



**PROFHISTÓRIA**

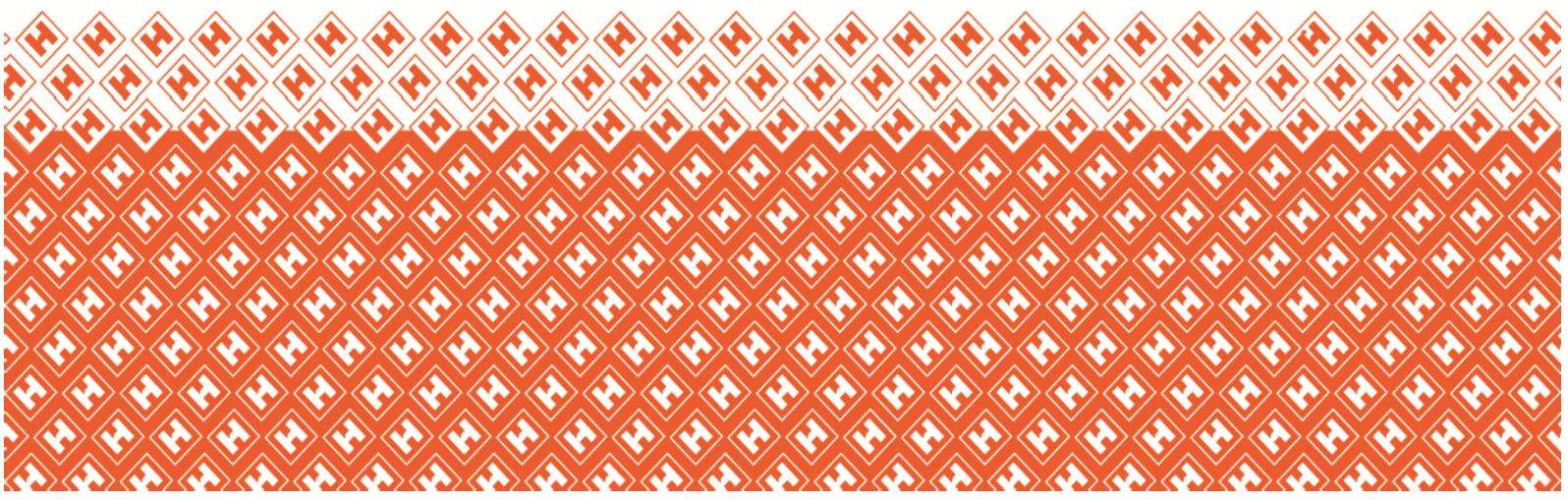
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

**SILVIO CESAR VALENDOLF**

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA NA ESCOLA  
PROFESSORA EDELI MANTOVANI, SINOP – MT: História,  
Educação e Cidadania**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
DEZEMBRO – 2023**



**SILVIO CESAR VALENDOLF**

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA NA ESCOLA  
PROFESSORA EDELI MANTOVANI, SINOP–MT: história,  
educação e cidadania.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História, no núcleo da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Campus de Cuiabá, sob a orientação do Professor Dr. Marcelo Fronza, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**CUIABÁ – MT  
2023**

## Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

V152e Valendorf, Silvio Cesar.

A educação de jovens e adultos - EJA na Escola Professora Edeli Mantovani, Sinop-MT: história, educação e cidadania. [recurso eletrônico] / Silvio Cesar Valendorf. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 80 f., il. color., pdf). -- 2023.

Orientador: Marcelo Fronza.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2023.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. História. 4. Cidadania. 5. Democracia. I. Fronza, Marcelo, *orientador*. II. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: A Educação de Jovens e Adultos - EJA na Escola Professora Edeli Mantovani, Sinop-MT: História, Educação e Cidadania**

**AUTOR: MESTRANDO SILVIO CESAR VALENDOLF**

Dissertação defendida e aprovada em **11 de DEZEMBRO** de **2023**.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

**1. DOUTOR MARCELO FRONZA (Presidente da Banca e Orientador)**

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

**2. DOUTOR WILIAN JUNIOR BONETE (Membro Externo)**

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Pelotas

**3. DOUTORA CRISTIANE THAIS DO AMARAL CERZOSIMO GOMES (Membro Interno)**

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

**4. DOUTOR OSVALDO RODRIGUES JUNIOR (Membro Interno)**

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

**5. DOUTOR RENILSON ROSA RIBEIRO (Suplente)**

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

**Cuiabá, 11/12/2023.**



Documento assinado eletronicamente por **MARCELO FRONZA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 21/05/2024, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **CRISTIANE THAIS DO AMARAL CERZOSIMO GOMES, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 22/05/2024, às 08:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wilian Junior Bonete, Usuário Externo**, em 22/05/2024, às 10:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **OSVALDO RODRIGUES JUNIOR, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 22/05/2024, às 16:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufmt.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_externo=0), informando o código verificador **6871288** e o código CRC **5EFD8061**.

---

## RESUMO

A presente dissertação investiga o Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Professora Edeli Mantovani, em Sinop – MT e explora o entrelaçamento entre os elementos-chave de História, Cidadania e Democracia. Ao abordar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), focalizamos não apenas na transmissão de conhecimento histórico, mas, também, na formação de cidadãos conscientes e participativos, elementos fundamentais para o fortalecimento dos pilares democráticos e para o resgate das condições cidadãs desses estudantes. Tendo por base metodológica a pesquisa qualitativa participante, analisamos as práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que promovem uma compreensão crítica da História, identificando suas influências na construção da cidadania. Destacamos, também, a importância de serem desenvolvidas estratégias educacionais que capacitem os jovens e adultos a compreenderem não apenas o passado, mas, também, a participarem ativamente da sociedade contemporânea. Este estudo contribui para o avanço do campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), fornecendo luz sobre como o Ensino de História pode ser uma ferramenta eficaz na formação de cidadãos engajados, capazes de contribuir para a consolidação dos valores democráticos em suas comunidades e, por conseguinte, na sociedade em geral.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Educação de Jovens e Adultos; História; Cidadania; Democracia.

## ABSTRACT

The present dissertation investigates the Teaching of History in Adult and Youth Education (EJA) at the Professora Edeli Mantovani School in Sinop – MT, exploring the interconnection among the key elements of History, Citizenship, and Democracy. When approaching the Adult and Youth Education (EJA), we focus not only on the transmission of historical knowledge but also on the formation of conscious and participative citizens, essential elements for strengthening democratic pillars and reclaiming the civic conditions of these students. Using participatory qualitative research, we analyze pedagogical practices in Adult and Youth Education (EJA) that promote a critical understanding of History, identifying its influence on citizenship construction. We also emphasize the importance of developing educational strategies that empower young people to comprehend not only the past but also to actively participate in contemporary society. This study contributes to the advancement of the Adult and Youth Education (EJA), providing light on how the Teaching of History can be an effective instrument in training capable engaged citizens of contributing to the consolidation of democratic values in their communities and, consequently, in society at large.

**Keywords:** Teaching of History; Youth and Adult Education; History; Citizenship; Democracy.

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação foi um trabalho realizado com a colaboração de muitas mãos e cabeças pensantes. Neste momento, quero expressar minha GRATIDÃO a todos aqueles que contribuíram, de forma direta ou indireta, para que esta obra se concretizasse.

Inicialmente, agradeço a Deus por ser minha fonte de luz, força e equilíbrio em todos os momentos de minha vida.

Agradeço, carinhosamente, à minha família: aos meus pais, Terezinha e Sirio, pela vida, à minha esposa Fabiola Suemi Inaba e aos meus filhos Valentina, Amanda e Guilherme por serem o suporte necessário em todos os momentos.

Agradeço, imensamente, aos alunos da Escola Professora Edeli Mantovani por compartilharem, com a ciência, suas percepções e histórias de vida. Sem vocês, essa pesquisa não teria sentido.

Agradeço à professora Doutora Cristiane Thais do Amaral Cerzosimo Gomes por ter me aceitado, inicialmente, como seu orientando e por sempre ter me atendido nas minhas necessidades estudantis.

Agradeço, imensamente, ao professor Doutor Marcelo Fronza por ter me aceitado como seu orientando diante da impossibilidade da “*mãezona*” professora Cris. Ao professor Marcelo minha gratidão por sempre ter me atendido nas minhas necessidades acadêmicas, confesso que foi uma honra poder realizar este trabalho sob sua orientação.

Agradeço, também, ao professor Doutor José Aldair Pinheiro, *Piá Doutor*, por todo o incentivo e colaboração destinado à realização dessa pesquisa e, também, pelo enorme apoio nas diversas questões burocráticas que envolvem a vida de um estudante de pós-graduação.

Gratidão, também, por todas as valiosas contribuições feitas, na banca de qualificação, pela professora Doutora Cristiane Thais do Amaral Cerzosimo Gomes, pelo professor Doutor Marcelo Fronza e pelo professor Doutor Osvaldo Rodrigues Júnior. Obrigado pelos conhecimentos compartilhados a respeito do ensino de História e dos fundamentos da Educação histórica. Obrigado, também, pela parceira acadêmica e por poder contar com vocês nessa jornada de mestrado.

Meu agradecimento também se estende à CAPES, por viabilizar a realização dessa pesquisa através da concessão de uma bolsa de mestrado, amparo econômico fundamental para se produzir conhecimento.

Com este trabalho, encerro um ciclo significativo e muito marcante em minha vida acadêmica. Desta forma, quero externar minha profunda gratidão à escola e à universidade pública que me formou. GRATIDÃO À EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE!!!

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1 e 2</b> – Localização da cidade de Sinop-MT, Brasil .....   | 40 |
| <b>Figura 3, 4 e 5</b> – Evolução arquitetônica da Igreja Católica Santo Antônio na cidade de Sinop-MT, Brasil .....  | 41 |
| <b>Figura 6 e 7</b> – Comitiva de autoridades e desfile escolar na cerimônia comemorativa do primeiro 7 de setembro (1974) na sede da Gleba Celeste (Sinop) ..... | 42 |
| <b>Figura 8</b> – Vista frontal da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani .....   | 45 |
| <b>Figura 9</b> – Vista aérea da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani e o entorno da comunidade escolar .....   | 50 |
| <b>Figura 10</b> – Logomarca da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani criada por um estudante através de um concurso promovido pela gestão escolar .....     | 52 |
| <b>Figura 11</b> – Interação entre professor e estudantes da EJA na sala de aula.....   | 57 |
| <b>Figura 12</b> – Professora Edeli Mantovani – Patrona da escola .....   | 58 |

## LISTA DE SIGLAS

ABC – Ação Básica Cristã  
Art. – Artigo  
BASA – Banco da Amazônia  
BB – Banco do Brasil  
BCB – Banco de Crédito da Borracha  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CDCE – Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CEJA – Centros de Educação de Jovens e Adultos  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNPJ – Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas  
CPCs – Centros Populares de Cultura  
DRE – Diretoria Regional de Educação  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMI – Ensino Médio Integrado  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MCP – Movimento de Cultura Popular  
MEB – Movimento de Educação de Base  
MEP – Movimento de Educação Popular  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MT – Mato Grosso  
PAS – Programa Alfabetização Solidária  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PIN – Programa de Integração Nacional  
PNDE – Programa Nacional de Desenvolvimento da Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SESI – Serviço Social da Indústria  
SINOP – Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná  
TAE – Técnico Administrativo Educacional  
UNE – União Nacional dos Estudantes

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <u>1</u> – CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....   | 12 |
| <u>2</u> – CAPÍTULO 1. O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS.....              | 21 |
| 1.1 <i>A Educação de Jovens e Adultos no Brasil</i> .....  | 21 |
| 1.2 <i>Aspectos teóricos da educação de jovens e adultos</i> .....                               | 29 |
| 1.3 <i>Literatura que já tratou sobre o ensino de História na EJA</i> .....                      | 32 |
| <u>3</u> – CAPÍTULO 2. A EJA NA ESCOLA PROFESSORA EDELI MANTOVANI EM SINOP, MATO GROSSO.....     | 38 |
| 2.1 <i>A Escola Estadual Professora Edeli Mantovani em Sinop</i> .....                           | 45 |
| 2.2 <i>Um pouco da história da professora Edeli Mantovani, patronesse da escola</i> .....        | 58 |
| <u>4</u> – CAPÍTULO 3. MATERIAL PARADIDÁTICO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA..... | 60 |
| <u>5</u> – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 70 |
| <u>6</u> – REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....   | 75 |
| <u>7</u> – ANEXOS.....   | 79 |

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho de pesquisa, sobre a *Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Professora Edeli Mantovani, Sinop–MT: história, educação e cidadania*, tem, como objetivo, desenvolver um estudo acerca da História da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Professora Edeli Mantovani, destacando a sua importância neste processo educativo e na formação/qualificação da comunidade participante deste contexto escolar. A escola se encontra localizada, em Sinop, na região norte de Mato Grosso, onde ocorreu a realização do estudo, da pesquisa. Nesta perspectiva, buscamos compreender e analisar a História da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no processo de construção da cidadania através da educação e da ocorrência de todo o processo educativo na escola. São muitos os desafios que se apresentam ao ensino de História na dinâmica ensino/aprendizagem para jovens e adultos na Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, em Sinop, Mato Grosso. Assim, para alcançar este objetivo, o foco está na análise histórica educacional e cidadã deste contexto educativo escolar.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcada pela descontinuidade e ineficácia de inúmeras políticas públicas educacionais que, ao longo da história, nunca chegaram a atender as reais necessidades da demanda educacional existente. Como consequência, o cumprimento do direito básico à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988, a qual afirma: “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família...” (Art. 205) e pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que estabelece: “todo homem tem direito à instrução...” (Art. 26), nunca se concretizou plenamente.

A história consolidou a crença de que a escola é a instituição responsável pela posição ocupada pelos indivíduos na sociedade. Atribuiu-se à escola o poder de transformar essa mesma sociedade que, por sua lógica própria, gera a desigualdade e a exclusão. É pertinente, entretanto, questionar: até que ponto esse vínculo entre educação e sociedade é viável? Qual é a contribuição efetiva da educação na construção da cidadania e da democracia?

Sobre essa discussão, vale citar a obra de Paul Willis, *Aprendendo a ser trabalhador – Learning to Labor –* (1991). que é considerada um clássico no estudo dos estudantes trabalhadores que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Neste livro, Willis (1991) examina as experiências dos jovens das classes trabalhadoras na escola e como essas experiências moldam suas identidades e perspectivas futuras. O autor realiza uma análise minuciosa das interações sociais e culturais dentro da sala de aula e do

ambiente escolar, destacando como as relações de poder e as expectativas sociais influenciam o desempenho acadêmico e as aspirações desses estudantes.

Um dos principais conceitos explorados por Willis (1991) em seu trabalho é a “cultura da resistência”. Ele argumenta que os estudantes trabalhadores muitas vezes desenvolvem uma cultura própria, baseada na desvalorização das normas e valores escolares dominantes. Em vez de se esforçarem para obter sucesso acadêmico e ascenderem socialmente, esses estudantes muitas vezes adotam uma atitude de desprezo em relação à educação formal, valorizando mais a camaradagem, a rebeldia e a busca de prazeres imediatos.

*"Aprendendo a ser trabalhador"* (1991) faz uma abordagem etnográfica detalhada da maneira como o autor dá voz aos estudantes trabalhadores, permitindo que suas perspectivas sejam ouvidas. A obra levanta questões importantes sobre as desigualdades educacionais e sociais, destacando a influência do ambiente socioeconômico e cultural na formação da identidade dos jovens.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Paul Willis (1991) fornece uma análise crítica e relevante sobre os desafios enfrentados pelos estudantes trabalhadores que buscam conciliar trabalho e estudo. Ao destacar as dinâmicas complexas presentes nesse contexto, o autor contribui para uma compreensão mais profunda das barreiras e possibilidades que esses estudantes encontram ao buscar a educação formal.

A obra de Paul Willis, *"Aprendendo a ser trabalhador"* (1991), é uma leitura fundamental para aqueles interessados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua análise crítica e perspicaz oferece uma visão valiosa sobre as dinâmicas sociais e educacionais que moldam as trajetórias desses estudantes.

A participação é o primeiro passo para a sensibilização e transformação social. A proposta de uma educação voltada à cidadania pretende contribuir para que cada indivíduo seja um cidadão ativo, protagonista de uma democracia que garanta seus direitos fundamentais e o torne livre de situações de opressão. Nessa perspectiva, recorreremos aos estudos de Selva Guimarães Fonseca (2016) acerca do ensino de história e a construção da cidadania:

Qual história? Qual cidadania? Acrescento: Qual(is) história(as) ensinar e qual cidadania queremos no Brasil, no século XXI? Isso significa pensar: Qual sociedade sonhamos e construímos, cotidianamente, nos nossos espaços de vida? Buscar essas respostas requer de nós, que temos como ofício o ensino de história, um profundo olhar sobre os desafios do nosso tempo, as exigências teóricas e políticas.

Parece-nos que a educação muito pouco pode diante da complexidade da nossa realidade socioeconômica e cultural, mas acreditamos em uma relação mais enriquecedora entre professor e aluno, numa educação que assegure o desenvolvimento integral da pessoa, do cidadão, preparando a todos, numa concepção integral do processo produtivo, e rompendo com o hiato de uma educação voltada somente para o trabalho intelectual.

É possível compreender que a cidadania se dá a partir da transformação da sociedade em um contexto histórico, mas que a educação desempenha um papel extremamente relevante, apesar de restrito, no processo de conscientização que irá possibilitar essas transformações, conforme reflexão de Selva Guimaraes Fonseca (2016):

Proponho essa reflexão, partindo de duas premissas óbvias para os historiadores. A primeira é pensar a história como disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. A história tem como papel a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e práxis individual e coletiva. A segunda é ter consciência de que o debate sobre o significado de ensinar história processa-se, sempre, no interior de lutas políticas e culturais. Logo, discutindo, procuramos desvendar a lógica das relações que envolvem tanto a produção quanto a difusão do conhecimento, apontando limites, possibilidades, desejos e necessidades historicamente construídas.

Diante dessa realidade, torna-se importante oferecer uma visão geral da educação, abordando, brevemente, seus aspectos e tentando descrever, com base numa pesquisa bibliográfica qualitativa, a relação que ocorre entre a história, a educação, o conhecimento, a aprendizagem, a escola e a cidadania. A observação de tais propostas de ensino e as práticas desenvolvidas foram realizadas junto à Escola Estadual Professora Edeli Mantovani em Sinop, Mato Grosso.

Iniciei meus trabalhos na docência em 1994, logo após terminar o terceiro ano do ensino médio. Terminei o ensino médio em 1993 e na cidade onde eu morava, Itaúba – MT, só tinha uma escola pública com ensino médio. Em 1994 o professor da disciplina de educação física se tornou diretor da escola e eu, por ser uma pessoa do esporte, fui convidado a assumir as aulas dele, pois não havia, na cidade, um profissional com formação superior para ocupar a docência dessa disciplina. Fiquei nessa função durante o ano letivo de 1994. Todavia, seguindo ainda

neste percurso da docência, no último semestre do curso de Filosofia, em 1999, eu já estava atuando novamente como professor da educação básica, em Campo Grande – MS.

Sendo, principalmente, professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sempre acreditei numa educação libertadora, cidadã e que promovesse o desenvolvimento integral do ser humano. Com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), já trabalho desde 2009, quando foi criado, em Mato Grosso, o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA).

