

Educação de Jovens, Adultos e Idosos

diversidade de saberes e fazeres



Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Sidelmar Alves da Silva Kunz

(Organizadores)



Educação de Jovens, Adultos e Idosos

diversidade de saberes e fazeres

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Sidelmar Alves da Silva Kunz

(Organizadores)



Brasília – DF, 2024

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial:

Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, Renato Brito.

Conselho Editorial Consultivo:

Esther Martínéz (Portugal), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristina Costa Lobo (Portugal), Marília Costa Morosini (PUCRS).

Capa/diagramação: Helciclever Barros da Silva Sales

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

E24 Educação de jovens, adultos e idosos : diversidade de saberes e fazeres [recurso eletrônico] / organizadores Gilvan Charles Cerqueira de Araújo e Sidelmar Alves da Silva Kunz. — 1. ed. — Brasília : Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade : Universidade Católica de Brasília, 2024.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-6036-606-0

1. Educação de jovens e adultos - Brasil. 2. Idosos - Educação. 3. Educação - Aspectos sociais - Brasil.
4. Prática de ensino. I. Araújo, Gilvan Charles Cerqueira de. II. Kunz, Sidelmar Alves da Silva.

CDD23: 374.981

Bibliotecária: Priscila Pena Machado - CRB-7/6971

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e
Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I
QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700
Taguatinga - DF / Fone: (61) 3356-9601



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
TECENDO O TEXTO COLETIVO COM JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	9
<i>Helciclever Barros da Silva Sales</i> <i>Norma Lúcia Neris de Queiroz</i> <i>Eleandro Adir Phillippsen</i>	
MÃO NA MASSA PEDAGÓGICA: O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	37
<i>Daniel Garcias Gonçalves</i> <i>Gilvan Charles Cerqueira de Araújo</i>	
A INTERSECCIONALIDADE NA APLICAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	54
<i>Mário de Oliveira Braga Filho</i> <i>Nancy Moreira Vasconcelos</i> <i>Simone Varela</i>	
JUVENTUDES E EJA: DIÁLOGOS, APROXIMAÇÕES E DESAFIOS.....	69
<i>Maurício Barbosa Carneiro</i> <i>Maria Lúcia Bueno Fernandes</i> <i>Sidelmar Alves da Silva Kunz</i>	
EJA NO ESPELHO: LUZES E SOMBRAS	88
<i>Sidelmar Alves da Silva Kunz</i> <i>Paulo Henrique Sousa Lima</i> <i>Maurício Barbosa Carneiro</i>	
O REVISITAR DA RUA PELOS OLHOS DA ACADEMIA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA DA EJA	111
<i>Kleyne Cristina Dornelas de Souza</i>	
DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E AUGUSTO BOAL: A RELAÇÃO ENTRE EDUCADOR/A-EDUCANDO/A, ATOR/ATRIZ-EXPECTADOR/A NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/AS EMANCIPADORA	131
<i>Fátima Adrienne de Macedo Soares</i> <i>Gercina Santana Novais</i> <i>Tiago Zanguêta de Souza</i>	
CARACTERÍSTICAS DE PERFIL E INFORMAÇÕES DE CONTEXTO NOS QUESTIONÁRIOS DO ENCCEJA 2013-2023 E SUA RELAÇÃO COM O PNE 2014-2024	153
<i>Alline Nunes Andrade</i> <i>Rafael Santanna Farinazzo</i>	
MODERNIDADE, COMPLEXIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR: O DIÁLOGO ENTRE AS ÁREAS DE CONHECIMENTO NO ÂMBITO DA PRÁXIS EDUCATIVA	172
<i>Jenerton Arlan Schütz</i> <i>Sidinei Pithan da Silva</i>	
HISTÓRIAS DE VIDA E PERCURSO ESCOLAR DE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL	196
<i>Érika Ferreira Claudino de Andrade</i>	

Lúcio Gomes Dantas

O EMPREGO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....214

Raimundo Pereira Amorim

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

**RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA):
INTEGRAÇÃO TEORIA-PRÁTICA POR MEIO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS
EM COLABORAÇÃO COM TURMA DO CURSO DE LETRAS LICENCIATURA
.....235**

Ercila Regina da Silva Ferreira

Valdoir Pedro Wathier

SOBRE OS ORGANIZADORES.....253

SOBRE OS AUTORES254

APRESENTAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é caracterizada por uma história de luta, reconhecimento, alcance de conquistas e a aproximação dialógica, crítica e propositiva com o direito à educação. Os sujeitos da EJA são tão diversos quanto a própria amplitude das diferentes formas de oferta da modalidade na Educação Básica. É preciso lembrarmos, sempre, que a EJA possui papel protagonista na educação brasileira, permitindo que jovens, adultos e idosos alcancem desde os primeiros passos do percurso de alfabetização e letramento até a finalização do ensino médio, em diferentes contextos, realidades e situações nas quais os processos de ensino e aprendizagem se fazem ser.

Esta apresentação oferece uma visão geral dos capítulos que compõem o livro, abordando diversas perspectivas e enfoques sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). Cada capítulo traz uma contribuição única para o debate sobre práticas pedagógicas inovadoras, inclusão e formação docente, destacando a importância de uma abordagem educacional que valorize os saberes, práticas e experiências de vida dos estudantes e possibilite, por meio da educação, a transformação social dos sujeitos que fazem parte das diferentes formas de oferta da modalidade: estudantes, professores, gestores, comunidade escolar etc.

Desde a ênfase nas metodologias ativas e na produção coletiva de textos até a análise de políticas públicas e a formação de educadores, os autores oferecem reflexões fundamentadas em teóricos renomados. Além disso, os capítulos exploram temas como interseccionalidade, educação no sistema prisional e o papel da academia na luta por justiça social. Ressalta-se que este livro busca não apenas transmitir conhecimentos, mas também instigar um diálogo contínuo sobre os desafios e as possibilidades na EJA, reafirmando o compromisso com uma educação de qualidade e acessível a todos.

O capítulo "Tecendo o Texto Coletivo com Jovens, Adultos e Idosos" representa uma contribuição significativa para a discussão sobre a

Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). Ele aborda metodologias e práticas pedagógicas que incentivam a produção coletiva de textos. Os autores, Helciclever Barros da Silva Sales, Norma Lúcia Neris de Queiroz e Eleandro Adir Phillippsen, fundamentam suas reflexões nas contribuições de renomados teóricos da educação, como Paulo Freire e Vygotsky, enfatizando a importância do diálogo, da inclusão e da valorização das experiências de vida dos estudantes. O capítulo destaca como a produção coletiva de textos não apenas desenvolve habilidades linguísticas e cognitivas, mas também promove a colaboração e o engajamento dos estudantes, criando assim um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e significativo. Além disso, a análise do Decreto nº 12.048/2024 ressalta a relevância de diretrizes que apoiam a inovação pedagógica e a inclusão, garantindo que todos os estudantes da EJA tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite suas singularidades.

O capítulo "Mão na Massa Pedagógica: O Ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos", de Daniel Garcias Gonçalves e Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, oferece uma reflexão profunda sobre a importância do ensino de Geografia na formação de jovens e adultos. Os autores destacam o papel crucial da Geografia na construção de um pensamento crítico e emancipador. Discutem as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, considerando as desigualdades sociais e a diversidade de experiências dos estudantes, e propõem uma abordagem pedagógica que articule teoria e prática para promover a reflexão sobre a realidade socioespacial. Com base em referências teóricas de autores como Saviani e Freire, o capítulo enfatiza a necessidade de um ensino que não apenas transmita conhecimentos geográficos, mas que também fomente a cidadania e a emancipação dos estudantes, preparando-os para atuar de forma crítica e consciente em suas comunidades. A proposta de uma metodologia que valorize as vivências dos estudantes e a dialogicidade no processo de ensino-aprendizagem é apresentada como um caminho para superar os desafios

enfrentados na EJA, tornando a Geografia uma ferramenta poderosa para a transformação social.

O capítulo "A Interseccionalidade na Aplicação de Práticas Inclusivas na Educação de Jovens e Adultos", escrito por Mário de Oliveira Braga Filho, Nancy Moreira Vasconcelos e Simone Varela, explora a relevância da interseccionalidade como uma abordagem crítica para compreender as múltiplas dimensões da identidade social que influenciam as experiências educacionais de jovens e adultos. Os autores argumentam que a interseccionalidade, ao considerar fatores como raça, gênero e classe social, é essencial para a promoção de práticas inclusivas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Através de uma análise detalhada das políticas educacionais e das realidades sociais dos estudantes, o capítulo destaca a necessidade de estratégias pedagógicas que reconheçam e respondam à diversidade presente no ambiente escolar. Além disso, a pesquisa se fundamenta em uma revisão bibliográfica abrangente, utilizando metodologias de bibliometria para mapear a produção acadêmica sobre o tema, o que enriquece a discussão e oferece subsídios para a construção de uma educação mais equitativa e acessível a todos.

O capítulo "Juventudes e EJA: Diálogos, Aproximações e Desafios", escrito por Maurício Barbosa Carneiro, Maria Lídia Bueno Fernandes e Sidelmar Alves da Silva Kunz, apresenta uma pesquisa aprofundada sobre as percepções e vivências de jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola municipal de Formosa, Goiás. Os autores utilizam uma metodologia qualitativa baseada em grupos de discussão para explorar as diferentes concepções de juventude e como estas se relacionam com o contexto social, cultural e histórico dos participantes. Através de temas como a identidade juvenil, as interações espaço-temporais e a relação com a escola, o capítulo revela os desafios enfrentados por esses jovens em sua trajetória educacional e destaca a importância da EJA como espaço de transformação social. Os resultados da pesquisa evidenciam a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere as especificidades e os anseios dos estudantes,

reafirmando a escola como um espaço fundamental para a construção de saberes e para o desenvolvimento de uma consciência crítica e emancipadora.

O capítulo "EJA no Espelho: Luzes e Sombras", escrito por Sidelmar Alves da Silva Kunz, Paulo Henrique Sousa Lima e Maurício Barbosa Carneiro, proporciona uma análise crítica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, destacando tanto os avanços quanto os desafios enfrentados por essa modalidade educacional. Os autores discutem a importância da EJA como ferramenta de transformação social, capaz de ampliar as liberdades e capacidades dos indivíduos que foram privados do direito à educação. Com base em dados recentes, o capítulo revela a preocupante redução no número de matrículas e a desvalorização da EJA nas políticas públicas, evidenciando um descompasso entre o discurso de desenvolvimento humano e as ações efetivas do Estado. Além disso, o texto aborda a necessidade de uma abordagem holística e intersetorial que considere as especificidades dos estudantes da EJA, promovendo um ambiente educacional inclusivo e de qualidade. Ao final, o capítulo convoca a sociedade civil a mobilizar-se em prol de políticas que garantam o acesso e a permanência dos jovens e adultos na educação, ressaltando a EJA como um reflexo das desigualdades sociais e uma oportunidade para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O capítulo "O Revisitar da Rua pelos Olhos da Academia: uma Revisão Bibliográfica da Educação de Pessoas em Situação de Rua da EJA", de Kleyne Cristina Dornelas de Souza, oferece uma análise crítica e reflexiva sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) voltada para pessoas em situação de rua, destacando a escassez de pesquisas e publicações sobre esse tema no Brasil. A autora realiza uma revisão bibliográfica abrangente, focando na importância de narrativas e fotografias como ferramentas para dar voz e visibilidade a esses indivíduos, cujas histórias muitas vezes são marginalizadas. Através de uma investigação que abrange o período de 2008 a 2018, o capítulo revela as limitações das ofertas educacionais disponíveis e a necessidade

urgente de políticas públicas que assegurem o direito à educação para todos, especialmente para aqueles que vivem nas ruas. Além disso, a autora enfatiza a EJA como uma modalidade essencial para a inclusão social, propondo que a educação deve ser um espaço de acolhimento e transformação, capaz de reconhecer e valorizar as experiências de vida dos estudantes. Este capítulo é uma contribuição significativa para o debate sobre a educação inclusiva e os direitos humanos, instigando reflexões sobre como a academia pode se engajar na luta por justiça social e educacional.

O capítulo "Diálogos entre Paulo Freire e Augusto Boal: A Relação entre Educador/a-Educando/a, Ator/Atriz-Expectador/A na Educação de Jovens e Adultos Emancipadora", escrito por Fátima Adrienne de Macedo Soares, Gercina Santana Novais e Tiago Zanquêta de Souza, apresenta uma reflexão profunda sobre as contribuições de Paulo Freire e Augusto Boal para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Os autores exploram como as abordagens pedagógicas de Freire, centradas na conscientização e na prática libertadora, dialogam com as metodologias teatrais de Boal, que promovem a participação ativa e a transformação social. Por meio de uma análise qualitativa das obras de ambos os educadores, o capítulo destaca a importância de uma educação crítica e emancipadora, capaz de reconhecer e valorizar as experiências dos educandos. Além disso, os autores enfatizam a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso à educação para essa população vulnerável, promovendo um ambiente educacional que favoreça a autonomia e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Este capítulo se configura como uma contribuição significativa para o debate sobre a EJA, ressaltando a relevância de unir teoria e prática na formação de educadores e na promoção de uma educação transformadora.

O capítulo "Características de Perfil e Informações de Contexto nos Questionários do Encceja 2013-2023 e Sua Relação com o PNE 2014-2024", escrito por Alline Nunes Andrade e Rafael Santanna Farinazzo, oferece uma análise detalhada das mudanças e continuidades nos questionários aplicados aos inscritos no Exame Nacional para

Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) ao longo de uma década. Os autores investigam as características socioeconômicas e educacionais dos participantes, destacando a importância desses dados para a compreensão das dinâmicas que afetam o acesso e a permanência na educação de jovens e adultos. Além de comparar os itens dos questionários de 2013 e 2023, o capítulo estabelece conexões com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, evidenciando como as informações coletadas podem contribuir para o monitoramento e a formulação de políticas públicas mais eficazes. A análise crítica dos dados revela não apenas as transformações nas demandas educacionais, mas também a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e adaptada às realidades dos estudantes, reforçando o papel do Encceja como uma ferramenta vital para a promoção da educação e inclusão social no Brasil.

O capítulo "Modernidade, Complexidade e Educação Escolar: O Diálogo entre as Áreas de Conhecimento no Âmbito da Práxis Educativa", escrito por Jenerton Arlan Schütz e Sidinei Pithan da Silva, aborda a experiência educativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública do Rio Grande do Sul, durante o período de 1998 a 2002. Os autores refletem sobre as transformações promovidas pela política educacional do estado, que buscou valorizar abordagens teóricas e metodológicas alternativas na construção do currículo escolar. Por meio da análise das dificuldades e possibilidades enfrentadas pelos educadores na implementação de uma proposta curricular interdisciplinar, o capítulo destaca a importância do paradigma da complexidade e da perspectiva freireana na reconfiguração da práxis educativa. Os autores argumentam que a superação dos modelos tradicionais de ensino é fundamental para promover um diálogo efetivo entre as áreas do conhecimento e a realidade dos educandos, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora. Este capítulo é uma contribuição relevante para o entendimento das dinâmicas educacionais contemporâneas e dos desafios enfrentados na formação de uma prática pedagógica inovadora.

O capítulo "Histórias de Vida e Percurso Escolar de Mulheres na Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional", escrito por Érika Ferreira Claudino de Andrade e Lúcio Gomes Dantas, apresenta uma pesquisa qualitativa que explora as trajetórias educacionais de mulheres em situação de privação de liberdade na Região Centro-Oeste do Brasil. Com base nas narrativas de vida de seis participantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional, os autores analisam os desafios enfrentados por essas mulheres, incluindo baixa escolaridade, a influência do ambiente familiar e as dificuldades relacionadas ao envolvimento com drogas. O capítulo destaca a importância da EJA como uma oportunidade de transformação pessoal e social, enfatizando a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso à educação para essa população vulnerável. Ao contar a história de uma das participantes, chamada Lúcia, os autores ilustram as complexidades e obstáculos enfrentados por muitas mulheres, ao mesmo tempo em que ressaltam o potencial da educação prisional para promover a ressocialização e a reintegração social. Este capítulo é uma contribuição significativa para a discussão sobre a educação no contexto prisional, evidenciando a relevância de ouvir as vozes das mulheres encarceradas e reconhecer suas experiências como fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O capítulo "O Emprego das Metodologias Ativas na Educação de Jovens e Adultos", escrito por Raimundo Pereira Amorim e Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, destaca a importância das metodologias ativas como estratégia pedagógica inovadora para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Os autores discutem como essas metodologias podem transformar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo um ambiente mais dinâmico, inclusivo e centrado no estudante, o que favorece o engajamento e a motivação dos estudantes. A partir de uma fundamentação teórica sólida, o capítulo explora as características e princípios das metodologias ativas, além de apresentar suas vantagens e desafios na implementação na EJA. Os autores também ressaltam a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às especificidades desse

público, levando em consideração suas vivências e contextos sociais. Ao final, o capítulo propõe reflexões sobre a relevância de uma educação de qualidade e inclusiva, que assegure não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos jovens e adultos em sua trajetória educacional, contribuindo para seu desenvolvimento integral e para a construção de uma sociedade mais justa.

O capítulo "Relato de Experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Integração Teoria-Prática por Meio de Oficinas Pedagógicas em Colaboração com Turma do Curso de Letras Licenciatura", escrito por Ercila Regina da Silva Ferreira e Valdoir Pedro Wathier, apresenta uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da EJA, destacando a importância da integração entre teoria e prática na formação de educadores. Os autores compartilham suas experiências durante a realização de oficinas pedagógicas, que proporcionaram aos estudantes do curso de Letras a oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos em um ambiente real de ensino. O capítulo explora os benefícios dessa abordagem, tanto para os futuros educadores quanto para os estudantes da EJA, enfatizando a relevância de metodologias ativas e contextualizadas que promovem a inclusão e o engajamento dos estudantes. Além disso, os autores discutem os desafios enfrentados na implementação dessas práticas e as implicações para a formação docente, contribuindo para o debate sobre a qualidade da educação oferecida aos jovens e adultos que buscam retomar seus estudos. Este relato de experiência configura-se como uma valiosa contribuição para a reflexão sobre a EJA e a formação de professores comprometidos com a transformação social.

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo
Sidelmar Alves da Silva Kunz
(Organizadores)

TECENDO O TEXTO COLETIVO COM JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Helciclever Barros da Silva Sales

Norma Lúcia Neris de Queiroz

Eleandro Adir Phillippsen

Introdução

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) é uma modalidade de ensino primordial para assegurar o direito à educação de pessoas que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada. Ela visa promover a inclusão social e a cidadania plena, oferecendo oportunidades de aprendizado que valorizam as experiências de vida dos alunos. A EJA é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, possibilitando a transformação social através da educação.

A EJA promove a inclusão social ao oferecer oportunidades educacionais a indivíduos que, por diversas razões, não puderam concluir sua educação básica durante a infância e adolescência. Isso inclui trabalhadores, desempregados, pessoas em situação de vulnerabilidade social e aqueles que desejam retornar aos estudos para melhorar sua qualificação profissional. A modalidade contribui para a redução das desigualdades sociais e educacionais, oferecendo uma segunda chance para aqueles que foram excluídos do sistema educacional. Ao concluir a educação básica, esses indivíduos têm melhores condições de competir por empregos, alcançar maior estabilidade econômica e melhorar sua qualidade de vida.

