54	1 e 2
Vilma	3º	Alfabético	54	2

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O termo que o aluno da EJA está matriculado corresponde, em geral, ao seu nível de escolaridade. No entanto, a escolaridade nem sempre é um indicador preciso do nível de alfabetização do aluno.

Isso ocorre porque a alfabetização é um processo complexo que envolve o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais. Essas habilidades podem ser desenvolvidas em diferentes momentos da vida, por meio de diferentes experiências de aprendizagem.

Dessa maneira, é possível que um estudante que não tenha concluído o ensino fundamental apresente um alto nível de capacidade de leitura e escrita, já que pode ter adquirido tais habilidades de maneira informal. Similarmente, é possível que um aluno que tenha frequentado alguns anos do ensino fundamental tenha apenas um nível básico de alfabetização, pois pode ter comparecido à escola de forma inconsistente, não se engajado no processo de aprendizado ou ainda não ter encontrado uma abordagem adequada para a sua modalidade de ensino.

Segundo Moura (1999):

Desde que nascem, esses sujeitos são construtores de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que os rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprios, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento, e o sistema de escrita é um deles. (Moura, 1999, p. 111)

Neste contexto, para melhor classificar o nível de alfabetização dos estudantes, foi adotada a teoria da hipótese de escrita de Ferreiro e Teberosky (1985) que considera que o educando não é passivo ao processo de alfabetização e, portanto, formula hipóteses de escrita.

4.3 Procedimentos éticos

A proposta de pesquisa foi desenvolvida de acordo com as exigências

estabelecidas pelo comitê, seguindo as resoluções atualmente em vigor, e foi aprovada pelo colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o registro nº 74105523.2.0000.5398. Por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos relacionados aos seres humanos, de acordo com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde foi aprovado sob o parecer 6.501.252.

Previamente ao início da pesquisa, o documento Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) destinado aos participantes adultos, foi lido e devidamente explicado. Foi acordada a participação no estudo mediante a assinatura do documento.

4.4 Instrumentos de registro de coleta de dados

A entrevista se constituiu um dos instrumentos utilizados para auxiliar na coleta e análise dos dados.

Segundo Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada tem seu foco em um tema específico para o qual elaboramos um roteiro contendo perguntas principais, complementadas por outras questões pertinentes às circunstâncias momentâneas da entrevista. O autor argumenta que esse tipo de entrevista possibilita a obtenção de informações de maneira mais livre, sem que as respostas estejam condicionadas a uma padronização de alternativas.

As entrevistas foram organizadas de forma semiestruturada destinada aos alunos do 1º ao 5º termo em dois momentos, realizadas no Polo do CEJA selecionado para a pesquisa, no qual os entrevistados estudam e a pesquisadora leciona. As entrevistas aconteceram durante o horário de aula, sem prejuízo das atividades didáticas, quando os alunos foram chamados individualmente para o refeitório, onde a pesquisadora fazia as perguntas registrava as respostas como escriba.

4.5 Procedimentos de coleta de dados

Quadro 2 - Etapas da coleta de dados

Etapas	Descrição dos procedimentos da coleta de dados
Primeira etapa	Apresentação, consentimento, identificação dos participantes e levantamento dos temas mais relevantes para os educandos.
Segunda etapa	Levantamento das concepções prévias dos educandos sobre o

	assunto escolhido
Terceira etapa	Utilização do produto para verificar a viabilidade de aplicação.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As perguntas da primeira etapa foram formuladas com o objetivo de investigar quais são as motivações dos alunos e suas principais áreas de interesse dentro dos assuntos relacionados às ciências naturais. A pesquisadora inicialmente selecionou quatro sugestões de temas com base nos assuntos mais abordados em sala de aula além da possibilidade de sugerir um tema que ainda não tivesse sido mencionado.

Entre os temas sugeridos, os preferidos foram energia elétrica e meio ambiente. Após a seleção, a próxima fase consistiu na aplicação de um questionário com perguntas básicas para avaliar o conhecimento prévio dos estudantes em relação ao assunto.

Na terceira etapa, o livro criado dentro do assunto selecionado foi exibido aos estudantes através de projeção. O recurso foi exposto durante a aula, e a professora narrou a história aos alunos, registrando suas opiniões e ideias.

A história foi idealizada pela pesquisadora, enquanto as ilustrações foram produzidas através de uma ferramenta de inteligência artificial oferecida pelo site Canva. A pesquisadora forneceu as descrições das ilustrações, e a ferramenta as gerou.