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) traziam, por objetivo, constituir uma identidade própria para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreendessem a educação integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e seus diferentes tempos e espaços formativos.

A proposta pedagógica com a criação desses centros era a de promover uma recuperação do tempo perdido no processo educacional desses estudantes. Porém, é preciso superar o entendimento de que esta modalidade de ensino é apenas um instrumento reparador e repositor de uma escolaridade perdida. ‘Recuperar o tempo perdido’ não é a função por excelência da Educação de Jovens e Adultos, e sim, permitir o acesso aos conhecimentos produzidos, inserindo-os na atualidade social e tecnológica, a fim de que obtenham não somente melhores condições salariais, mas também a concretização da sua cidadania, isso segundo Siqueira e Carvalho (2014).

No ano de 2018, o governo do estado de Mato Grosso encerrou o funcionamento dos centros de educação de jovens e adultos e, a partir de 2019, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) voltou para a modalidade regular nas mais diversas escolas das cidades do Estado de MT. A Escola Professora Edeli Mantovani, que, na sua vocação original, foi criada para atender este público de jovens e adultos, não ficou fora do processo e, desde 2019, voltou a atender a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) regular. Como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sofreu uma diáspora e se espalhou por algumas escolas da cidade, eu, também fui junto e, desde 2019, estou lotado na Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, em Sinop – MT, onde atuo profissionalmente.

Vale destacar que o profissional que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é responsável por oferecer oportunidades de aprendizado para pessoas que não concluíram o ensino fundamental e médio na idade regular.

O professor que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisa ter habilidades específicas para lidar com um público diversificado, o qual possui diferentes níveis

de conhecimento e experiências de vida. Assim, é importante que ele tenha sensibilidade e paciência para compreender as dificuldades e necessidades de cada aluno, buscando formas de inspirá-los e incentivá-los a aprender.

Além disso, o professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ter uma metodologia de ensino diferenciada, a qual valorize o conhecimento prévio dos alunos e que seja capaz de trabalhar com temas relevantes e contextualizados para eles. É preciso que ele saiba adaptar a linguagem e os recursos didáticos de acordo com o perfil de cada estudante, criando um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante.

O profissional da Educação de Jovens e Adultos (EJA) também precisa ter conhecimento sobre as políticas educacionais e sociais que envolvem a educação de jovens e adultos. Ele deve estar sempre atualizado sobre as questões que envolvem o ensino público e privado, as leis e normas educacionais e as demandas específicas do público-alvo.

Destacamos que o professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um profissional que atua na promoção da educação e da cidadania, valorizando a diversidade e a inclusão social. Ele tem um papel fundamental na formação de pessoas que buscam novas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional.

Pensando a Educação como um todo, vale ressaltar o entendimento de que o ensino, através da escola, é um instrumento que permite ao homem o acesso aos conhecimentos produzidos academicamente, inserindo-o no mundo do saber, a fim de que obtenha não somente melhores condições salariais, mas a concretização da vida e o exercício pleno da cidadania.

Ao fornecer um ensino que valorize a cultura e a diversidade, a escola desempenha um papel importante na transformação social. Por isso, é necessário que as instituições educacionais reconheçam e valorizem os diferentes saberes e experiências trazidos pelos estudantes, proporcionando um ambiente inclusivo e estimulante.

A obra "*Cultura e Escola*", de Jean-Claude Forquin (1993), aborda a importância de uma educação crítica, que capacite os estudantes a questionarem as estruturas de poder e a compreenderem as relações sociais que permeiam a sociedade. Isso envolve não apenas o acesso aos conhecimentos acadêmicos, mas, também, o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, reflexão e diálogo.

Forquin (1993), ainda, aborda o conceito de cultura escolar como um conjunto de práticas, representações, valores e normas que caracterizam uma instituição escolar específica. Essa perspectiva busca compreender a escola como um ambiente culturalmente construído, moldado por interações sociais, históricas e institucionais.

Na análise de Forquin (1993), a cultura escolar não se restringe apenas ao currículo formal ou às práticas pedagógicas, mas, também, inclui aspectos mais amplos, como as relações de poder, as tradições, os símbolos e os modos de comunicação presentes na instituição. Ele destaca que a cultura escolar influencia e é influenciada pela sociedade mais ampla, refletindo as normas e valores dominantes em determinado contexto.

Ao explorar a cultura escolar, Forquin (1993) busca compreender como as práticas cotidianas na escola refletem e perpetuam determinadas visões de mundo, valores e hierarquias sociais. Ele destaca a importância de analisar esses elementos culturais para entender o funcionamento da escola e suas implicações para o processo educativo.

Portanto, o conceito de cultura escolar de Forquin (1993) enfatiza a complexidade e a multidimensionalidade desse fenômeno, reconhecendo que vai além do ensino formal e envolve aspectos simbólicos, sociais e históricos que permeiam a vida escolar.

Logo, o professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do fazer histórico. Assim, ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vistas históricos, levando-o a reconstruir, por adivinhação, o percurso da narrativa histórica.

Para o autor Rüsen (2007),

O trabalho com o conhecimento histórico na escola é fundamental na formação da consciência histórica, ou seja, no processo de interiorização como determinação de formas de organizar e dar sentidos às experiências individuais e coletivas dos jovens alunos. Essas experiências são importantes para a definição e inserção do sujeito em seu próprio destino.

A aprendizagem de História deve ser concretizada com base em objetivos claros e específicos, que indicam ações significativas para o desenvolvimento e para o ensino-aprendizagem qualitativo de todos os estudantes. Segundo Rüsen (2010),

Os processos de aprendizado da História precisam ser pensados para além de serem considerados como processos dirigíveis e controláveis, mas, em que pese o fato de estar ainda em construção uma teoria da aprendizagem histórica referenciada em uma cognição situada na própria História, isso pode ser fecundado por concepções teóricas do aprendizado histórico que tenham como

finalidade principal a formação e desenvolvimento da consciência histórica, constituindo-se, assim, a possibilidade de uma relação mais orgânica entre a cultura histórica e a cultura escolar de uma sociedade.

Este reconhecimento da educação enquanto possuidora de uma concepção própria e específica de educação que nos fala Castro (2004) é o princípio da cidadania. A cidadania conquistada, que liberta da passividade e da exclusão. Ao incluir e capacitar o aluno para o pleno exercício da cidadania é que a educação supera, como um todo, o “tempo perdido” neste processo.

A partir do conceito de cidadania pesquisado por Ivan Furmann (2006), entende-se que os estudantes, tendo garantidos, por lei, o direito à educação, têm, também, assegurados um melhor reconhecimento enquanto cidadãos. E ser cidadão significa, segundo o relato do *Professor Capão Verde, ter consciência do mundo em que se vive, dominar o mínimo de legislação concernente às relações sociais, participação política e cultura, para viver com dignidade.*

Segundo Severino (1994), o grande desafio que a educação enfrenta é preparar o educando para o trabalho, para a vida social e para a cultura da subjetividade, sem, contudo, degradá-lo, submetê-lo à opressão social ou aliená-lo.

Entendendo a questão da produção do conhecimento, realizada pelo homem, como um processo que se dá na relação entre o *sujeito cognoscente* e *objeto cognoscível*, destaca-se que, numa visão idealista, há uma predominância do sujeito em relação ao objeto e, todo conhecimento já está no interior de cada ser humano, cabendo à escola, através do professor e de todos os profissionais envolvidos no processo, despertar, no estudante, este potencial e orientá-lo no sentido de conduzi-lo ao seu desenvolvimento, ao seu aperfeiçoamento pessoal.

É importante observar que o espaço escolar é um lugar de aprendizagem que produz constantes transformações sociais. Assim, não há conhecimento que possa ser apreendido e recriado se não mexer, inicialmente, com as preocupações que as pessoas têm. Logo, é um contrassenso supor que se possa ensinar crianças, jovens e adultos sem partir das preocupações que eles têm, ou seja, eles só vão se apropriar do conhecimento se este estiver relacionado com sua realidade cotidiana, se for significativo para ele.

Para Sócrates, importante filósofo grego clássico, o conhecimento teria, como consequência inevitável, o *agir bem*. Desta forma, o *bem* e a *verdade* estariam intimamente ligados. Logo, agir conforme o bem seria decorrência do conhecimento e, uma pessoa só vai

praticar maus atos por ignorância, ou seja, uma ação danosa a si ou aos outros só aconteceria em decorrência do desconhecimento, da ignorância, do não saber, segundo o filósofo.

Relacionando a questão do conhecimento com a educação, acreditamos que é necessário somar a bagagem cultural que o aluno traz consigo, e aperfeiçoar, polir esses conhecimentos, proporcionando, assim, conhecimentos maiores ainda na vida do educando neste processo desenvolvido com o educador.

Logo, o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo de estudo crucial, o qual reflete trajetórias e perspectivas singulares e molda o acesso à educação ao longo da vida.

No presente trabalho, exploramos essa temática por meio de uma análise detalhada em três capítulos distintos: no Capítulo um, investigamos as nuances do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA), examinando as trajetórias que moldam esse processo educacional e as perspectivas que delineiam as experiências de aprendizado de jovens e adultos.

No Capítulo dois, direcionamos nosso olhar para a realidade específica da Escola Professora Edeli Mantovani, situada em Sinop, Mato Grosso. Este capítulo proporciona uma visão aprofundada da prática educativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma localidade específica, contextualizando a dinâmica do ensino de História nesse ambiente escolar.

Já no Capítulo três, adentramos na análise do material produzido a partir dos dados coletados durante a pesquisa, oferecendo um estudo metucioso sobre o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Professora Edeli Mantovani. Assim, explorando os resultados obtidos, destacamos as tendências, os desafios e os possíveis caminhos para aprimorar a qualidade do ensino de História nesse contexto que relaciona ensino/aprendizagem.

Desse modo, para a elaboração deste estudo, utilizamos uma abordagem qualitativa, a observação participante, um roteiro semiestruturado para realização de entrevistas orais e uma pesquisa bibliográfica/documental. A abordagem qualitativa e a observação participante serão importantes para estudar e acompanhar o objeto da pesquisa do local de observação, ou seja, da escola, do ambiente escolar e de suas interações com a cidade.

Para Minayo (1993), a abordagem qualitativa para o objeto de investigação social considera que os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa estão imersos em determinadas condições sociais, pertencem a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados, e que esse objeto se apresenta em permanente estado de transformação.

A sistematização e análise dos dados ocorreram em três momentos interligados com base em Bogdan e Bilklen (1994). A pré-análise, que vai se ocupar das evidências mostradas durante a pesquisa. A análise, a qual buscará as relações e contradições a partir do cruzamento dos dados das observações e dos documentos verificados. Por fim, as inferências que irão se voltar para a interpretação dos referenciais teóricos de onde serão extraídos os sentidos e significados dos textos/documentos.

Para atingir o objetivo do presente estudo sobre a educação no município de Sinop, no que tange à Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Professora Edeli Mantovani e seu entorno, temos o intuito de investigar essa temática através de fontes documentais, oficiais e particulares, como registros e dados escolares, jornais, fotografias, decretos e portarias da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

O caminho percorrido passa por uma análise do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA), observando o processo educativo no Brasil, em Mato Grosso, na cidade de Sinop e, mais especificamente, na Escola Estadual Professora Edeli Mantovani.

Ao longo deste trabalho, buscamos não apenas compreender as complexidades do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas, também, contribuir para o desenvolvimento de práticas mais eficazes e inclusivas. O presente estudo oferece, assim, uma contribuição significativa para a compreensão e aprimoramento do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA), fornecendo uma iluminação valiosa que carrega a intenção de poder orientar futuras pesquisas e intervenções pedagógicas.

# **CAPÍTULO 1. O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS**

## ***1.1 – A Educação de Crianças e Adultos no Brasil***

O início da educação de crianças e adultos no Brasil coincide com o limiar da colonização, e é marcada pela descontinuidade e ineficácia de inúmeras políticas públicas que, ao longo da história, nunca chegaram a atender as reais necessidades da demanda educacional existente. Como consequência, o cumprimento do direito básico à educação garantido pela Constituição Federal de 1988, que afirma “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família...” (Art. 205) e pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que estabelece: “todo homem tem direito à instrução...” (Art. 26), nunca se concretizou plenamente.

No período do Brasil colônia, a educação existente estava sob o domínio da Ordem Religiosa dos Jesuítas, cuja intenção principal era a difusão da fé católica e o ensinamento de normas de comportamento aos povos nativos que habitavam as terras recém-encontradas. Pode-se afirmar, também, que essa educação, predominantemente humanística, tinha um caráter de submissão aos interesses do regime político dos colonizadores e à manutenção da ordem vigente.

A educação dos adultos coincidia com a educação elementar comum, ao lado da catequese. De acordo com Paiva, “... através do ensino das crianças, os jesuítas buscavam, também, atingir seus pais; além disso, era tentada a catequese direta dos indígenas adultos e, nesses casos, a alfabetização e a transmissão do idioma português servia como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos.” (PAIVA, 1987. p. 165). No entanto, tendo decorrido a fase inicial da colonização, o interesse pela educação dos indígenas adultos foi perdendo sua importância, pois as atividades econômicas coloniais não exigiam o domínio das técnicas da leitura e da escrita para a realização dos trabalhos que lhes eram solicitados pelos colonizadores portugueses.

A educação jesuítica no Brasil predominou até meados do século XVIII, quando o Marquês de Pombal determinou a expulsão de todos os jesuítas do país, alegando que o trabalho educativo desses religiosos contrariava os interesses da colônia e, conseqüentemente, do Império português. Até esse período, os jesuítas já contavam com 17 colégios e seminários,

25 residências e 36 missões, sem contar os seminários menores e as escolas de alfabetização presentes em quase todo território da colônia.

Stephanou, no livro *Histórias e memórias da educação no Brasil*, afirma que, posteriormente à fase inicial da colonização, os jesuítas, assim como os membros de outras ordens religiosas, não catequizaram e instruíram apenas os indígenas, mas também escravos. Porém, pouco se sabe sobre as práticas desenvolvidas junto a essa população. Por outro lado, com relação a experiências realizadas na educação de mulheres adultas, os dados são praticamente inexistentes. De acordo com o autor, no final do período colonial, poucas sabiam ler e escrever.

No período que sucede a expulsão dos jesuítas, poucas foram as experiências significativas com relação à educação de adultos. As políticas de Pombal deram ênfase mais ao ensino secundário, cuja organização obedecia ao sistema de aulas régias as quais se referem a uma forma de ensino que ocorreu durante o período colonial, no Brasil colônia, sob o domínio português.

As aulas eram ministradas por professores nomeados pelo Estado colonial, geralmente ligados à Igreja Católica, e destinadas a uma pequena parcela da população, principalmente aos filhos de colonos brancos e aos membros da elite colonial. Essas aulas eram, geralmente, realizadas nas cidades e vilas mais importantes, e o ensino era voltado para a formação de uma elite letrada e administrativa.

O currículo das aulas régias no Brasil colonial era centrado em disciplinas como latim, retórica, filosofia, teologia e direito canônico. A língua latina era ensinada como uma língua-chave para o acesso ao conhecimento e para a formação intelectual. O objetivo principal era formar uma elite intelectual e burocrática que servisse aos interesses da Coroa portuguesa e do sistema colonial.

As aulas régias no Brasil, assim como em outros territórios coloniais, eram limitadas a uma pequena parcela da população branca e privilegiada. Por outro lado, a maioria dos habitantes do Brasil colonial, incluindo a população indígena, africana e mestiça, não tinha acesso a esse tipo de educação formal.

No decorrer do tempo, com o avanço da colonização e a criação de instituições educacionais, as aulas régias deram origem a outras formas de ensino, como as escolas primárias, os seminários e as universidades, que buscavam ampliar o acesso à educação formal.

Assim, as aulas régias no Brasil colonial eram aulas ministradas por professores nomeados pelo governo português, voltadas para a formação de uma elite letrada e

administrativa. No entanto, é importante ressaltar que esse modelo de ensino era elitista e excluía a maioria da população, reforçando as desigualdades sociais e raciais do período colonial.

Afirma-se, ainda, que foi a saída, expulsão, dos religiosos jesuítas que deu início a escola pública no Brasil. A história da escola pública no Brasil colonial teve início no século XVI com a chegada dos colonizadores portugueses. No entanto, é importante destacar que o modelo de educação vigente nesse período era bastante restrito a quem podia pagar, isto é, a escola pública era voltada para a elite branca e privilegiada da sociedade colonial.

Inicialmente, a educação formal no Brasil colonial estava sob a responsabilidade da Igreja Católica, que, através dos jesuítas, tinha o papel central na instrução e na evangelização dos colonos.

Com o passar do tempo, o sistema educacional no Brasil colonial foi se expandindo lentamente. Foram fundados seminários para a formação de padres e surgiram as chamadas "aulas de primeiras letras", que visavam oferecer um ensino básico a crianças e aos jovens das classes mais baixas. No entanto, essas iniciativas ainda eram limitadas e não alcançavam a maioria da população.

Desta forma, o período imperial brasileiro é considerado de grande significância no processo de institucionalização da escola no Brasil. Nas assembleias provinciais, diversas foram as discussões sobre como se daria a inserção das chamadas "classes inferiores da sociedade" nos processos formais de educação. Muitas províncias, a partir do Ato Adicional de 1834, tornaram-se responsáveis pela educação primária e secundária, formulando, assim, políticas de instrução para jovens e adultos.

Assim, a verdadeira universalização da escola pública no Brasil só começaria a ser estabelecida no século XIX, após a independência do país. Foi somente a partir desse período que se iniciaram esforços mais significativos para a criação de um sistema educacional mais amplo e abrangente, que buscasse atender às necessidades de toda a população, independentemente de sua origem social.

Nesse período, o ensino para adultos assumiu, em certo sentido, um caráter filantrópico. Em muitos casos, os professores, que ensinavam durante o dia, eram convocados a ministrarem aulas noturnas gratuitamente, em um caráter de missão. Na segunda metade do século XIX, em muitas províncias, surgiram associações de intelectuais que, concomitantemente às suas atividades, ministravam cursos noturnos para adultos como uma forma de "regenerar" as massas de pobres brancos, negros livres, libertos e, até mesmo, em alguns casos, de escravos.

Nesse período, “... a alfabetização de adultos é, ainda, colocada sob a égide da filantropia, da caridade, da solidariedade e não do direito.” (STEPHANOU, 2005. p. 261). A concepção do analfabeto era de alguém ignorante e incapaz, reflexo disso foi a chamada Lei Saraiva, de 1881, a qual restringia ao analfabeto o direito a voto.

A primeira Constituição republicana de 1891 declara a proibição ao voto do analfabeto e elimina a restrição que selecionava os eleitores por renda. Nesse contexto, segundo o censo de 1890, mais de 80% da população brasileira era analfabeta. Esses dados, causa de vergonha entre os intelectuais brasileiros, fizeram com que as primeiras décadas do século XX fossem marcadas por diversas mobilizações em muitas esferas da sociedade, em torno da alfabetização de adultos.

Nesse período, no interior das diversas ligas que se organizaram, foram fundados movimentos, como, por exemplo, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, em 1915, no Rio de Janeiro. Nos diversos lugares do país, surgiam mobilizações que se propunham a acabar com o analfabetismo, entre as quais o método de *desanalfabetização*, criado por Abner de Brito, que propunha alfabetizar em sete lições. Por outro lado, todo esse empenho em mudar aquela realidade “vergonhosa” não evitou que, no interior da intelectualidade, surgissem afirmações, como a de Carneiro Leão, que consideravam a alfabetização uma “arma perigosa”, que poderia aumentar, segundo ele, a “anarquia social”.