A EJA capacita os alunos para o exercício pleno da cidadania. Ao adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades, os estudantes estão mais preparados para participar ativamente na sociedade, compreender e reivindicar seus direitos e deveres, e contribuir para o desenvolvimento comunitário e nacional. A metodologia da EJA valoriza as experiências de vida e os conhecimentos prévios dos alunos, integrando-os ao processo

de ensino-aprendizagem. Esse reconhecimento é fundamental para a construção de uma educação significativa e contextualizada, que respeite a diversidade e as especificidades de cada estudante.

Nessa perspectiva, a EJA oferece flexibilidade em termos de horários e métodos de ensino, permitindo que os alunos conciliem estudos com trabalho e outras responsabilidades. As turmas são organizadas de maneira a atender às necessidades específicas dos estudantes, proporcionando um ambiente de aprendizagem adaptado à realidade dos jovens e adultos. A evasão escolar é um dos principais desafios enfrentados pela EJA. Muitos alunos abandonam os estudos devido a dificuldades econômicas, responsabilidades familiares, falta de motivação ou baixa autoestima. Para combater esse problema, é crucial desenvolver estratégias que incentivem a permanência dos alunos na escola, como o apoio pedagógico e psicológico, a oferta de bolsas de estudo e a criação de ambientes acolhedores e motivadores.

A formação continuada dos professores da EJA é essencial para garantir a qualidade do ensino. Os educadores precisam estar preparados para lidar com a diversidade dos alunos, aplicar metodologias inclusivas e promover a valorização das experiências de vida dos estudantes. Investir na capacitação docente é fundamental para o sucesso da EJA. Assim, a EJA deve ser articulada com programas de qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho. A integração entre educação e trabalho possibilita que os alunos adquiram competências técnicas e práticas, aumentando suas chances de empregabilidade e ascensão profissional. As tecnologias digitais representam uma oportunidade para inovar nas práticas pedagógicas da EJA. Ferramentas como plataformas de ensino online, aplicativos educacionais e redes sociais podem facilitar o acesso ao conhecimento, promover a colaboração entre os alunos e tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e atrativo.

A Educação de Jovens e Adultos é, portanto, um componente vital do sistema educacional brasileiro, desempenhando um papel crucial na promoção da justiça social, na redução das desigualdades e na

construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Por meio da EJA, jovens e adultos têm a oportunidade de transformar suas vidas, alcançar seus sonhos e contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento do país. A produção de textos coletivos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma prática pedagógica fundamental que oferece diversas vantagens para o processo de ensino-aprendizagem. Essa metodologia não apenas facilita o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas, mas também promove a inclusão, a colaboração e o engajamento dos alunos.

A EJA sob o prisma do Decreto nº 12.048/2024

O Decreto nº 12.048/2024, recentemente promulgado, estabelece novas diretrizes e políticas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, com um foco particular na promoção da inclusão e na melhoria da qualidade do ensino. Este decreto representa um marco significativo no compromisso do governo brasileiro com a educação inclusiva, reconhecendo a necessidade de adaptar metodologias e práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dos estudantes da EJA.

A importância do Decreto nº 12.048/2024 para a EJA reside na sua abordagem abrangente e inovadora, que incentiva a utilização de metodologias diversificadas, como a produção coletiva de textos, para promover a alfabetização e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. O decreto sublinha a importância de práticas pedagógicas que valorizem o conhecimento prévio dos alunos, promovam a colaboração e estimulem a expressão criativa e crítica.

Além disso, o Decreto nº 12.048/2024 enfatiza a necessidade de formação contínua para os educadores da EJA, fornecendo diretrizes claras para a implementação de estratégias que facilitem a produção coletiva de textos. Estas diretrizes incluem a utilização de tecnologias digitais, a realização de oficinas de escrita colaborativa e a integração de

projetos interdisciplinares, com o objetivo de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente.

Ao fomentar a escrita coletiva, o decreto não apenas promove a alfabetização funcional, mas também encoraja o desenvolvimento de competências essenciais para o mundo do trabalho e para a participação cidadã. A produção de textos coletivos permite aos estudantes da EJA explorar diferentes gêneros textuais, desde narrativas literárias e poemas até folhetins informativos, enriquecendo sua experiência educacional e ampliando suas oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

Dessa maneira, o Decreto nº 12.048/2024 representa um avanço significativo para a EJA, proporcionando um quadro normativo que apoia a inovação pedagógica e a inclusão, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite e valorize suas experiências e conhecimentos.

Associado a este novo momento de reflexão sobre a EJA e dada a relevância das alterações normativas direcionadas à EJA, dispomos abaixo um quadro expositivo das principais questões trazidas no referido Decreto e que direta ou indiretamente podem contribuir para as proposições didática e pedagógicas que visem a uma educação para o letramento na EJA que além de encarar o sujeito como protagonista de sua história, oportuniza a construção coletiva de experiências de escrita, significativas e consistentes, as quais encorajem os estudantes a avançar cada vez mais no mundo da produção escrita como uma das etapas primordiais de consolidação da cidadania.

Quadro 1 – Sobre o Decreto nº 12.048/2024.

Aspectos	Decreto nº 12.048/2024
Instituição e Objetivo Principal	Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, com objetivos ampliados.
Coordenação	Coordenação central pelo Ministério da Educação, com colaboração entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios e sociedade.

Público-Alvo	Mesma definição, com ênfase adicional na diversidade e vulnerabilidade social.
Diretrizes	Inclusão de integração com educação profissional, equidade na oferta, valorização da diversidade e Educação Popular.
Objetivos Específicos	Superação do analfabetismo, ampliação da aprendizagem, elevação da escolaridade e qualificação do atendimento na EJA.
Adesão e Implementação	Adesão voluntária formalizada, com responsabilidade de oferta por parte dos entes federativos aderentes.
Eixos Estruturantes	Governança e participação social, estratégias diferenciadas para expansão da EJA e fortalecimento da alfabetização e qualificação.
Formação e Valorização	Formação dos profissionais da educação e educadores populares, valorização dos profissionais da EJA.
Materiais Didáticos	Inclusão de materiais didáticos e pedagógicos, aquisição e distribuição ampliada no âmbito do Programa Nacional do Livro.
Integração com Educação Profissional	Integração explícita da EJA com a educação profissional e tecnológica para qualificação para o trabalho.
Inclusão e Diversidade	Reconhecimento explícito da diversidade, com enfoques étnicos, raciais, etários, de gênero, de local de moradia e de deficiências.
Financiamento e Apoio	Apoio supletivo e redistributivo da União, com especificações detalhadas para repasse de recursos e bolsas.
Monitoramento e Avaliação	Estrutura robusta para governança e monitoramento, incluindo acompanhamento e avaliação sistemática.
Engajamento e Mobilização Social	Mobilização e engajamento formalizados da sociedade civil, movimentos sociais e organismos internacionais.

Fonte: Elaboração dos autores com base no disposto no Decreto nº 12.048/2024.

Este quadro comparativo ilustra as evoluções e ampliações trazidas pelo Decreto nº 12.048/2024 em relação às políticas anteriores para a Educação de Jovens e Adultos, destacando a integração de diversas estratégias para alcançar uma educação mais inclusiva, equitativa e qualificada.

Discussão Teórica

A EJA é fundamentada em princípios que reconhecem a educação como um direito universal e um instrumento de emancipação social. A alfabetização de adultos é um processo que vai além da mera aquisição de habilidades de leitura e escrita, envolvendo a formação crítica e a valorização das experiências de vida dos alunos.

Paulo Freire é um dos principais teóricos da educação que defendem uma abordagem dialógica e emancipadora. Em *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como Prática da Liberdade*, Freire argumenta que a educação deve ser um processo de conscientização, onde os alunos participam ativamente da construção do conhecimento através do diálogo e da reflexão crítica sobre sua realidade.

A produção coletiva de textos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma prática que encontra forte embasamento nas ideias de Paulo Freire, um dos mais influentes educadores do século XX. Freire defendia uma pedagogia que valorizasse a participação ativa dos estudantes, respeitando suas experiências e promovendo a consciência crítica. Aplicando essas ideias à produção coletiva de textos, podemos desenvolver uma prática pedagógica que vai além do ensino da escrita, englobando a emancipação e o empoderamento dos alunos.

Paulo Freire enfatizava a importância do diálogo como fundamento da educação. Para ele, o diálogo é uma via de mão dupla, onde educador e educando constroem conhecimento juntos (Freire, 1970). Na produção coletiva de textos, o diálogo se manifesta na troca de ideias e na construção colaborativa do texto, permitindo que todos os participantes contribuam com suas perspectivas e vivências. Esse processo dialógico não só enriquece o texto final, mas também fortalece o senso de comunidade e pertencimento entre os alunos.

Além disso, Freire acreditava que a educação deveria ser contextualizada e significativa, partindo das realidades e experiências

dos alunos (Freire, 1970). Na EJA, onde os estudantes trazem uma vasta bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas, a produção coletiva de textos permite integrar esses saberes ao processo educativo. Os temas escolhidos para os textos podem ser extraídos das experiências cotidianas dos alunos, tornando a aprendizagem mais relevante e aplicável. Isso não apenas facilita a compreensão e a retenção do conteúdo, mas também valoriza as histórias e as culturas dos participantes, reforçando sua autoestima e identidade.

A concepção freireana de educação também destaca a importância da conscientização, ou seja, a capacidade dos educandos de refletirem criticamente sobre sua realidade e agir para transformá-la (Freire, 1970). Na produção coletiva de textos, os alunos são incentivados a discutir temas sociais, políticos e culturais, desenvolvendo uma visão crítica sobre o mundo que os cerca. A escrita se torna, assim, uma ferramenta de reflexão e transformação, onde os estudantes podem questionar injustiças e propor soluções para os problemas que enfrentam em suas comunidades. Freire também advogava por uma educação libertadora, que rompesse com os modelos tradicionais e autoritários de ensino. Na produção coletiva de textos, essa libertação se manifesta na horizontalidade das relações entre professor e alunos. O professor atua como mediador e facilitador, não como detentor do saber. Os alunos, por sua vez, assumem um papel ativo e protagonista na construção do texto, exercitando sua autonomia e criatividade. Esse modelo contrasta com a educação bancária criticada por Freire, onde os alunos são vistos como recipientes passivos de conhecimento.

Por fim, a produção coletiva de textos na EJA, inspirada nas ideias de Paulo Freire, promove a construção de uma educação democrática e inclusiva. Todos os alunos, independentemente de seu nível de alfabetização, têm a oportunidade de participar e contribuir. Essa prática fomenta a solidariedade e o respeito às diferenças, essenciais para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa. Nesse sentido, a produção coletiva de textos na EJA, fundamentada nas ideias de Paulo Freire, vai além do simples ensino da escrita. Ela representa uma prática

pedagógica que valoriza o diálogo, a contextualização, a conscientização e a libertação dos alunos (Freire, 1967). Ao promover a participação ativa e crítica dos estudantes, essa metodologia contribui para a construção de uma educação transformadora e emancipadora, capaz de formar cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação social.

Martha Kohl de Oliveira é uma figura destacada no campo da educação, especialmente em relação às práticas pedagógicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Suas contribuições são significativas para a promoção de uma educação inclusiva e transformadora, que reconhece e valoriza as especificidades dos estudantes da EJA.

Uma das principais contribuições de Martha Kohl de Oliveira é a ênfase na importância da contextualização do ensino, entendendo que a aprendizagem deve ser significativa para os alunos. Ela argumenta que os conteúdos e as práticas pedagógicas devem estar diretamente relacionados à realidade vivida pelos estudantes (Oliveira, 2002). Esse enfoque é especialmente relevante na EJA, onde os alunos muitas vezes enfrentam desafios sociais e econômicos que influenciam sua capacidade de aprendizagem.

A escrita coletiva não só estimula a participação ativa dos alunos, mas também promove a cooperação e a construção conjunta do conhecimento. De acordo com Oliveira, aprender de forma colaborativa permite que os estudantes compartilhem suas experiências, conhecimentos e perspectivas, enriquecendo o processo educativo e fortalecendo a identidade do grupo (Oliveira, 1999 e Oliveira; Gomes, 2002).

Além disso, Martha Kohl de Oliveira destaca a importância do diálogo na construção do conhecimento. Influenciada pelas ideias de Paulo Freire, ela acredita que o diálogo é essencial para a emancipação dos indivíduos e para a construção de uma educação democrática (Oliveira; Gomes, 2002). Na EJA, o diálogo facilita a troca de saberes entre professores e alunos, permitindo que os conteúdos abordados em sala de aula sejam relevantes e significativos para todos os envolvidos.

A abordagem de Oliveira também enfatiza a necessidade de criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo (Oliveira; Gomes, 2002). Ela defende que os professores devem ser sensíveis às necessidades e aos contextos dos alunos, adaptando suas práticas pedagógicas para garantir que todos tenham a oportunidade de aprender. Na escrita coletiva, isso se traduz em práticas que valorizam as contribuições de cada aluno, promovendo a autoestima e a confiança.

Martha Kohl de Oliveira também sublinha a importância da formação contínua dos educadores. Ela argumenta que os professores da EJA precisam estar bem preparados para lidar com a diversidade de perfis e experiências dos alunos (Oliveira; Gomes, 2002). Isso inclui a capacidade de mediar conflitos, facilitar a cooperação e incentivar a participação ativa de todos. A formação contínua permite que os educadores se mantenham atualizados com as melhores práticas pedagógicas e desenvolvam habilidades necessárias para promover uma educação de qualidade. Imperioso lembrar que Oliveira é uma das principais vozes a discutir o pensamento de Vigotski no Brasil (Oliveira, 1999), portanto, se filia às concepções deste em relação à construção sócio-histórica da aprendizagem, o papel da linguagem e seu poder simbólico para a constituição das funções mentais superiores.

Nessa dinâmica, a produção coletiva de textos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser significativamente enriquecida pelas ideias de Lev S. Vigotski, particularmente as apresentadas em suas obras *A Formação Social da Mente* (1986) e *Pensamento e Linguagem* (2001). Vigotski, um renomado psicólogo russo, trouxe contribuições fundamentais para a psicologia e a educação, destacando a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo. Seus conceitos sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a mediação social (Vigotski, 2001) são particularmente úteis para pensar a produção coletiva de textos na EJA.

Vigotski acreditava que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo é indissociável das interações sociais (Vigotski, 1986, 2001). Ele argumentava que as habilidades mentais superiores se desenvolvem

primeiro no nível social (interpsicológico) e, posteriormente, no nível individual (intrapsicológico) (Vigotski, 1986). Aplicando essa perspectiva à produção coletiva de textos, podemos compreender que o processo de escrita em grupo não só facilita a aprendizagem da linguagem escrita, mas também promove o desenvolvimento cognitivo dos participantes. Ao interagir com colegas e mediadores (Vigotski, 2001), os alunos da EJA têm a oportunidade de aprender uns com os outros, compartilhar conhecimentos e construir coletivamente um entendimento mais profundo da escrita.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um dos conceitos mais conhecidos de Vigotski. A ZDP representa a distância entre o que o aluno pode fazer sozinho e o que ele pode fazer com ajuda (Vigotski, 2001). Na produção coletiva de textos, essa ajuda pode vir de colegas mais experientes, do professor ou de qualquer outra forma de apoio colaborativo. Esse ambiente de cooperação permite que os alunos enfrentem desafios que seriam difíceis de superar sozinhos, mas que se tornam possíveis com o suporte adequado. Assim, a ZDP é continuamente expandida, permitindo um crescimento cognitivo constante (Vigotski, 2001).

Vigotski também enfatizou o papel da mediação simbólica, especialmente a linguagem no desenvolvimento cognitivo. A linguagem é a ferramenta fundamental que mediatiza as interações sociais e o pensamento (Vigotski, 2001). Na produção coletiva de textos, a linguagem não é apenas o objetivo, mas também o meio pelo qual os alunos constroem conhecimento. As discussões, debates e negociações que ocorrem durante a escrita colaborativa são processos mediadores que facilitam a internalização de novos conceitos e habilidades. Os alunos não apenas aprendem a escrever, mas também desenvolvem habilidades metacognitivas ao refletirem sobre seu próprio processo de escrita e o dos colegas.

Outro aspecto importante das ideias de Vigotski é a importância do contexto cultural e histórico no desenvolvimento cognitivo. Ele argumentava que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos

situados, profundamente influenciados pelas práticas culturais e sociais do ambiente em que ocorrem (Vigotski, 1986, 2001). Na EJA, os alunos trazem uma vasta gama de experiências de vida, conhecimentos e práticas culturais. A produção coletiva de textos permite que esses contextos diversificados sejam incorporados ao processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo e relevante para os participantes. Esse reconhecimento e valorização das experiências dos alunos promovem um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso.

Vigotski também destacava a importância da aprendizagem ativa e participativa. Ele criticava as abordagens educativas tradicionais que tratavam os alunos como receptores passivos de conhecimento (Vigotski, 1986). Em contraste, ele defendia que os alunos devem ser participantes ativos na construção do conhecimento. A produção coletiva de textos na EJA, alinhada com essa visão, envolve os alunos de maneira ativa e engajada. Eles não apenas recebem informações, mas também contribuem com suas ideias, experiências e perspectivas, construindo coletivamente o produto final.

Nessa esteira de considerações, as ideias de Vigotski oferecem uma base teórica robusta para a produção coletiva de textos na EJA. Sua ênfase na interação social, na mediação simbólica e na contextualização cultural e histórica proporciona uma compreensão rica e multifacetada do processo de aprendizagem (Vigotski, 2001). Ao aplicar esses princípios, a produção coletiva de textos na EJA não apenas ensina habilidades de escrita, mas também promove o desenvolvimento cognitivo, a inclusão cultural e a participação ativa dos alunos. Isso resulta em uma prática pedagógica que é tanto eficaz quanto transformadora, alinhada com os princípios da educação emancipadora e inclusiva.

As ideias de Mikhail Bakhtin, especialmente as desenvolvidas em *Estética da Criação Verbal* (1986) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Bakhtin; Voloshinov, 2009), oferecem uma perspectiva rica e multifacetada para se pensar a produção coletiva de textos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Bakhtin, um dos principais teóricos da

dialogia e da heteroglossia, enfatiza a natureza interativa e social da linguagem (Bakhtin, 1986), conceitos fundamentais que podem transformar a prática pedagógica na EJA.

Para Bakhtin, a linguagem é essencialmente dialógica (Bakhtin, 1988, 1997). Isso significa que toda expressão verbal é uma resposta a outras vozes e, ao mesmo tempo, convoca novas respostas (Bakhtin, 1986). A produção coletiva de textos na EJA se alinha perfeitamente com essa visão, pois envolve um processo contínuo de troca de ideias e interações entre os participantes. Em um ambiente de produção textual coletiva, cada aluno contribui com sua voz única, ao mesmo tempo em que ouve e responde às vozes dos colegas. Esse processo dialógico não apenas enriquece o texto final, mas também promove um profundo desenvolvimento cognitivo e social entre os participantes.