5 – DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

5.1 Título: *De onde vem a força* – Livro paradidático

Figura 2 – Produto educacional - livro paradidático “De onde vem a força”



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

5.2 – Embasamento teórico do produto educacional

O Livro literário “De onde vem a força” é direcionado para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Município de Bauru, tendo a área ciências da natureza como fio condutor, embasado na Pedagogia Histórico Crítica apresentada por Saviani. A proposta do produto ocorreu devido a necessidade de ter em sala de aula um material multisseriado, atrativo e acessível aos educandos, atendendo as suas particularidades e promovendo autonomia em seu manuseio. Através da experiência nas salas de EJA, percebeu-se no livro literário um caminho para a produção de um material de interesse do público-alvo, que parta de algo que atenda suas necessidades e seja próximo de suas vivências enquanto oportunize a apropriação do conhecimento científico, tendo a intenção de difundir o conhecimento acumulado pela humanidade de forma significativa.

5.3 – Objetivos

Objetivo geral

Desenvolver e avaliar a eficácia de um material paradidático de ciências, no formato de livro literário, voltado para o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Objetivos específicos

- Identificar os principais temas referentes a ciências da natureza que são significativos para os alunos da EJA;
- Avaliar a percepção dos educandos frente as atividades propostas no material, buscando assim a validação social em relação ao livro.

5.4 - Descrição

O produto educacional visa aproximar os alunos da leitura por meio de uma narrativa que, além de informar, também conta um pouco da história de vida dos educandos. A história é protagonizada por uma personagem que, apesar de ter sido privada da escolarização regular, encontra forças para buscar a educação tardiamente.

O título do livro "De onde vem a força" é intencionalmente ambíguo, pois pode ser interpretado de duas formas. Para alguns alunos, a palavra "força" está relacionada à energia elétrica, enquanto para outros, ela está relacionada à força de vontade e determinação. No contexto do livro, a palavra "força" pode ser interpretada das duas maneiras, já que a narrativa trata do tema energia elétrica dentro de um contexto de sala de aula de EJA, onde se expressa a força de vontade dos alunos que retomaram os estudos.

“De onde vem a força” apresenta, ao longo da narrativa, quadros com curiosidades que abordam temas relacionados à EJA e à energia elétrica. Essas curiosidades podem ser utilizadas para ampliar o conhecimento dos alunos

sobre esses temas, bem como para promover a integração entre diferentes disciplinas, como ciências da natureza, ciências humanas e matemática.

O quadro 3 apresenta de forma resumida os temas das curiosidades apresentadas no livro:

Quadro 3: Temas das curiosidades apresentadas

Temas abordados nas sessões de curiosidades	
1	Informação sobre o Estado da Bahia
2	Tempo gasto nos afazeres doméstico.
3	Taxa de analfabetismo no Brasil
4	Taxa de analfabetismo – relação homens e mulheres
5	Dados sobre falta de transporte para alunos da EJA
6	Quedas de energia no Brasil
7	Dados da ANEEL sobre energia elétrica
8	Êxodo rural
9	Dados sobre a EJA
10	Definição da palavra força
11	Maior fonte de energia elétrica no Brasil
12	Usinas termoelétricas
13	Acidentes nucleares

Tratando-se de um livro paradidático voltado para as salas multisseriadas do 1º ao 5º termo do Ensino Fundamental, com ênfase em alfabetização, o produto destaca algumas palavras e suas famílias silábicas, utilizando o método de palavrção de Paulo Freire. A intenção desse recurso é tornar o livro atrativo para o aluno da Educação de Jovens e Adultos, independentemente de seu nível de alfabetização e sugerir aos educadores que apliquem o mesmo método a outras palavras ao longo da narrativa.

O quadro 4 apresenta as palavras que foram evidenciadas ao longo da história do livro

Quadro 4: Palavras em evidência

<i>Palavras em destaque</i>
<i>Roça</i>
<i>Dedicação</i>
<i>Senhora</i>
<i>Energia</i>
<i>Ônibus</i>

<i>Professora</i>
<i>Acabado</i>
<i>Estudar</i>
<i>Motivação</i>
<i>Força</i>
<i>Sonho</i>
<i>Ambiente</i>
<i>Natureza</i>
<i>Pilha</i>

Os objetivos das palavras destacadas não se limitam à separação silábica e ao conhecimento da fonética de cada fonema. Elas buscam fornecer a possibilidade de trabalhar o significado e explorar reflexões sobre cada uma. O livro intencionalmente não as define, pois isso possibilita que os alunos, em contexto de sala de aula, contribuam com suas próprias interpretações sobre cada palavra a fim de possibilitar o trabalho com as sílabas e a formação de novas palavras depois que os alunos já estiverem familiarizados com seu significado e tiverem feito reflexões a respeito, baseado no que apresenta Brandão (1991) sobre o Método Paulo Freire.