No entanto, apesar das iniciativas oficiais de promoção da alfabetização de adultos serem um tanto tímidas, como foi o caso da tentativa de Paschoal Leme, de organizar o ensino Supletivo nas décadas de 1930 e 1940, surgiram, concomitantemente, experiências extraoficiais na alfabetização de adultos. Como exemplo, podemos citar o uso da Literatura de Cordel em Pernambuco.

A primeira Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, já prevê o ensino supletivo, mas, apenas em 1947, o governo brasileiro lança, pela primeira vez, uma campanha em âmbito nacional visando alfabetizar a população. Todavia, o apelo para o engajamento voluntário e o pouco acúmulo de experiências e de estudos sobre como alfabetizar adultos que pudessem dar suporte às ações governamentais corroboraram para a falta de êxito da Campanha. As críticas à Campanha foram feitas pelos próprios membros nela engajados, entre elas, a crítica de Paulo Freire, feita no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958. Paulo Freire defendia que “... a organização dos cursos deveria ter por base a própria realidade dos alunos e que o trabalho educativo deveria ser feito ‘com’ o homem e não ‘para’ o homem.” (STEPHANOU, 2005. p. 267-268).

No final da década de 1950 e início da de 1960, surgiram diversos movimentos de educação e cultura popular, muitos dos quais inspirados nas ideias de Paulo Freire, autor que será aprofundado em seguida, na sequência do texto. Podemos citar como exemplos destes o MEB (Movimento de Educação de Base), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; o MCP (Movimento de Cultura Popular), ligado à Prefeitura do Recife; os CPCs (Centros Populares de Cultura), organizado pela União Nacional dos Estudantes – UNE, entre outros. O método desenvolvido por Freire propunha uma educação dialógica, e não bancária, que valorizasse a própria realidade do educando e a cultura popular, a partir da qual surgiriam os temas geradores. Esses movimentos buscavam a conscientização, a participação e a transformação social, convencidos de que o analfabetismo é gerado por uma sociedade injusta e não igualitária.

Em setembro de 1963, ocorreu em Recife o Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, cujo objetivo era o de reunir e propiciar um intercâmbio de experiências entre os diversos movimentos envolvidos com a alfabetização de adultos. O encontro contou com a presença de, aproximadamente, 80 grupos nacionais. No mesmo ano, a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos foi encerrada, após ter sofrido sucessivas críticas. Paulo Freire foi indicado para integrar o grupo para a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação, processo interrompido pelo Golpe Militar de 31 de março de 1964.

O Governo militar importou um modelo de alfabetização de adultos dos Estados Unidos, de caráter evangélico, intitulado a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã), que permaneceu pelo período de 4 anos, de 1966 a 1970, formada, principalmente, por protestantes conservadores e que tinha o objetivo não somente de alfabetizar, mas, sobretudo, de neutralizar as ideias difundidas em movimentos anteriores, como a proposta de educação emancipadora defendida por Paulo Freire, considerada pelos militares de cunho comunista. Por que essa Cruzada não deu certo? Não deu certo, justamente, porque o objetivo maior não era a educação, a alfabetização, mas sim o combate a ideologias políticas específicas. Esse programa também foi ineficaz, pois reduziu a alfabetização, em muitos casos, ao exercício de aprender a desenhar o nome.

Em 1967, foi criado o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que impulsionou uma campanha em âmbito nacional, convocando, também, a população a fazer sua parte. O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi um programa de alfabetização e educação de jovens e adultos implementado no Brasil entre as décadas de 1960 e 1980. Seu objetivo era

combater o analfabetismo e promover a inclusão educacional da população adulta que não havia tido acesso à escolarização na infância.

A proposta do Mobral estava inserida em um contexto de ampliação do acesso à educação e de busca por transformações sociais. O programa foi desenvolvido como uma estratégia de alfabetização em massa, com a intenção de promover a conscientização política e social, a capacitação profissional e a melhoria das condições de vida dos participantes.

A metodologia usada pelo Mobral foi baseada em uma abordagem de educação popular e de ensino de adultos. Alguns dos principais elementos da metodologia do programa foram:

Método Paulo Freire: o Mobral se baseou, em grande parte, na abordagem pedagógica desenvolvida por Paulo Freire. Seus princípios incluíam a valorização dos conhecimentos prévios dos educandos, o estímulo ao diálogo e à reflexão crítica, e a promoção da conscientização e da participação ativa dos alfabetizandos.

Material didático: o Mobral desenvolveu materiais didáticos específicos, como cartilhas e livros, adaptados às necessidades e à realidade dos adultos em processo de alfabetização. Esses materiais utilizavam temas relacionados ao cotidiano dos educandos, a fim de tornar o processo de aprendizagem mais significativo e contextualizado.

Aprendizagem em grupos: o programa incentivava a formação de grupos de alfabetização, nos quais os educandos podiam interagir entre si, compartilhar experiências e apoiar-se mutuamente. A aprendizagem em grupo proporcionava um ambiente de cooperação e estimulava a participação ativa dos adultos no processo educacional.

Trabalho voluntário: o Mobral contava com a colaboração de voluntários, denominados "agentes mobilizadores", que atuavam como alfabetizadores e facilitadores dos grupos de aprendizagem. Esses agentes recebiam treinamento específico para atuarem nas atividades de alfabetização e mobilização comunitária.

Articulação com a comunidade: o programa buscava estabelecer uma conexão entre a educação formal e a realidade sociocultural dos educandos, incentivando a participação ativa da comunidade. Essa articulação visava não apenas à alfabetização, mas, também, à conscientização e à mobilização dos adultos em busca de melhorias em suas condições de vida.

O Mobral teve um papel importante na redução do analfabetismo no Brasil, alfabetizando milhões de pessoas durante sua existência. Embora o programa tenha sido extinto na década de 1980, sua abordagem pedagógica e sua ênfase na educação popular e inclusiva influenciaram subsequentes políticas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país.

Porém, o Mobral, apesar da força e da quantidade abundante de recursos disponibilizados, foi mais um programa que fracassou, principalmente, por fazer uso de um conteúdo acrítico, material padronizado e não garantir a continuidade dos estudos.

Em 1985, na chamada “Nova República”, foi criada a Fundação Educar que, fazendo parte do Ministério da Educação, tinha por objetivo acompanhar e supervisionar as instituições e secretarias que recebiam recursos para executar seus programas. Porém, teve pouca duração, sendo extinta pelo então governo Collor. Esse período foi marcado pela ausência do governo federal em relação ao fomento e articulação de políticas públicas de alfabetização de adultos. Fato esse que parece contrariar a própria Constituição de 1988, que estendeu aos jovens e adultos o direito à educação, conforme foi esboçado posteriormente no capítulo II, seção V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96:

#### **Seção V – Educação de Jovens e Adultos**

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Fazendo uma análise da Seção V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) - que trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA) - à luz da história, educação e cidadania, percebemos a importância desafiadora dessa modalidade de ensino no contexto brasileiro.

Vamos explorar a análise considerando alguns aspectos: a *História*, a *Educação*, a *Cidadania*, a *Inclusão Social* e os *Desafios Atuais*...

A História – A EJA, no Brasil, tem raízes históricas profundas. Durante grande parte de sua história, o país enfrentou altos índices de analfabetismo e desigualdades educacionais. A EJA surgiu como uma resposta a esses problemas, buscando proporcionar uma segunda chance de educação para aqueles que não tiveram acesso à educação básica na idade apropriada. Historicamente, a EJA sempre desempenhou um papel crucial e responsável na promoção da igualdade de oportunidades educacionais a esses sujeitos da história.

A Educação – A Seção V da LDB 9.394/96 reconhece a importância da educação como um instrumento de transformação social e individual. Ela busca elevar o nível de escolaridade e promover o desenvolvimento de habilidades e competências dos jovens e adultos que, por diversos motivos, não concluíram seus estudos. A EJA é um componente vital do sistema educacional brasileiro, atuando como uma ferramenta para combater o analfabetismo e melhorar a qualidade de vida dos cidadãos.

A Cidadania – Sobre esse tema, a EJA desempenha um papel fundamental na promoção de cidadania. O acesso à educação é um direito fundamental de todo cidadão, e visa garantir que esse direito seja estendido a todos, independentemente da idade. Além disso, a educação na EJA não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas, também, estimula a reflexão crítica, o exercício da cidadania ativa e a participação na sociedade. A EJA capacita os adultos a compreenderem melhor seus direitos e deveres, promovendo o engajamento cívico e a participação na vida democrática.

A Inclusão Social – Olhando para a história da EJA no Brasil, ela está intimamente ligada à busca pela inclusão social. A modalidade surgiu como uma resposta às desigualdades educacionais, oferecendo uma oportunidade de inclusão para aqueles que, de outra forma, permaneceriam à margem do sistema educacional. Ela desempenha um papel crucial na redução das disparidades educacionais e na promoção da igualdade de oportunidades.

Os Desafios Atuais – Apesar de seu papel histórico na promoção da educação e da cidadania, a EJA enfrenta desafios significativos nos dias de hoje, incluindo a falta de recursos, a necessidade de adaptação a tecnologias educacionais e de abordar questões relevantes, como a evasão escolar. A análise, à luz da história, educação e cidadania, também, deve considerar esses desafios contemporâneos.

Sintetizando, a Seção V da LDB 9.394/96, que aborda a Educação de Jovens e Adultos, desempenha um papel essencial na história, educação e cidadania do Brasil. Ela representa a

busca por igualdade, inclusão e participação cidadã, reconhecendo que a educação é um direito fundamental que deve ser estendido a todas as faixas etárias, contribuindo para o desenvolvimento do país e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Assim, em 1996, o governo federal volta a propor um programa nacional de alfabetização de adultos: o Programa Alfabetização Solidária. Este sofreu críticas dos estudiosos da área, por retomar práticas consideradas superadas. Em 1998, foi criado o Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). Tendo, como principal articulador, o Incra, e que visava atender às populações em processo de alfabetização nas áreas dos assentamentos.

Desta maneira, o Brasil chega ao século XXI com um índice, ainda, elevado da população que não alcançou o domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas básicas. Em 2003, o governo Lula lançou o Programa Brasil Alfabetizado. Inicialmente, este foi visto como mais uma “campanha”, que, em muitos aspectos, se igualava às anteriores. A previsão do programa era a de erradicar o analfabetismo em 4 anos. Em 2004, com a mudança de ministro, o programa foi redefinido em alguns pontos e se suprimiu a meta de erradicar o analfabetismo em 4 anos. Com efeito, sabemos que o número de brasileiros acima de 15 anos que não alcançaram o nível mínimo de escolaridade é bastante grande. Isso revela que o direito básico à educação, garantido pela constituição de 1988, e o direito à instrução, nos termos da Declaração dos Direitos Humanos de 1948, ainda não foi estendido a todos os brasileiros, e, portanto, não é um direito alcançado por todos.

## ***1.2 – Aspectos teóricos da educação de jovens e adultos***

Para podermos falar dos fundamentos teóricos da Educação de Jovens e Adultos, é imprescindível fazer referência a Paulo Freire, a seu método de alfabetização e a sua prática pedagógica.

Nascido em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921, Paulo Reglus Neves Freire é considerado um dos grandes pedagogos da atualidade e respeitado mundialmente pelo seu trabalho desenvolvido junto à Educação de Jovens e Adultos. Foi alfabetizado pela sua mãe, Edeltrudes Neves Freire, que o ensinou a escrever as primeiras palavras com gravetos no quintal de casa. Como não havia, em Pernambuco, curso superior para formação de educadores, Paulo

Freire, aos 22 anos, ingressou na Faculdade de Direito. Ainda enquanto estudante, casou-se com a professora primária Elza Maia Costa Oliveira e trabalhou como professor no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife.

A partir de 1947, foi contratado como diretor do setor de educação e cultura do SESI e, pela primeira vez, entrou em contato com a educação de adultos. Desde então, seu trabalho e sua causa passaram a ser a luta pela erradicação do analfabetismo. Ele defendia que a alfabetização dos adultos não deveria ser somente o aprendizado das letras, palavras e frases e sim fundamentar-se no dia a dia dos educandos. Para ele, a alfabetização deveria levar o jovem e o adulto a conhecerem os problemas que enfrentam e os estimularem a participar da vida social e política de seu meio. Como educador, participou da fundação de círculos populares de cultura por todo o Brasil. Em 1961, sob o patrocínio do bispo D. Hélder Câmara, criou o MEB (Movimento de Educação Popular), ao mesmo tempo em que seu método de alfabetização tomava forma. Durante o governo de João Goulart, Paulo Freire foi convidado para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização, lançado em janeiro de 1964. Neste mesmo ano, após o golpe militar, seu método foi considerado subversivo, fato que o obrigou a se exilar. Primeiro foi para o Chile e depois para a Suécia.

Em 1969, lança o livro *Pedagogia do Oprimido*, sua obra mais conhecida, na qual trata de seu método de alfabetização, considerando a educação dialógica. Seu método estabelece um vínculo estreito entre a aprendizagem linguística e a tomada de consciência da realidade, já que a sua pedagogia procurava elevar a cultura das classes populares e a sua conscientização. Para Paulo Freire, o diálogo crítico sobre um texto, que aborda problemas sociais, desvenda o contexto político e histórico em que professores e estudantes se inserem e isso se torna um ato de conhecimento, não apenas uma transferência de conhecimento. O diálogo supõe troca, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Para ter sucesso nessa alfabetização, é preciso partir do cotidiano dos alunos, do vivido por eles, pois a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Devemos não apenas ler a palavra, mas ler o mundo através da palavra, objetivando sua transformação. Isto é, “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2001. p.11).

Ao ler Paulo Freire, uma primeira constatação a que se chega é que sua obra, no seu conjunto, não apresenta contradições. Desde seus primeiros escritos, ele trabalha sobre temas recorrentes, explicitando, revendo, complementando e ampliando um caminho em espiral, coerente todo o tempo. Na sua concepção, Freire identifica a *libertação* como princípio

fundamental de educação, claramente expresso em *Pedagogia do Oprimido*. Assim, um papel fundamental de construção e transformação da realidade era reservado à educação, sendo esta entendida e praticada como ato político. Desta forma, destaca-se, principalmente, a função política e o papel simultâneo de competência técnica e compromisso político do educador, cuja ação deve ser fundamentalmente ética, no respeito ao educando e na coerência de sua ação.

Paulo Freire percebe o homem como um ser autônomo. Esta autonomia está presente na definição de vocação ontológica de *'ser mais'* que está associado com a capacidade de transformar a realidade, o mundo. Sabe-se que possibilitar uma formação para a autonomia é ser portador de grandes responsabilidades. Responsabilidades essas que se ligam, diretamente, à formação do homem e a sua inserção no mundo de forma que este seja conduzido, através de uma prática da liberdade, ao descobrimento de possibilidades de administrar conflitos, transformando assim, mediante atividade crítica, a sociedade vigente.

Diante dessa perspectiva, Freire afirma que o "... educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos" (FREIRE, 1996, p.78).

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1996) destaca a importância da vida humana e o valor do "outro" no processo pedagógico, instigando a reflexão sobre a necessidade de um diálogo problematizador, que caracteriza a emancipação do indivíduo, transformando-o em sujeito cognoscente e autor de sua própria história, capacitando-o à transição da consciência ingênua à consciência crítica.

A conscientização é entendida como um ato de ação/reflexão/ação, de luta do sujeito por sua existência, de não acomodação às condições em que se encontra. A conscientização, neste sentido, convida o homem a assumir uma posição frente ao mundo, possibilitando-o a escolha, a decisão, libertando-o ao invés de subordiná-lo. Ao transformar sua realidade, transforma-se a si próprio, pois, na medida em que ele se integra ao seu contexto, ele se compromete com seu tempo histórico e vai construindo a si mesmo.

Ao investigar a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a abordagem de Paulo Freire utiliza uma base teórico-metodológica relevante. A EJA é uma modalidade educacional voltada para jovens e adultos que não tiveram acesso à educação formal na idade apropriada. Freire desenvolveu, portanto, metodologias, como a "*Pedagogia do Oprimido*" e o "*Método Paulo Freire*", que têm sido amplamente aplicadas na EJA.

A abordagem de Freire na EJA busca respeitar e valorizar o conhecimento prévio e as experiências dos estudantes, envolvendo-os ativamente no processo de aprendizagem. A metodologia qualitativa permite aprofundar essa compreensão, explorando as percepções, desafios e expectativas dos estudantes da EJA em relação à educação e a sua realidade social.

Dessa forma, ao desenvolver esta pesquisa sobre a modalidade da EJA, e, utilizando-se de uma metodologia qualitativa, adotou-se os princípios de Paulo Freire, como a escuta ativa, o diálogo, a valorização das vivências dos sujeitos e a reflexão crítica, para compreender as experiências educacionais dos estudantes e identificar maneiras de promover uma educação mais emancipatória e significativa para eles.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo uma modalidade educacional, visa atender às necessidades de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação formal na idade apropriada. A abordagem dialógica pedagógica de Paulo Freire, com sua ênfase na conscientização, na participação ativa dos estudantes e na superação das condições opressivas, tem sido amplamente aplicada na EJA. Busca-se, com este estudo, explorar as conexões entre a metodologia qualitativa, os princípios de Paulo Freire e a EJA, a fim de promover uma compreensão mais aprofundada das experiências educacionais dos estudantes.

Espera-se que este estudo proporcione uma compreensão mais profunda das experiências educacionais dos estudantes da EJA, em consonância com os princípios de Paulo Freire. A análise dos dados coletados permitirá identificar desafios enfrentados pelos estudantes, barreiras para uma educação emancipatória e possíveis estratégias para promover uma educação mais significativa e transformadora, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educacionais mais efetivas nesta modalidade. Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o aprimoramento das práticas educacionais na modalidade da EJA, valorizando a perspectiva dos estudantes e promovendo uma educação mais justa e inclusiva.

### ***1.3 – Literatura que já tratou sobre o ensino de História na EJA***

A partir de uma análise de Moacir Gadotti (1998), percebemos que a educação sempre foi entendida como um processo que ocorre ao longo de toda vida da pessoa e não é como algo que se reduz apenas a um período específico, como, por exemplo, só durante a juventude. Todavia, novas são as metodologias utilizadas, em torno das quais se estruturam as políticas

públicas de educação, condicionando, assim, currículos, práticas, avaliações e o próprio sentido da educação em geral.

Conforme Bonete, percebemos que os alunos jovens e adultos que frequentam a EJA possuem um perfil diferenciado daquelas crianças e adolescentes que cursam o Ensino Fundamental e Médio de forma regular. Muitas vezes, os jovens e adultos estão inseridos no mercado de trabalho de maneira informal, exercem diferentes profissões e passam por dificuldades financeiras devido à falta de qualificação especializada para o trabalho. Muitos buscam apenas a conclusão dos estudos, mas há aqueles que, também, mesmo fazendo EJA, almejam um curso universitário.

Na tentativa de abranger essa heterogeneidade, no plano legislativo, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 concebeu a EJA como uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da leitura e da escrita como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.