A ideia de heteroglossia, outro conceito central em Bakhtin, refere-se à coexistência de múltiplas vozes, estilos e perspectivas dentro de um único texto (Bakhtin, 2015). Na produção coletiva de textos na EJA, a heteroglossia é uma característica natural, já que os alunos trazem uma variedade de experiências de vida, conhecimentos e estilos de linguagem para o processo de escrita. Essa diversidade é uma força, pois permite que o texto coletivo reflita uma multiplicidade de pontos de vista e seja mais inclusivo e representativo das realidades dos alunos. Além disso, a heteroglossia estimula os alunos a reconhecer e valorizar as diferentes perspectivas presentes em seu ambiente de aprendizagem, promovendo uma cultura de respeito e inclusão.

Bakhtin também destaca a importância do contexto sociocultural na formação e interpretação da linguagem. Ele argumenta que a linguagem nunca é neutra (Bakhtin, 1986, 2009); ela está sempre carregada de valores e significados que são moldados pelo contexto histórico e social. Na EJA, os alunos trazem consigo contextos socioculturais diversos que influenciam sua maneira de ver o mundo e de se expressar. A produção coletiva de textos permite que esses contextos sejam incorporados no processo de aprendizagem, tornando a experiência educativa mais relevante e significativa para os alunos. Ao

reconhecer e integrar os contextos socioculturais dos alunos, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem mais autêntico e envolvente.

Outro aspecto importante das ideias de Bakhtin é a concepção de autoria e criatividade. Para Bakhtin, a autoria não é um ato isolado, mas um processo colaborativo e interativo (Bakhtin, 2015). Na produção coletiva de textos na EJA, essa visão é particularmente relevante. Os alunos não são apenas receptores passivos de conhecimento, mas coautores ativos do texto. Eles colaboram, discutem e negociam significados, contribuindo para um produto final que é verdadeiramente coletivo. Esse processo de coautoria não apenas melhora as habilidades de escrita dos alunos, mas também fortalece sua confiança e senso de agência.

Bakhtin também enfatiza a importância do carnaval, uma metáfora para a inversão temporária das hierarquias sociais e a liberação das convenções sociais (Bakhtin, 1988, 2015). Na produção coletiva de textos na EJA, pode-se criar um ambiente carnavalesco onde as vozes dos alunos, que muitas vezes são marginalizadas ou silenciadas, podem ser ouvidas e valorizadas. Esse ambiente permite que os alunos experimentem a liberdade de expressão e se envolvam em um diálogo genuíno e significativo. Além disso, o aspecto carnavalesco pode tornar o processo de aprendizagem mais divertido e engajador, incentivando a participação ativa dos alunos.

Portanto, as ideias de Bakhtin oferecem uma base teórica poderosa para a produção coletiva de textos na EJA. Sua ênfase na natureza dialógica da linguagem (Bakhtin, 1997), na heteroglossia (Bakhtin, 2015), no contexto sociocultural e na coautoria (Bakhtin, 1986), juntamente com a ideia de carnaval, proporcionam uma compreensão profunda e multifacetada do processo de aprendizagem. Ao aplicar esses princípios, a produção coletiva de textos na EJA não apenas desenvolve habilidades de escrita, mas também promove o desenvolvimento cognitivo, a inclusão social e a participação ativa dos alunos. Isso resulta

em uma prática pedagógica que é tanto eficaz quanto transformadora, alinhada com os princípios de uma educação emancipadora e inclusiva.

Adriano Nogueira, em *A Educação como Processo de Humanização* (2010), aborda a educação como um meio para o desenvolvimento integral do ser humano, enfatizando a importância de práticas pedagógicas que promovam a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem (Nogueira, 2010). A escrita coletiva, nesse contexto, pode ser vista como uma atividade pedagógica que reflete esses princípios, incentivando a colaboração, a troca de experiências e a construção conjunta do conhecimento. Nessa ótica, a escrita coletiva permite que os estudantes da EJA, muitas vezes com trajetórias escolares interrompidas e diferentes níveis de alfabetização, trabalhem juntos para produzir textos significativos. Isso promove não apenas o desenvolvimento das habilidades de escrita, mas também a autoestima, a integração social e o senso de pertencimento. Nogueira destaca a importância de criar um ambiente educacional inclusivo e motivador, onde todos os estudantes se sintam valorizados e encorajados a contribuir com suas ideias e perspectivas (Nogueira, 2010).

Assim, mesmo que a escrita coletiva não seja mencionada explicitamente na obra, os princípios defendidos por Nogueira fornecem uma base sólida para a implementação dessa prática na EJA, como uma forma de humanizar o processo educativo e fortalecer as competências dos estudantes de maneira integrada e participativa.

Os textos coletivos na EJA: análise e propostas pedagógicas

A produção de textos coletivos permite que os alunos aprimorem suas habilidades de leitura e escrita em um contexto colaborativo. Ao participar da criação de um texto, os estudantes são incentivados a organizar suas ideias, usar vocabulário adequado, aplicar regras gramaticais e estruturar o conteúdo de forma coerente e coesa. Esse processo contribui significativamente para o desenvolvimento da competência linguística. Na EJA, os alunos possuem experiências de vida

e conhecimentos prévios variados, adquiridos ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais. A produção de textos coletivos valoriza essas experiências, integrando-as ao conteúdo educativo. Essa prática não apenas enriquece o texto final, mas também fortalece a autoestima e a confiança dos estudantes, que se sentem reconhecidos e valorizados. A produção de textos coletivos cria um ambiente inclusivo e colaborativo, onde todos os alunos têm a oportunidade de contribuir com suas ideias e perspectivas. Essa prática promove o trabalho em grupo, a troca de conhecimentos e o respeito pelas opiniões dos colegas. Além disso, a colaboração na escrita coletiva ajuda a desenvolver habilidades sociais e emocionais, como a empatia, a comunicação eficaz e a capacidade de resolução de conflitos.

Participar da criação de um texto coletivo pode ser altamente motivador para os alunos da EJA. O senso de pertencimento e a responsabilidade compartilhada pelo produto final incentivam os estudantes a se envolverem ativamente no processo de aprendizagem. Ver suas contribuições refletidas no texto coletivo reforça a importância de seu papel e aumenta o engajamento nas atividades escolares. A produção de textos coletivos permite a contextualização dos conteúdos educativos, tornando-os mais relevantes e significativos para os alunos. Os temas escolhidos para os textos podem estar relacionados às vivências e aos interesses dos estudantes, o que facilita a compreensão e a assimilação dos conhecimentos. Essa abordagem contextualizada contribui para a construção de uma educação mais significativa e aplicável à realidade dos alunos. Ao participar da produção de textos coletivos, os alunos desenvolvem sua autonomia e protagonismo no processo de aprendizagem. Eles são incentivados a tomar decisões, expressar suas ideias e assumir a responsabilidade pelo texto final. Esse empoderamento é essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres.

A produção de textos coletivos pode ser integrada a projetos interdisciplinares, envolvendo diferentes disciplinas e temas de interesse dos alunos. Essa abordagem holística contribui para uma compreensão

mais ampla e integrada do conhecimento, favorecendo a construção de saberes mais complexos e inter-relacionados. Durante o processo de escrita coletiva, os alunos são incentivados a refletir sobre as informações, analisar diferentes pontos de vista e criticar construtivamente as contribuições dos colegas. Essa prática desenvolve a habilidade crítica e reflexiva, fundamental para a formação de indivíduos capazes de analisar e interpretar a realidade de forma autônoma e consciente. Em resumo, a produção de textos coletivos na EJA é uma prática pedagógica enriquecedora que contribui para o desenvolvimento integral dos alunos. Ela promove habilidades linguísticas, cognitivas e sociais, valoriza as experiências de vida dos estudantes, incentiva a colaboração e a inclusão, e torna a aprendizagem mais contextualizada e significativa. Por essas razões, é essencial que os educadores da EJA incorporem essa metodologia em suas práticas pedagógicas, contribuindo para uma educação mais justa, democrática e transformadora.

As propostas pedagógicas de escrita coletiva na Educação de Jovens e Adultos (EJA) podem ser enriquecidas pelas ideias de Marli André e Magda Soares, cujas obras fornecem um sólido embasamento teórico e prático. Marli André, em *Observação em Sala de Aula* (1995), destaca a importância da observação sistemática das interações e atividades dos alunos para entender melhor suas necessidades e dificuldades. Esta prática permite que os professores identifiquem os interesses e habilidades dos alunos, promovendo atividades de escrita que sejam relevantes e motivadoras para eles (André, 1995). Além disso, em *Narrativas e Educação: Teoria e Prática* (2010), André enfatiza a utilização de narrativas como ferramenta pedagógica para engajar os alunos e facilitar a construção do conhecimento (André, 2010). Através do compartilhamento de histórias pessoais e coletivas, os alunos podem transformar essas experiências em textos narrativos coletivos, valorizando suas próprias perspectivas.

Outro ponto central nas ideias de Marli André é a formação contínua dos professores. Em *A Formação de Professores na Perspectiva*

da *Educação Continuada* (2006), ela argumenta que a capacitação contínua dos docentes é crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes (André, 2006). Capacitar os professores em metodologias de escrita coletiva, oferecendo workshops e cursos, prepará-los para mediar e facilitar essas atividades em sala de aula. André também se apoia nas teorias de Vigotski para enfatizar a interação social como meio de aprendizagem. Promover a escrita coletiva como uma atividade colaborativa, onde os alunos discutem ideias e cocriam textos, reforça a aprendizagem através da interação (André, 2006).

Magda Soares, em suas obras *Alfabetização e Letramento* (2004) e *Letramento: Um Tema em Três Gêneros* (2001), traz contribuições significativas para a proposta de escrita coletiva na EJA. Soares distingue entre alfabetização, que é o processo de aprender a ler e escrever, e letramento, que envolve o uso social da leitura e escrita (Soares, 2001, 2004). Ela argumenta que as práticas pedagógicas devem não só ensinar a técnica de escrever, mas também contextualizar a escrita na vida cotidiana dos alunos, mostrando sua utilidade e relevância. Para Soares, letramento é uma prática social que vai além da decodificação de símbolos escritos, englobando o entendimento crítico e funcional da leitura e escrita (Soares, 2001).

Propor atividades de escrita coletiva que envolvam a produção de textos funcionais e críticos, como cartas, relatos de experiências e reflexões sobre temas sociais, promove o uso prático e contextualizado da escrita. Soares também destaca a importância da interação dialógica na aprendizagem, onde o conhecimento é construído coletivamente por meio da interação entre os sujeitos (Soares, 2004). Facilitar momentos de diálogo e troca de experiências entre os alunos durante a produção de textos promove a coautoria e a valorização das contribuições individuais. Além disso, a inserção dos alunos na cultura escrita é crucial para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade. Incentivar a participação dos alunos na produção de textos que possam ser

compartilhados na comunidade escolar e fora dela, como jornais, boletins informativos e *blogs*, fortalece sua inserção na cultura escrita.

Nessa perspectiva, as ideias de Marli André e Magda Soares fornecem uma base robusta para uma proposta pedagógica de escrita coletiva na EJA. Suas abordagens destacam a importância da observação, da narrativa, da formação contínua dos professores, da interação social e do letramento como prática social. Essas práticas não só promovem a alfabetização técnica, mas também incentivam a participação ativa e crítica dos alunos na sociedade, tornando a escrita coletiva uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento educacional e social.

Principais Características da Escrita Coletiva

A escrita coletiva se baseia no trabalho colaborativo, onde todos os participantes têm a oportunidade de contribuir com suas ideias e perspectivas. A interação e o diálogo são fundamentais para o processo, permitindo que as diferentes vozes sejam ouvidas e integradas ao texto. A colaboração deve resultar em um texto coeso e coerente, que faça sentido como um todo. Os participantes trabalham juntos para garantir que o texto tenha uma estrutura lógica e que as ideias estejam bem conectadas. A escrita coletiva facilita a troca de conhecimentos entre os participantes, enriquecendo o conteúdo do texto com diferentes perspectivas e experiências.

Esse processo pode levar ao aprendizado mútuo e ao desenvolvimento de habilidades de escrita e argumentação. A prática da escrita coletiva valoriza as experiências e conhecimentos prévios de todos os participantes, promovendo a inclusão. Especialmente em contextos como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa abordagem pode empoderar os alunos e aumentar sua confiança na escrita.

Mediação do Professor

O professor, amparado pela iluminação teórica trazida por Vigotski, atua como mediador e facilitador do processo de escrita coletiva, orientando e apoiando os alunos na organização das ideias e na construção do texto. O feedback construtivo do professor é essencial para ajudar os alunos a aprimorar suas contribuições. De modo prático, entende-se como importantes os seguintes passos para construção de uma proposta de elaboração de texto coletivo:

Etapas da Escrita Coletiva

Planejamento

Definição do tema e dos objetivos do texto.

Discussão das ideias iniciais e organização do trabalho.

Geração de Ideias

Brainstorming e compartilhamento de ideias entre os participantes.

Seleção das ideias mais relevantes e interessantes para o texto.

Redação

Escrevendo o rascunho inicial do texto de forma colaborativa.

Distribuição de tarefas de escrita entre os participantes, se necessário.

Revisão

Leitura crítica e revisão do texto por todos os participantes.

Correção de erros e ajustes para melhorar a coesão e a coerência do texto.

Edição Final

Refinamento do texto com base no feedback recebido durante a revisão.

Preparação do texto final para publicação ou apresentação.

Estratégias de divulgação e disseminação dos textos na escola e fora dela

É preciso construir com os alunos a forma de divulgação e disseminação dos textos na escola e fora dela. Assim, é crucial trabalhar com os alunos a ideia de que a escrita é comunicação social e não deve ser feita meramente para o professor dar uma nota ao final da atividade.

É muito interessante também considerar a criação de canais digitais de divulgação, como canais no *Youtube* e outras mídias sociais, blogs, de forma que os alunos possam alimentar esses canais de comunicação regularmente, estimulando-os a fazer isso, paulatinamente, de modo autônomo, ainda que com o apoio do docente. Interessante também envolver essas perspectivas nos projetos didáticos da escola, incluindo outros professores e suas turmas, criando uma rede de produção de textos na escola.

Benefícios da Escrita Coletiva

Desenvolvimento de Habilidades

Melhora das habilidades de escrita, argumentação e colaboração dos participantes.

Engajamento

Aumenta o engajamento e a motivação dos alunos ao verem suas ideias valorizadas.

Inclusão

Promove a inclusão e a participação ativa de todos os alunos, independentemente do nível de habilidade.

Aprendizado Mútuo

Facilita o aprendizado mútuo e a troca de conhecimentos entre os participantes.

A escrita coletiva é, portanto, uma prática rica e multifacetada, que pode transformar a dinâmica de ensino-aprendizagem, promovendo a colaboração, a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos.

Quadro 2 – Propostas didáticas e pedagógicas para a escrita de textos coletivos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Proposta Didática/Pedagógica	Descrição	Objetivo Pedagógico
Textos Literários		
Coletânea de Contos	Cada grupo de alunos cria um conto que, juntos, formam uma coletânea de histórias.	Desenvolver a criatividade, a coesão textual e a narrativa coletiva.
Romance Colaborativo	A turma escreve um romance dividido em capítulos, cada grupo responsável por um capítulo.	Estimular a continuidade de ideias e a colaboração em uma narrativa longa.
Peças Teatrais e Roteiros de cinema e audiovisual	Em articulação com professores de arte, os docentes de língua portuguesa e pedagogos e pedagogas podem propor aos estudantes desenvolverem peças teatrais e roteiros de cinema, considerando inclusive a gravação desses textos por intermédio de leituras dramáticas e encenações organizadas pelos docentes.	Desenvolver competências de escrita para a produção artística teatral e audiovisual.
Narrativas		
Histórias de Vida	Os alunos compartilham suas histórias de vida, que são compiladas em um livro.	Promover o autoconhecimento e o respeito pelas histórias de vida dos colegas.

Narrativa Histórica	Grupos de alunos escrevem sobre eventos históricos relevantes para a comunidade ou o país.	Integrar conhecimentos históricos e desenvolver habilidades de pesquisa.
Poemas		
Antologia Poética	Cada aluno contribui com um poema para uma coletânea de poesias da turma.	Expressar emoções e desenvolver habilidades poéticas.
Poesia de Cordel	Criação coletiva de cordéis, com temas relevantes para os alunos.	Valorizar a cultura popular e desenvolver a rima e a métrica poética.
Elaboração de Folhetins Informativos		
Jornal Escolar	Produção de um jornal com notícias, reportagens, entrevistas e colunas de opinião.	Desenvolver habilidades jornalísticas e promover a informação na comunidade escolar.
Boletim Informativo	Criação de um boletim mensal com informações importantes para os alunos e suas famílias.	Manter a comunidade informada e desenvolver habilidades de síntese e comunicação.
Textos Ligados ao Mundo do Trabalho		
Manuais de Procedimentos	Coletivamente, os alunos escrevem manuais de procedimentos para diversas profissões.	Preparar os alunos para o mercado de trabalho e desenvolver habilidades técnicas.

Cartas de Apresentação e Currículos	Grupos de alunos elaboram modelos de cartas de apresentação e currículos.	Facilitar a inserção dos alunos no mercado de trabalho.
Projetos Empresariais	Criação de projetos empresariais fictícios, com planos de negócio, marketing e vendas.	Desenvolver habilidades empreendedoras e a capacidade de planejamento.
Relatórios de Estágio	Alunos escrevem coletivamente relatórios sobre experiências de estágio.	Refletir sobre a prática profissional e desenvolver a habilidade de relato técnico.

Fonte: elaboração dos autores.

Essas propostas didáticas e pedagógicas são adaptáveis e podem ser ajustadas conforme as necessidades e interesses dos alunos, proporcionando uma experiência rica e diversificada na EJA.

E quais seriam os benefícios pedagógicos desse tipo de estratégia coletiva de escrita? Abaixo, enumeramos alguns destes benefícios:

Quadro 3 – Benefícios pedagógicos de propostas de escrita de textos coletivos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Benefícios da Escrita Coletiva	Descrição
Desenvolvimento da Habilidade de Colaboração	A escrita coletiva incentiva o trabalho em equipe, ajudando os alunos a aprenderem a colaborar e a respeitar as contribuições dos colegas.
Fortalecimento da Confiança	Participar da criação de um texto coletivo pode aumentar a confiança dos alunos em suas habilidades de escrita, pois sabem que não estão sozinhos no processo.
Diversidade de Ideias e Perspectivas	A junção de diferentes ideias e experiências enriquece o texto final, tornando-o mais interessante e abrangente.