5.5 Criação da história

A pesquisadora desenvolveu a narrativa de autoria com base nos relatos de seus alunos, ouvidos durante toda sua carreira nas salas de EJA, os quais versavam sobre os obstáculos que esses alunos enfrentaram para estudar durante a infância e sua rotina atual. Além disso, a história incorpora elementos da vida escolar dos alunos para criar uma sensação de proximidade e reconhecimento, como a jornada de ônibus escolar, o horário do lanche e os diálogos com a professora.

A partir dos temas apresentados durante a entrevista, os participantes selecionaram a energia elétrica como tema da história. Ao longo dos problemas enfrentados pela personagem principal para chegar à aula, são desenvolvidos

assuntos que levam o leitor a ter informações mais precisas sobre a produção de energia elétrica no Brasil.

A narrativa explora diversos aspectos da vida de uma mulher com mais de sessenta anos que retoma os estudos após a criação dos netos. O primeiro dia de aula é marcado por um imprevisto que possibilita uma série de reflexões e aprendizados.

6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

6.1 - Descrição das respostas do questionário inicial

Inicialmente o questionário da primeira etapa buscou compreender o motivo pelo qual o sujeito estava na EJA. O quadro abaixo apresenta a síntese das motivações desses educandos:

Quadro 5 – Motivação para frequentar a sala de EJA

Participante	Por que você está na EJA?
<i>Tereza</i>	<i>Quero estudar e porque eu gosto muito.</i>
<i>Paulo</i>	<i>Pretendo estudar para fazer um cursinho de elétrica, queria fazer manutenção em ar-condicionado.</i>
<i>Ana</i>	<i>Eu quero aprender e arrumar um serviço melhor.</i>
<i>Carlos</i>	<i>Preciso, tenho necessidade. Preciso pra tocar minha empresa de mudanças e o estudo faz falta.</i>
<i>João</i>	<i>Eu tenho que estudar, quero aprender mais, quero assinar e tirar meus documentos sem pôr o dedão.</i>
<i>Ricardo</i>	<i>Pra aprender ler e escrever, preciso ser alguém na vida. Perdi muito tempo na juventude por não ter ido pra escola.</i>
<i>Márcia</i>	<i>Pra aprender a ler, porque eu não sabia. Era difícil pra pegar o ônibus... pra tudo. Não tive oportunidade antes.</i>
<i>Gabriel</i>	<i>Pra aprender, me esforçar mais.</i>
<i>Nice</i>	<i>Pra mim aprender ler e escrever.</i>
<i>Sebastião</i>	<i>Estou estudando porque gosto de estudar e tenho vontade de aprender.</i>
<i>Cláudia</i>	<i>Pra aprender mais um pouco, tem muita coisa que não sei ainda.</i>
<i>Marta</i>	<i>Eu quero aprender pra crescer no meu ramo, fazer mais cursos na minha carreira.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com base nas respostas obtidas, foi possível inferir que a maioria dos alunos da EJA almeja melhores oportunidades de trabalho e maior autonomia na sociedade por meio da educação.

Gadotti (2008, p.31) afirma que “os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo”.

Nesse cenário esses estudantes “buscam a escola para satisfazer necessidades particulares, para se integrar à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da qual não pode participar plenamente quando não domina a leitura e a escrita” (Brasil, 2006a, p. 11).

Com o objetivo de produzir um material que atendesse às expectativas de aprendizagem dos educandos, o questionário também investigou quais temas os alunos mais gostam de aprender e o que eles consideram ter mais dificuldade. O Quadro 6 apresenta a seguir as respostas dos participantes.