Para o relator do parecer, Carlos Roberto Jamil Cury, a EJA deve-se desenvolver, a partir de três funções próprias: *Reparadora*, *Equalizadora* e *Qualificadora*.

A função *Reparadora* trata do acesso para aqueles que tiveram a educação negada historicamente. O não estar em igualdade no interior de uma sociedade, na qual o código escrito ocupa uma posição privilegiada, revela-se como uma problemática a ser enfrentada. Se a leitura e a escrita se constituem em bens relevantes, o não acesso aos graus elevados de letramento é particularmente algo danoso para a conquista da cidadania plena. Dessa forma, a função reparadora se caracteriza não apenas pelo acesso ao direito negado historicamente, mas também pelo reconhecimento da igualdade ontológica de todo ser humano.

A função *Equalizadora* diz respeito à garantia de permanência e de igualdade de oportunidades educacionais. Em outros termos, a EJA deve possibilitar a reentrada no sistema educacional daqueles que tiveram os seus estudos interrompidos, independente dos motivos, e, ainda possibilitar novas inserções no mundo do trabalho e na vida social. A EJA tem por objetivo formar e incentivar jovens e adultos capacitados para a leitura e para o entendimento das múltiplas linguagens visuais, juntamente às dimensões do trabalho e da cidadania. Eis aqui a função equalizadora, pautada no princípio da equidade, pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdades.

A função *Qualificadora* se refere à garantia de acesso à educação contínua e de qualidade. Conforme o relator, essa função constitui o próprio sentido da EJA. É o apelo para a

educação contínua, contribuindo, dessa maneira, para a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, igualdade e a diversidade.

O ser humano sempre necessitou se aperfeiçoar, qualificar-se e requalificar-se, de modo a descobrir novos campos de atuação como forma de realização de si próprio. Esta função indica que, em todas as idades e épocas da vida, é possível se formar, desenvolver-se e constituir conhecimentos e habilidades, competências e valores que conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.

Ao reconhecer o outro como sujeito, caminhamos para a vivência de uma cidadania plena, mesmo esta cidadania estando longe de ser consolidada na sociedade como um todo.

Ainda, é conveniente afirmar que, no contexto das novas legislações, para a educação básica, sobretudo com a atual *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, percebe-se, até o momento, um descaso com a EJA. O documento não fornece orientações específicas para a modalidade e se limita a propor que as adaptações de conteúdos devem ser desenvolvidas pelos próprios municípios e estados. Essa ausência tem sido alvo de muitas críticas e de debates nos fóruns de EJA pelo Brasil.

Roberto Catelli aponta que, na primeira versão da BNCC, em 2015, não há qualquer formulação referente à EJA. O texto destaca apenas eixos e conteúdo que podem ser aplicados aos jovens e adultos. Não existe reflexões sobre as especificidades e necessidades reais da EJA.

Assim, a ausência da EJA na BNCC de 2015, além de gerar uma carência significativa na legalidade ao processo educativo, mostra, também, que a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2015, ao definir as diretrizes e objetivos da educação no Brasil, apresentou uma omissão notável ao negligenciar qualquer formulação específica referente à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso levanta questões importantes sobre o reconhecimento e o tratamento dessa modalidade de ensino no cenário educacional do país.

A EJA desempenha um papel crucial na promoção da educação inclusiva e na redução das disparidades educacionais. Ela visa atender aqueles que não concluíram seus estudos na idade apropriada, proporcionando uma segunda chance de educação. Muitas vezes, seu público é composto por adultos que enfrentam desafios pessoais e profissionais significativos, tornando-a uma modalidade de ensino única em suas demandas e necessidades. Portanto, a ausência de menção à EJA, na BNCC de 2015, é uma lacuna que não pode ser ignorada.

Essa omissão da EJA, na BNCC de 2015, reflete uma desconexão com a realidade educacional do Brasil. Ela negligencia uma parte significativa da população que precisa de educação e, conseqüentemente, compromete os objetivos mais amplos de inclusão e equidade

na educação. A ausência de diretrizes específicas para a EJA deixa em aberto questões cruciais relacionadas a como essa modalidade deve ser abordada em termos de currículo, metodologias de ensino, avaliação e recursos.

A EJA não pode ser tratada da mesma forma que a educação básica regular, pois seus alunos têm experiências de vida diversas e necessidades específicas. A falta de diretrizes claras na BNCC de 2015 deixa a critério das escolas e educadores decidir como abordar a EJA, o que pode resultar em disparidades na qualidade da educação oferecida aos adultos que buscam melhorar seu nível de escolaridade.

Essa omissão também levanta preocupações em relação ao reconhecimento e valorização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema educacional. A educação de adultos é um instrumento poderoso para o desenvolvimento individual, a participação cívica e a promoção da cidadania. Portanto, a falta de consideração na BNCC de 2015 pode ser interpretada como uma subvalorização da importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

É importante ressaltar que, posteriormente, houve revisões na BNCC para incluir algumas referências à Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, essa revisão só ocorreu após reconhecimento das limitações iniciais da BNCC de 2015. A inclusão de diretrizes específicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi uma etapa necessária para preencher a lacuna que a primeira versão deixou.

Todavia, a ausência de formulações referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA) na primeira versão da BNCC de 2015 foi, sem dúvida, uma omissão significativa. Isso ressalta a importância de reconhecer e valorizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade fundamental no sistema educacional brasileiro, que desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão, da equidade educacional e do desenvolvimento de cidadãos ativos e críticos. A revisão subsequente da BNCC para incluir diretrizes específicas para a EJA foi um passo positivo, mas a experiência ressalta a necessidade contínua de garantir que todas as modalidades de ensino sejam consideradas e reconhecidas de maneira adequada em nossa política educacional.

Na segunda versão, em 2016, em um esboço de tentativa de incluir os jovens e adultos no plano curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propôs a seguinte solução: em uma tentativa de incluir os jovens e adultos na estrutura curricular, optou-se por substituir a expressão "crianças e adolescentes" por "crianças, adolescentes, jovens e adultos". No entanto, essa solução acabou sendo percebida como artificial e inadequada na prática, o que gerou

algumas consequências problemáticas. Para o autor, na prática, essa mudança só agravou o problema, uma vez que tornou o currículo mais homogêneo.

Desta forma, uma das principais questões levantadas em relação a essa mudança está relacionada à homogeneização do currículo. Pois, em vez de criar um espaço curricular distinto para atender às necessidades específicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a inclusão dos termos "jovens e adultos" na BNCC resultou em um currículo mais uniforme, que não leva em consideração as diferenças significativas entre esses públicos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) atende a um público diverso em termos de faixa etária, experiências de vida, níveis de habilidade, motivação e objetivos. Agrupar todos esses grupos sob a mesma categoria, juntamente com crianças e adolescentes, tornou-se problemático. A educação de jovens e adultos frequentemente requer abordagens pedagógicas distintas das usadas na educação básica tradicional, o que não foi considerado na BNCC de 2016.

A falta de diferenciação no currículo também desconsidera as necessidades e os objetivos distintos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Adultos que buscam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) frequentemente têm metas educacionais específicas, como a obtenção de um diploma de ensino médio para melhorar suas perspectivas de emprego. Além disso, eles trazem consigo uma variedade de experiências de vida que podem ser incorporadas ao processo de aprendizado. A inclusão dos termos "jovens e adultos" na BNCC não levou em consideração essas particularidades.

Outra questão crucial é a necessidade de flexibilidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os adultos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), muitas vezes, têm horários irregulares devido a compromissos profissionais e familiares. A inclusão dos termos "jovens e adultos" na BNCC não abordou a necessidade de flexibilidade no planejamento e na oferta de aulas, o que é essencial para atender às necessidades desse público.

Em 2017, a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada, surpreendentemente, sem qualquer alteração em relação à segunda versão de 2016. Essa inalteração, mais uma vez, destaca uma falta de reconhecimento significativa em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciando um claro descaso com essa modalidade. Percebe-se, assim, que tampouco existe um mínimo de respeito com as particularidades dos alunos que frequentam esta modalidade.

Como resultado, persiste uma barreira substancial na garantia dos direitos educacionais dos jovens e adultos, e, lamentavelmente, as particularidades dos alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) continuam a ser desconsideradas.

Em suma, destacamos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) necessita de políticas públicas preocupadas com a formação humana e com a cidadania e não apenas com a preparação para atender as demandas do sistema capitalista. É necessária uma educação que promova a inclusão social e que atribua aos alunos o papel de sujeitos ativos no processo da construção do conhecimento.

## **CAPÍTULO 2. A EJA NA ESCOLA PROFESSORA EDELI MANTOVANI EM SINOP, MATO GROSSO**

O presente capítulo tem como objetivo desenvolver um breve estudo sobre a história do município de Sinop e a importância da Escola Professora Edeli Mantovani no processo de formação escolar nessa cidade, localizada na região norte de Mato Grosso.

O estado de Mato Grosso foi fortemente impactado pelos governos autoritários no período republicano, os quais visavam a promoção de políticas de ocupação não indígena de terras. No governo de Getúlio Vargas, durante a fase do Estado Novo, foi promovida uma política conhecida como “Marcha para o Oeste”, entre os anos de 1937 e 1945. Já durante a ditadura militar, no governo de Emílio Garrastazu Médici, o Programa de Integração Nacional (PIN), em 1970, impactou fortemente a região centro-norte do estado. As ações da “Marcha para o Oeste” repercutiram, também, na configuração da política indigenista na região norte do estado, assim como viabilizou a posterior forma de ocupação da Amazônia Legal do estado de Mato Grosso.

A “Marcha para o Oeste” produziu efeitos não só no Mato Grosso e sua política está ligada às repercussões da Segunda Guerra Mundial. Getúlio Vargas sabia que a antiga capital do Brasil, Rio de Janeiro, era vulnerável à invasão estrangeira por uma grande potência. Por isso, seus assessores planejaram uma estrutura mínima que permitisse a transferência da capital para a Ilha do Bananal, que pertence ao atual estado de Tocantins, em caso de maior hostilidade dos alemães. A própria construção de Brasília conecta-se a esse contexto, pois foi um dos reflexos dos projetos de interiorização e ocupação dos “espaços vazios”.

Segundo Gislaene Moreno e Tereza Cristina Souza Higa (2017), na obra intitulada *Geografia de Mato grosso: território, sociedade e ambiente*, ao discutirem sobre a integração do estado à economia nacional fazem, o seguinte comentário

A construção de Brasília, em 1960, e o início da implantação de rodovias de integração (Belém-Brasília e Brasília-Acre) representaram um avanço no processo de integração do Centro-Oeste e da Amazônia à economia nacional. Mas a estratégia de integração nacional – iniciada na década de 1940 com a “Marcha para o Oeste” – teve impulso definitivo com a intensificação do processo de modernização industrial no Centro-Sul articulado às ações de expansão agrícola para o Centro Oeste e Amazônia durante os governos militares (1964-1985). Nesse contexto, Mato Grosso ocupou posição peculiar,

verificando-se a expansão acelerada dos espaços ocupados pela atividade agropecuária, enquanto se dava, ao mesmo tempo, acentuada “modernização” do setor agrícola.

O desenvolvimento econômico do norte do estado de Mato Grosso foi impulsionado pelos programas desenvolvimentistas da ditadura militar. O principal deles foi o Programa de Integração Nacional (PIN), lançado em 1970. Embora o PIN não estivesse diretamente relacionado às políticas educacionais da época, é possível identificar algumas conexões entre o plano e elas.

**Infraestrutura e acesso à educação:** O PIN tinha como uma de suas principais metas a construção de infraestrutura na região amazônica, como estradas, hidrelétricas e redes de energia. Essas melhorias, na infraestrutura, abriram novas possibilidades de acesso à educação para as populações locais, antes isoladas e com limitado acesso a escolas e instituições de ensino.

**Expansão da rede de escolas:** O investimento em infraestrutura também incluiu a construção de escolas e instituições de ensino em áreas remotas da Amazônia. Essa expansão da rede escolar proporcionou uma maior oferta de educação básica para as comunidades locais, permitindo que mais crianças tivessem acesso à educação formal.

**Formação de professores:** O PIN também trouxe a necessidade de formar professores para atender à demanda nas regiões beneficiadas pelo programa. Foram criados cursos de formação de professores e programas de capacitação para profissionais da educação, visando suprir a carência de docentes qualificados nessas áreas.

**Educação voltada para o desenvolvimento regional:** As políticas educacionais da época buscavam alinhar-se com os objetivos de desenvolvimento do PIN. Os currículos escolares foram adaptados para incluir conteúdos relacionados à realidade local, como estudos sobre a fauna, flora e cultura amazônica. O objetivo era formar cidadãos que pudessem contribuir para o desenvolvimento sustentável da região.

**Fomento à pesquisa e à educação superior:** Além das políticas direcionadas à educação básica, o PIN também incentivou a criação de universidades e institutos de pesquisa na Amazônia. Essas instituições de ensino superior contribuíram para o avanço científico e tecnológico da região, além de oferecerem oportunidades de formação acadêmica para os moradores locais.

É importante ressaltar que as políticas educacionais da época não se limitaram apenas ao PIN. Outras iniciativas também foram implementadas para melhorar a qualidade e o acesso

à educação em todo o país, como a expansão da rede escolar, a universalização do ensino fundamental e a criação de programas de alfabetização de adultos. O PIN pode ser considerado como um contexto específico em que algumas dessas políticas foram adaptadas para atender às demandas da região amazônica. Ele não foi o único, e, até 1987, foram criados mais cinco programas governamentais com o mesmo intuito. O objetivo dos programas federais era integrar extensas áreas à produção capitalista no mercado nacional e internacional. Na esteira desses programas, vieram políticas de financiamento bancário, como, por exemplo, o Banco de Crédito da Borracha (BCB), o Banco da Amazônia (BASA), e o Banco do Brasil (BB), e ainda os projetos de colonização no norte do estado de Mato Grosso, realizados por empresas privadas de colonização e pelo poder público. Nessas terras, o intervencionismo estatal e o grande capital andaram de mãos dadas. Por isso, alguns autores notam que essas políticas de colonização foram como válvulas de escape para aliviar tensões no campo, na região sul do país, e para inibir um massivo projeto de reforma agrária.

Olhando para Sinop, de maneira mais específica, o município está localizado na região centro norte do estado de Mato Grosso, às margens da rodovia Cuiabá-Santarém (BR 163), a uma distância de 500 km de Cuiabá, capital do estado. Atualmente, Sinop conta com uma população estimada de 196.067 habitantes, segundo o censo demográfico de 2022. Uma prévia de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada em 28 de junho 2023, mostra que a cidade é formada por uma população, predominante, de migrantes sulistas que vieram em busca da “terra prometida”. Posteriormente, chegaram inúmeros outros migrantes vindos do Norte, Nordeste e Sudeste do Brasil. Este encontro proporcionou uma relação muito variada e diversa, culturalmente falando, confirmando a ideia de que Sinop é “terra de toda gente”.



**Figura 1 e 2** – Localização da cidade de Sinop-MT, Brasil.

Fonte: Teodoro (2019).

Segundo o historiador Luiz Erardi Ferreira dos Santos (2003), data de maio de 1972, o momento em que a comitiva comandada por Ulrich Grabert abriu uma pequena clareira com os tratores da colonizadora Sinop, a qual daria origem à parte central da cidade de Sinop, após terem aberto caminho a partir do município de Vera. Até aquele momento, o posto mais avançado não indígena na região era a antiga fazenda Ubiratã, onde hoje se situa o município de Nova Ubiratã. A fazenda foi aberta na década de 1960 (SANTOS, 2003).

Nas solenidades para a inauguração da cidade, que ocorreu em 14 de setembro de 1974, a festa contou com a presença dos colonizadores, familiares e diretores da Colonizadora Sinop, além do representante do Presidente da República, ministro do interior, Rangel Reis e de outras autoridades convidadas.

Decreto de fundação da cidade de Sinop: **LEI Nº 4.156, DE 17 DE DEZEMBRO DE 1979 – D.O. 17.12.79.**

**Cria o Município de Sinop., com sede na localidade do mesmo nome, por desmembramento dos Municípios de Chapada dos Guimarães e Nobres.**

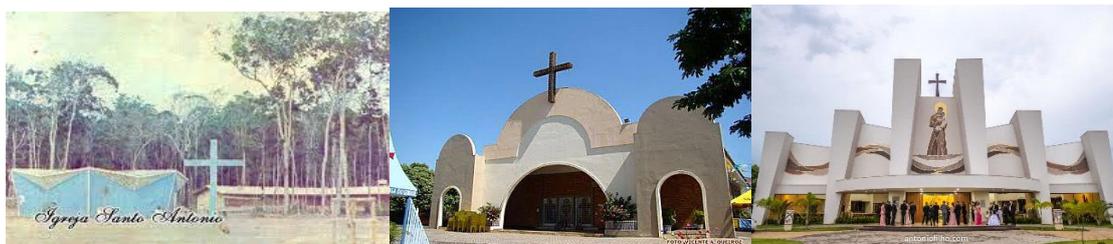
(...)

**Art. 1º** Fica criado o Município de Sinop. Com sede na localidade do mesmo nome, tendo sua área desmembrada dos Municípios de Chapada dos Guimarães e Nobres.

**Art. 2º** O Município de Sinop. É constituído de dois distritos: o Distrito de Sinop. Sede do Município, e o Distrito de Vera.

A missa de fundação da cidade foi celebrada pelo bispo Dom Henrique Fröhlich, que, posteriormente, se tornaria o primeiro bispo de Sinop, na pequena Capela Santo Antônio. Na época, Dom Henrique era bispo da diocese de Diamantino – MT.

Imagem da igreja Santo Antônio



**Figura 3, 4 e 5** – Evolução arquitetônica da Igreja Católica Santo Antônio na cidade de Sinop-MT.

Fonte: Acervo Público de Sinop-MT (2022).

Em 14 de setembro de 1974, na avenida Governador Júlio Campos, na época denominada Avenida dos Mognos, foi realizado um desfile comemorativo que contou com a participação da banda da Polícia Militar de Cuiabá, bem como de pioneiros, atletas e estudantes da Gleba Celeste. O evento foi cuidadosamente planejado, pois, se a inauguração demorasse mais algumas semanas para acontecer, a temporada de chuvas poderia atrapalhar as festividades.



**Figura 6 e 7** – Comitiva de autoridades e desfile escolar na cerimônia comemorativa do primeiro 7 de setembro (1974) na sede da Gleba Celeste (Sinop).

Fonte: Acervo Público de Sinop-MT (2022).

Depois da fundação oficial da cidade, em 14 setembro de 1974, ocorreu a criação do Distrito de Sinop, em 1976. E, no mesmo ano de criação do Distrito, os moradores elegeram para representar a cidade, junto ao município de Chapada dos Guimarães, município ao qual o Distrito de Sinop pertencia, o pioneiro Plínio Callegaro, que foi o primeiro vereador de Sinop.

A denominação das ruas e avenidas da cidade com o nome de flores e árvores é uma característica marcante de Sinop. Como, por exemplo: rua das rosas, rua dos lírios, rua das orquídeas, rua das caviúnas, avenida das embaúbas, avenida jacarandás, avenida sibipirunas, avenida das Figueiras etc. Outra característica que se destaca é a denominação com nomes femininos das estradas e comunidades rurais a exemplo da Estrada Sílvia, Estrada Roberta, Estrada Silvana, Comunidade Brígida, Comunidade Angélica entre outras.