Aprendizagem Mútua	Os alunos aprendem uns com os outros, trocando conhecimentos e habilidades, o que pode acelerar o processo de aprendizado.
Estímulo à Criatividade	Trabalhar coletivamente pode incentivar a criatividade, pois os alunos se sentem mais livres para experimentar e sugerir novas ideias.
Redução da Ansiedade	A responsabilidade compartilhada pode reduzir a ansiedade individual em relação à escrita, tornando a atividade mais agradável e menos estressante.
Desenvolvimento da Comunicação Oral	A discussão e o planejamento conjunto exigem que os alunos pratiquem a comunicação oral, melhorando suas habilidades de fala e escuta.
Construção de um Sentido de Comunidade	A criação de textos coletivos fortalece os laços entre os alunos, promovendo um senso de comunidade e pertencimento.
Melhoria das Habilidades de Revisão e Edição	Trabalhar em textos coletivos permite que os alunos pratiquem a revisão e a edição de textos, habilidades essenciais para a escrita eficaz.
Envolvimento Ativo no Processo de Aprendizagem	Os alunos se tornam mais envolvidos e motivados quando sabem que suas contribuições são valorizadas e que fazem parte de um projeto maior.
Integração de Conhecimentos Interdisciplinares	A produção de textos coletivos pode incorporar conhecimentos de várias disciplinas, promovendo uma aprendizagem mais holística e integrada.
Reconhecimento e Valorização da Experiência de Vida	A escrita coletiva permite que os alunos compartilhem suas experiências de vida, enriquecendo o conteúdo e proporcionando um aprendizado significativo e relevante.

Fonte: elaboração dos autores com base nas ideias de Paulo Freire (1967 e 1970), Vigotski (1986, 2001), Bakhtin (1986, 2009), Soares (2001), André (2001).

Escrita Coletiva e Escrita Criativa: potencialidades para o letramento de jovens, adultos e idosos

A escrita criativa, quando integrada às propostas de escritas coletivas, pode transformar significativamente o ambiente educacional,

especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta abordagem não apenas promove a criatividade e a expressão individual, mas também fortalece a coesão do grupo, criando um espaço onde cada voz é ouvida e valorizada.

A produção coletiva de textos criativos permite que os alunos se envolvam profundamente no processo de escrita, explorando suas próprias experiências, sentimentos e imaginações. Este método pode ser especialmente poderoso na EJA, onde os estudantes frequentemente trazem uma rica bagagem de vida que pode ser canalizada em narrativas significativas. A escrita coletiva oferece uma plataforma para que esses alunos compartilhem suas histórias, aprendam uns com os outros e se sintam parte de uma comunidade de aprendizes.

Uma das principais vantagens da escrita criativa em contextos coletivos é a diversidade de ideias que emergem. Cada aluno contribui com suas perspectivas únicas, resultando em textos que são ricos e multifacetados. Este processo pode ser facilitado através de oficinas de escrita, onde os alunos trabalham juntos em brainstorming, desenvolvendo personagens, cenários e tramas. Estas oficinas não apenas fomentam a criatividade, mas também ensinam habilidades de colaboração e negociação, essenciais para o trabalho em equipe.

Por exemplo, um projeto pode começar com um exercício de brainstorming, onde cada aluno propõe uma ideia ou um personagem. O grupo então vota nas melhores sugestões e trabalha junto para desenvolver uma narrativa coerente. Durante este processo, os alunos discutem e debatem, aprendendo a respeitar as opiniões dos outros e a encontrar compromissos criativos. Esta dinâmica não só enriquece o texto final, mas também fortalece o senso de comunidade entre os alunos.

Além disso, a escrita criativa coletiva pode ser estruturada em torno de temas relevantes para os alunos da EJA, como histórias de vida, desafios superados, sonhos e aspirações. Projetos como a criação de uma antologia de contos autobiográficos ou a escrita de um folhetim sobre a história da comunidade local podem conectar a prática da escrita com a

realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e engajador.

A utilização de tecnologias digitais também pode complementar estas atividades. Plataformas online, *blogs* e redes sociais podem ser usadas para publicar os textos coletivos, permitindo que os alunos compartilhem seu trabalho com uma audiência mais ampla. Esta visibilidade pode aumentar o orgulho e a motivação dos alunos, além de promover uma maior interação e feedback da comunidade.

Implementar propostas de escrita criativa em atividades de escrita coletiva na EJA pode não apenas melhorar as habilidades de escrita dos alunos, mas também desenvolver sua capacidade de trabalhar em grupo, resolver problemas e pensar criativamente. Esta abordagem pedagógica valoriza as experiências individuais e promove uma aprendizagem significativa, contribuindo para a formação de uma comunidade de aprendizes engajada e colaborativa.

Considerações finais

Mais do que desenhar propostas pedagógicas inequívocas sobre a escrita coletiva no âmbito da EJA, pensamos ser relevante continuar o debate em favor de uma consolidação da educação linguística concernente à escrita para a EJA, considerando suas especificidades e pondo em relevo as necessidades, os anseios, as angústias, os sonhos e os desejos dos estudantes desta modalidade. Temos defendido em todos os espaços de discussão sobre o universo da escrita e do letramento que é imperioso empoderar os sujeitos quanto às suas potencialidades de produção escrita. Escrever é um direito humano inalienável, é uma conquista, é um ato político, e, portanto, democrático. Do mesmo modo que Antonio Candido defendeu a leitura literária como um direito humano inarredável, a escrita também o é. Não é um direito de iluminados, é um direito de todos.

Considerando que ninguém aprende sozinho como já pontificou o patrono da educação brasileira, escrever nunca é um ato solitário e que

se aprende só. Há sempre vozes de outros autores em nosso discurso e em nossas ideias, e é justamente por isso que o ato de escrever é essencialmente um ato coletivo, um ato social, tal como ler é um ato social e coletivo, e por isso mesmo é fundamental ler para escrever mais e melhor.

Assim, leitura coletiva e escrita coletiva são irmãs siamesas no processo de aquisição de competências e de habilidades de escrita e de leitura. Não há como dissociar essa imbricação fundante de um processo linguístico mais amplo que é a natureza social da língua e da linguagem.

Nessa ótica, uma proposta consistente de produção de textos coletivos na EJA perpassa necessariamente por intervenções pedagógicas de leitura associadas num movimento em espiral na qual ambas se interpenetram. Formar leitores e formar escritores são duas faces da mesma medalha.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Narrativas e Educação: Teoria e Prática**. São Paulo: Paulus, 2012.

ANDRÉ, Marli. **Observação em Sala de Aula**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

ANDRÉ, Marli. **Formação de Professores na Perspectiva da Educação Continuada**. Campinas: Papirus, 2006.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2 ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BRASIL. **Decreto nº 12.048/2024**. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/D12048.htm Acesso 9 jul 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

NOGUEIRA, Adriano. **A Educação como Processo de Humanização**. São Paulo: Cortez, 2010.

NOGUEIRA, Adriano. **Práticas Pedagógicas na EJA**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **A Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 1999.

OLIVEIRA, Martha Kohl de.; GOMES, Rodrigo A. **Desenvolvimento humano e educação escolar**. São Paulo: Summus, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MÃO NA MASSA PEDAGÓGICA: O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Daniel Garcias Gonçalves
Gilvan Charles Cerqueira de Araújo*

De onde pra onde: o que queremos da geografia na educação de jovens e adultos?

O direito à educação se constitui-se como principal meio para diminuição da desigualdade social, exercício de cidadania, formação para o mercado de trabalho e desenvolvimento interpessoal e, principal e especialmente, acesso ao conhecimento e cultura produzidos pela humanidade. Tal premissa é reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) quando aponta em seu artigo 2º que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

No caso da Geografia, como componente curricular inserida no processo educacional, há extrema relevância na construção de um pensamento geográfico que possa utilizar diversos raciocínios na compreensão da realidade através da lente espacial. O ensino e a prática pedagógica voltada para as aprendizagens desse conhecimento devem ser realizados por intermédio dos professores conforme indica Cavalcanti (2012) e Straforini (2018), fazendo uso dos conceitos, categorias de análise e conhecimento histórico elaborado e acumulado da ciência geográfica.

A mediação desses processos por sua vez, não pode ignorar o fato do Brasil, em função da sua formação histórica colonial, escravocrata e agroexportadora ter consolidado uma estrutura social extremamente fragmentada, desigual e excludente. E, no recorte específico da educação observamos muitas dessas lacunas nas descontinuidades do percurso de escolarização de crianças e jovens que, em algum momento iniciam ou retornam para o ambiente escolar ainda como jovens, ou adultos e idosos,

por meio das diferentes formas de oferta da Educação de Jovens e Adultos.

Considerando o exposto, este capítulo busca refletir sobre o ensino de Geografia na EJA, considerando as particularidades e demandas dessa modalidade em específico e ressaltando a relevância da educação geográfica para a formação do pensamento geográfico. A clareza em relação aos objetivos da educação geográfica na EJA e as especificidades na abordagem desse público é fator que aumenta a possibilidade de um ensino que além de formação cidadã direcione os estudantes à sua emancipação, conforme demonstra Gonçalves (2021).

Para tanto, buscou-se amparo teórico em diferentes autores que trabalham com o tema da Geografia no ambiente escolar, especialmente na estruturação da concepção do pensamento geográfico como objetivo maior no ensino de Geografia. Em relação ao ensino na EJA, as especificidades desse público e à abordagem pedagógica buscou-se amparo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica com suporte de Saviani (2011), Gasparin (2012) e Freire (2011). O exemplo de proposta de abordagem didática tem como base o trabalho de Gonçalves (2021).

Com isso, espera-se além da reflexão, realizar uma proposta de abordagem que considere os pressupostos mencionados servindo de ilustração material que possa subsidiar o trabalho pedagógico tanto na perspectiva teórica quanto prática.

Qual é a prioridade? O pensamento geográfico com objetivo de aprendizagem

Quando se fala em ensino de Geografia é muito importante destacar que a clareza quanto aos objetivos deve estar na centralidade do planejamento da ação docente. Isso para que se evite uma abordagem puramente enciclopédica ou desconectada com o real potencial que a disciplina traz. É necessário ressaltar que “essa matéria na escola tem como meta contribuir para a formação humana ampla e, de modo fundamental, para práticas cidadãos conscientes e críticas, com os

conhecimentos geográficos veiculados ao longo da escolarização” (Cavalcanti, 2020, p. 47).

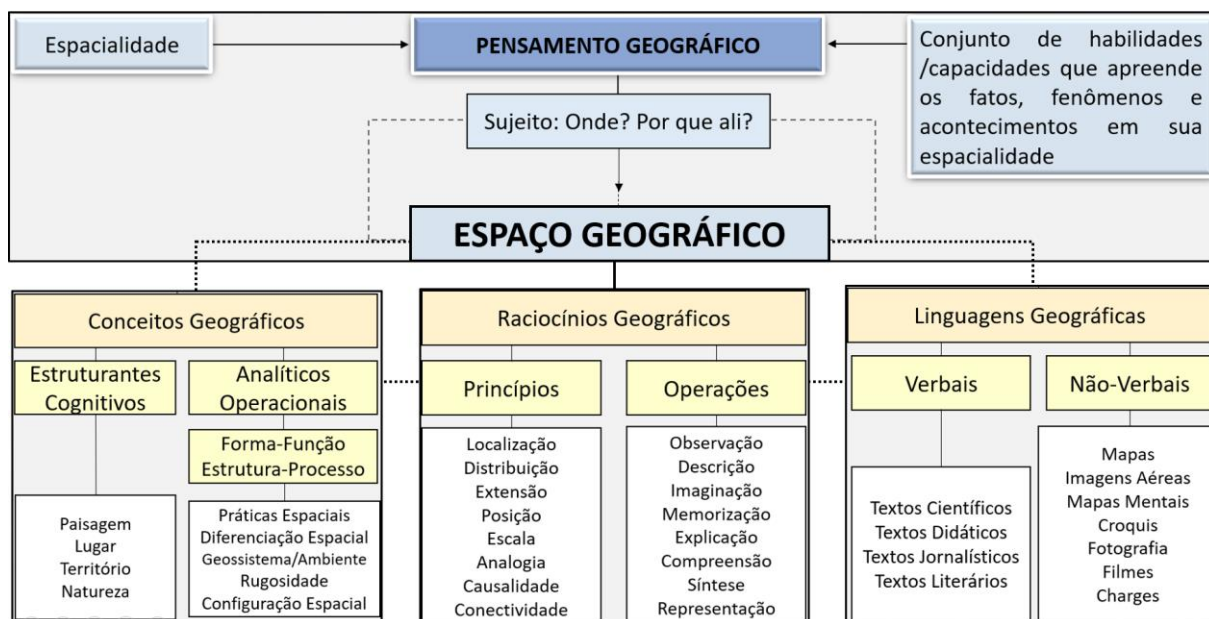
Diante disso, é salutar que a Geografia, enquanto uma disciplina escolar, serve para pensar e, nesse sentido, “não é uma utilidade prática direta, mas o pensamento em sua necessária inter-relação entre pensar, ser e atuar” (Cavalcanti, 2019, p. 11). Aqui podemos destacar a relevância social do ensino de Geografia. Ensinar o estudante a pensar geograficamente, enquanto faz sua leitura do mundo e utiliza as ferramentas do raciocínio geográfico, que lhe permite ressignificar as visões de mundo e conduzem a um pensar que é prática reflexiva e, por conseguinte, ação.

Cabe aqui também um destaque para explicitar a diferença que Cavalcanti (2019) propõe para diferenciar o pensamento geográfico do raciocínio geográfico. Para a autora o pensamento geográfico envolve a capacidade geral de analisar geograficamente fatos ou fenômenos enquanto o raciocínio geográfico envolve um modo de operação com o pensamento, a partir de raciocínios específicos articulados pelo pensamento geográfico.

Desse modo, enfatizando Gomes (2017) para quem a Geografia é um modo original de pensar, um modo de ler o mundo através da lente espacial, é que se propõe com base em Cavalcanti (2019) que a abordagem no ensino de Geografia seja feita articulando os principais conceitos, raciocínios e linguagens geográficas na compreensão e leitura do espaço geográfico.

Assim é possível responder aos questionamentos base da Geografia “onde? Por que ali? Como é esse local e as coisas em seu entorno?”. A partir desses critérios é possível estabelecer a lógica das localizações como parte do processo de construção de um pensamento estruturalmente geográfico e síntese principal de abordagem na Geografia Escolar conforme demonstra a figura 01.

Figura 1 – Estrutura base para construção do pensamento geográfico



Fonte: Cavalcanti, 2019. p. 97. (Adaptado).

A proposta de abordagem pedagógica aqui colocada tem como centralidade a formação de um pensamento geográfico que possa dominar as ferramentas de raciocínio geográfico, considerando os princípios lógicos e operacionais da Geografia. É destacado também a necessidade de se compreender as diversas ferramentas de pesquisa com base na linguagem geográfica, verbal ou não verbal. Por fim, a estruturação do pensamento geográfico se dá a partir da análise em torno dos conceitos geográficos, sejam estruturantes ou analítico operacionais. É com esse conjunto de conhecimentos que a mediação do professor buscará vínculo que conduza ao exercício da cidadania, através de práticas que possibilitem emancipação através da educação geográfica.

Toda a construção de uma prática pedagógica específica de um componente curricular requer uma relação direta entre teoria e prática, elementos empíricos e contextuais com a experiência de aprendizagem tanto de estudantes como professores.

Revisitações e atualizações as quais os documentos normativos curriculares, proposições teóricas e metodológicas, políticas públicas educacionais são amostra desse cenário composto pelo movimento contínuo de mudanças sociais, culturais, econômicas, históricas, geográficas e de produção do conhecimento. Gerir e operacionalizar a

prática pedagógica do ensino de Geografia por meio do conhecimento específico dessa ciência requer a formação e atuação dos professores, pesquisa, aplicação, troca de experiências, atualização e revisão dos objetivos de aprendizagem, por meio da elaboração de novas habilidades, competências e conteúdo.

Em se tratando especificamente do ensino de Geografia é preciso ressaltar a complexidade tanto externa quanto interna desse componente curricular, para sua operacionalização didática pelos professores. Do ponto de vista externo há a necessidade imprescindível de aproximação e diálogo com as demais ciências que compõem o plantel curricular da Educação Básica tais como História, Ciências Naturais, Matemática, Língua Portuguesa, bem como a entrada das demais ciências no Ensino Médio como Sociologia e Filosofia, que formam a quádrupla referência da aprendizagem por área no caso das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Internamente o ensino de Geografia e os desafios didáticos do professor desse componente curricular há o desafio da grande variedade de temas, fatos e fenômenos estudados pelo instrumental teórico, prático e metodológico da ciência geográfica. Planejamento Urbano, Geologia, Antropologia, Climatologia, Pedologia, Geografia Econômica, Geografia Cultural, Cartografia, Sistemas de Informação Geográfica estão dentre tantas outras disciplinas e áreas de estudo.

O desafio posto ao professor de Geografia é trazer esses elementos de diversidade interior e exterior/correlato do componente curricular que representa no percurso de escolarização como pontos de desafio a serem superados, refletidos e aperfeiçoados. No caso da Geografia Escolar e ensino de Geografia, a quantidade de pesquisas, envolvendo as diferentes áreas de especializações de estudo da ciência geográfica, faz com que esse apuro pedagógico dos professores se torne ainda mais essencial, na correlação, por meio da prática pedagógica, do pensamento espacial e geográfico, em todas as etapas e modalidades que possuam em seus currículos o ensino de Geografia.

Os caminhos da EJA: as particularidades a se observar no ensino de geografia

Como já mencionado anteriormente, o Brasil consolidou uma estrutura social desigual e excludente o que refletiu também em um acesso educacional muito fragmentado, espelhando as condições sociais do país. A educação de jovens e adultos enquanto política pública e modalidade de ensino é paradoxalmente uma conquista social, mas também reflexo de uma estrutura que aponta para a desigualdade social do país.

Portanto, ensinar na EJA requer um atento olhar para as particularidades deste público, que além de defasagem em relação à idade e série, também trazem consigo trajetórias que reforçam suas peculiaridades. Esse olhar específico atende o disposto na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação de jovens e adultos (DCNEJA) e aponta em seu Artigo 5º, parágrafo único, que

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (Brasil, 2000, p. 1).

Dessa forma é necessário considerar as individualidades presentes nos grupos de estudantes, dentre as quais podemos considerar

São sujeitos marcados pela diversidade, seja em suas trajetórias pessoais ou mesmo em suas especificidades de atendimento. Pessoas jovens, adultas, idosas; em cumprimento de medida socioeducativa; com restrição de liberdade (sistema prisional); população em situação de rua (vulnerabilidade social); sujeitos com necessidades educacionais especiais diagnosticadas ou não; integrantes de movimentos sociais e populares; trabalhadores da cidade e do campo. Portanto, a EJA é a representação viva, na escola, da complexidade, diversidade e

pluralidade da sociedade brasileira (Distrito Federal, 2013, p.12).

Destarte, observando a realidade socioespacial dos estudantes da EJA, a mediação do professor deve buscar aproximação com uma vivência que, em uma medida ou outra, será marcada pela exclusão social, dificuldade de acessos ao exercício da cidadania ou a direitos sociais. A prática educacional nesse caso, visa fortalecer as possibilidades de tal exercício por meio do pensamento geográfico, aí está a relevância do ensino de Geografia, em especial para a EJA. Tal aproximação em relação à vivência e realidade socioespacial dos estudantes é reforçada por Serra (2019) quando nos indica que

Em função justamente da condição de não crianças, os educandos e os potenciais educandos da EJA carregam uma outra condição: a de portadores de saberes e visões de mundo adquiridos em práticas sociais diversas, como nas atividades laborais, em movimentos sociais, movimentos culturais e demais redes de sociabilidade. São, portanto, saberes não escolares vinculados a atividades cotidianas que podem expressar a sagacidade e a inteligência de muitas dessas pessoas e que, como qualquer saber, precisam ser aprofundados, ampliados e problematizados (Serra, 2019, p. 04).