Quadro 6: Comparação das preferências e dificuldades

Participante	O que mais gosta de aprender?	O que tem mais dificuldade para aprender?
<i>Tereza</i>	<i>Eu gosto de escrever e de matemática.</i>	<i>Nos textos.</i>
<i>Paulo</i>	<i>Matemática, continhas.</i>	<i>Perguntou como chama quando a gente estuda as letras certas, após explicação disse que o mais difícil é ortografia.</i>
<i>Ana</i>	<i>De tudo.</i>	<i>Escrever texto. Como fala? Escrever uma história da minha cabeça.</i>
<i>Carlos</i>	<i>Eu gosto de tudo.</i>	<i>Eu me atrapalho mais no ditado, na escrita.</i>
<i>João</i>	<i>Aprender de tudo, fazer contas, pintar... o que me der eu faço.</i>	<i>Aprender a ler.</i>
<i>Ricardo</i>	<i>Aprender escrever, ouvir as palavras da professora.</i>	<i>É difícil aprender porque sou diabético e deficiente. Acho conta mais difícil</i>
<i>Márcia</i>	<i>Gosto de conta de matemática, de lição fácil (risos).</i>	<i>Matemática.</i>
<i>Gabriel</i>	<i>De tentar ler.</i>	<i>Ler e escrever.</i>
<i>Nice</i>	<i>De ler.</i>	<i>Matemática.</i>
<i>Sebastião</i>	<i>Gosto de aprender ler e escrever.</i>	<i>Fazer conta na matemática.</i>
<i>Cláudia</i>	<i>Muita coisa, só que não sei</i>	<i>Matemática.</i>

	<i>dizer.</i>	
<i>Marta</i>	<i>Gosto de todas as lições</i>	<i>Ditado e de dar a resposta. (interpretação de texto)</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Uma análise comparativa das preferências e dificuldades dos alunos demonstra que alguns têm predileção por atividades matemáticas. Essa tendência é comum, pois as exigências cotidianas da vida requerem o conhecimento matemático dos alunos, como a administração das finanças pessoais. Além disso, os adultos, ao contrário das crianças, têm maior autoconsciência de suas habilidades e limitações. Por isso, tendem a sentir vergonha ou constrangimento quando não dominam um conteúdo. Para um adulto, é difícil se ver na posição de aprendiz depois de já ter adquirido um certo nível de conhecimento e experiência. Dessa forma, conseguir resolver operações matemáticas diante dos professores e colegas é uma fonte de segurança e orgulho.

Entretanto, alguns participantes apresentam aversão à matemática devido a experiências negativas com os cálculos ainda na infância. Essas experiências os levaram à crença de que a matemática é algo extremamente complexo.

Corroborando com essa análise:

A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos na fase adulta, após um tempo afastada da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória nessa fase da vida é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. Homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos (BRASIL, 2006, p.4).

No campo da língua portuguesa, os educandos também demonstram resistência a conteúdos que exigem abstração, contextualização, interpretação e crítica. Embora possam apresentar certa facilidade para realizar essas atividades na oralidade, a transposição para a escrita é um desafio.

A dificuldade e a resistência dos alunos a atividades em que não existe apenas uma resposta correta podem ser interpretadas como vestígios de um tempo em que o ensino era mais autoritário e unilateral. Essas marcas ainda se manifestam nas atitudes e respostas dos educandos.

A dicotomia entre português e matemática sugere uma visão reducionista dos estudos, que se limita ao conhecimento das letras e dos números. Contudo

diante da questão número quatro da primeira etapa que busca investigar qual a preferência dos participantes em relação as demais áreas do conhecimento é possível notar que os alunos têm interesse por outras áreas.

Cabe ressaltar que as áreas do conhecimento apresentadas foram selecionadas em consonância com o Currículo Municipal do CEJA. Ademais, a pesquisadora exemplificou cada uma dessas áreas para que os participantes pudessem escolher com base no conhecimento das temáticas contempladas. O quadro 7 apresenta os resultados onde os participantes puderam escolher mais de uma opção.

Quadro 7 - Área de estudo preferida

Área do conhecimento	Número de vezes em que foi selecionada
Língua Portuguesa	2
Matemática	3
Ciências Humanas (História e geografia)	0
Ciências da Natureza	4
Vivências Artísticas	2
Vivências Corporais	0
Todas	3
Não sei opinar	0

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados apresentados sugerem que a área de ciências da natureza desperta grande interesse nos educandos, embora não tenha sido mencionada no Quadro 4. Isso pode ser interpretado como uma indicação de que os alunos entendem por "ler e escrever" todas as áreas do conhecimento, exceto a matemática.

O Quadro 8 apresenta os resultados da pesquisa sobre a opinião dos alunos sobre contar e ouvir histórias.