Na história econômica de Sinop, são facilmente identificados quatro ciclos econômicos. No entanto, a ideia de “ciclo” é uma forma didática de se classificar as informações, pois o final de um ciclo não quer dizer que se determina o fim da atividade econômica precedente, mas sim que ela perdeu sua hegemonia na economia: ciclo do café; ciclo da mandioca; ciclo da madeira e ciclo da soja ou *agrobusiness*.

1 – (1970) Ciclo do café: Realizado por pequenos colonos. Esse ciclo fracassou, pois os baixos preços do grão e a baixa fertilidade do solo causaram a migração de parte dos colonos para a cidade. Nessa fase também foi plantado arroz, com mais sucesso, e também milho, pimenta do reino e guaraná.

2 – (1980) Ciclo da mandioca: A Sinop Agroquímica e os bancos locais estimularam os colonos a fornecer a “matéria prima”, mandioca, para a produção de álcool a fim de abastecer a Sinop Agroquímica. Os baixos preços pagos pela mandioca e outros problemas desestimularam os colonos, alguns dos quais “faliram” e migraram para a cidade ou retornaram ao seu Estado de origem; por fim, a própria Agroquímica também fechou as portas.

3 – (1990) Ciclo da madeira: Sinop concentrou centenas de serrarias, sendo uma das cidades com mais madeiras na Amazônia, o que atraía significativa mão de obra. O ciclo foi encerrado com a repressão das políticas contra o desmatamento ilegal na Amazônia durante o primeiro Governo Lula, que ficou marcado pela Operação Curupira, cujos resultados começaram a aparecer no ano de 2005, que investigou crimes ambientais e efetuou diversas prisões na região. Esse foi um ciclo de muito entusiasmo para o empresariado local, responsável pelo “grande *boom* da fase pioneira”. Enquanto este ciclo conviveu com o início da soja, o setor madeireiro empregava muito mais mão de obra do que a agricultura.

4- (2000) Ciclo da soja ou *agrobusiness*: Simbolizado pela rotação das culturas da soja e milho, a região de Sinop, e parte considerável do norte do Mato Grosso, foi diretamente integrada ao mercado internacional, sobretudo buscando suprir a demanda da China. O capital para o financiamento agrícola diversificou-se, sendo ele nacional (privado e público) e internacional. A cidade torna-se o local de decisão da produção do campo. A agricultura torna-se dependente da mecanização e da tecnologia para o plantio de sementes geneticamente modificadas, para a adubação do solo e para o uso de pesticidas. Uma característica deste ciclo é a baixa utilização de mão de obra diretamente no cultivo da soja, devido à ampla mecanização do maquinário agrícola. Outras monoculturas desse ciclo são: algodão, arroz e o milho (COY, 1992; 2014; 2017).

Contudo, a colonização do norte de Mato Grosso foi realizada dentro das políticas de modernização do regime militar, que visavam a expansão dos negócios capitalistas na região. Por isso, havia uma grande parceria entre políticos, militares e os grandes empresários dispostos a investir na região. O *slogan* da ditadura, que visava incorporar a Amazônia ao espaço produtivo na ótica capitalista, tinha o seguinte escopo ideológico: “ocupar para não entregar”. Nele, só não estava explícito quem seria esse “inimigo” externo que poderia ocupar a Amazônia

brasileira. Certo é que isso fazia parte da Doutrina de Segurança Nacional, que postulava a necessidade de, além de se combater o lendário comunismo interno, a necessidade de tornar produtivas as terras da fronteira agrícola.

Sinop é uma cidade localizada no norte do estado de Mato Grosso, no centro-oeste do Brasil. A história de Sinop está diretamente ligada ao processo de ocupação e colonização do território mato-grossense. A região, que hoje abriga a cidade, foi ocupada por diversos grupos indígenas ao longo dos séculos, e a exploração do território pelos europeus e brasileiros começou no século XVIII com a busca pelo ouro. Ainda assim, a região permaneceu pouco povoada e pouco explorada até o século XX.

Na década de 1970, o governo brasileiro iniciou um projeto de colonização da região, com o objetivo de promover a integração do centro-oeste ao restante do país. Com isso, foi criado o Projeto de Integração Nacional (PIN), que incluía a construção de estradas, a abertura de terras para agricultura e pecuária, além da instalação de indústrias. A região de Sinop foi uma das escolhidas para receber esses investimentos, o que resultou em um grande fluxo migratório para a região.

A chegada de migrantes de diversas partes do Brasil, principalmente do sul do país, para trabalhar nas plantações de soja e milho e na pecuária, trouxe consigo uma série de desafios e problemas sociais. Muitos desses trabalhadores enfrentaram dificuldades para se estabelecerem na região, além de terem que lidar com a falta de infraestrutura e serviços básicos, como saúde, educação, saneamento básico, infraestrutura etc.

Essa perspectiva, vista de baixo, revela que a história de Sinop não pode ser contada apenas a partir da perspectiva dos grandes empreendimentos e investimentos. É preciso olhar para a história daqueles que construíram e mantiveram a cidade em funcionamento: os trabalhadores, ribeirinhos, indígenas e quilombolas. São essas pessoas que enfrentaram os desafios da região e contribuíram para o desenvolvimento da cidade.

É dentro desse contexto de luta e resistência que se insere, a partir da primeira década (2001-2010) do terceiro milênio, a história da escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na periferia de Sinop. A escola surgiu como uma forma de atender às demandas educacionais dos trabalhadores e desclassificados da região, que, muitas vezes, não tinham acesso à educação formal. A criação dessa escola foi um importante passo na luta pela garantia do direito à educação para todos os cidadãos, independentemente de sua classe social ou origem.

Assim, a história de Sinop também deve ser contada a partir da perspectiva das classes trabalhadoras e dos sujeitos comuns, que construíram a cidade e lutaram por seus direitos. A

EJA é um exemplo concreto dessa luta, e representa a busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

### ***2.1 A Escola Estadual Professora Edeli Mantovani em Sinop***

A Escola Estadual Professora Edeli Mantovani iniciou suas atividades de criação no primeiro semestre de 2003. Começando, inicialmente, como extensão da Escola Estadual Paulo Freire, com salas anexas instaladas provisoriamente na Escola Municipal Violetas, e depois, no início do ano de 2004, funcionando na Escola Municipal Rodrigo Damasceno (antiga escola União), atendendo somente no período noturno, onde recebia aproximadamente 280 alunos. Sua secretaria e direção funcionavam em uma sala anexa na Assessoria Pedagógica de Sinop.



**Figura 8** – Vista frontal da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani

Fonte: Acervo da Escola (2022).

A Escola Estadual Professora Edeli Mantovani está localizada na rua Carlos Eduardo, Quadra 17, número 770, no bairro Jardim São Paulo, no Município de Sinop, e é mantida pelo Governo do Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC – MT), sob a jurisdição da Diretoria Regional de Educação (DRE – MT).

Localizada na periferia da cidade, a escola foi criada para atender mais de 12 bairros do seu entorno. A conservação de sua estrutura é mantida pelo orgulho e reconhecimento de que a escola é um patrimônio de todos e sua comunidade escolar compõem-se de pessoas comprometidas com a gestão democrática e participativa.

Ainda no período de idealização da escola Professora Edeli Mantovani, a gestão da Diretora Elisete de Almeida Ataíde e do Secretário Claudino Luís Kamchen, gestores da Escola Estadual Paulo Freire, observou-se a necessidade de construção de uma nova escola devido à grande demanda de alunos. Com isso, no dia 26 de maio de 2003, a Assessora Pedagógica de Sinop, professora Silvia Inês Kuhn, encaminhou ao Secretário de Estado de Educação do período o pedido de criação da escola. O chefe de gabinete, Professor Helmut Forte Daltro, por ordem do Secretário de Estado de Educação, encaminhou o processo de criação da escola já denominada como Escola Estadual Professora Edeli Mantovani no dia 07 de julho de 2003.

Por indicação da comunidade escolar junto a Assessoria Pedagógica de Sinop o nome da professora Edeli Mantovani foi aceito como patronesse da Escola. A professora foi uma das pioneiras na educação em Sinop, lotada na Escola Estadual Nilza de Oliveira Pepino, em 1 de agosto de 1979, onde trabalhou até o dia em que faleceu, vítima de um acidente de trânsito em 27 de julho de 1984, aos 31 anos.

A comunidade escolar cresceu e ganhou uma sede própria. Em uma área de 8130,30m<sup>2</sup> denominada quadra 17, situada no Jardim São Paulo, sob registro no R-02-14.108, livro no 02, do Cartório do Cartório de Registro de Imóveis da Comarca de Sinop.

Esta área foi doada pelo Município de Sinop, na gestão do prefeito Nilson Leitão, ao Estado de Mato Grosso, recebido pela Lei 8.784/2007 MT, conforme memorial descritivo no processo 122.236/2007 PDE.

Com recursos do PNDE – Programa Nacional de Desenvolvimento da Educação, o projeto inicialmente foi orçado em R\$ 2.407.871,18 com cronograma de entrega anunciado pela Secretária Ana Carla Muniz em abril de 2006.

A obra da escola efetivamente teve início no dia 8 de março de 2006 e recebeu a dedicação pessoal do professor Amorézio Coelho de Souza durante a sua construção, verificando e monitorando para que cada canto tivesse acabamento de primeira. Isso fez com que a obra se mantivesse dentro do cronograma e foi concluída em dezembro do mesmo ano.

Com alguns ajustes no projeto original, a obra foi entregue oficialmente pelo Governador Blairo Maggi em 2 de junho de 2007, embora a construção já estivesse pronta em dezembro de 2006, com um custo efetivo total de R\$ 2,46 milhões e capacidade para atender até 2200 alunos nos três turnos.

A Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, foi criada pelo Decreto nº. 2.679 de 03 de março de 2004, conforme publicação no Diário Oficial de 11 de março de 2004, página 02,

pelo então governador Blairo Maggi e secretária de Educação Sra. Ana Carla Luz Borges Leal Muniz.

**DECRETO Nº 2.679, DE 11 DE MARÇO DE 2004**

**Dispõe sobre a criação da Unidade Escolar que adiante menciona.**

**O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO**, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 66 inciso III e V da Constituição Estadual e considerando o que consta do Processo nº 1 134 493-8 da Secretaria de Estado de Educação:

**DECRETA:**

**Art. 1º** Fica criada a **Escola Estadual "Professora Edeli Mantovani"**, no Município de Sinop/MT.

Aos dezoito dias do mês de maio de 2004, pais, alunos e professores se reuniram em assembleia geral para elegerem seu primeiro Conselho Deliberativo Escolar e dar prosseguimento aos registros normativos para regular seu funcionamento. Constituiu-se então os seguintes conselheiros fundadores: No segmento Professores: Sandra Coelho Maciel, Jéferson Luís de Paula, Luciano André e Nei Ramos de Faria; no Segmento Pais: Domingos Trivizoli, Maria Ferreira Lima, Icléia Gislaine da Silva, Leila Hothovolpho, Isabel Nunes e Telma Cardoso da Silva; que elegeram para presidir o conselho: a mãe Icléia Gislaine da Silva, tesoureira: a mãe Leila Hothovolpho e secretária do conselho: professora Sandra Coelho Maciel, registrou-se pelo CNPJ 06.321.361/0001-16.

A comunidade da escola Professora Edeli Mantovani recebeu contribuições importantes de alguns personagens durante a sua história. Dentre eles, podemos destacar como profissionais fundadores:

- Sílvia Inês Kuhn, Assessora Pedagógica de Sinop durante a fundação da escola;
- Icléia Gislaine da Silva, primeira Presidente do CDCE – Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, 2004 – 2006;
- Rosana Barros Santana, a primeira diretora da escola, gestão 2004 – 2005;
- Maria Geruza Silva Pradela, a primeira Coordenadora Pedagógica, gestão 2004 – 2009;
- Carmem Gonçalves Proença de Oliveira, no período de 2004 a 2005 em que foi cedida pela Escola Estadual Paulo Freire, onde era Técnica Administrativa Educacional (TAE), 1ª Secretária da Escola;
- Terezinha de Jesus Jardim, primeira Técnica de Nutrição Escolar, cedida pela Escola Estadual Ênio Pipino 2005 – 2010;

- Reginaldo Daniel Soares, o primeiro vigia da escola, 2004 – 2006;
- Sonia da Silva Siqueira, 1ª Técnica de Manutenção Infraestrutura Escolar (Limpeza) 2004 – 2007
- Professores Fundadores: Carlos Jose De Oliveira; Dejair Constantino; Dinorah Pericin Esprendor; Fernanda Silveira Vaz; Gilson Schabarum; Jane Palma Mazzotty; Jeferson Luis De Paula; Jose Antonio Coelho Junior; Laura Elza Gonçalves e Luciano André. Admitidos em 13 de fevereiro de 2004.

Hoje a escola está organizada em especialidades de ensino, dimensionada para atender a comunidade na Educação Básica, na modalidade Escola Ciclada e atua com os três últimos anos do Ensino Fundamental 7º, 8º e 9º anos, Ensino Médio e Ensino Médio Integrado Profissional em Informática (parceria com sistema S – SENAI), em conformidade com a LDB n. 9394/96 e a Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998, que dispõe sobre a instituição do Sistema de Ensino de Mato Grosso, no que se refere ao capítulo da modalidade de Educação Básica.

Ao longo destes anos, foram ofertados para a comunidade diversas modalidades de ensino e funcionamento de cursos como: Credenciamento da Escola – 016/2006 CEE/MT. Supletivo noturno em EJA, para jovens e adultos, 2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, pela resolução no 096/2008 - CEE/MT. Educação Infantil: Autorizada pela Resolução no 024/2006 CEE/MT. Ensino Fundamental e Ensino Médio Regulares: Autorizada pela Resolução no 024/2006 CEE/MT e Portaria 447/2010 CEE/MT. Ensino Fundamental e Ensino Médio: Autorizada pela Resolução no 024/206 CEE/MT; Portaria 447/2010 CEE/MT e Educação Básica está pelo ATO N°. 795/2014 CEE/MT. Ensino Médio Profissionalizante Integrado Informática. O Ensino Médio Integrado foi credenciado pela Portaria n 014/09 CEE/MT, pelo, CEE/MT. Renovado pela Portaria n. 056/12-CEE/MT. Cadastro no INEP sob no 51092760.

Nestes 15 anos de criação, tivemos como segundo diretor o Professor Amorézio Coelho de Souza, 2006-2007; reeleito para um novo mandato, 2008-2009. A terceira Diretora eleita foi a Professora Janaina Schweitzer Chitolina, 2010-2011, que foi reeleita para outro mandato no período de 2012 a 2013. No final do ano de 2013, o Professor Amorézio foi novamente eleito 2014-2015 e reeleito para seu 4º mandato 2016 e 2017, que foi prorrogado por mais um ano 2018, por Decreto Governamental. Neste período, a Gestão acadêmica da secretaria escolar esteve a cargo da técnica Andreia Lobo Moreira 2007-2018. No final de 2018, o Professor Ronaldo Teodoro foi eleito para o biênio 2019-2020. Porém, ele não terminou sua gestão, pois

faleceu de covid-19 em 10 de julho de 2020, antes do término do período. Posteriormente, foi nomeada a Professora Arildi Mariza Sauer que é a atual gestora da escola.

A estrutura física da escola tem 21 Salas de aula, 02 laboratórios de informática. Foi ampliada no ano 2010 com a construção de mais 5 laboratórios pelo programa Ensino Médio Integrado – EMI, sendo: 01 de Informática, 01 de Ciências da Natureza e Matemática, 01 Laboratório de Humanas, 01 de Química, 01 laboratório de Biologia, destinados à profissionalização do Ensino Médio, com investimento inicial de R\$ 311,703,89, conforme concorrência pública nº 006/2010, anexos I dos TR nº 078/2010. A escola conta ainda com: 01 Laboratório de Artes; Quadra Poliesportiva Coberta, Biblioteca, Sala de Recursos, Sala para Professores, Sala para Planejamento Pedagógico, Coordenação Escolar, Secretaria Pedagógica, 02 Almoxarifados, 01 Cozinha, 01 Refeitório, 01 Praça, Jardinagem, Estacionamento para bicicletas, Diversos Conjuntos de Banheiros.

A arquitetura e o projeto estiveram sob os cuidados dos engenheiros: Daniela Medeiros Lemes Lucas, Crea 9374 D/MT, Hugo Szczyplor Crea 2908/D-MT e Nelsi Carvalho Crea 1657/D-MT, e construído pela Construtora TILLO – Construções e Serviços LTDA e Construtora Lindoia.

Vale citar, aqui, Arturo Escolano, um renomado pesquisador na área da educação e geografia da educação, que é conhecido por seu trabalho significativo na análise do espaço físico das escolas e sua influência nas comunidades que as cercam. Seu enfoque vai além da mera descrição territorial da escola, explorando o significado mais profundo da presença de uma escola na comunidade. Sua abordagem oferece uma base teórica e interpretativa valiosa para entender a relação complexa entre a escola e a comunidade hospedeira.

A obra de Escolano, muitas vezes, destaca a ideia de que a escola não é apenas um edifício físico, mas um espaço de significado social e cultural. A presença de uma escola em uma comunidade pode desencadear mudanças profundas e influenciar o desenvolvimento da própria comunidade. Ele argumenta que uma escola representa um espaço onde a cultura, a identidade e os valores da comunidade se manifestam e se refletem.

Ao analisar o espaço físico da escola, Escolano também considera como a arquitetura e a disposição física podem influenciar a dinâmica educacional. Ele explora como a concepção do espaço da escola pode afetar a forma como os alunos interagem entre si, com os professores e com o ambiente de aprendizado. Sua pesquisa destaca como um ambiente físico bem projetado pode promover práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

Outro ponto importante abordado por Escolano é a relação entre a escola e a comunidade em termos de inclusão social e cultural. Ele destaca como a escola pode funcionar como um ponto de encontro para diversas gerações, culturas e grupos sociais, promovendo a integração e a coesão na comunidade. Além disso, ele examina como o espaço escolar pode ser usado para fins comunitários fora do horário de aula, estendendo seu papel na vida da comunidade.

A obra de Arturo Escolano é relevante para educadores, planejadores escolares e pesquisadores interessados na relação entre educação, espaço físico e comunidade. Ela ressalta a importância de considerar a escola não apenas como uma instituição educacional, mas como um elemento essencial na vida social e cultural das comunidades em que está inserida. A abordagem de Escolano destaca a necessidade de planejamento escolar que leve em consideração as dinâmicas locais, a identidade cultural e as necessidades da comunidade, tornando-se uma contribuição significativa para o campo da localização geográfica espacial da educação e da educação comunitária.

As fotos a seguir nos trazem uma visão panorâmica da escola e seu entorno. As imagens foram captadas, no primeiro semestre de 2019, pelo drone da escola, sob a operação e comando do professor Dr. Adalberto Pereira da área de ciências humanas.



**Figura 9** – Vista aérea da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani e o entorno da comunidade escolar.

Fonte: Acervo da Escola (2022).

A filosofia institucional da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani propõe uma formação de cidadãos participativos, compromissados, críticos, com capacidade criadora e com autonomia intelectual e profissional para o exercício da cidadania.

Na sua dimensão política, propõe a reflexão de ações necessárias para assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência do aluno na escola para a construção de uma nova realidade, rompendo com as resistências em relação às novas práticas educativas.