Por se tratar de pessoas adultas, com certa vivência e trajetória relativamente definida, cabe destacar que a diversidade de leituras de mundo que chegam ao ambiente escolar por meio dos estudantes da EJA estão repletos de conceitos cotidianos que diferem dos conceitos científicos acumulados ao longo de diferentes percursos e histórias de vida desses sujeitos (Araújo, 2023). Nesse caso “O ambiente escolar, torna-se, portanto, um local de ênfase para a reelaboração conceitual que permitirá aos estudantes uma transição dos conceitos cotidianos para os conceitos científicos” (Gonçalves, 2021, p. 22).

Em aproximação do que é apresentado por Gonçalves (2021) com os debates do último CONFINTEA, realizado em 2022, temos a preocupação da garantia da oferta de uma aprendizagem que possua uma abordagem holística “[...] abrangendo todos os tipos de aprendizagem e educação de adultos (formal, não formal e informal) e todos os setores e campos, vários locais de aprendizado, incluindo

aprendizado presencial, online e misto, e diversos grupos de alunos.” (UNESCO, 2022, p. 5)

O caminho proposto por Freire (2011) para essa mediação é a dialogicidade, mecanismo pedagógico pelo qual o professor passa a ser um direcionador de um pensamento curioso por parte dos estudantes, que valorize as colaborações dadas e não seja um simples fornecedor de respostas prontas. Tal desafio faz parte da ação docente em múltiplas esferas, mas em especial na EJA onde os estudantes possuem vivências tão estabelecidas em suas trajetórias. O mesmo caminho proposto por Freire pode ser observado em contribuições de Tardiff (2002), que reforça que é preciso, na configuração da prática pedagógica como um todo, considerar a realidade vivida pelos estudantes, as competências e habilidades envolvidas em cada etapa do aprendizado a ser desenvolvidos, alinhar saberes-fazer dos estudantes aos saberes-ensinar dos professores, ou seja, a ponte entre o ensino e a aprendizagem, são pontos cruciais à prática pedagógica escolar:

saber-ensinar, é importante na medida em que exige conhecimento da vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade dos atores, do seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão. O autor considera a construção dos saberes profissionais no próprio decorrer da carreira profissional. (Tardiff, 2002, p.17).

A seleção das melhores estratégias de ensino e aprendizagem faz parte da busca constante dos professores para se aperfeiçoar-se didaticamente. É essencial para o trabalho docente esse estudo da sua própria formação como professor, ou seja, significa buscar conhecimentos, práticas, metodologias, recursos e atividades inovadoras, para que o processo de ensino e aprendizagem possa ser incrementado com tais recursos de estudos, teorias, métodos, pesquisas e estratégias de ensino e aprendizagem.

Saviani (2011) também reforça a necessidade desse olhar docente quando explicita a necessidade de uma pedagogia crítica que faça a aproximação com a realidade socioespacial dos estudantes e utilize esse

arcabouço como ferramenta para um trabalho de mediação voltado à emancipação cidadã. A esse respeito o autor destaca que

pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. (Saviani, 2011, p. 86)

Outra contribuição relevante a esse processo de planejamento inicial encontra-se na sistematização apresentada por Gasparin (2012) dentro da perspectiva histórico-crítica. O autor elenca cinco etapas do planejamento didático, a saber: prática social inicial, que representa a identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema estudado. Problematização: onde a curiosidade dos estudantes será despertada por meio de problemas ligados ao conteúdo proposto. Instrumentalização, onde ocorre o desenvolvimento sistematizado do conhecimento proposto. Catarse, que representa a reestruturação da concepção inicial dos estudantes a partir dos novos conhecimentos adquiridos, por fim, a prática social final, onde os estudantes são convidados a aplicar os conhecimentos desenvolvidos, agora ressignificados, em situações práticas do seu cotidiano.

Adaptando essas sugestões ao ensino geografia, é possível estruturar um planejamento, a exemplo do apresentado por Gonçalves (2021), onde se propõe um percurso direcionador para metodologia de planejamento de aula, com vistas a realizar uma mediação do pensamento geográfico com base nos princípios norteadores apresentados neste capítulo. Reforçando que a possibilidade de percurso teórico passa pela intencionalidade fixada em:

- Estabelecer o objetivo de aprendizagem (com base no currículo oficial proposto)
- Estabelecer os conceitos geográficos, os raciocínios geográficos e as linguagens geográficas que serão utilizadas intencionalmente na mediação da aula.

- Relacionar os objetivos de aprendizagem, conceitos, raciocínios e linguagens a um tema da Geografia para realização da aula.

Cabe enfatizar aqui que o tema da Geografia escolhido não é o direcionador do planejamento, mas o suporte com base nos objetivos estabelecidos. Assim sendo há espaço para que a construção do pensamento geográfico e sua utilização como ferramenta para emancipação cidadã se efetive em intencionalidade e aplicação.

A Geografia desenvolve sua linguagem, seus códigos e modos de contextualização deste escopo temático: “[...] a Geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por constituir-se numa linguagem geográfica.” (Cavalvanti, 1998, p. 88). Alfabetização e letramento, juntamente com os princípios do raciocínio geográfico, formam a base para o enriquecimento da prática pedagógica do ensino de Geografia.

Etimologicamente Geografia significa a escrita do mundo, as *grafias* sociais e naturais existentes em nossa realidade social e física. Deste modo, aprender Geografia significa galgar processos cada vez mais profundos e complexos de *leitura* desse mundo, mobilizando a linguagem e os princípios lógicos do raciocínio geográfico, categorias e temas, singularidades e correlações possíveis ao longo desse processo.

Em outras palavras, a partir do aprendizado geográfico é possível se estabelecer pontes e diálogos com os demais componentes curriculares e áreas do conhecimento. Sejam os princípios do raciocínio geográfico e a alfabetização e letramento no âmbito da Geografia, o conhecimento se tornará ainda mais significativo quando estiver contextualizado e inserido na totalidade das demais áreas e temas de estudo da Educação Básica para a leitura e compreensão do mundo.

Com clareza dos direcionadores e com atenção a realidade socioespacial dos estudantes é possível sim alcançar os conhecimentos necessários para essa leitura do mundo e sua complexidade. Dessa maneira, é apresentado nos Quadros 01 e 02 um exemplo de

direcionamento teórico-prático para o planejamento de uma aula de Geografia na Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 01: Possível percurso direcionador de metodologia para realização de plano de aula aplicado ao ensino de Geografia na EJA

PLANO DE AULA: POSSIBILIDADE DE PERCURSO TEÓRICO	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Saber utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos. (Distrito Federal, 2013). • Desenvolver o pensamento espacial (geográfico), fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas. (Brasil, 2017)
Conceitos Geográficos	• Estruturantes: Paisagem, Natureza e Lugar
	• Analíticos: Diferenciação espacial, Geossistema/Ambiente
Raciocínios Geográficos	• Princípios: Localização, Distribuição, Escala e Conectividade.
	• Operações: Observação, Descrição, Compreensão, Síntese e Imaginação.
Linguagens Geográficas	• Verbal: Textos didáticos.
	• Não-Verbal: Mapa e Gráficos (Climogramas).
Tema da Geografia	• Climatologia.

Fonte: Gonçalves (2021), p. 128. (Adaptado).

A exemplo citado no quadro 1 vai ao encontro do que é proposto por Tonini et, al (2016), quando os autores mencionam que os recursos didáticos, a prática pedagógica e o planejamento da atuação pedagógica dos professores, por meio das diferentes metodologias de ensino, formam um conjunto indissociável para a prática docente. As aprendizagens dos estudantes e, no caso da Geografia Escolar, deve estar ligada de forma inerente a esses aspectos do fazer pedagógico. Pressupostos teóricos e metodológicos, planejamento educacional e prática pedagógica caminham de forma conjunta:

Construir ferramentas intelectuais para fazer a leitura do mundo está no cerne do nosso fazer pedagógico em geografia. Mas há de se considerar a diversidade dos sujeitos e lugares, e mesmo tendo uma referência mais ampla, com clareza dos pressupostos teóricos e

metodológicos que utilizamos, é fundamental considerar a diversidade. Não acredito que exista um ensino mais frágil ou mais forte de acordo com as populações a que atende. Alguns aspectos (neste ensino) são básicos e todos devem ter o acesso a ele. Este é, no nosso caso, o desenvolvimento do pensamento espacial, que abarca conceitos e categorias que formam o lastro do que deve ser ensinado e do que esperamos que seja aprendido. Os contextos precisam ser considerados e neste âmbito temos os cursos de preparação para o vestibular para grupos populares, as escolas do campo, os estudantes de EJA, o trabalho com crianças e com jovens. (Tonini, et. al. 2016, p. 12).

Ao encontro do debate global envolvendo a educação de adultos, é preciso no caso da EJA ir ao encontro do atendimento da diversidade contextual do planejamento educacional, e aplicação de metodologias de ensino, formas de avaliação, estratégias didático-pedagógico e uso de recursos didáticos pelos professores (UNESCO, 2020; 2022). O fazer pedagógico em Geografia, mais que qualquer outro aprendizado traz a leitura crítica, analítica e propositiva do mundo e das relações sociais no mesmo, de modo a levar tal visão holística e pedagógica ao cerne do planejamento das atividades voltadas ao ensino de Geografia.

Quadro 02: Possibilidade metodológica para mediação do ensino de Geografia a partir dos objetivos de ensino estabelecidos no quadro 01. Desenvolvimento inicial possível.

1º MOMENTO: PERGUNTAS PROBLEMATIZADORAS (POSSÍVEIS EXEMPLOS)

- Qual melhor época do ano para visitar uma cachoeira?
- Quais os riscos de visitar uma cachoeira em período chuvoso?
- Qual época do ano há mais turbulências no espaço urbano em função das chuvas?
- Quais problemas estão presentes na cidade a partir da ocorrência das chuvas?
- Qual relação entre a falta de chuva em alguns locais e o encarecimento do preço dos alimentos em outros locais?
- Qual a relação entre os problemas apresentados e a forma de produção do

espaço urbano e rural? • O que pode ser feito para amenizar ou solucionar os problemas apresentados?

- Como o desmatamento da Amazônia pode alterar a dinâmica climática local e a produção agrícola?

2° MOMENTO: DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE PROPOSTA NOS OBJETIVOS

- Leitura e interpretação de climogramas e mapa dos climas do Brasil.
- Descrição das características climáticas dos diversos tipos de climas do Brasil a partir da leitura dos climogramas.
- Descrição e análise da distribuição dos diversos tipos de clima do Brasil.
- Identificação dos meses mais chuvosos e menos chuvosos em diferentes locais do país.
- Delimitação dos períodos com maior probabilidade de existência de problemas interligados com as chuvas e delimitação de locais afetados

3° MOMENTO: PENSAMENTO GEOGRÁFICO VOLTADO AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA.

- Análise dos fenômenos climáticos e seus impactos em áreas urbanas ou rurais, levando em consideração o clima local.
- Proposições de intervenção no espaço urbano, com vistas a amenizar ou solucionar os problemas vividos com as chuvas. (Avaliação)

Fonte: Gonçalves (2021), p. 130. Adaptado.

Os três momentos exemplificados nos quadros 01 e 02, denotam uma sugestão de observar o planejamento de aula para atender aos pontos aqui levantados. No Quadro 01 é possível perceber a ênfase de uma aula em que se priorize os objetivos de aprendizagem, mediados através dos conceitos geográficos, dos raciocínios geográficos, das linguagens geográficas e tendo os temas geográficos como suporte.

Já no quadro 02, são sistematizados três momentos de mediação dentre os quais o professor tem liberdade para se organizar a partir das etapas propostas por Gasparin (2012) conforme os momentos planejados, a saber: prática social inicial e problematização durante o momento 01, instrumentalização durante o momento 02, catarse e prática social final

durante o momento 03. É nesse sentido que nas diferentes séries e anos, currículos e formação de professores, realidades e contextos e diversidade de recursos e materiais didáticos haverá a demanda de se desenvolver atividades e estratégias específicas para cada demanda de ensino e aprendizagem nos diferentes temas e conteúdos geográficos citados por Pontusckha, et. al. (2007) e que podem ser considerados também para a realidade dos sujeitos da EJA, ou seja

Dessa maneira, se espera uma abordagem didática que tenha um olhar atento as particularidades da educação de jovens e adultos, que estabeleça uma dialogicidade no processo de construção do conhecimento e que fomente a construção do pensamento geográfico direcionado a emancipação cidadã dos estudantes de forma crítica, formativa e propositiva.

Considerações finais

Em função da sua formação colonial, escravocrata e agroexportadora, o Brasil consolidou um modelo de sociedade desigual e excludente. O acesso educacional reflete esse processo com uma grande quantidade de pessoas com defasagem entre a idade e a série. Nesse contexto a educação de jovens e adultos surge paradoxalmente como uma conquista social e reflexo dos problemas que permanecem no país com o passar dos séculos.

O ensino de geografia se mostra relevante diante desse cenário, uma vez que é possível promover o exercício da cidadania através do pensamento geográfico. Considerando o exposto, é necessário a compreensão que a geografia é uma forma de pensar, um modo de ver o mundo através da lente espacial e seu ensino possui relevância à medida em que mobiliza conhecimentos geográficos para fortalecer a emancipação cidadã.

Para tanto, é possível buscar referências da geografia escolar e da pedagogia histórico-crítica para uma abordagem didática que considere as particularidades da EJA, levando em consideração as realidades

socioespaciais dos estudantes e a dialogicidade como mecanismo de mediação. Para além da questão pedagógica, a estruturação do pensamento geográfico conta com a mobilização de conceitos, raciocínios e linguagens da geografia. Esses parâmetros são direcionados a atender os objetivos de aprendizagem tendo como suporte os temas da Geografia.

Construir uma abordagem didática que atenda os princípios apresentados é ponto relevante no fragmento de correção de distorções criadas ao longo da história brasileira. A sensibilidade de olhar com cuidado para esses processos é parte da superação dos desafios postos e dever dos professores de geografia que entendam a geografia escolar como ferramenta para emancipação cidadã.

Referências

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de. Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (EALV): intersecções com a Educação de Jovens e Adultos. **Quaestio** - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, SP, v. 25, p. e023049, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/5184>. Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Edições da Câmara, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. 2000.

CAVALCANTI, L. S. Formar para a vida urbana cidadã como meta para o professor de Geografia: aportes teóricos e ensinamentos da experiência. **AGALI journal**, v. 10, p. 45-64, 2020.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social, Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, L.S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas - SP: Papirus, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento: Educação de Jovens e Adultos**. Distrito Federal, 2013.

GONÇALVES, D. G.; PELUSO, M. L. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NO SÉCULO XXI: QUESTIONAMENTOS INICIAIS. **Revista Querubim (Online)**, v. 15, p. 46-56, 2019.

GONÇALVES, D. G. **O ensino de Geografia na educação de jovens e adultos (EJA) em Samambaia-DF a partir da abordagem dos professores**. Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília. Instituto de Humanidades (Mestrado em Geografia), 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11^a Edição revisada, Campinas, SP: Autores associados. 2011.

SERRA, E. Sobre os fundamentos e princípios da educação geográfica de jovens e adultos na perspectiva da educação popular. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v.1, 2019.

SERRA, E. Geografia do trabalho e escolarização de jovens e adultos: notas sobre a educação geográfica do trabalhador. In: **XIII Jornada do Trabalho**, 2012, Presidente Prudente. Anais da XIII Jornada do Trabalho - A irreformabilidade do capital e os conflitos territoriais no limiar do século XXI. Os novos desafios da geografia do trabalho. 2016.

SERRA, E. Trajetórias do currículo de geografia que se ensina a jovens e adultos trabalhadores. **GIRAMUNDO - Revista de Geografia do colégio Pedro II**. v. 1, p. 45-54, 2014.

SERRA, E. Práticas curriculares de professores de Geografia no contexto da educação de jovens e adultos. **Revista Geográfica de América Central**. Número Especial EGAL, 2011 - Costa Rica, II Semestre, p. 01-16, 2011.

STRAFORINI, Rafael. O Ensino de Geografia como Prática Espacial de Significação. In: **Estudos Avançados**, v. 32, p. 175-195, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200175. Acesso em: 09 abr. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **4º Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**: não deixar ninguém para trás; participação, equidade e inclusão. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Brasília: UNESCO, 2020.

UNESCO. **Marrakech framework for action**. Marrakech: Unesco, 2022. In: CONFINTEA, 7., 2022, Marrakech. Anais [...]. Marrakech: Unesco, 2022. Tema: Marrakech Framework for Action: harnessing the transformational power of adult learning and education. Disponível em:

<https://www.uil.unesco.org/en/marrakech-framework-action>. Acesso em: 15 dez. 2022.

A INTERSECCIONALIDADE NA APLICAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Mário de Oliveira Braga Filho
Nancy Moreira Vasconcelos
Simone Varela*

Introdução

O estudo destaca a importância de considerar as complexas interações entre diferentes fatores sociais na promoção da inclusão na EJA (Educação de Jovens e Adultos). A expressão “interseccionalidade”, refere-se à interseção de várias formas de identidade social, como raça, gênero, classe social, entre outras, e como essas interações afetam as experiências e oportunidades dos alunos na EJA. Essa proposta teve o objetivo de analisar de maneira mais aprofundada sobre como as interseções de identidade social influenciam a aplicação de práticas inclusivas na EJA. Isso pode envolver a investigação de como as políticas educacionais, currículos e métodos de ensino consideram ou ignoram as diferentes realidades sociais dos alunos da EJA.

A análise desta pesquisa contemplou com método de exploração bibliográfica de artigos relacionados ao tema mapeados na base de dados da Scopus, utilizando a metodologia da bibliometria quantitativa, análise de concorrência de palavras chaves e os programas *Voswier* e *biblioshiny* para encontrar os artigos mais citados.

Foram consultadas e analisadas documentos e obras literárias como por exemplo: *Interseccionalidade – Feminismos Plurais* da autora Akotirene (2019) que corroboram para reconhecer e enfrentar as desigualdades sociais e as formas de discriminação que os alunos enfrentam com base em sua interseccionalidade social e outros teóricos Araújo (2023); Weismayer e Pezenka (2017). Dentre esses e outros teóricos pesquisados como os dez artigos mais relevantes encontrados no

mapeamento contribuíram para melhor compreensão e análise deste estudo.

Considerando o tema proposto destaca-se a necessidade de uma abordagem holística e interseccional na promoção da inclusão na EJA, reconhecendo e respondendo às diversas realidades sociais dos alunos para garantir que todos tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade. Isso inclui a implementação de estratégias pedagógicas sensíveis ao contexto e políticas institucionais que promovam a equidade e a inclusão para todos os alunos da EJA, independentemente de sua diversidade de identidade social.

Educação de jovens e adultos

A educação no Brasil é garantida pela Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo um direito universal e uma obrigação do Estado. Conforme estabelecido no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."

A Lei 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), definiu a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma das modalidades da Educação Básica, abrangendo as etapas do ensino fundamental e médio. Reconhecendo as características e especificidades próprias da EJA, a LDB destacou a necessidade de um tratamento diferenciado para essa modalidade. Esse novo conceito gerou questionamentos entre os profissionais da educação, levando à elaboração do Parecer CEB/CNE nº 11/2000, destinado a esclarecer as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA.