Quadro 8: Relação dos educandos com a contação de histórias

Participante	Gosta de contar histórias? Qual tipo?	Gosta de ouvir histórias? Qual tipo?	Você acha possível aprender através de uma história?
<i>Tereza</i>	<i>Gosto</i>	<i>Histórias da vida</i>	<i>sim</i>
<i>Paulo</i>	<i>Gosto. Gosto de história de</i>	<i>Gosto também.</i>	<i>sim</i>

	aves (quando perguntado o que era uma história de aves o participante contou uma piada sobre o papagaio e a coruja)	Qualquer uma.	
Ana	Não gosto muito não.	Gosto. Gosto de história antiga, dos antigos.	Sim.
Carlos	Não sou muito de contar histórias.	Gosto de ouvir. História do evangelho, testemunho.	Sim.
João	Eu gosto, se vier na minha cabeça eu conto. (Em seguida contou uma piada) Você sabe quem morreu? Morreu quem estava vivo!	Gosto, minha avó contava... "O filho qual a janelinha que abre e fecha sem a gente pôr as mãos? Os olhos."	Sim
Ricardo	Gosto de trocar ideia, falar coisas que fazem bem.	Gosto de ouvir história que a professora conta, história de leitura.	Sim. Só prestar atenção.
Márcia	Gosto de histórias sadias, de histórias da escola.	Gosto de ouvir, se a história for boa. História de verdade ou de animais.	Sim
Gabriel	Gosto. Não sei dizer de que tipo.	Sim (não soube dizer de que tipo)	sim
Nice	Eu gosto. Gosto de contar história que já aconteceu, que eu já vi.	Sim. Qualquer uma que seja, que já aconteceu.	Sim
Sebastião	Gostava, agora não gosto mais não. Gostava de histórias antigas que os parentes contavam.	Gosto das histórias que passam na escola pra nós.	Sim
Cláudia	Não.	Gosto de histórias da igreja.	Sim.
Marta	Não gosto.	Gosto. Histórias da Bíblia, coisas que edificam.	Sim. Você ouvindo vai aprendendo.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A análise das respostas dos participantes que demonstraram ter contato com histórias revelou que estes não citaram gêneros textuais específicos da linguagem escrita. Isso sugere que as experiências que os alunos relatam ter com histórias partem de narrativas orais, transmitidas de geração em geração, que eles tiveram acesso na linguagem falada. Essas narrativas também podem ter sido aprendidas por meio de ensinamentos religiosos.

As experiências vivenciadas na família, na comunidade, na participação social e no trabalho conferem ao ser humano saberes fundamentais que influenciam seu meio, sua cultura e permitem a construção de biografias únicas, ricas, complexas e completas. O reconhecimento da singularidade e do potencial transformador dos conhecimentos construídos nas trajetórias não escolares é ponto de partida para a construção de novos saberes potencialmente transformadores da escola e dos conhecimentos por ela produzidos". (FUNDAÇÃO VALE, 2014 p. 15)

De acordo com essa análise, a linguagem oral desempenha um papel importante na educação de jovens e adultos.

Quadro 9 fornece as informações sobre as preferências dos participantes na escolha de um tema para o desenvolvimento de um produto, onde os participantes puderam escolher mais de uma opção.

Quadro 9 - Preferências dos participantes na área de ciências da natureza

Tema	Quantidade de vezes que foi selecionado
Ecologia e sustentabilidade – Impacto ambiental das ações humanas.	3
Eletricidade – Como a energia elétrica é gerada e distribuída.	8
Combate de doenças virais – Dengue, Covid – 19, febre amarela etc.	1
Fisiologia – Funcionamento do organismo humano	1
Outro	1
Não sei opinar	2

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A participante Márcia foi a única que não se interessou por nenhum dos temas propostos para o produto. Ela declarou que seu único interesse era aprender mais sobre leitura e contas.

Tendo em vista que o tema selecionado foi geração de energia elétrica, seguido de ecologia e sustentabilidade, foi elaborado um produto educacional com o tema principal de geração de energia elétrica, mas que também abordasse questões de sustentabilidade e meio ambiente.

Após a elaboração do produto, foi realizada uma nova entrevista com os participantes para verificar seus conhecimentos sobre o tema. Os resultados da entrevista são apresentados nos quadros 10, 11 e 12.