Com base no PPP (2019), apresentamos o objetivo geral da escola, bem como os objetivos específicos respectivamente:

O OBJETIVO GERAL da escola é elaborar e desenvolver um currículo de ensino partindo do conhecimento da realidade local, regional e nacional, definindo intenções, ações e direção a ser seguida na busca do sucesso na escola, dentro das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

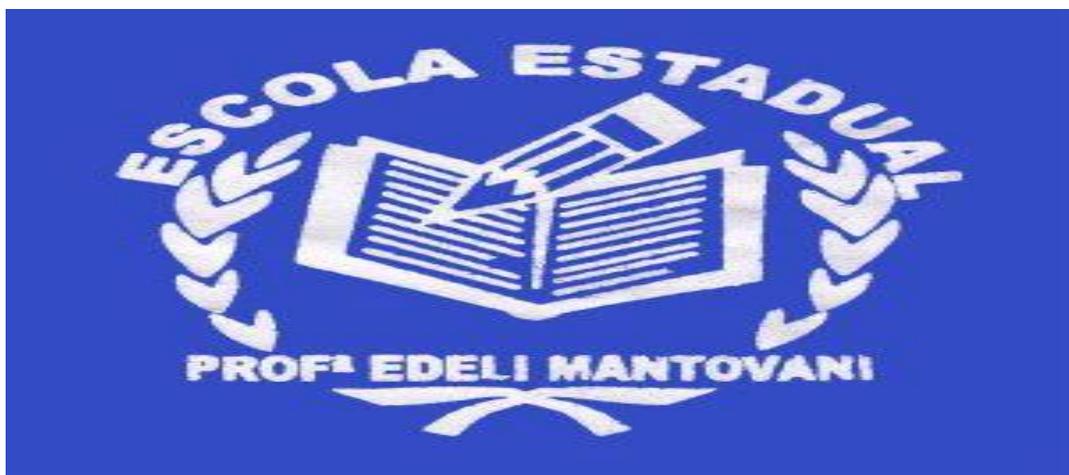
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Assegurar e desenvolver o direito democrático da escola nas tomadas de decisões; Propiciar um ambiente agradável para a efetivação de um trabalho coletivo; Planejar e executar ações pedagógicas para melhorar a convivência democrática na escola; Garantir ao aluno um currículo de qualidade e assegurar os aspectos sócio culturais de outros povos e nações; Tentar compreender e buscar soluções para o problema da evasão escolar; Reorganizar as atividades com intenção de formar um aluno consciente capaz de compreender e criticar a realidade em que está inserido; Promover a qualificação, através da formação continuada, de professores e demais profissionais da educação; Melhorar e fortalecer o relacionamento da escola com a comunidade em que está inserida. (PPP, 2019).

A Logomarca da escola, a Flâmula e cores do uniforme foram definidas pela comunidade escolar em assembleia dos segmentos dos alunos e profissionais, no ano de 2007, ano da inauguração da nova sede da escola. Todo o processo de escolha foi coordenado pela professora Maria Geruza da Silva Pradela, e fez parte do projeto trabalhado com propósito motivacional, de valorização da escola pública e para cultura da conservação do patrimônio coletivo.

No ano letivo de 2019, a escola contava com *2785 alunos matriculados* em cursos regulares e na EJA. Os alunos foram distribuídos em 21 salas no período matutino, 21 salas no período vespertino e 20 salas no período noturno, conforme quadro abaixo:

Ensino fundamental regular: 560 alunos  
Ensino médio regular: 1535 alunos  
Ensino fundamental EJA 2º segmento: 471 alunos  
Ensino médio EJA: 219 alunos  
Total geral = 2785 matrículas. (FONTE: Secretaria escolar)

Logomarca estilizada com o nome da escola para estampa em uniformes escolares, com símbolos e cores da escola:



**Figura 10** – Logomarca da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani criada por um estudante através de um concurso promovido pela gestão escolar.

Fonte: Acervo da Escola (2022).

Ramos de louros: simboliza a vitória, sobretudo nos Estudos, uma referência a um dos símbolos da Academia Brasileira de Letras.

Livro e Lápis: em fundo branco, a frente sobreposta a um livro e um lápis, assim, simbolizando a Educação e o Ensino.

As cores Azul e Branco, escolhidas pelos alunos representam suas conquistas. Azul, usada para transmitir harmonia, tranquilidade e serenidade. O Branco, representa inocência, clareza, e a cor que transmite calma e ajuda a atingir equilíbrio.

A Escola Edeli Mantovani baseia-se em uma abordagem pedagógica pautada em princípios que visam proporcionar uma educação de qualidade e favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes. Alguns dos princípios pedagógicos que norteiam essa instituição são:

**Aprendizagem significativa:** A escola busca promover uma aprendizagem que esteja conectada com a realidade dos estudantes, tornando os conteúdos relevantes e aplicáveis em suas vidas. A partir de situações-problema, projetos e atividades práticas, os estudantes são incentivados a construir seus conhecimentos de forma ativa e significativa.

**Valorização da diversidade:** A Escola Edeli Mantovani reconhece a importância da diversidade e promove um ambiente inclusivo, onde todos os estudantes são respeitados e valorizados em sua individualidade. Essa abordagem busca estimular a convivência harmoniosa e o respeito às diferenças, preparando os estudantes para uma sociedade plural e democrática.

**Desenvolvimento socioemocional:** Além do aspecto acadêmico, a escola também valoriza o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Através das disciplinas de projeto de vida, voluntariado etc., são trabalhadas habilidades como empatia, autoconhecimento, resiliência, colaboração e pensamento crítico, visando formar indivíduos mais equilibrados, conscientes de si mesmos e capazes de lidar com desafios e conflitos do dia a dia.

**Participação ativa dos estudantes:** A escola incentiva a participação ativa dos estudantes em seu processo de aprendizagem e na gestão escolar. São criados espaços, a exemplo do grêmio estudantil, para que os estudantes possam expressar suas opiniões, tomar decisões coletivas e contribuir para a construção de um ambiente educacional democrático e participativo.

**Parceria com a família:** A Escola Edeli Mantovani reconhece a importância da parceria com as famílias dos estudantes. A escola busca envolver os pais e responsáveis no processo educativo, promovendo uma comunicação aberta e transparente, realizando reuniões, encontros e atividades conjuntas que fortaleçam a relação entre família e escola.

Esses princípios pedagógicos orientam as práticas educacionais da Escola Edeli Mantovani, buscando proporcionar uma formação integral e preparar os estudantes para os desafios do século XXI. A partir desses princípios, a escola visa criar um ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes, contribuindo para a sua formação como cidadãos autônomos, críticos e comprometidos com a sociedade.

Enfim, a Escola Professora Edeli Mantovani é um ambiente educacional que acolhe um corpo discente notavelmente heterogêneo, composto por alunos de diferentes faixas etárias e oriundos de realidades distintas. Essa diversidade de experiências e trajetórias educacionais apresenta desafios e oportunidades únicas para a instituição. A presente análise visa aprofundar a compreensão da Proposta Político-Pedagógica da escola, que é fundamentada em pressupostos teóricos de renomados educadores, como Levy Vygotsky, Emília Ferrero e, de

maneira especial, Paulo Freire. Assim sendo, essa abordagem pedagógica busca promover a educação dialógica e alinhar-se com a realidade do educando.

Olhando para a escola dentro de um contexto analítico, a heterogeneidade do corpo discente leva a Escola Professora Edeli Mantovani a se destacar por sua diversidade, abrigando estudantes de diferentes idades e origens sociais. Essa heterogeneidade é um ativo valioso, uma vez que enriquece o ambiente educacional ao promover a interação entre alunos com diferentes perspectivas de vida, experiências e bagagens culturais. No entanto, esse universo todo, também desafia a escola a adotar abordagens pedagógicas que atendam às necessidades variadas desse público diversificado.

Para lidar com essa diversidade, a Escola Professora Edeli Mantovani se baseia nos pressupostos teóricos de renomados educadores, incluindo Levy Vygotsky, Emília Ferrero e, de maneira particular, Paulo Freire. Esses pensadores fornecem uma base sólida para a abordagem pedagógica adotada pela escola. Vygotsky, por exemplo, contribui com sua teoria sociocultural, que destaca a importância do contexto social e da interação na aprendizagem. Emília Ferrero, por sua vez, enfatiza a valorização da criança como sujeito ativo no processo educativo. Paulo Freire, com sua pedagogia crítica, inspira a escola a adotar uma abordagem de educação dialógica e emancipatória.

Vale reforçar um destaque: a proposta político-pedagógica da Escola Professora Edeli Mantovani se alinha, de maneira significativa, com os princípios de Paulo Freire. A educação dialógica, como preconizada por Freire, busca a construção de conhecimento por meio do diálogo, da troca de experiências e da participação ativa dos alunos. Essa abordagem pedagógica respeita a realidade dos educandos e os incentiva a compreender o mundo a partir de suas perspectivas particulares, únicas. Assim, a escola reconhece que a aprendizagem é um processo contextualizado e que os alunos desempenham um papel ativo na construção do conhecimento.

Aprofundando a reflexão, a Escola Professora Edeli Mantovani, com seu corpo discente heterogêneo, adota uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade e a inclusão. Ao se fundamentar nos princípios de teóricos como Vygotsky, Emília Ferrero e, de maneira especial, Paulo Freire, a escola promove a educação dialógica e busca manter uma forte conexão com a realidade do educando. A escola reconhece que a aprendizagem é um processo ativo e colaborativo, e essa abordagem tem o potencial de enriquecer a experiência educacional dos alunos, capacitando-os a compreender, questionar e transformar o mundo a sua volta. Este é um

exemplo inspirador de como a teoria pedagógica pode ser aplicada para atender as necessidades de um corpo discente diversificado e promover uma educação mais inclusiva e significativa.

Nesse contexto, percebendo-se a necessidade de uma educação voltada para a cidadania e a construção do ser político, a escola apresenta, através do Plano Político Pedagógico (PPP), um método de ensino mais voltado às reais condições de seus alunos, considerando-se tratar de indivíduos, em sua maioria, trabalhadores, e com muitas responsabilidades, sejam elas profissionais, familiares ou de ordem pessoal.

A proposta contida no Plano Político Pedagógico (PPP) da escola, visa capacitar o aluno não somente para o domínio da leitura e da escrita, mas antes torná-lo um leitor letrado, que estabelece relações entre os conteúdos trabalhados e sua prática cotidiana, incentivando-o a uma visão de mundo mais ampla, através da reflexão, “interpretando assim a realidade social em que está inserido e exercendo a cidadania em maiores condições de igualdade” (PPP, 2019).

Na teoria educacional proposta por Paulo Freire, o autor aponta como necessários, para o atendimento de jovens e adultos, três fatores: o estímulo à participação em sala de aula; o trabalho de conteúdos relacionados à prática dos educandos e a diversificação dos estímulos utilizados para ensinar e tornar o aluno sujeito na construção do conhecimento.

Considerando-se de extrema relevância a participação do educando enquanto sujeito e protagonista de sua história, a grade curricular da escola oferece uma estrutura diversificada de atividades, visando o conhecimento teórico e prático dos alunos, objetivando torná-los participantes ativos no exercício da cidadania.

Os professores discutem, articulam e desenvolvem a melhor metodologia a ser trabalhada, referente aos conteúdos ministrados com a finalidade de garantir uma efetiva participação dos educandos. No entanto, se faz importante ressaltar que os conteúdos programáticos não necessariamente obedecem a uma ordem pré-estabelecida, uma vez que se prioriza a interação e participação dos alunos nas discussões e reflexões acerca dos temas trabalhados.

Algumas vezes, o assunto proposto pelo professor é polemizado pelos diferentes pontos de vista e leituras de mundo dos alunos. Assim, o professor sai de cena enquanto aquele que ensina e passa a atuar como articulador das discussões, considerando esse momento de extrema importância para o aprendizado, a reflexão e a socialização das ideias, através da troca de experiências. Nesse sentido, de acordo com a proposta de Freire (1996), o educador não é aquele que ensina, mas aquele que aprende na interação com o outro.

Essa prática, enquanto pesquisa colaborativa, foi vivenciada com uma turma do primeiro ano do ensino médio. Desta forma, este estudo apresenta os resultados da pesquisa colaborativa realizada com alunos, tendo, como foco, a importância do diálogo na educação, sob a perspectiva da teoria dialógica de Paulo Freire. A pesquisa buscou promover a participação ativa dos alunos, incentivando-os a expressarem suas vozes, experiências e perspectivas sobre o papel do diálogo na construção do conhecimento e no desenvolvimento de uma educação mais crítica e emancipatória. Os resultados indicam que o diálogo é fundamental para a construção de uma relação educativa mais horizontal, favorecendo a troca de ideias, a construção coletiva do saber e a formação de cidadãos mais conscientes e participativos.

A pesquisa foi conduzida por meio de encontros regulares, durante as aulas de história, nos quais os alunos foram convidados a compartilharem suas opiniões, reflexões e experiências relacionadas ao diálogo na sala de aula e no contexto educacional como um todo. Utilizando uma abordagem participativa, foram realizadas atividades, como: rodas de conversa, grupos de discussão e registros escritos individuais, com o intuito de promover a expressão e a escuta ativa dos alunos.

Os resultados revelaram que os alunos reconhecem o diálogo como uma ferramenta poderosa para o aprendizado, a construção de significados e a resolução de conflitos. Eles destacaram a importância de se sentirem ouvidos e valorizados em sala de aula, e expressaram a necessidade de um ambiente de aprendizagem mais aberto, participativo e colaborativo. Os alunos também ressaltaram que o diálogo contribui para o desenvolvimento de habilidades, como: a empatia, a tolerância e o pensamento crítico - essenciais para uma cidadania ativa e responsável.

Os resultados da pesquisa também corroboram a teoria dialógica de Paulo Freire, evidenciando a importância do diálogo na educação como uma ferramenta de transformação social. Através do diálogo, os alunos têm a oportunidade de expressar suas vozes, compartilhar conhecimentos e construir um ambiente de aprendizagem mais igualitário e participativo. A pesquisa colaborativa também demonstrou a relevância de se envolver os alunos de forma ativa no processo educativo, promovendo uma educação que considere suas experiências e necessidades.

Na teoria educacional proposta por Paulo Freire, o autor aponta, como necessários para o atendimento de jovens e adultos, três fatores: o estímulo à participação em sala de aula; o trabalho de conteúdos relacionados à prática dos educandos e a diversificação dos estímulos utilizados para ensinar e tornar o aluno sujeito na construção do conhecimento.

Considerando-se de extrema relevância a participação do educando enquanto sujeito e protagonista de sua história, a grade curricular da escola deveria oferecer uma estrutura mais diversificada de atividades, visando o conhecimento teórico e prático dos alunos, objetivando torná-los participantes ativos no exercício da cidadania.

Tudo isso ocorre a partir do momento em que alunos e professores estabelecem vínculos de saberes humano-afetivos, entendendo que: *“o conhecimento me leva a olhar para o horizonte superando a escuridão que colocava minha cabeça voltada para os pés[...] A partir do conhecimento adquirido aqui na escola; consigo, hoje, fazer uma operação no caixa eletrônico sem ajuda de outra pessoa”*. (fala do senhor João Viana, aluno, sem boné, que aparece na esquerda da foto por mim solicitada.)



**Figura 11** – Interação entre professor e estudantes da EJA na sala de aula

Fonte: Acervo da Escola (2022).

Finalizando, esta pesquisa colaborativa, com alunos do primeiro ano do Ensino Médio, revelou a importância do diálogo na educação, à luz da teoria dialógica de Paulo Freire. Os resultados destacam a necessidade de promover um ambiente de aprendizagem que valorize a participação dos alunos.

## ***2.2 Um pouco da história da professora Edeli Mantovani, patronesse da escola***

Para falar da Professora Edeli Mantovani, vale destacar que não foi encontrado uma fonte bibliográfica oficial. As informações, aqui trazidas, foram encontradas no site da Escola Estadual que leva seu nome. A Professora Edeli Mantovani nasceu em 1º de julho de 1953, na Vila Santa Terezinha do Forroméco, pertencente, na época, ao município de Montenegro, Estado do Rio Grande do Sul. Filha de Edmundo Mützenberg e Maria Annanda Mützenberg. Seus avós paternos eram oriundos da Suíça e os maternos da Alemanha, todos vindos da Europa no final de Primeira Guerra Mundial.



**Figura 12** – Professora Edeli Mantovani – Patrona da escola

Fonte: Acervo da Escola (2022).

Ainda em 1958, a família migrou para uma vila que logo passou a ser distrito, chamado Princesa, pertencente ao município de São José do Cedro, em Santa Catarina. O pai tinha como profissão o ofício de sapateiro e a mãe era do lar. Além do casal, a família era composta por 13 filhos, sendo a Edeli a terceira da ordem, num grupo de 8 homens e 5 mulheres.

Edeli, por sua vez, dedicou-se aos serviços da casa, ajudando a cuidar dos irmãos mais novos. Quando atingiu a idade escolar, 7 anos, ela começou a dividir o tempo dos afazeres domésticos com o estudo na escola local, chamada Escola Estadual Antenor Nascentes. Porém, o objetivo do pai era oferecer condições para os filhos continuarem seus estudos. Como o distrito de Princesa, na época, oferecia o primário, só tinha o antigo Ginásio e 2º grau na sede

do município e não havia transporte escolar, houve a necessidade de se deslocar para estudar. Ela, então, continuou os estudos em São José do Cedro, onde, por sua vez, foi morar e trabalhar no hospital local, que era dirigido por uma ordem religiosa das Irmãs da Divina Providência. Exercia as funções de copeira, auxiliar de enfermagem e plantão noturno aos enfermos. Dividia seu tempo de trabalho com os estudos. Assim, em 1977, ela concluiu o segundo grau, Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau (1ª a 4ª série), no Colégio Cedrense, de São José do Cedro – SC.

Com o curso de Magistério, deixou o trabalho no hospital e foi buscar trabalho na área da educação. Em 1978, foi lecionar na Escola Básica, no distrito de Padre Réus no mesmo município. Edeli tinha um círculo de boas amizades e uma paixão muito grande pelas coisas belas da natureza. Brincava com os bichinhos. Quando criança ficava horas conversando com os gatinhos. Amava flores, cultivava a beleza pessoal e espiritual. Gostava de dançar, se divertir, viajar e conhecer rumos diferentes.

Era dedicada aos estudos e à boa leitura. Lia poesias entre familiares e, conseqüentemente, influenciou um irmão mais novo a compor poesias, as quais ela se encarregava das correções. De tanto que gostava de ler, a mãe, quando a procurava, podia saber que ela estava lendo no quarto.

Desejava continuar os estudos, fazer um curso superior, ter uma vida mais digna e sonhava com o príncipe encantado para construir uma família. Para a realização desse sonho, em 13 de janeiro de 1979, se casou com o senhor Sérgio Mantovani, em Princesa, município de São José do Cedro. Como seu esposo, no ano anterior, já tinha vindo a Sinop- MT, a fim de trabalho, resolveram fazer a vida nesta cidade, sendo uma verdadeira aventura.