Em 9 de junho de 2000, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CEB/CNE nº 11, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

de Jovens e Adultos (DCNEJA). Estas diretrizes visam orientar a implementação da EJA no Brasil, garantindo que ela atenda às necessidades específicas dessa população. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000), a EJA deve cumprir três funções principais: a função reparadora, que busca reparar as lacunas educacionais de pessoas que tiveram suas trajetórias interrompidas; a função equalizadora, que promove a igualdade de oportunidades educacionais; e a função qualificadora, que visa proporcionar formação adequada para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania.

Além dessas funções, a Resolução instituiu diretrizes específicas relacionadas à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso, à forma de registro de frequência, à certificação para os exames de EJA, e à oferta com ênfase na educação e aprendizagem ao longo da vida. Também enfatizou a flexibilização da oferta para que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação da escolaridade com a qualificação profissional. Este conjunto de orientações que regulamenta o currículo da EJA no Brasil busca garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes jovens e adultos, promovendo sua inclusão social e o desenvolvimento de competências necessárias para a vida pessoal, profissional e cidadã.

Interseccionalidade

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, tem sido considerada uma modalidade educacional muito importante para grupos historicamente marginalizados e o estudo da interseccionalidade nesta modalidade de educação, pode permitir uma melhor compreensão das múltiplas camadas de opressão e discriminação sofridas por este grupo em especial. No Brasil, país de dimensões continentais e de diversas culturas regionais, o estudo da interseccionalidade se torna relevante devido às desigualdades sociais e educacionais. Os estudantes que ingressam na EJA, enfrentam desafios adicionais que incluem

preconceitos raciais e de gênero, além de barreiras econômicas significativas.

A bibliometria, enquanto técnica de análise quantitativa de literatura científica, desempenha um papel crucial na investigação e compreensão de temas complexos como a interseccionalidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta abordagem oferece uma série de vantagens que justificam sua utilização em pesquisas científicas, especialmente em áreas que envolvem múltiplas dimensões de desigualdade social e educacional.

A busca na base Scopus, utilizando a expressão “*intersectionality AND ("adult education" OR "adult learning" OR "adult literacy")*” retornando um resultado de 1828 artigos. Com a finalidade de apurar melhor e dar mais objetividade à pesquisa, foram aplicados alguns filtros conforme mostra a Tabela 1.

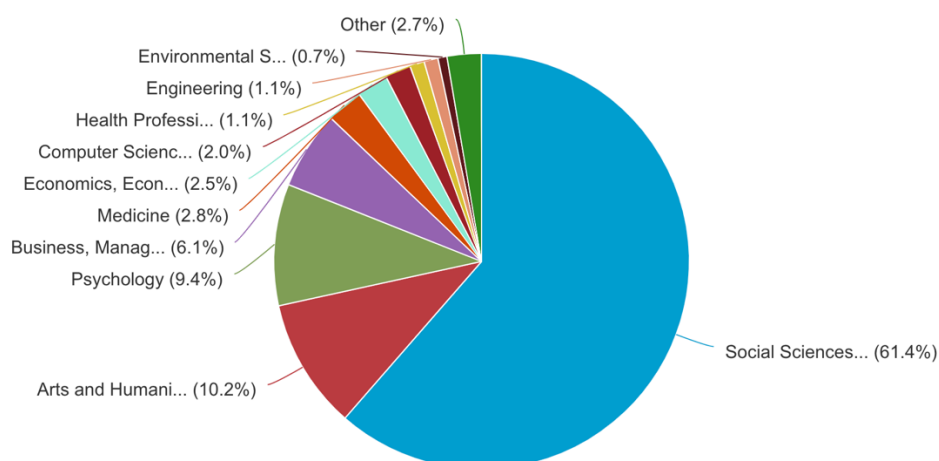
Tabela 1 - Expressões e Resultados

Expressão	Resultado
<i>intersectionality AND ("adult education" OR "adult learning" OR "adult literacy")</i>	1828
<i>ALL (intersectionality AND ("adult education" OR "adult learning" OR "adult literacy")) AND PUBYEAR > 1999 AND PUBYEAR < 2025 AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOCI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "ARTS") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "PSYC") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "BUSI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "MULT") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "ECON")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar") OR LIMIT-TO (DOCTYPE , "ch") OR LIMIT-TO (DOCTYPE , "cp") OR LIMIT-TO (DOCTYPE , "re"))</i>	1431

Fonte: Base Scopus – Pesquisa elaborada pelos autores (2024)

Conforme resultado obtido pela análise da própria base Scopus, Gráfico 1 mostra o gráfico de distribuição por área do conhecimento dos artigos publicados.

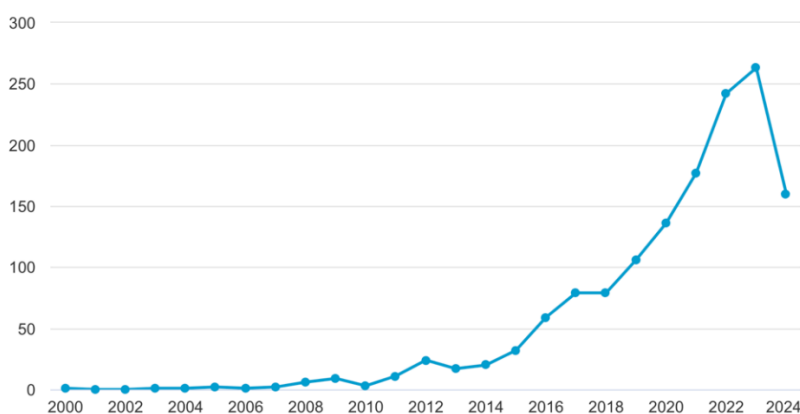
Gráfico 1 – Gráfico por área de publicação



Fonte: Base Scopus – Pesquisa feita pelos autores (2024).

Fica evidente que a área de mais publicações a respeito do tema central é a área de Ciências Sociais, entretanto uma área que oferece muitos artigos que tratam da interseccionalidade como instrumento para entender os diversos movimentos sociais é a da psicologia, com enfoques com corroboram com o papel da educação na busca de melhores oportunidades para as classes mais desfavorecidas. Outro aspecto muito interessante é que artigos indexados na base com o tema central de interseccionalidade começam a aparecer no ano de 2000 e portanto o período estabelecido para a pesquisa foi de 2000 a 2024, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Gráfico mostrando a evolução das publicações por ano

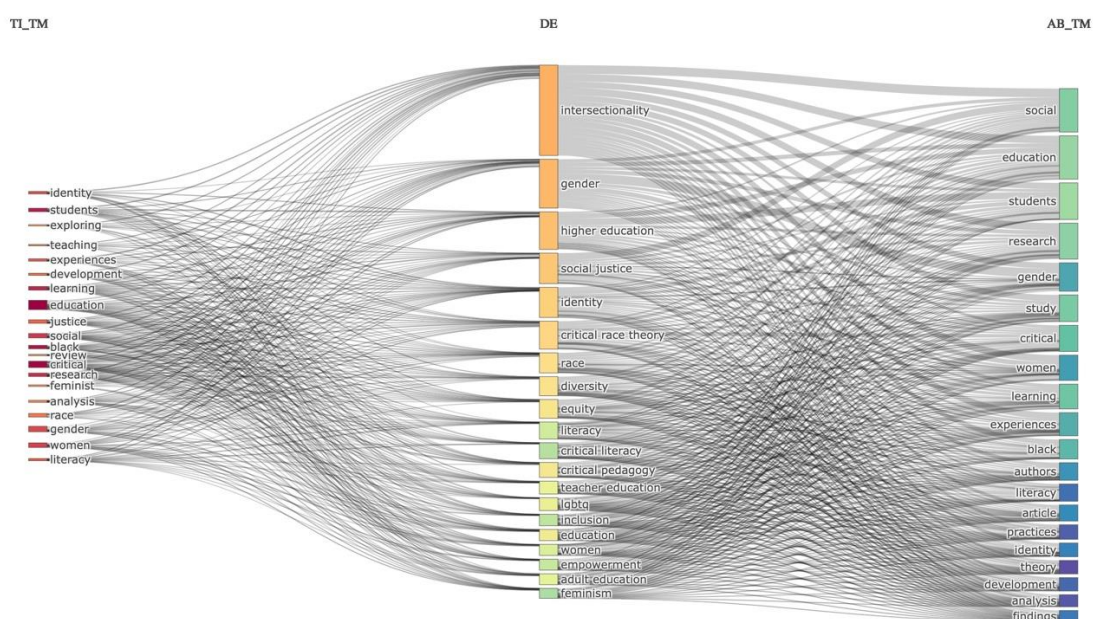


Fonte: Base Scopus – Pesquisa feita pelos autores (2024)

diferentes nós numa rede e são normalmente utilizados para analisar o fluxo desses nós. São utilizadas setas ou linhas de direção para representar estes fluxos, e a espessura das setas ou linhas de direção é proporcional à dimensão do fluxo.

O diagrama da Figura 2, foi obtido a partir das análises dos artigos encontrados e enfatiza a evolução temática ao longo do período de 2000 a 2024. Por meio deste tipo de gráfico é possível realizar análises e interpretações sobre diversos aspectos, variáveis/metadados e quantidades, sendo possível configurá-lo conforme necessidade. No *Biblioshiny* o gráfico é interativo, destacando o fluxo, sendo possível identificar e definir a quantidade de ocorrências. O termo interseccionalidade é o que mais se destaca e é possível verificar a sua extensa relação com os outros temas.

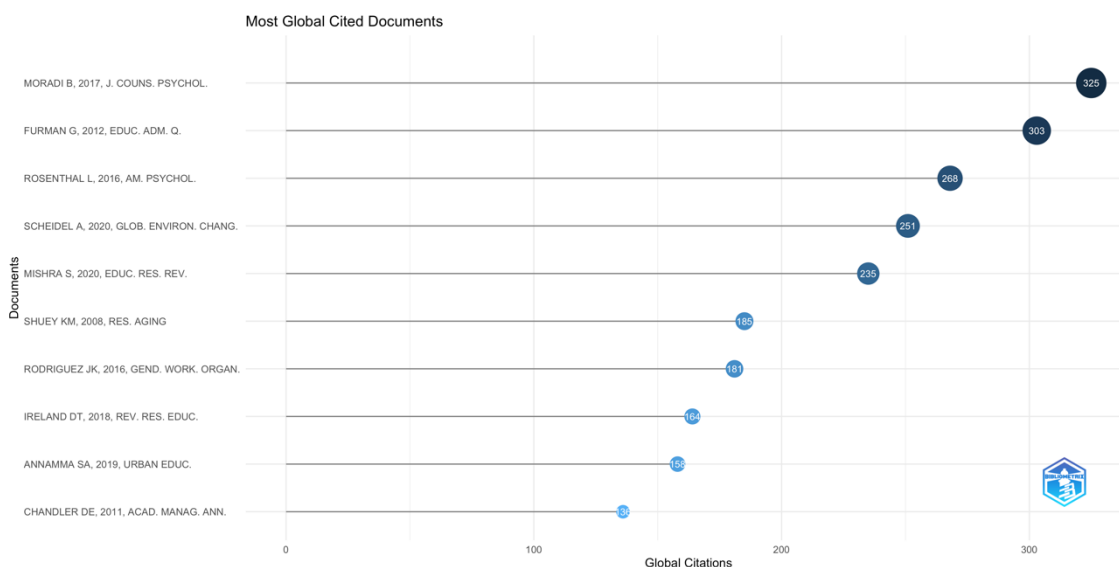
Figura 2 – Diagrama de Sankey



Fonte: Extraído com Biblioshiny pelos autores (2024)

Para analisar os dez autores mais citados, utilizou-se também o *Biblioshiny* e o resultado é mostrado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Artigos mais citados



Fonte: Extraído com *Biblioshiny* pelos autores

A análise dos gráficos resultantes da busca bibliográfica, permitiu identificar que houve um aumento significativo nas publicações sobre interseccionalidade, aprendizagem e educação de adultos. Esses temas se destacam pela importância de promover condições justas e igualitárias para os estudantes da EJA.

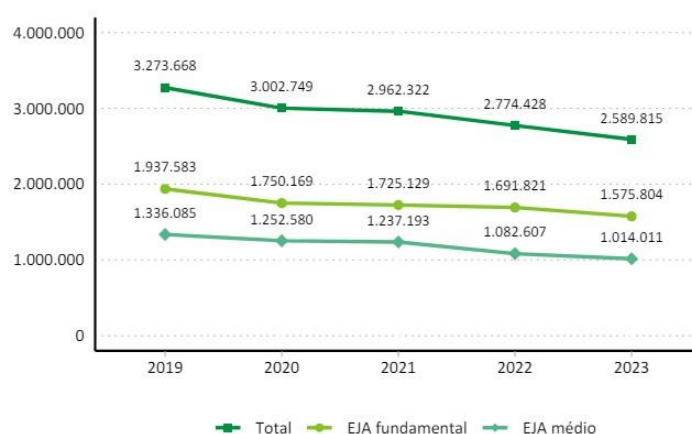
De acordo com pensamento da autora Akotirene (2019) que conceitua o termo “Interseccionalidade” é uma oferta analítica preparada pelas feministas negras. Para alimentar os “Outros.” Ao se inteirar de tal contexto percebemos o esforço na luta por melhores condições de vida, seja pessoal, social ou profissional por parte da raça negra. Pois por algum motivo não tiveram a oportunidade de concluir os estudos da educação básica.

Resultados e/ou discussão

Nesta seção, apresentamos os resultados da pesquisa sobre as estatísticas de matrículas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil entre 2019 e 2023. Além disso, analisamos outros

indicadores educacionais, considerando as diferenças entre as redes de ensino e as escolas urbanas e rurais, assim como a faixa etária e o sexo dos estudantes. Para finalizar, traçamos o perfil desses estudantes jovens e adultos, abordando o percentual de matrículas na EJA de nível fundamental e médio, segundo a raça, entre outros fatores.

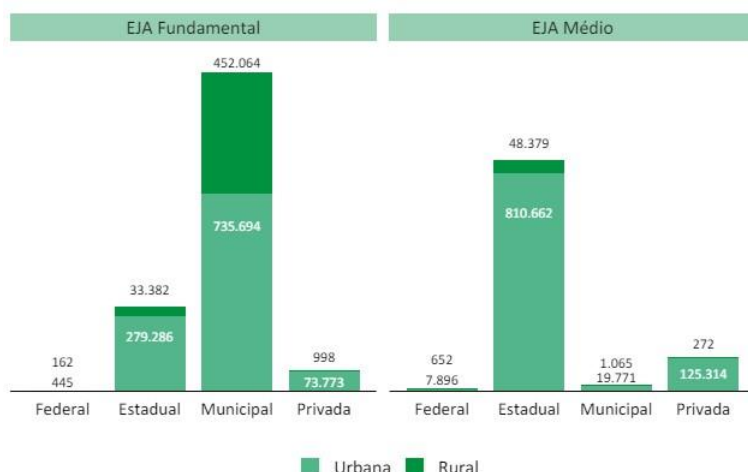
Gráfico 4 - Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil (2019-2023)



Fonte: Elaborado pelo Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2023.

Ainda no Censo Escolar da Educação Básica (Inep, 2023), apresentam os dados quanto ao número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e de nível médio, segundo a dependência administrativa e a localização da escola, “na EJA de nível fundamental, 75,4% das matrículas estão na rede municipal, seguida pela rede estadual e pela rede privada, com 19,8% e 4,7% respectivamente. Na EJA de nível médio, a rede estadual é responsável por 84,7% das matrículas, seguida da rede privada e da municipal, com 12,4% e 2,1% respectivamente. A EJA de nível fundamental concentra, proporcionalmente, o maior número de matrículas na zona rural (31,0%)”, conforme revela o Gráfico 5.

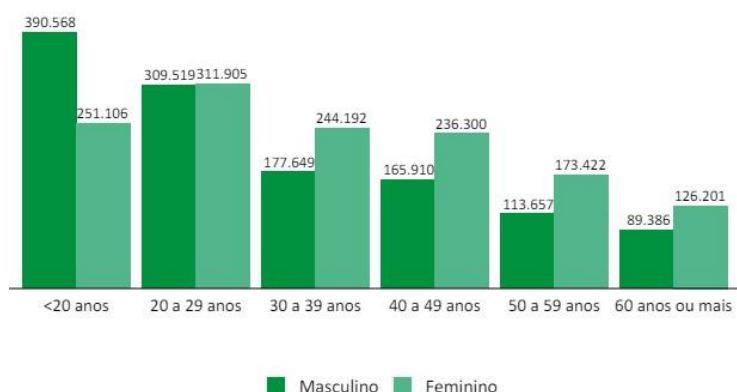
Gráfico 5 - Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e de nível médio, segundo a dependência administrativa e a localização da escola – 2023



Fonte: Elaborado pelo Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2023.

No gráfico 6, seguimos com o quantitativo de estudantes matrículas na Educação de Jovens e Adultos, segundo a faixa etária e o sexo. “A EJA é composta, predominantemente, por alunos com menos de 40 anos, que representam 65,1% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria: 52,1%. Por outro lado, observa-se que as matrículas de estudantes acima de 40 anos são predominantemente compostas pelo sexo feminino: 59,2%” (Inep, 2023).

Gráfico 6 - Número de matrículas na EJA, segundo a faixa etária e o sexo – 2023

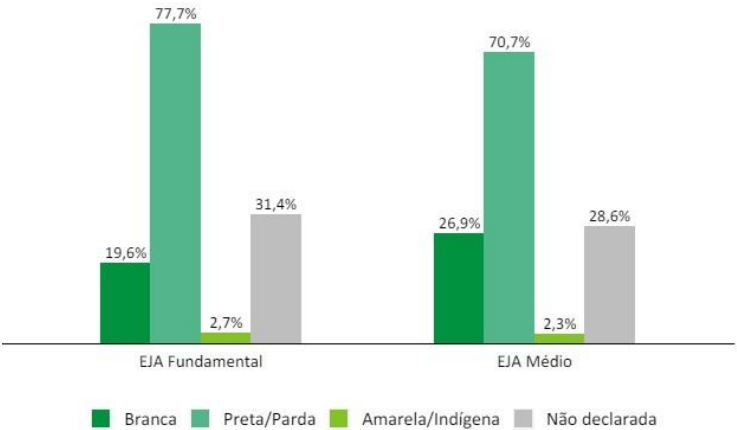


Fonte: Elaborado pelo Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2023.

Segundo demonstra no Gráfico 7 a característica de cor/raça, o percentual de matrículas na Educação de Jovens e Adultos de nível

fundamental e de nível médio, do Censo Escolar da Educação Básica, no último ano “percebe-se que os alunos identificados como pretos/pardos representam 77,7% da EJA de nível fundamental e 70,7% da EJA de nível médio em relação à matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 19,6% da EJA de nível fundamental e 26,9% da EJA de nível médio” (Inep, 2023).

Gráfico 7 - Percentual de matrículas na EJA de nível fundamental e de nível médio, segundo à cor/raça – 2023



Fonte: Elaborado pelo Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2023.