Quadro10 – Origem da energia elétrica segundo os educandos

Participante	De onde vem a energia elétrica que chega até nossas casas?
Carlos	<i>Vem em 4 jeitos: Do vento, da água, do sol e a energia solar</i>
Sebastião	<i>Dá água</i>
Paulo	<i>Da companhia força e luz. (E como chega até lá?) Ela é gerada da água da Amazonia</i>
João	<i>Vem da água.</i>
Vilma	<i>Não sei... acho que dá terra.</i>
Cláudia	<i>Da força e luz (E como chega até lá?) Agora... só Deus sabe.</i>
Marta	<i>Vem da água da barragem, faz parte da barragem</i>
Tereza	<i>Não sei, já ouvi falar, mas não guardei... ouvi falar que tem uma que vem do Paraná</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A análise das respostas dos participantes revela que há um conhecimento rudimentar sobre as distintas fontes de energia elétrica, porém também ocorre certa confusão acerca do tema. A maioria tem ciência de que a geração de energia elétrica pode ocorrer pela força das águas ou do solar, no entanto, existe uma confusão quanto ao entendimento de como essas fontes são aplicadas para gerar a eletricidade.

Quadro 11 – Geradores de energia no Brasil

Participante	Qual a fonte de energia que mais gera eletricidade no Brasil?
Carlos	<i>A da água.</i>
Sebastião	<i>É a Petrobrás né?</i>
Paulo	<i>Eu sei que se falta água a gente fica sem energia.</i>
João	<i>Não sei.</i>
Vilma	<i>Eu esqueci agora.</i>
Cláudia	<i>Não sei, não vou falar o que eu não sei.</i>
Marta	<i>Vem de vários lugares que os rios fazem emenda no Brasil inteiro.</i>
Tereza	<i>Não sei</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A pesquisa constatou que alguns dos entrevistados têm conhecimento de que a água é a principal fonte de energia elétrica no Brasil. Todavia, observa-se certa imprecisão em relação a esse tópico.

Quadro 12 – Geração de energia elétrica e meio ambiente

Participante	A geração de energia elétrica pode causar algum dano ao meio ambiente?
Carlos	<i>Sim. Dá sim porque faz no rio aí desmata o rio.</i>

Sebastião	<i>Não causa nada.</i>
Paulo	<i>Acho que não.</i>
João	<i>Não.</i>
Vilma	<i>Acho que sim.</i>
Cláudia	<i>Causa. (O que?) Quando desliga de uma vez dá um negócio lá no poste.</i>
Marta	<i>Não.</i>
Tereza	<i>Acho que sim, se não souber fazer causa.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A análise das respostas dos participantes da pesquisa indica que os alunos adultos possuem um conhecimento geral sobre diversos temas, mas que lhes faltam os fundamentos científicos para aprofundar e ampliar seus saberes. A partir de suas experiências cotidianas, eles tiveram acesso ao assunto através de um saber popular sobre energia elétrica, como evidencia a declaração de Sebastião durante a entrevista: "*Professora, passa direto sobre isso aí no jornal*".

Em relação ao papel da escola em promover a aproximação dos alunos com o conhecimento científico, Libâneo (2002) declara:

o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida escolarização. Junto a isso tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade (Libâneo, 2002, p. 09- 10)

6.2 - Descrição dos procedimentos para a aplicação da história

A fim de avaliar a adequação do produto às expectativas dos alunos, sua viabilidade de aplicação e a necessidade de ajustes, ele foi apresentado aos alunos em aula, durante a qual a professora registrou suas observações.

A professora realizou a leitura da história com pausas para enfatizar as palavras destacadas e os quadros com curiosidades. Os alunos acompanharam a leitura com interesse, demonstrando participação ao ler as sílabas em coro nas palavras destacadas.

A identificação dos alunos com os personagens foi constatada por meio de menções a si mesmos feitas pelos alunos ao se referirem a algum personagem.

Olha lá, essa aí é a Cláudia porque ela também já está na escola há bastante tempo. Marta (2023)

Agora apareceu o Sebastião, vê lá se não tá igual você.
Carlos (2023)

A identificação dos alunos com a personagem Maria foi observada por meio de comentários feitos por Tereza e Cláudia. Tereza afirmou que Maria tinha características semelhantes a alguém que ela conhecia, enquanto Cláudia demonstrou preocupação com a personagem, dizendo que era "duro" a situação dela.

Os alunos demonstraram ter conhecimento prévio sobre o tema energia elétrica, pois fizeram comentários durante a apresentação do livro que indicavam que já haviam ouvido falar sobre. No entanto, a entrevista realizada antes da apresentação do livro mostrou que eles não dominavam as informações mais específicas sobre o tema. A leitura do livro e a apresentação das informações específicas nele contidas tornaram os conteúdos mais claros para os alunos.