Neste período tiveram dois lindos filhos, Everton Luís Mantovani e Marcelo Ariel Mantovani. Como, na época, em Sinop, só havia uma única Escola Estadual, a Escola Nilza de Oliveira Pipino, desde 1979, serviu a escola na função de professora, sendo uma das pioneiras. Contudo, todos os sonhos se findaram num trágico e fatal acidente de trânsito, no dia 27 de julho de 1984, quando ela foi atropelada indo para o trabalho.

Pelo seu bom trabalho realizado na educação do município de Sinop-MT e por ser a primeira professora que veio a falecer nesta cidade, o seu nome foi indicado para ser patrona da escola que leva seu nome.

### **CAPÍTULO 3. MATERIAL PRODUZIDO A PARTIR DOS DADOS COLETADOS: EIS UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA DA ESCOLA PROFESSORA EDELI MANTOVANI**

O objetivo deste capítulo é analisar os dados obtidos durante a investigação da experiência educacional com os alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno, na Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, durante o ano de 2022. Vale destacar que é uma turma, que, na lista de matrícula, tem cinquenta e dois (52) alunos registrados. Porém, os que são frequentes somam algo em torno de quinze (15) a dezoito (18) alunos.

Assim, pretendemos abordar tanto a estrutura curricular como os desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de História para esse grupo de jovens e adultos dentro do contexto escolar.

Esta pesquisa surgiu através dos seguintes questionamentos: por que é importante estudar? Você sabe o que é conhecimento? O conhecimento é importante para você? O conhecimento traz qualidade de vida para você? Para que serve o conhecimento? Na sua vida, qual a importância da escola? Você gosta da disciplina de História? Você considera importante estudar história? Você se sente um sujeito histórico? Você tem história? Você conhece a sua história? Você conhece a história da sua escola, do seu bairro e da sua cidade? Você conhece a história do seu estado e do seu país? Tais questionamentos foram elaborados e impressos para que se fizesse a coleta de dados. Os sujeitos pesquisados responderam numa folha de questões que lhes foi entregue e teve alguns que quiseram copiar algumas questões e reescrevê-las, respondendo numa folha separada de caderno.

Salientamos que, através da realidade observada, essas questões surgiram a partir de desafios e indagações levantadas na prática docente. Destacamos fundamentalmente a base dialógica do processo educativo amparado nas teorias de Paulo Freire. Pois, segundo ele, “*a leitura do mundo antecede a leitura do texto*”. Daí que se promoveu esse levantamento de hipóteses e possibilidades de desenvolvimento do conhecimento, através de uma investigação histórica, buscando responder o sentido e o significado da vivência estudantil na sala de aula desses sujeitos históricos.

Vale parafrasear Uwe Flick (2004), quando ele descreve que, na ampliação do escopo da coleta de dados, é possível contextualizar ainda mais as informações coletadas, quando o

pesquisador está vivendo a realidade da pesquisa de maneira cotidiana. Pois, com isso, se cria uma situação interativa mais próxima no campo da pesquisa e na realidade onde ela se insere. O que permite, todavia, um encontro direto e, mais intenso, do pesquisador com o estudante, que é, nesse caso, o sujeito pesquisado.

Outro fator importante é que, segundo Flick (2004):

As questões de pesquisa são como uma porta para o campo de pesquisa em estudo. Se as atividades empíricas investigadas produzirão ou não respostas, isso dependerá da formulação dessas questões. Sujeita também à formulação está a decisão quanto a quais métodos são apropriados e quem, ou o que, deve ser incluído no estudo. Os critérios essenciais para avaliação de questões de pesquisa abrangem a sua solidez e clareza, mas também o questionamento quanto à possibilidade de respondê-las dentro do esquema de recursos determinados e limitados como tempo, dinheiro etc. (FLICK, 2004, p. 68)

Procurando demonstrar o que está ocorrendo no processo ensino-aprendizagem de História na EJA, na Escola Estadual Edeli Mantovani, na cidade de Sinop, no estado de Mato Grosso, o questionário elaborado, foi respondido por quinze (15) alunos de uma turma do primeiro ano do ensino médio de EJA. Eles não foram identificados quanto ao gênero, classe social, cor da pele etc. com intuito de assegurar uma maior veracidade possível nas suas respostas. A pesquisa não tinha a intenção de identificar a pessoa em si, mas sim a realidade histórica vivida por esse sujeito da história.

O processo de organização das perguntas em categorias seguiu uma dinâmica, que teve, por base, uma metodologia de pesquisa qualitativa. As perguntas versaram sobre a importância do estudo e do conhecimento, se o conhecimento e a escola podem trazer qualidade de vida e se existe uma estima, um apreço pela disciplina de História e se esse estudante se sente sujeito histórico na escola, no bairro, na cidade, no estado, no país e no mundo.

Logo, temos o seguinte quadro categórico:

|  |
|--|
| Importância do Estudo e do Conhecimento: |
| Por que é importante estudar?            |
| Você sabe o que é conhecimento?          |
| O conhecimento é importante para você?   |
| Para que serve o conhecimento?           |

Quando perguntados sobre a importância do estudo e conhecimento, todos os estudantes responderam que o estudo e o conhecimento são importantes e servirão para garantir um futuro de vida melhor.

Seguem algumas narrativas sobre a importância do estudo e do conhecimento...

O Aluno 1 fala que estudar é muito importante. *“Estudar pra mim é uma trilha, nessa trilha eu seguirei meu caminho até chegar ao meu futuro destino, o estudo é repleto de caminhos para se seguir e graças ao estudo eu sei o rumo que eu tomarei para a minha vida”*.

Sobre o conhecimento, ele destaca que *“O conhecimento serve para entender aquilo que te foi passado, interpretá-lo e saber como ele será aplicado na sua vida, com o conhecimento vem a sabedoria, com a sabedoria nós botamos o conhecimento em prática”*.

A Aluna 2 quando perguntada se é importante estudar, ela responde que *“sim, pois pra mim o estudo é a única forma de vencer, vencer o sistema vencer o governo vencer o racista os que desacreditam. Mas não me limito só au estudo da Escola, mas falo de uma forma abrangente”*.

Sobre o conhecimento, ela relata que *“serve para se viver, pois se você não tem conhecimento você sobrevive ou pelo menos tenta”*.

A Aluna 3 responde que é importante estudar *“sim, porque temos que estudar para aprender coisas diferentes e ter um futuro melhor”*.

Sobre o conhecimento, ela narra que serve *“para sermos espertos e termos conhecimento sobre as coisas da vida”*

Para o Aluno 4, *“estudar não é só importante Como Ele É essencial para obter o conhecimento e ter uma jornada boa”*. Já *“o conhecimento serve para se manter informado e ser considerado uma pessoa ‘inteligente’ por saber de mais ou estudar de mais”*.

O aluno 5 responde que é importante estudar *“sim, depois com estudo nós temos seres mais capazes de grandes feitos”* e, segundo ele, *“o conhecimento serve para nós botarmos em prática nossos estudos para que possamos fazer projetos engenhosos acontecerem”*.

|  |
|--|
| Importância da Escola e do Conhecimento:         |
| Na sua vida, qual a importância da escola?       |
| O conhecimento traz qualidade de vida para você? |

Em se tratando da importância da escola e do conhecimento, vale destacar que um aluno respondeu que a escola não é importante para ele. Por outro lado, para os outros quatorze participantes da pesquisa, a escola e o conhecimento são importantes e eles fizeram uma defesa

de que a escola é a base para o futuro e, quando se relaciona escola e conhecimento, isso resulta em desenvolvimento humano, construção de amizades, organização da convivência social e maior qualidade de vida para a pessoa (aluno) e para a comunidade.

Seguem algumas narrativas relevantes sobre a importância da escola e do conhecimento...

O Aluno 1, quando perguntado sobre a importância da escola e do conhecimento, responde que: *“A escola para mim foi uma das melhores coisas que já me aconteceu na vida, eu tinha aprendido muito em casa e esse aprendizado era aplicado em casa e até fora dela, mas na escola foi como ver um novo mundo, as coisas que eu aprendi (e até hoje e amanhã e depois estarei aprendendo mais), as pessoas que eu conheci me mostraram que há muito mais lá fora pelo mundo. A escola junto com o estudo está me preparando pra esse mundo”*.

A Aluna 2, na sua narrativa sobre a importância da escola, relata que: *“sinceramente pra mim é uma perda de tempo, depois poderia estar fazendo outras coisas me aperfeiçoando melhorando evoluindo, mas não, tenho que ver todo dia coisas que eu já sei e conviver com gente idiota intelectualmente”*

A Aluna 3 responde: *“importância de socializar, ter amigos e não perder oportunidades por falta de estudo”*.

O Aluno 4 narra que *“A escola de Extrema importância, sim a escola mais de 90% da população não iria saber ler e escrever. Mas em minha vida é muito importante o estudo e uma faculdade”*.

O Aluno 5 responde que a escola é *“muito importante, com a escola consigo ampliar minha perspectiva de como enxergo o mundo”*.

|  |
|--|
| Relevância do Estudo de História e do Conhecimento Histórico, enquanto Sujeito da/na História: |
| Você gosta da disciplina de História?  |
| Você considera importante estudar história?  |
| Você se sente um sujeito histórico?  |
| Você tem história?   |
| Você conhece a sua história?   |
| Você conhece a história da sua escola, do seu bairro e da sua cidade?                          |
| Você conhece a história do seu estado e do seu país?   |

Olhando para a investigação sobre a importância da história, a pesquisa tem mostrado a necessidade de ser realizada uma reflexão intensa sobre a prática do educador na disciplina de História. Assim, é interessante destacar que um (1) aluno mencionou, na sua resposta, que nunca entendeu as aulas de história. Acreditamos ser preocupante tal resposta, pois ela acende uma luz amarela no processo. Já, outros sete (7) estudantes não souberam responder se é importante estudar história e se a história é relevante para a vida deles. Para os demais participantes da pesquisa, o estudo de história é importante para conhecer o passado e compreender o presente e, ainda, a prática dos professores em sala de aula é “*bacana*”.

Em relação ao questionamento se o estudante se sente um sujeito histórico, oito (8) alunos responderam que não e três (3) não responderam nada, deixando a resposta em branco. O que chama atenção é o desconhecimento do termo. Muitos não sabem o que significa ser sujeito histórico. Um aluno respondeu “*não sei o significado*”, outro colocou “*não fiz nada para ser sujeito histórico*”, um só respondeu “*não sei*”.

Sobre o gostar da disciplina de História, o Aluno 1 respondeu que gosta “*demais, quando comecei a estudar essa foi (e ainda é) uma das matérias que eu mais me interessei a conhecer, respondeu muitas dúvidas que eu tinha até então, aprendi sobre antepassados nossos, como eram a vida deles naquela época e como foram seus finais o como essa linhagem existe até hoje. A história sempre vai me surpreender de alguma forma*”.

Perguntado se ele se sente um sujeito histórico, o Aluno 1 relatou: “*hoje eu não sei como responder isso, mas acredito que com o caminho que eu escolhi para minha vida eu serei apenas mais um entre muitas pessoas existentes da terra que só querem conhecer mais e mais. Eu estudarei até no meu e tão sonhado futuro emprego, talvez em meu futuro dependendo do quão excelente eu for, eu ganhei um destaque na história*”.

A Aluna 2, em sua narrativa, traz a seguinte descrição: “*gosto da história em si, mas não do que é encinado na escola, pois é algo subjugado por pessoas que Não estão nem aí. por exemplo quando Vamos Ver sobre o Racismo e um homem branco que escolheu o que pode ou não pode falar, só vemos o lado do opressão de uma história que é contada pelo lado errado*”.

A Aluna 2, ao ser perguntada se ela se sente sujeito histórico, respondeu que “*sou a única da minha geração, sou alguém diferente, eu vim e estou escrevendo a minha história e ela vai e está inspirando alguém ou gerações*”.

Para a Aluna 3, ela gosta “*sim*” da disciplina de história, “*gosta por falar de coisas passadas que são interessantes e pelo professor ser legal*”.

Sobre o fato de se sentir um sujeito histórico, ela respondeu que *“sim, só em alguns assuntos”*.

O Aluno 4, respondendo à questão, você gosta da disciplina de história, menciona que *“gosto e não gosto, porque acho interessante saber quem descobriu o nosso país e quem participou e como ocorreu, mas acho desnecessário ficar falando de Império e guerras o coisas de outros países”*.

Sobre a ideia de se sentir um sujeito histórico, ele responde: *“não, (não se sente um sujeito histórico) por que não fiz e não faço nada para mudar o país e nem sou filho de Reis”*.

O aluno 5, ao ser interrogado sobre o gosto pela disciplina de história, respondeu: *“Sim. Acho intrigante estudarmos sobre povos e civilizações antigas que já não existem mais e também por estudarmos como chegamos até o presente momento”*.

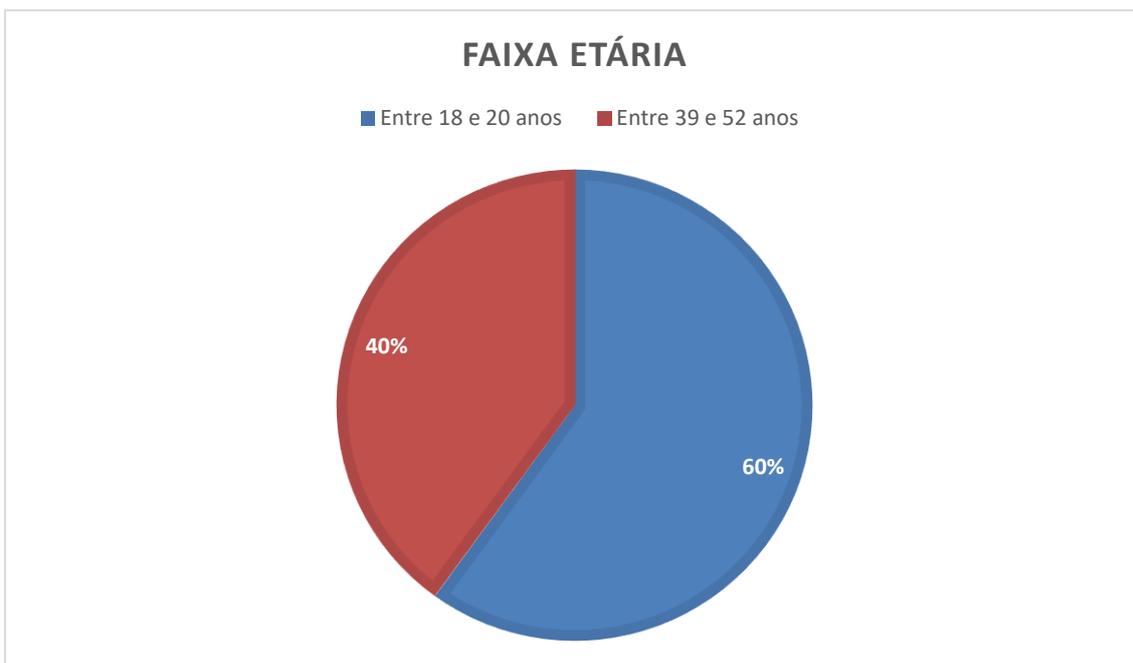
Para ele, (Aluno 5), sobre ser sujeito histórico, ele diz que *“não, pois ainda não sou responsável por nenhum feito histórico”*.

Esta proposta de categorização foi elaborada com a intenção de ajudar na organização e análise dos dados coletados na pesquisa, facilitando a compreensão das respostas dos participantes pesquisados em relação aos diferentes aspectos relacionados a estudo, à escola e ao conhecimento histórico.

Os questionamentos mostraram que esse fenômeno educativo voltado para jovens e adultos tem e enfrenta muitos desafios para que o processo se complete como um todo, garantindo ao estudante o conhecimento histórico e a aprendizagem significativa.

Através do levantamento de dados, também foi possível perceber a crescente juvenilização da EJA. Esse fenômeno também foi identificado anteriormente por Brunel:

Cada vez mais percebemos o aumento considerável do número de jovens cada vez mais jovens que frequentam a EJA. O professor precisa estar atento para essa nova realidade, pois esses alunos são, na maioria, recém-egressos da escola regular. [...] Sem dúvida, esse é um desafio para alunos e professores que compartilham desse cotidiano (BRUNEL, 2014, p. 123).



**Fonte:** Gráfico do autor, 2023

Diante disso, há que se pensar em novas estratégias para os alunos de EJA, no tocante às formas de conduzir essa modalidade de ensino, de modo que os professores devem estar preparados para essa nova realidade, pois esse público mais jovem exige novas metodologias de ensino, novas formas de atendimento e um novo currículo. Alunos jovens têm uma visão de mundo diferente dos adultos, o que pode gerar conflitos de convivência dentro das salas de aulas. Sendo assim, escola e professor devem estar atentos para conduzir e mediar possíveis conflitos que possam surgir em razão dessa grande diferença de idade

Seguindo mais de um caminho, na dinâmica da coleta de dados, também foi realizada a seleção de dois estudantes participantes desta narrativa histórica, que, através de uma entrevista semiestruturada, relataram, em um bate papo bem rico e descontraído, a visão que eles têm do papel da escola na vida e na comunidade. Ambos cursaram a escola até as séries iniciais do ensino fundamental e deixaram os estudos por questões familiares e principalmente financeiras. Pois, entre sobreviver e estudar, a sobrevivência falou mais alto e veio primeiro. Assim, eles foram trabalhar e os estudos, conforme relatos, ficaram suspensos por um bom tempo da vida deles.

Conversando com os dois, de maneira geral, ambos buscavam através da EJA resgatar o “tempo perdido”. Logo, preocupavam-se em aprender e compreender as atividades, apropriando-se das informações que, segundo eles, “faziam falta em suas vidas”.

A alegria da Aluna A, que se apresentava radiante por estar ali, lugar onde, na infância, foi privada de participar, por ter que trabalhar precocemente, motivava qualquer educador, assim como o orgulho de ter retornado à sala de aula e ter seus três filhos estudando:

*“Eu não pude estudar, mas meus filhos, estudam”*. (Aluna A)

O Aluno B, um homem de muitas aptidões: sanfoneiro, cantor de músicas sertanejas, estudante e jardineiro, possui uma empresa de confecção e manutenção de jardins e poda de grandes árvores: uma firma, como ele descreve. A necessidade da aprendizagem escolar é bastante percebida por este sujeito, pois não é fácil administrar um negócio sem ter frequentado os bancos escolares. Ele mencionava que tinha vergonha pela pouca leitura e, ao mesmo tempo, medo de ser passado para trás em seus compromissos profissionais.

Essa necessidade é que o fez retornar à escola. A desistência dos estudos foi decorrente da desestruturação familiar. Quando seus pais se separaram, ele teve que auxiliar a mãe a cuidar de seus oito irmãos, semelhante ao caso da Aluna A, que aponta, como fator principal do distanciamento da escola, a dificuldade financeira.

Por fim, trago um pouco mais do sujeito dessa história, a Aluna A, que demonstrava revolta por ter sido retirada da escola e não ter concluído os estudos no tempo considerado próprio, como relata... *“quando eu tinha onze anos, estava na terceira série, meu pai me tirou da escola e me colocou a trabalhar de doméstica para uma família. Para meu pai e minha mãe, estudo não era importante, eles tiveram seis filhos e nenhum completou os estudos na educação básica”*.