De acordo com a leitura, interpretação dos gráficos expostos e publicação no jornal *O Estado de São Paulo* do dia 12 de março de 2024, os estudantes têm evadido desde o ensino fundamental abandonando os estudos, alegando falta de engajamento e baixo estima para estudar. Porém quando torna necessário a aprendizagem para qualificação ou precisam do certificado de conclusão do ensino médio, seja para ingresso no trabalho ou em instituição de nível superior, acabam retornando seus estudos dentro da modalidade EJA.

Quadro 1 - O quadro a seguir mostra uma síntese dos assuntos abordados por esses autores.

Autor	Síntese
Moradi, B. & Grzanka, P.R - 2017	Usar a interseccionalidade de forma responsável envolve adotar uma epistemologia crítica, análise estrutural e ativismo pela justiça social. Essa abordagem garante que a pesquisa e a prática

	interseccional abordem as causas raiz das desigualdades e defendam mudanças sistêmicas.
Furman, G - 2012	A liderança em justiça social envolve o desenvolvimento de capacidades por meio de programas de preparação. Esses programas equipam líderes com as habilidades e conhecimentos necessários para enfrentar e dismantelar injustiças sistêmicas em ambientes educacionais. Focando na práxis, os líderes podem promover efetivamente a equidade e inclusão dentro de suas instituições.
Rosenthal, L. - 2016	Incorporar a interseccionalidade na psicologia oferece uma oportunidade de promover justiça social e equidade. Essa abordagem reconhece a natureza complexa e entrelaçada das identidades sociais e seu impacto nas experiências e na saúde mental dos indivíduos. Integrar a interseccionalidade na pesquisa e prática psicológica pode ajudar a abordar desigualdades sistêmicas e promover uma sociedade mais inclusiva e equitativa.
Sheidel A et al - 2020	Conflitos ambientais e defensores fornecem uma visão global dos desafios enfrentados por aqueles que defendem suas terras e recursos. Esta pesquisa destaca os riscos e a violência que os defensores ambientais enfrentam para ter acesso à educação e justiça social.
Mishra S - 2020	Redes sociais, capital social e suporte social desempenham um papel crucial no sucesso acadêmico de estudantes sub-representados. Esta revisão sistemática destaca como esses fatores contribuem para a resiliência e realização, sugerindo estratégias para melhorar os sistemas de suporte no ensino superior.
Shuei KM – 2008	Desvantagem cumulativa e disparidades entre negros e brancos nas trajetórias de saúde ao longo da vida examinam como desvantagens na infância se acumulam ao longo do tempo, levando a significativas disparidades de saúde entre indivíduos negros e brancos. Esta pesquisa destaca a importância de abordar essas disparidades por meio de políticas e intervenções.
Rodriguez JK – 2016	A interseccionalidade no trabalho e nas organizações examina como identidades interseccionais impactam as experiências dos indivíduos no local de trabalho. Esta teoria e prática visam identificar e abordar desigualdades sistêmicas, promovendo um ambiente de trabalho mais inclusivo e equitativo.
Ireland DT et al - 2018	As experiências interseccionais de mulheres e meninas negras na educação STEM destacam os desafios únicos que elas enfrentam. Esta síntese de pesquisas revela as barreiras sistêmicas e a discriminação nos campos STEM, enfatizando a necessidade de suporte direcionado e intervenções para promover seu sucesso e representação.
Annamma AS et al - 2019	Meninas negras são super-representadas e subestudadas em pesquisas de disciplina escolar. Essa complexidade exige uma compreensão mais profunda de suas experiências únicas e o desenvolvimento de políticas que atendam às suas necessidades específicas, visando reduzir as disparidades disciplinares.
Chandler DE - 2011	Uma perspectiva de sistemas ecológicos sobre mentoria no trabalho explora como vários fatores ambientais influenciam os relacionamentos de mentoria. Esta revisão destaca a necessidade de uma abordagem holística para a mentoria que considere o contexto organizacional e societal mais amplo.

Considerando que os autores dos artigos descrevem sobre a interseccionalidade e a EJA, essa modalidade de ensino e o público que a utiliza, demandam de um olhar diferenciado das políticas públicas e projetos eficientes que produzam efeitos de justiça, equidade e inclusão do numeroso grupo de pessoas que sofrem com a falta de cuidado e oportunidades de direitos iguais.

Considerações finais

As obras literárias e documentos, tais como "Interseccionalidade – Feminismos Plurais" de Akotirene (2019) e outros teóricos como Araújo (2023) e Weismayer e Pezenka (2017), foram cruciais para o reconhecimento e a abordagem das desigualdades sociais. Este estudo reforça a necessidade de uma abordagem holística e interseccional na EJA, reconhecendo as múltiplas realidades sociais dos alunos e implementando estratégias pedagógicas e políticas institucionais que fomentem a equidade e a inclusão.

No âmbito jurídico, a EJA é garantida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com diretrizes específicas estabelecidas pelo Parecer CEB/CNE nº 11/2000. Essas diretrizes objetivam reparar lacunas educacionais, promover a igualdade de oportunidades e oferecer formação adequada para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania. A interseccionalidade na EJA é crucial para entender as múltiplas opressões enfrentadas por grupos marginalizados e promover uma educação inclusiva e de alta qualidade.

Conclui-se que uma abordagem interseccional na EJA é imperativa para assegurar que todos os alunos, independentemente de sua identidade social, tenham acesso equitativo a uma educação de qualidade. Este estudo sublinha a importância de políticas educacionais e práticas pedagógicas que reconheçam e respondam às diversas realidades dos alunos da EJA, promovendo sua inclusão social e o

desenvolvimento de competências essenciais para a vida pessoal, profissional e cidadã.

Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019, p. 152. Feminismos Plurais, coordenação de Djamila Ribeiro.

ANDRIGHETTO M. J., MARASCHIN M. S., FERREIRA L. S. **Políticas de EJA EPT no Brasil: ascensão, estagnação e silenciamento**. Araraquara: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 16, n. 3, p. 2179-2198, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.v16i3.13544> 2179

ANNAMMA, S.A. et al. Black Girls and School Discipline: The Complexities of Being Overrepresented and Understudied. **Urban Education**, 2019. 54(2), 211-242. <https://doi.org/10.1177/0042085916646610>.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: MEC, 1996. Lei nº 9.394, de 20 dez.1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 11, Diário Oficial da União, de 09 jun.2000, Seção 1e, p. 15. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

CASTRO, G. Evasão escolar inicia no fundamental e envolve família e renda. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 12 mar. 2024.

CHANDLER, D.E.; KRAM, K.E; YIP, J. An ecological systems perspective on mentoring at work: A review and future prospects. **Academy of Management Annals**, 2011.

DE ARAÚJO, G. C. C. Educação de jovens e adultos e construção curricular: desafios e complexidades. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. e-rte321202338, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/65500>. Acesso em: 08 maio 2024.

FURMAN, G. Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs. **Educational Administration Quarterly**, 2012.

IRELAND, D. T. et al. (Un) Hidden Figures: A Synthesis of Research Examining the Intersectional Experiences of Black Women and Girls in STEM Education. **Review of Research in Education**, 2018.

MISHRA, S. Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on 'underrepresented' students. **Educational Research Review**, 2020.

MORADI, B; GRAZANKA, P, R. Using intersectionality responsibly: Toward critical epistemology, structural analysis and social justice activism. **Journal of Counseling Psychology**, 2017.

RODRIGUEZ, J. K.; HOLVINO, E.; FLETCHER, J. K.; NKOMO, S.M. The Theory and Praxis of Intersectionality in Work and Organizations: Where Do We Go From Here?. **Gender, Work and Organization**, 2016.

ROSENTHAL, L. Incorporating Intersectionality Into Psychology: An Opportunity to Promote Social Justice and Equity. **American Psychologist**, 2016.

SCHEIDEL, A. et al. Environmental Conflicts and Defenders: A Global Overview. **Global Environmental Change**, 2020.

SHUEY, K. M.; WILLSON, A. E. Cumulative disadvantage and black-white Disparities in Life-Course Health Trajectories. **Research on Aging**, 2008.

VAN ECK, N. J., & WALTMAN, L. Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. **Scientometrics**, 2010, p. 84, 523–538.

WEISMAYER, C.; PEZENKA, I. Identifying emerging research fields: A longitudinal latent semantic keyword analysis. **Scientometrics**, 2017, p. 113, 1757–1785.

JUVENTUDES E EJA: DIÁLOGOS, APROXIMAÇÕES E DESAFIOS

*Maurício Barbosa Carneiro
Maria Lídia Bueno Fernandes
Sidelmar Alves da Silva Kunz*

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se tornou um campo muito importante na educação brasileira, possibilitando a inserção de trabalhadores e trabalhadoras que não tiveram acesso, na idade apropriada, ao processo de ensino-aprendizagem formal. Trata-se de uma modalidade que vem alargando a participação dos jovens no decorrer de suas trajetórias e tornando os saberes pedagógicos mais próximos das suas realidades.

Este artigo traz os diálogos e as reflexões construídas por cinco jovens estudantes do 3º Segmento da EJA (última etapa) a partir de suas perspectivas sobre a vivência nessa etapa, as juventudes assumidas por eles e a maneira como manifestam o ser jovem na escola. As reflexões foram realizadas com base na metodologia do grupo de discussão (Bohnsack, 1999; 2004; Mangold, 1960) numa perspectiva de sondagem das representações coletivas desses jovens nos ambientes escolar e extraescolar. As temáticas das discussões em grupo foram assim definidas: I – o Eu Juventudes; II - Identificações espaço-temporais das juventudes; III – Juventude e escola. As interações e trocas nas discussões possibilitaram traçar um panorama das perspectivas dos jovens sobre sua vida escolar e social.

A partir da literatura analisada – Soares, Giovanetti e Gomes (2005); Dayrell (1995, 2007); Margulies e Urresti (1996); Feixa (2008); Sposito (2005); Abramo (1997), Pais (1993), e Abramo (1997) – constatou-se que o predomínio de estudos sobre a juventude tem sido marcado pela pluralidade de temáticas e abordagens. Quanto às juventudes na EJA,

ainda são poucos os trabalhos desenvolvidos, o que aponta para uma necessidade de compreensão e análise mais abrangente diante dos desafios que essa modalidade tem enfrentado, como o aumento das matrículas de jovens nesse segmento. Desse modo, o presente trabalho oferece uma reflexão sobre as diferentes concepções de juventude no campo da EJA, bem como busca detalhar a percepção desses jovens nessa etapa, seus desafios e suas articulações para as mudanças que desejam em suas vidas, para as quais a escola e o ensino constituem um caminho importante.

O artigo está dividido em quatro seções. Na primeira, apresentamos os elementos metodológicos mobilizados para a materialização da pesquisa. Na segunda, exibimos os apontamentos teóricos adotados para a temática das juventudes na EJA e da intersecção Escola-Casa-Trabalho. Na terceira, descrevemos os apontamentos feitos no grupo de discussão, interrelacionando-os com os aportes da segunda seção. Na quarta, exploramos as considerações finais e propomos um caminho para pensar os sujeitos jovens na EJA.³

A partir dos resultados que alcançamos, foi possível constatar que os participantes concebem as juventudes pelas quais transitam como um desafio frente à educação e ao trabalho, e que a escola é vista como uma referência às transformações sociais e pessoais. Contudo, para eles, os processos de aquisição e utilização do conhecimento na escola são mediados pelo meio social, histórico e cultural em que as pessoas estão inseridas.

Temos, portanto, uma interpretação que se aproxima da concepção de educação dialógica de Paulo Freire, uma vez que tal concepção enfatiza a importância de considerar os saberes dos alunos na concretização do ato pedagógico. Além disso, é possível observar que os participantes não reduzem o ser jovem na EJA a uma questão meramente de idade, mas buscam desenvolver uma perspectiva que contemple as dimensões sociais, culturais, políticas e ideológicas que se entrelaçam nesse processo educacional ao longo do processo de (re)criação de sentidos acerca de sua realidade (Janks, 2016).

Aspectos metodológicos

A metodologia aplicada nesta investigação consistiu em uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa. Inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica com o objetivo de investigar como o objeto de estudo tem sido tratado na literatura existente. Posteriormente, desenvolvemos o instrumento para a coleta de dados, consistindo em um grupo de discussão. Este instrumento incluía as seguintes questões: “Como vocês veem o desafio de ser jovem estudante da EJA na atualidade?”, “O que vocês compreendem como juventudes?” e “Como vocês observam as manifestações dos jovens na EJA em seu espaço escolar?”.

A segunda etapa da pesquisa envolveu a realização de um grupo de discussão com cinco estudantes que se encontravam na última etapa da EJA (3.^a Etapa/2º Segmento), todos com idade igual ou superior a 18 anos, de uma escola pública do Estado de Goiás. Com o objetivo de preservar identidade dos participantes, optamos por uma codificação, substituindo os nomes originais dos estudantes por nomes de pensadores da educação brasileira que de certa forma também dialogam com as possibilidades trazidas por este trabalho (cf. Quadro 1).

Quadro 1 – Caracterização dos jovens estudantes da pesquisa

Participante	Idade	Segmento (EJA)
Nísia Floresta	18	3ª Etapa/2º Segmento
Darcy Ribeiro	18	3ª Etapa/2º Segmento
Anísio Teixeira	35	3ª Etapa/2º Segmento
Maria Amélia Pereira Pinho	52	3ª Etapa/2º Segmento
Paulo Freire	59	3ª Etapa/2º Segmento

Fonte: elaboração dos autores, 2024.

O grupo de discussão é um método de pesquisa que privilegia as interações e possibilita uma maior inserção do pesquisador no universo dos sujeitos, reduzindo, assim, os riscos de interpretações equivocadas sobre o meio pesquisado. Sendo assim, neste artigo, a diversidade social, cultural e identitária dos jovens foi crucial para pensar nos

procedimentos e na escolha dos métodos a serem utilizados na coleta de dados, bem como para a preparação para o trabalho de campo.

A metodologia adotada neste artigo, portanto, se assenta na coletividade e não apenas na unicidade de opiniões (Bohnsack, 1999; Mangold, 1960). Para ilustrar, considere as palavras de Mangold (1960, p. 49, tradução e grifo nossos):

[...] a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua [...]. Dessa forma, as opiniões de grupo cristalizam-se como **totalidade** das posições verbais e não-verbais.

Para além do aspecto metodológico, estes jovens foram ouvidos, confrontados e observados, cristalizando a totalidade de opiniões que tinham sobre a temática em análise. Os apontamentos feitos por Bohnsack e Schäffer (2001) sobre discussões foram importantes para entendermos que essa metodologia precisa também considerar as condições existenciais dos sujeitos e, mais uma vez, a sua coletividade. Para os autores, as discussões:

[...] realizadas com grupos reais devem ser vistas como representações de processos estruturais [...] que documentam modelos que não podem ser vistos como casuais ou emergentes. Esses modelos remetem ao **contexto existencial compartilhado** coletivamente por esses grupos, ou seja, às **experiências biográfico-individuais e biográfico-coletivas**, que [por sua vez] estão relacionadas às **experiências comuns** como membros de um meio social e de uma mesma geração, às experiências como homens ou mulheres, entre outras, e que em um grupo de discussão são articuladas por meio de um “modelo coletivo de orientação” (Bohnsack; Schäffer, 2001, p. 328-329, tradução e grifos nossos).

O modelo coletivo de orientação, construído por esta metodologia, está estruturado nas temáticas que atravessam a cotidianidade das juventudes da EJA atualmente, incluindo ouvir esses jovens sobre aquilo que eles identificam como juventudes, os desafios enfrentados por eles na sociedade e o papel da escola como intersecção no debate do acolhimento aos seus anseios e às suas falas. Importa destacar que a

pluralidade de discussões nos permitiu compreender e traçar um perfil das juventudes da EJA, não pelo aspecto etário, mas considerando os atravessamentos sociais, culturais e econômicos.

Guia do grupo de discussões Juventudes e EJA

Para guiar a construção teórica deste artigo, as orientações para o grupo de discussão composto por cinco jovens estudantes da EJA foram estruturadas por meio de um bloco temático, a pergunta e o objetivo, conforme detalhado no Quadro 2

Quadro 2 – Tópico guia utilizado para a realização das discussões do grupo

Bloco temático	Pergunta	Objetivo
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Vocês poderiam falar um pouco sobre a EJA? Como vocês chegaram até aqui?	<ul style="list-style-type: none"> • Promover um debate interativo; • Conhecer o processo de formação do jovem na EJA. • Identificar importância da escola na sua trajetória.
Juventudes	Como é ser jovem estudante na EJA? E jovem fora desse espaço?	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar a importância das vivências/cotidianidade dessas juventudes e seus atravessamentos sociais, culturais e econômicos.
Escola	Como foi a experiência de vocês com a escola? E também a experiência de ser jovem nela?	<ul style="list-style-type: none"> • Resgatar a função da escola para eles e como se manifestam nas suas identidades nesse espaço.

Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

A partir das temáticas retratadas, refinamos as discussões nos resultados, considerando os seguintes pontos: I – O Eu Juventudes; II – Identificações espaço-temporais das juventudes; III – Juventudes e escola.

As juventudes na educação de jovens e adultos (EJA)

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem enfrentado no Brasil muitas dificuldades relacionadas à manutenção das unidades educacionais que oferecem esse serviço, à falta de um currículo diferenciado e unificado nacionalmente para essa modalidade, e à elevada taxa de evasão. Dados do Ministério da Educação, coletados pelo censo educacional de 2019, apontam que:

Na **Educação de jovens e adultos** o número de matrículas da EJA diminuiu 7,7% no último ano, chegando a 3,2 milhões em 2019. Essa modalidade vem recebendo alunos do ensino regular. De 2018 para 2019, aproximadamente 300 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 200 mil do ensino médio migraram para a EJA. São alunos com histórico de retenção em busca de meios para conclusão da educação básica (Brasil, 2019, p. 144, grifos nossos).

Em relação a esses dados, reiteramos a constante migração de estudantes do ensino regular para a EJA como condição operante de sua manutenção, motivada pela necessidade de trabalho e pelo desestímulo causado pelo cansaço diário e pelo deslocamento. Na maior parte das vezes, esses estudantes operam com o desejo de concluir sua vida estudantil, mas veem na escola e nesse objetivo enormes desafios. Em muitos casos, o processo de escolha esbarra na própria sobrevivência do estudante, e frequentemente no desestímulo ao aprendizado e em suas dificuldades.

Arroyo (2011) afirma que, apesar das enormes dificuldades enfrentadas por essa modalidade de ensino e das políticas públicas ainda incipientes, o aumento do número de jovens nessa modalidade nos traz esperança para novas perspectivas. Ele considera ainda que analisar as juventudes na EJA é compreender um tempo que não se refere apenas a uma condição etária, mas que se revela como um tempo humano, social e cultural. Ele assim o descreve:

Um tempo que traz suas marcas de socialização e sociabilidade, de formação e intervenção. A juventude e a vida adulta como um tempo de direitos humanos, mas também de sua negação. A sociedade e o Estado, sensibilizados, vão reconhecendo a urgência de elaborar e implementar políticas públicas de juventudes dirigidas à

garantia da pluralidade de seus direitos e ao reconhecimento de seu protagonismo na construção de projetos de sociedade, de campo ou da cidade (Arroyo, 2011, p. 47).