Não falei que era da água? Não lembrava esse nome aí de usina. Carlos (2023)

Isso! É barragem que chama né? Sebastião (2023)

Energia solar. Essa eu acertei né professora? Carlos (2023)

O produto educacional contempla diversos assuntos que podem ser trabalhados dentro de uma disciplina ou de maneira interdisciplinar. Durante a exposição do livro completo para os educandos notou-se que para melhor utilização do livro ele deve ser dividido em mais de uma aula, para que, com a mediação do professor haja um aprofundamento nos assuntos propostos pelo material.

Foi utilizado material multimídia para projetar o livro e realizar uma leitura coletiva, contudo, no ritmo de leitura coletiva a atividade se tornou extensa e cansativa, mesmo com o interesse dos alunos. As luzes da sala foram apagadas para projetar o livro e alguns alunos demonstraram cansaço. Isso sugere que

atividades expositivas em ambientes escuros podem ser inadequadas para alunos adultos que tiveram um dia cansativo.

Os quadros com curiosidades e as palavras destacadas foram apresentados de forma resumida. Devido sua complexidade as informações contidas no quadro de curiosidades demandavam um estudo mais aprofundado para serem compreendidas, além de visarem estimular a reflexão dos participantes sobre os temas.

Considerou-se que para obter uma validação social futura do produto, a opção ideal seria o uso do livro físico, além de adotar uma metodologia mais interativa, composta por um maior número de aulas, a fim de permitir uma abordagem mais atenta e aprofundada em cada tema, o que pretendemos realizar nas próximas semanas.

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo bibliográfico e a pesquisa qualitativa realizada junto aos alunos da EJA, os dados convergiram para a criação de um livro paradidático sobre o ensino de ciências. O foco central recai sobre a elevação do conhecimento sobre a energia elétrica, tema selecionado pelos estudantes. Através de uma abordagem lúdica, interativa e contextualizada, a obra busca fomentar a leitura crítica e, simultaneamente, servir como ferramenta de apoio à alfabetização e ao letramento. Alicerçado nas necessidades e realidades dos educandos da EJA, o livro paradidático se destaca por seu caráter atrativo, envolvente e acessível.

Além disso, a pesquisa observou que os estudantes evidenciaram a importância de obter sucesso em seu processo de alfabetização, indicando que buscam os centros de alfabetização visando melhores oportunidades no mercado de trabalho e progressão social. Mesmo associando a aprendizagem à aquisição de habilidades em leitura e matemática, ficou evidente que o ensino de ciências é uma área significativa para os alunos, os quais manifestaram interesse e escolheram a geração de energia elétrica como o tema principal do projeto educacional.

A exposição do material recebeu uma resposta favorável, com os estudantes mostrando afinidade com os personagens e enredo, demonstrando interesse em ler o texto apresentado e compreendendo os temas relacionados à geração de energia elétrica. O livro paradidático empenhou-se em ofertar conteúdo do ensino de ciências de maneira a provocar reflexões no conteúdo proposto e para além dele, com informações e narrativa relevantes para a Educação de Jovens e Adultos ao mesmo tempo, em que se oportuniza atividades de alfabetização abarcando os educandos de 1º ao 5º termo.

Acreditamos que a materialização física da obra seja a opção mais eficaz para o trabalho com alunos, sem descartar a disponibilização inicial em versão digital para ampliar o acesso.

A narrativa apresentada no livro paradidático “*De onde vem a força*” tem a intenção de esclarecer conceitos complexos sobre energia elétrica de forma

acessível, cativante e relevante para a realidade dos alunos da EJA, utilizando linguagem simples, recursos visuais impactantes e exemplos práticos do cotidiano.

O tema foi escolhido e validado pelos próprios alunos, garantindo a relevância, o interesse e o engajamento do público-alvo. A narrativa busca possibilitar atividades interativas e debates para incentivar o hábito da leitura crítica, a reflexão e o desenvolvimento da autonomia intelectual.

O livro oferece um ambiente rico em vocabulário e estruturas textuais que facilitam o processo de alfabetização e letramento, aprimoram o domínio da língua portuguesa e desenvolvem a criticidade.

Acreditamos que este livro paradidático representa um importante passo para a transformação do ensino de Ciências na EJA, promovendo a aprendizagem significativa, a inclusão social e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI.

O livro paradidático “De onde vem a força” foi elaborado para ser facilmente replicado em outras escolas e contextos, ampliando o impacto positivo na EJA servindo como ferramenta dentro da perspectiva freiriana para professores e alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, crítica, informada e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABENHAIM, Ana Maria; SÁ, Eliane Marta Teixeira de; ALMEIDA, Maria Regina de. (Orgs.). **Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 55-70.