Ao ouvir a história da Aluna A, foi possível identificar um pouco da minha vida, enquanto trabalhador, todavia, também tive que parar de estudar para trabalhar na roça, pois, para minha família, a educação necessária era aquela que tínhamos em casa, o importante era ter um emprego e desta forma, sobreviver. A visão de que a educação transforma e abre caminhos para a mudança não estavam presentes no meu cotidiano, tanto é que dos meus sete irmãos, nenhum completou o ensino médio na idade regular. Apenas três finalizaram o ensino médio já adultos e eu sou o único a concluir um curso superior e me qualificar em pós-graduações, especialização e agora mestrado.

O que difere nossas histórias é que não guardo mágoa da minha família porque não valorizaram a escola como necessária para o crescimento. Acredito que as dificuldades que vivíamos eram muito maiores, era o que o mundo historicamente nos apresentava e oferecia naquele momento, um mundo sofrido onde a sobrevivência era a única meta.

Desta forma, os sujeitos desta história são frutos da desigualdade social, das dificuldades financeiras, de famílias numerosas, que não tinham condições de trabalhar e estudar e que ignoravam a escola como oportunidade de crescimento, e que ainda foram inseridos precocemente no mundo do trabalho, ao trabalho infantil, que nega a criança o seu tempo (tempo para ser criança, tempo para estudar, tempo para ser...), que os leva a se tornarem adultos antes mesmo de deixarem de ser crianças; que pularam/queimaram etapas e que buscam, em uma atualidade desesperadora, resgatá-las.

Nesse sentido, para compreender a condição dos sujeitos dessa história, marcados pela desigualdade social, pelas dificuldades financeiras e por famílias numerosas, encontramos respaldo e uma fundamentação teórica, nas contribuições de renomados educadores como Paulo Freire (1996), Miguel Arroyo (2006) e José Carlos Libâneo (1984).

Paulo Freire, reconhecido internacionalmente por sua abordagem pedagógica crítica, defendia, como já mencionado anteriormente, a ideia de uma educação libertadora que não apenas transmitisse conhecimentos, mas, também, empoderasse os alunos. Em sua obra "Pedagogia do Oprimido", Freire destaca a importância de compreender a realidade dos educandos, considerando suas vivências e desafios socioeconômicos. Nesse contexto, os sujeitos da EJA, provenientes de famílias desfavorecidas, representam uma realidade que demanda uma abordagem pedagógica sensível às suas especificidades.

Na perspectiva de Arroyo, que destaca as relações entre educação e trabalho, é possível compreender a inserção precoce no mundo do trabalho como uma imposição decorrente da desigualdade social. Em suas obras, Arroyo ressalta a importância de políticas educacionais que considerem as particularidades dos sujeitos da EJA, buscando resgatar etapas perdidas e proporcionar oportunidades de crescimento. Para o educador, o papel da escola vai além de desenvolver habilidades como ler e escrever. Para ele, a escola deve formar cidadãos.

Já, José Carlos Libâneo, por sua vez, traz contribuições significativas ao abordar a questão da desigualdade educacional e as dificuldades enfrentadas pelos alunos provenientes de camadas sociais menos favorecidas. Em "Didática", Libâneo enfatiza a importância de uma prática pedagógica que considere as condições de vida dos estudantes, promovendo a superação das desigualdades.

Diante desse arcabouço teórico, torna-se evidente que a realidade dos sujeitos da EJA é profundamente influenciada por fatores sociais e econômicos. A compreensão dessas influências é essencial para desenvolver estratégias pedagógicas eficazes, que considerem não

apenas a transmissão de conteúdos, mas, também, a promoção da dignidade e do desenvolvimento integral dos educandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação para Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem, como objetivo, oferecer oportunidades educacionais para pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental e médio na idade adequada. O processo de implantação da EJA na Escola Professora Edeli Mantovani, localizada na cidade de Sinop, envolve uma série de desafios relacionados à estrutura curricular e ao ensino de história para jovens e adultos.

A pergunta é: como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Professora Edeli Mantovani, em Sinop–MT, contribui efetivamente para a construção de uma história educacional que promova a cidadania e a formação integral dos alunos adultos?

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Professora Edeli Mantovani, em Sinop–MT, desafia e, ao mesmo tempo, reflete os paradigmas tradicionais da educação. A história dessa modalidade de ensino na instituição revela um compromisso com a inclusão social e o direito à educação ao longo da vida.

A EJA, nesse contexto, atua como um agente transformador na vida de jovens e adultos, proporcionando não apenas o acesso ao conhecimento, mas, também, estimulando a reflexão crítica sobre a própria história, a auto-história, seja ela pessoal, educacional ou social. A ênfase na cidadania permeia os currículos, visando não apenas a transmissão de conteúdos, mas a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Entretanto, a problematização também aponta para desafios. A conciliação entre a realidade complexa dos alunos adultos, muitos dos quais enfrentam jornadas de trabalho extenuantes, e a demanda por uma educação que promova a cidadania pode gerar tensões. As dificuldades financeiras, a falta de tempo e as experiências prévias de abandono escolar são obstáculos que demandam abordagens pedagógicas inovadoras e estratégias adaptadas.

Um dos principais desafios da implantação da EJA na Escola Professora Edeli Mantovani é adaptar a estrutura curricular para atender as necessidades dos alunos. A EJA deve levar em consideração as experiências e saberes prévios dos estudantes, bem como suas expectativas e interesses. Além disso, é importante que a escola proporcione um ambiente acolhedor e inclusivo, que respeite as diferenças culturais e sociais dos alunos.

Portanto, a resposta à problematização envolve reconhecer os avanços da EJA na Escola Professora Edeli Mantovani, mas, também, reconhecer os desafios intrínsecos a essa modalidade de ensino. A promoção efetiva da cidadania por meio da educação de adultos requer

uma abordagem holística, que leve em consideração não apenas a transmissão de conhecimentos, mas, também, a compreensão das realidades individuais e coletivas dos educandos. A busca por soluções deve ser contínua, envolvendo a comunidade escolar, a gestão educacional e a própria sociedade para criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e transformador.

No que se refere ao ensino de história, é fundamental que os professores adotem uma abordagem interdisciplinar, que articule conceitos e temas de outras áreas do conhecimento, como geografia, sociologia e antropologia. A história deve ser ensinada de forma crítica e reflexiva, estimulando o pensamento autônomo e o diálogo entre os alunos. É importante que o ensino de história na EJA seja contextualizado, relacionando o passado com o presente e com as vivências dos estudantes.

Outro desafio relacionado ao ensino de história na EJA é a necessidade de trabalhar com fontes históricas diversas, como documentos oficiais, relatos de testemunhas, fotografias, objetos, entre outros. Os alunos devem ser estimulados a pesquisar e analisar essas fontes, desenvolvendo a capacidade de interpretar e contextualizar informações históricas.

Além disso, é importante que o ensino de história na EJA leve em consideração a diversidade cultural e étnica da população brasileira, evitando o eurocentrismo e valorizando a história e cultura dos povos indígenas, afro-brasileiros, asiáticos e de outras origens. A escola deve estimular a reflexão sobre as desigualdades sociais e a luta por direitos e igualdade, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e críticos.

Inicialmente, em 2004, não existia livro didático da EJA na escola. Através de um encaminhamento próprio em cada unidade escolar, os conteúdos eram preparados segundo a visão de cada professor e cada um organizava o seu material (apostila) e proposta metodológica, contemplando esses conteúdos considerados relevantes. Atualmente, é usado um material, da Fundação Getúlio Vargas (FGV), fornecido pelo governo do estado de Mato Grosso. Porém, ele não foi analisado por estar fora do recorte histórico da pesquisa.

O percurso delineado, ao longo dos três capítulos deste estudo, proporcionou uma compreensão aprofundada do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Professora Edeli Mantovani, em Sinop–MT. O Capítulo um explorou as trajetórias e perspectivas do ensino de História na EJA, revelando como as vivências dos educandos são moldadas por desafios sociais, econômicos e culturais.

No Capítulo dois, direcionamos nosso olhar para a realidade específica da Escola Professora Edeli Mantovani, desvendando a complexidade da EJA nesse contexto. A análise

detalhada dessa realidade permitiu identificar práticas pedagógicas, desafios e potencialidades que marcam a educação de jovens e adultos nessa instituição, contribuindo para uma compreensão mais contextualizada do processo pedagógico.

O Capítulo três, por sua vez, apresentou o material produzido a partir dos dados coletados, consolidando um estudo reflexivo sobre o ensino de História na EJA na Escola Professora Edeli Mantovani. As conclusões extraídas, a partir desses dados, oferecem valiosas contribuições para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

Diante desse panorama, torna-se evidente que o ensino de História na EJA não é apenas um processo de transmissão de conhecimentos, mas uma experiência intricadamente vinculada às trajetórias individuais e coletivas dos educandos. A história, a educação e a cidadania se entrelaçam nesse contexto, e a escola emerge como um espaço significativo para a construção de identidades, o exercício da cidadania e a compreensão crítica do passado.

Neste estudo, buscamos ir além da superfície do ensino de História na EJA, adentrando aos espaços que permeiam as vivências dos alunos adultos. As trajetórias individuais se entrelaçam com a história da escola e a história social mais ampla, criando um tecido complexo de significados e desafios.

Em última análise, este estudo não é apenas um olhar retrospectivo, mas uma chamada para a ação. Os desafios identificados, as perspectivas reveladas e as trajetórias delineadas apontam para a necessidade de uma abordagem pedagógica mais sensível, inclusiva e comprometida com a formação integral dos educandos na EJA. Que este estudo sirva não apenas como um registro, mas como um convite à reflexão contínua e à implementação de práticas educacionais que verdadeiramente promovam a história, a educação e a cidadania na vida daqueles que buscam a construção de seus saberes na EJA.

À luz das reflexões proporcionadas pelos três capítulos desta pesquisa sobre o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Professora Edeli Mantovani, é possível delinear algumas direções promissoras para futuras investigações na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Dessa forma, buscamos o aprofundamento, o impacto, a análise, o desenvolvimento e a incorporação, como ferramentas para o progresso. Sugerimos que possam ser observados:

O Aprofundamento nas Trajetórias Individuais dos Alunos – Aprofundar a compreensão das trajetórias individuais dos alunos na EJA, explorando, de forma mais detalhada, as influências sociais, familiares e econômicas que moldam suas experiências educacionais.

O Impacto das Práticas Pedagógicas na Construção da Cidadania – Investigar como as práticas pedagógicas específicas na EJA influenciam a construção da cidadania dos alunos, considerando abordagens específicas de ensino de História que promovam uma participação mais ativa na sociedade.

A Análise Comparativa de Instituições de EJA - Realizar uma análise comparativa entre diferentes instituições de EJA para compreender como variáveis contextuais influenciam o ensino de História, considerando tanto características regionais quanto diferenças na gestão escolar.

O Desenvolvimento de Estratégias Pedagógicas Inovadoras - Explorar e desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras que atendam às necessidades específicas dos alunos da EJA, levando em consideração as características socioeconômicas e culturais presentes na comunidade local.

A Incorporação de Tecnologias no Ensino de História na EJA – Investigar como a incorporação de tecnologias educacionais pode ser efetiva no ensino de História na EJA, considerando as possibilidades de engajamento dos alunos e a promoção de aprendizagem significativa.

Essas futuras perspectivas de pesquisa têm o potencial de ampliar nosso entendimento sobre o ensino de História na EJA brasileira, proporcionando insights valiosos para aprimorar práticas pedagógicas, promover a inclusão social e contribuir para a construção de cidadãos mais críticos e participativos.

Finalizando, o processo de implantação da EJA na Escola Professora Edeli Mantovani envolve desafios relacionados à estrutura curricular e ao ensino de história para jovens e adultos. Para superar esses desafios, é necessário adotar, e está sendo adotado, uma abordagem interdisciplinar e crítica, valorizando a diversidade cultural e étnica da população brasileira/sinopense e estimulando a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Encerrando, percebemos que, quando os estudantes conseguem estabelecer conexões significativas entre o conhecimento teórico-científico adquirido na escola e as práticas cotidianas, isso não apenas enriquece sua compreensão, mas, também, os capacita a aplicar esses conhecimentos de maneira relevante em suas vidas. Assim, a estreita relação entre a realidade histórica do aluno e o conhecimento científico escolar sublinha a compreensão de que o enriquecimento da realidade do estudante, atrelado ao conhecimento teórico-científico, não apenas potencializa o aprendizado, mas, também, fundamenta o exercício pleno da cidadania.

Isso ressalta a necessidade premente de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a interconexão entre a realidade do aluno e o conhecimento científico, pois é nessa integração que reside o potencial transformador da educação. Investir nesse elo intrínseco entre aprendizado e experiência é, portanto, investir na construção de uma cidadania consciente, informada e comprometida com a edificação de sociedades mais justas e participativas.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARROYO, M. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p.19-50.

BARROZO, João Carlos. **A questão agrária em Mato Grosso.** In: RODRIGUES, Cândido; JOANONI, Vitale (orgs.). **Nova História do Mato Grosso Contemporâneo.** Cuiabá: Editora UFMT, 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Notas de campo. In BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Artigo 205.

BRUNEL, Carmem. **Jovens Cada Vez Mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos.** 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAMPOS, E. L. F.; OLIVEIRA D. A. **A Infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CASTRO, Catarina Maria Garcia. **Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos: o papel das faculdades de educação.** In: **Revista da Faculdade de Educação/Universidade do Estado e Mato Grosso.** Profissionais da Educação. Coordenação de Maria Izete de Oliveira. Cáceres – MT: FAED/Unemat Editora, 2004. Semestral (Jan-Jun-2004) – ano II nº 2.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 14. ed., São Paulo, Cortez, 2011.

COY, Martin. Pioneer Front and Urban Development. Social and Economic Differentiation of Pioneer Towns in Northern Mato Grosso (Brazil). **Applied Geography and Development: A Biannual Collection of Recent German Contributions.** Tübingen, Federal Republic of Germany, 1992.

COY, Martin; KLINGLER, Michael. **Frentes pioneiras em transformação: o eixo da BR-163 e os desafios socioambientais.** Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 7, n. 1, abr., 2014.

ELLOSO, Fernando (26 de março de 2016). **Cuiabá-Santarém: uma estrada rasgando a floresta»** (PDF). *Revista Da Cultura – FUNCEB*, mar. 2016. Disponível em <[http://www.funceb.org.br/images/revista/29\\_REV\\_FUNCEB\\_1y8c2e.pdf](http://www.funceb.org.br/images/revista/29_REV_FUNCEB_1y8c2e.pdf)>. Acesso em: 7 de mai. 2020.

- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Trajetórias, Desafios e Possibilidades**. São Paulo: Editora Penso, 2016.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Cultura e Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 42ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FURMANN, Ivan. **Cidadania e Educação Histórica: Perspectivas de Alunos e Professores do Município de Araucária-PR**. Curitiba-PR, Edição do autor, 2006.
- GADOTTI, Moacir. **A Escola e o Professor: Paulo Freire e a Paixão de Ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.
- LIBÂNIO, José Carlos. **A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.
- MAMED, Walner. **Educação de Jovens e Adultos: discutindo uma identidade**. Guarnicuns. Goiás: v.1, p.159-170, nov. 2004.
- MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MORENO, Gislaene; HIGA, Tereza Cristina Souza. **Geografia de Mato Grosso: território, sociedade, ambiente**. Cuiabá, entrelinhas, 2017.
- PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.
- PANOSSO NETTO, Alexandre. **Geopolítica, agricultores e madeireiros na frente oeste de colonização**. Campo Grande: Editora UCDB, 2002.
- PANOSSO NETTO, Alexandre. **Vera: a princesinha do nortão: uma contribuição ao estudo da ocupação da Amazônia Mato-grossense**. Campo Grande: Edição do autor, 2000.
- RUSEN, Jörn. **História Viva. Teoria da História III: forma e funções do conhecimento histórico**. Brasília: EdUnB, 2007.
- RUSEN, Jörn. **Didática da história: Passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rösen e o ensino de história. Curitiba: UFPR, 2010.
- SANTOS, G. L. **Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade**. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Aprendendo**

**com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003, p.11-38.

SANTOS, L. E. F. **Conhecendo nosso Município.** Sinop - MT: Grafpel, 2003 (Manual Didático).

SANTOS, Luiz Erardi F. dos. **Conhecendo o Nosso Município, Sinop: Geografia e História.** Edição do autor, 2005.

SANTOS, Luiz Erardi F. Dos. **Raízes da história de Sinop.** Sinop: Midiograf, 2011.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação.** São Paulo: FTD, 1994.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **História de Mato Grosso: da ancestralidade aos dias atuais.** 2ª Edição. Cuiabá: Editora Entrelinhas, 2017.

SIQUEIRA, Rosiane, CARVALHO, Sandra Pereira de. **Percepções de Acadêmicos de Pedagogia sobre a Disciplina Educação de Jovens e Adultos na Formação Docente.** In: TRUGILLO, Edneuzza Alves, SANTOS, Leandra Inês Seganfredo, CUNHA, Marion Machado. (Orgs.) *Docência no Ensino Superior: desafios na contemporaneidade.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Edison Antônio de. **O poder na fronteira: hegemonia, conflitos e cultura no norte de Mato Grosso.** Cuiabá: Editora da UFMT, 2013.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H.C. **História e Memórias da Educação no Brasil - Século XX.** Petrópolis: Vozes, 2005.

STUCHI, Francisco Forte. **A ocupação da terra indígena Kaiabi (MT/PA): história indígena e etnoarqueologia. (Dissertação em Arqueologia).** Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. *Trajectoria da Educação de Jovens e Adultos.* Disponível em <http://www.webartigos.com/articles/4105/1/a-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil/pagina1.html>. Acessado em outubro de 2021.

WEIS, Bruno, et.al. **Almanaque socioambiental parque indígena do Xingu: 50 anos.** São Paulo, Instituto Socioambiental, 2011.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: Escola, Trabalho e Vocação para o futuro.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

## **DOCUMENTÁRIO**

Documentário: **65 anos do Grupo Sinop**. Produzido pela Colonizadora Sinop, 2013. 1h 12min.

Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=x4-5nm0oYXw>>. Acesso em Março de 2022.

## ANEXOS



### PESQUISA PARA LEVANTAMENTO DE DADOS

#### PROFHISTÓRIA: Mestrado Profissional em Ensino de História

- 1 – Estudar é importante para você?  
( ) Sim ( ) Não, Justifique.....
- 2 – Você sabe o que é conhecimento?  
( ) Sim ( ) Não, Justifique.....
- 3 – O conhecimento é importante para você?  
( ) Sim ( ) Não, Justifique.....
- 4 – O conhecimento traz qualidade de vida para você?  
( ) Sim ( ) Não, Justifique.....
- 5 – Para que serve o conhecimento?  
Justifique.....
- 6 – Qual a importância da escola na sua vida?  
Justifique.....
- 7 – Você gosta da disciplina de História?  
( ) Sim ( ) Não, Justifique.....
- 8 – Você considera importante estudar História?  
( ) Sim ( ) Não, Justifique.....
- 9 – Você se sente um sujeito histórico?  
( ) Sim ( ) Não, Justifique.....
- 10 – Você tem história?  
( ) Sim ( ) Não, Justifique.....
- 11 – Você conhece a sua história?  
( ) Sim ( ) Não, Justifique.....
- 12 – Você conhece a história da sua escola, do seu bairro e da sua cidade?  
( ) Sim ( ) Não, Justifique.....
- 13 – Você conhece a história do seu estado (MT no caso) e do seu país?  
( ) Sim ( ) Não, Justifique.....