ARROYO, Miguel. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. In: **Construção Coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 23-36.

BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Comum do Ensino Fundamental**. Bauru, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. (2000). Parecer CNE/CEB 11/2000. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2000, Seção 1e, p. 15.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2023

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 12.

CISLAGHI, Juliana Fiuza; CRUZ, Julia Barros; SANTOS, Maria Carolina Correa dos; MENDONÇA, Thaisa Souza de; FERREIRA, Fernando Gonçalves. **Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Luta Popular, 2019. 128 p

COUTO, Maria Aparecida. **Mediação pedagógica com apoio de material didático para educação de jovens e adultos**. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Docência para a Educação Básica. Faculdade de Ciências. Universidade estadual Paulista UNESP/ Campus de Bauru. 2015.

DI PIERRO, Maria Clara. **A atualidade das políticas de EJA**. In: CORTI, Ana Paula; CÁSSIO, Fábio; STOCO, Simone. Escola pública: práticas e pesquisas em educação. Santo André: UFABC, 2023. p. 163-172.

_____. **A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas**. Educação e Sociedade, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.

_____. **Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos: avanços e desafios**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 44, n. 1, p. 29-50, jan./mar. 2023.

DUARTE, Newton. **A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, 2015.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996

FERREIRO, Emília; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas 1985. 284p.

FORMIGA, Girlene Marques; INÁCIO, Francilda Araújo. **Literatura no Ensino Médio: reflexões e proposta metodológica**. Revista Brasileira de Literatura Comparada, Rio de Janeiro, n. 22, p. 179-197, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam**. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983

_____. SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

FRIGOTTO, Gaudêncio, organizador. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320 p.

GADOTTI, Moacir. **A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** São Paulo: Instituto Paulo Freire. Acesso em: 27 out. 2023.

GADOTTI, Moacir; FEITOSA, Sônia Couto Souza. **Reinventar a educação é inverter prioridades: o lugar da educação de adultos como política pública.** In: CARNOY, Martin. Reinventando Paulo Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center/ Stanford Graduate School of Education, 2018.

GERALDO, Antônio Carlos Hidalgo. **Didática de Ciências Naturais: na perspectiva histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2009.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2001

KLEIMAN, Ângela. **Letramento e alfabetização: um debate em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 22

LIMA, Marcelo. **A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil.** 2018. 320 p.

_____. **Problemas da educação profissional do governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs.** Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 73–91, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8736>>. Acesso em: 09 nov. 2023.

MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais, material didático e formação de professores.** Signum - Estudos da Linguagem, Londrina, v. 8, n. 1, p.173-191, 2005b.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 32ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2012

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: Uma contribuição de Paulo Freire, Emília Ferreiro e Vygotsky.** Maceió: EDUFAL, 1999.

PAIVA, Vanilda. Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

RIBEIRO, Vera. (org.). **Educação de Jovens e Adultos. Novos leitores, novas leituras.** Campinas: Mercado de Letras, 2005.

SANTOS, Fabio Schwarz Soares dos. **Professores dos anos iniciais do ensino fundamental, pedagogia histórico-crítica e ensino de ciências: investigando articulações** / Fábio Schwarz Soares dos Santos, 2015 disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/132498>> acesso em 11/11/2021

SANTOS, Milton. **Educação de jovens e adultos: uma modalidade educacional em construção.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 74.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso-comum à consciência filosófica.** 17 ed. Campinas SP Autores associados, 1996

_____. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes.** In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval. (org). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2005

_____. **Escola e Democracia.** 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**– Campinas SP: Autores associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 5. ed., São Paulo: Contexto, 2007.

VALE, Fundação. **Jovens e Adultos na sala de aula: sujeitos e aprendizagens na EJA.** Brasil, 2014. Disponível em: http://www.viveraprender.org.br/wpcontent/uploads/2015/06/Compila%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3oVale_SITE-1.pdf. Acesso em 02/11/2023

VEIGA NETO, Antônio. **Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão.** In: MACHADO, Ana Maria; VEIGA NETO, Antônio José; SILVA, Maria Virgínia de Oliveira; PRIETO, Regina G.; RANNÁ, Wilson; SILVA, Elizângela (Orgs.). **Educação inclusiva: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-24.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola.** Via Atlântica, São Paulo, v. 14, p. 11–22, dez. 2008.