Estão implícitas na análise de Arroyo diversas possibilidades de repensar a EJA a partir da condição do sujeito que chega à escola. É necessário compreender quem são esses sujeitos, como vivem e qual é a sua perspectiva de escola e de sociedade, para que possam se reconhecer na modalidade em que se matricularam. Além disso, é necessário entendê-los em suas vidas sociais e culturais, a fim de desenvolver abordagens teórico-metodológicas que façam sentido para eles.

O lugar dessas pessoas no sistema educacional precisa ser pensado como um campo específico desses tempos de vida – juventude e vida adulta – e das especificidades dos sujeitos concretos e históricos que vivenciam esse tempo (Arroyo, 2011). Por isso, é fundamental para as redes de ensino e para o Brasil compreender quem são esses jovens adultos, para que então sejam construídas abordagens que possam dialogar com seus anseios, dificuldades e futuro.

Diante da possibilidade de compreender os estudantes que frequentam a EJA, torna-se primordial que também reconfiguremos nossa visão da modalidade como uma política de continuidade de escolarização, transitando das carências escolares para um urgente reconhecimento dos jovens e adultos em seus próprios tempos e percursos (Arroyo, 2011). Retomamos um princípio educacional defendido por Paulo Freire¹, de uma educação que se constrói no outro e com o outro. O sujeito, dotado de habilidades e configurado em sua história social, assim como os jovens e adultos, faz parte de uma sociedade que os exclui e os expulsa de seus anseios; todavia, trazem consigo uma bagagem de saberes que precisa e deve ser considerada no campo educativo.

¹ As reflexões de Paulo Freire sobre práticas educativas na conjuntura dos movimentos sociais e dos grupos populares remetem ao ideário de Educação Popular “como um conjunto de práticas e formulações que permeiam diferentes âmbitos das relações sociais, sem deixar de reconhecer a especificidade das diversas práticas e dos distintos espaços onde elas se desenvolvem.” (Pontual, 2011, p. 5).

Em *Diálogos na educação de jovens e adultos*, obra organizada por Leôncio Soares, Maria Amélia de Castro Gomes Giovanetti e Nilma Lino Gomes, é demonstrado como as discussões sobre a EJA precisam estar integradas ao sujeito em todos os seus aspectos, desde a compreensão de quem são esses jovens, até as perspectivas políticas desses sujeitos coletivos, sua cultura popular, a escola e a necessária formação de educadores dentro de uma educação popular, democrática e equitativa (Soares; Giovanetti; Gomes, 2005).

Diante de trajetórias de vida marcadas por inúmeras dificuldades, o acesso à educação, como direito fundamental, deve ser garantido incondicionalmente. As juventudes na EJA não se limitam às facilidades de uma vida orientada pelo ensino, mas enfrentam as dificuldades impostas pelo trabalho. Elas carregam marcas de exclusão, preconceito e medo, diante das quais a escola precisa ser protagonista da transformação e da mudança pessoal de todos que têm acesso a ela. São eles os mais importantes agentes da ação transformadora, e nós representamos uma parte da responsabilidade para efetivar a transformação em uma educação popular que considera todos como percussores de suas próprias mudanças. Assim reafirmamos a necessidade de considerar o que é ser jovem a partir dos tempos e percursos de jovens e adultos, considerando-os em suas trajetórias pessoais, humanas e sociais.

Tempos e percursos das Juventudes na EJA

Os estudos sobre as juventudes, realizados a partir da Sociologia, têm trazido inúmeras contribuições sobre como podemos pensar a ideia de juventudes no mundo atual e, em especial, nesta modalidade de ensino. Neste trabalho, analisamos os jovens na EJA, entendendo seu percurso, sua pluralidade e os desafios que têm sido enfrentados por eles para a conclusão da última etapa dessa modalidade (2ª Etapa do 3º Segmento).

A EJA tem trajetórias e percursos que precisam ser considerados dentro das práticas pedagógicas. Isso reflete a capacidade de pensar uma educação em sua totalidade e entender o que são as juventudes, como são e o que desejam ao se matricular em nessa modalidade. Nesse sentido, a escola, como espaço de manifestação das juventudes, precisa ser também um espaço sociocultural, o que implica resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui (Dayrell, 1993).

A escola é um percurso importante para os estudantes e deve ser vista e apontada como acessível a todos que a buscam. Portanto, não se trata apenas de pensar nas juventudes por uma questão etária ou de dividir a escola em etapas ou segmentos. É preciso compreender os tempos e percursos das juventudes em todos os seus aspectos, como uma questão de formação humana, social e cultural. Para ilustrar, Dayrell (1993) aponta que:

Os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos (Dayrell, 1993, p. 12).

Dinamizados por suas trajetórias e constituídos por suas identidades, esses estudantes veem a escola como uma possibilidade de transformação de sua condição social. O percurso escolar é uma importante contribuição para essas vivências/experiências. Assim, a escola precisa estar conectada ao projeto dos alunos, e na EJA, o diálogo deve considerar esse sujeito em todas as suas dimensões. São trabalhadores, donas de casa, sujeitos que a sociedade já excluiu, relegando-os às margens. A educação representa a práxis transformadora e, para muitos, a única possibilidade de alcançar seus anseios e libertar-se daquilo que Freire chama de opressão.

A pedagogia freireana dialoga com as percepções dos tempos e espaços das juventudes porque evidencia o sujeito autônomo, crítico, dotado de possibilidades reais para se libertar do sistema que os exclui, colocando-os em contato direto com suas vivências e cotidianos. Ela

busca construir processos de aprendizagem que dialogam com o teórico e o prático no próprio meio dos estudantes. As juventudes oprimidas podem, portanto, ser pensadas a partir do que Freire (2009) denomina de libertação. Sobre como fazer isso, Freire (2009) assim descreve:

Ainda em relação aos oprimidos, esses devem lutar pela sua libertação, juntamente, com os que se solidarizam com a sua verdade, pois, juntos, ganham a consciência crítica da opressão. Deste modo, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando a, simultaneamente, atuam sobre ela (Freire, 2009, p. 42).

O desejo do opressor é exterminar o oprimido, mas em Freire encontramos a saída dessa realidade. É preciso que estejamos inseridos na realidade opressora, mas atuando, apontando o que está errado e lutando pela libertação que nos oprime. Dialogar com as juventudes na EJA sobre o oprimido e o opressor significa compreender que também somos sujeitos da práxis; que, embora inseridos no sistema opressor, não concordamos com ele e estamos buscando alternativas para sua eliminação.

Diante do exposto, concordamos que nem todos os que estão na EJA se mostram interessados em ocupar seus lugares e estabelecer vínculos sólidos nesse espaço, principalmente porque não se sentem reconhecidos e não conseguem se encontrar, apesar da alegação de que “gostam da escola, mas não gostam de estudar” à noite porque “estão cansados”. Isso sinaliza a falta de unidade em relação à maneira como os jovens se veem nesse espaço e constitui um enorme desafio para repensar a relação entre oprimido e opressor (Reis; Reis, 2021).

Corroborando essa visão, Pedroso, Silva, Gomes e Oliveira (2023, p.14) apontam que pensar as juventudes na EJA significa fazê-lo com atenção constante às dinâmicas, especificidades e aos cotidianos repletos de possibilidades e desafios que compõem as vivências dos variados sujeitos. Essas vivências ocorrem em relação direta com a sociedade que, incessantemente, os influencia e transforma, pois seus tempos e

percursos são atravessados por dinâmicas sociais, culturais e econômicas que precisam ser consideradas.

Margulies e Urresti (1996, p. 23) apontam, por sua vez, a ideia de juventudes como sendo mais que uma palavra. Está implícita aqui a ideia que defendemos de analisar as juventudes considerando a condição histórico-cultural dos sujeitos envolvidos, entendendo que nessa condição se apresentam diferenças entre os percursos e os tempos.

Nessa mesma linha, as juventudes têm sido analisadas sob diferentes perspectivas que apresentam uma convergência. Feixa (2008) tem apontado em seus estudos a ideia de como a condição juvenil se constrói socialmente, em suas dimensões sociais e culturais; uma condição social e, ao mesmo tempo, uma representação (Peralva, 1997).

Pais (1993), por sua vez, aponta os desafios enfrentados pelos jovens, dentre os quais cita os aqueles relacionados à projeção quanto ao futuro, ao campo de trabalho e às pressões de uma realidade social que frequentemente exige que sejam adultos. Tais dinâmicas atravessam a EJA, pois existe uma pressão sobre os estudantes para conciliar a realidade e o trabalho com os estudos. Sposito (2005, p. 42) enfatiza a necessidade de aprofundar ainda mais as pesquisas sobre a temática das juventudes, considerando cada momento do percurso de vida. Ele destaca um conjunto de constrangimentos, desafios e possibilidades que podem ser explorados através de uma investigação de natureza qualitativa sobre os indivíduos jovens e seus percursos.

Abramo (1997) nos convida a pensar quem são os sujeitos jovens e, a partir disso, construir abordagens que desmistifiquem o que se fala sobre eles. Para a autora:

Parece estar presente, na maior parte da abordagem relativa aos jovens, tanto no plano da sua tematização como das ações a eles dirigidas, uma grande dificuldade de considerar efetivamente os jovens como sujeitos, mesmo quando é essa a intenção, salvo raras exceções; uma dificuldade de ir além da sua consideração como “problema social” e de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais,

além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los (Abramo, 1997, p. 21).

A necessidade de conciliar aspectos teóricos e práticos está elencada a partir do que se constrói com os sujeitos pesquisados. Há, nesse sentido, uma relação dialética em que os sujeitos apresentam ações concretas e reais. Por isso, tecemos a partir dessa abordagem os fundamentos que orientaram este trabalho, mas que também se esmiúça e se concretiza pelo que pensam as juventudes da EJA. Concordamos com Abramo (1997) que é preciso ouvir esses sujeitos em sua totalidade, porque são atores e agentes também da transformação social que aludimos.

A visão dos jovens na eja: desafios, espaços-temporais e escola

Apresentamos os resultados desta pesquisa com base nas seguintes categorias temáticas: I – O Eu Juventudes; II – Identificações espaço-temporais das juventudes; III – Juventudes e escola. Cada temática foi discutida em grupo e é apresentada aqui por meio dos quadros de discussão sobre cada tema, acompanhada de análises detalhadas de cada aspecto.

Quanto à temática I – O Eu Juventudes, o objetivo foi conhecer o processo de formação do jovem na EJA, seus anseios, trajetórias e desafios. Para isso, estabelecemos como pergunta central: “Como você definiria o que é ser jovem na EJA?”. As falas dessas discussões estão descritas no Quadro 3.

Quadro 3 – Jovens na EJA: quem são e quais são seus desafios

Participante	Idade	Discussão (EJA)
Nísia Floresta	18	"Ser jovem hoje em dia é ser muito cabeça. A criminalidade tá muito grande, tem atraído muita gente, e se você não fica esperto, você é engolido pela atração que ela traz pra gente. Aí, a juventude já era. Acho que precisamos nos ouvir mais... Assim, saber mais o que a gente tá interessado, e aqui a gente tem muita dificuldade pra aprender, concentrar e tal."

Darcy Ribeiro	18	"Ainda sou jovem, sim, sou novo e tal, mas sou muito fraco da cabeça.... Minha mãe fala que sou muito irresponsável com as minhas coisas, mas isso é da gente mesmo.... Só que acho, às vezes, que julga demais a gente, tenta fazer um boneco da gente, do que devemos seguir, isso é.... Ainda acho muito legal vir pra cá; não faço nada o dia todo, pelo menos aqui encontro meus amigos, apesar de ser difícil pra mim compreender muitas matérias assim."
Anísio Teixeira	35	"Eu já sou pai de dois garotos, então não sou mais jovem; já tenho uma família. Jovens são vocês, que têm tudo pela frente ainda e, muitas das vezes, não dão valor.... Acho que aprendi tarde isso. Tenho assim pra mim que os jovens de hoje estão mais rebeldes e tal, porque temos abandonado um pouco esse cuidado, porque tá todo mundo trabalhando.... O único tempo que tenho é quando estou na escola, mas é complicado; muitas das vezes, falto porque tenho que fazer um bico à noite pra pagar minhas contas.... Estar aqui é minha maior mudança."
Maria Amélia Pinho	52	"Tenho duas netinhas já.... Elas ficam lá em casa para a minha filha trabalhar. Nunca tive oportunidade de estudar, porque tinha que optar pela vida dos meus filhos, cuidar deles.... Mas ainda me considero jovem, apesar das rugas.... Gosto de vir pra cá porque aqui encontro minhas amigas, e vou aprendendo, mesmo que lentamente."
Paulo Freire	59	"Não sou mais jovem.... Moro na roça e venho de ônibus todos os dias pra estudar, ter um diploma com meu nome.... É uma alegria poder aprender agora porque acho que nunca é tarde.... Não falto uma aula porque quero mostrar para os meus filhos que nunca é tarde quando a gente quer alguma coisa.... E vou entrar na faculdade ainda. Quero ser veterinário e cuidar da minha fazenda e do meu gado."

Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

Fica evidente pelas falas dos estudantes no Quadro 3 que é preciso desmistificar a ideia de juventude atrelada à idade e que os desafios apontados, como a conciliação escola-trabalho e dificuldades de concentração, vêm desse perfil dos estudantes da EJA, que ainda necessitam ser atendidos em suas especificidades. Eles são jovens sonhadores que ainda veem a escola como uma oportunidade de mudança e de esperança. Sendo assim, o processo de escuta, de entendimento das suas trajetórias e de quem são esses estudantes que chegam à EJA são aspectos fundamentais para vincular as práticas pedagógicas à vivência e ao cotidiano desses sujeitos.

Por outro lado, a sociedade tem falhado na inserção dessas juventudes da EJA em processos de trabalho, emprego e renda. É preciso que as oportunidades sejam mais equitativas e que todos possam também desfrutar das benesses do emprego, da educação e da cidadania. Além disso, é essencial constituir identidades que sejam próprias deles, e não da família, de modo que suas conquistas representem de fato a mudança e a transformação que desejam. As sociabilidades devem ser valorizadas como condição para a aproximação identitária entre eles, desmistificando assim questões de idade e incapacidade.

Quanto aos aspectos das identificações espaço-temporais das juventudes, demonstrados no Quadro 4, o objetivo era trazer para a discussão os locais onde essas juventudes se manifestam com mais intensidade e, a partir disso, pensar em análises que pudessem aproximar esses sujeitos desses locais. Reconhecemos que os espaços das juventudes são diversos e constituem importantes vínculos com a cidade ou o campo. Por isso, entendemos que nos seus espaços temporais é possível verificar a importância das vivências/cotidianidades e seus atravessamentos sociais, culturais e econômicos.

Quadro 4 – Identificações espaço-temporais das juventudes: o externo e o interno

Participante	Idade	Discussão (EJA)
Nísia Floresta	18	"Tem muito rolê pra gente ir, a galera reúne e tal, a gente combina e vamos.... Mas tem que ser todo mundo, porque senão não tem graça.... É muito difícil sair... Assim, nossos pais sempre falam do perigo, que não é pra gente ir.... Mas a gente é jovem, quer curtir, conhecer outros lugares também.... Tem muita coisa legal na cidade que nem conheço.... Mas aqui na escola é legal por isso também, né? O intervalo é pequeno pra gente conversar sobre tudo."
Darcy Ribeiro	18	"Olha, eu concordo com a colega, Nísia... A gente só é jovem mesmo quando a gente tá com a galera assim.... Fica todo mundo na mesma vibe e é bem legal.... E a gente fala de tudo também... de política, de educação, amizades e tal.... E aí, eu acho que a gente precisa, principalmente as pessoas mais velhas assim, tirar esse preconceito para que a gente cresça do jeito deles.... A gente é outro, outra geração, outra ideia....

		A gente quer ser mais livre e menos podado.... Quando tô aqui, me sinto mais livre do que lá em casa."
Anísio Teixeira	35	"Talvez a escola seja um exemplo para esses jovens.... Mas não concordo em deixá-los livres assim.... Acho que é uma questão mais do cuidado mesmo que temos pelos nossos.... Quantos já morreram por causa desse discurso de ser o tempo todo livre? Se você tem responsabilidade, é uma coisa; do contrário, não."
Maria Amélia Pinho	52	"Vou dizer que, na cidade, tem muita coisa legal para o jovem mesmo... muitas festas, bailes e tal.... Mas talvez, eu tiro por mim, não é o medo da cidade ou desses espaços, e sim da sociedade... Assim, a gente não conhece mais ninguém.... As amizades hoje são muito mais passageiras e tal, torna-se perigoso... Qualquer coisa, matam.... Na verdade, estamos muito adoecidos mentalmente, e os jovens ainda mais.... Dentro de casa também mora o perigo... O celular tem matado mais do que arma.... Acho que é preciso um controle maior sobre isso também."
Paulo Freire	59	"Sou de um tempo em que a minha juventude era ir pra um rio banhar.... Ir à cidade era raridade porque morava na roça e não tinha condições de chegar nela.... Íamos de carona mesmo.... Agora, vocês que são jovens têm muita oportunidade; é preciso sair um pouco do quarto e correr atrás de coisas boas pra vocês."

Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

Há, pelas falas dos estudantes da EJA, uma percepção de que as juventudes se manifestam fora dos seus ambientes familiares e que isso se concretiza com mais intensidade no grupo ao qual pertencem, especialmente por estarem vinculados à cidade. Sendo assim, o aspecto que é comum entre os jovens é fazer essa associação da identidade ao urbano e ao grupo. Identifica-se, ainda, um controle parental sobre as juventudes e suas manifestações, extrapolando essa análise para a própria cidade e para o uso atual de tecnologias de comunicação, como o celular.

A escola, na percepção desses sujeitos, foi objeto de análise no Quadro 5 – Juventudes e Escola. Nesse quadro, o objetivo era dialogar sobre a escola como ponto de encontro e a percepção de uma educação voltada para a transformação social.

Quadro 5 – Juventudes e escola

Participante	Idade	Discussão (EJA)
Nísia Floresta	18	"É com certeza meu melhor rolê diário... Não pelas matérias... Tem muitas chatas, falam coisas que a gente nunca nem sabe de onde saiu.... Mas a galera na escola é surreal... A gente queria ter mais espaço de participação, de propor um tema legal que a gente pudesse discutir e ter um consenso.... Mas é complicado, tem muitas regras, tudo metódico.... Mas isso aqui é minha vida..."
Darcy Ribeiro	18	"Acho que a escola representa pra mim uma mudança.... Aqui, aprendi a ser quem sou, conversar mais.... Mas eu quero pensar em terminar, e já tá perto, pra ir atrás de um emprego melhor... Quem sabe fazer um concurso..."
Anísio Teixeira	35	"Representa a esperança de uma vida toda marcada pelo trabalho e pelo esquecimento dos estudos.... Renovei isso aqui.... Quero dedicar para meus filhos tudo que conquistei... Muitas vezes, chegava em casa e, como sabia que tinha que sair cedo, buscava fazer todas as tarefas antes de dormir.... Mas não reclamo; aprendi muito aqui.... Foi pra mim também uma transformação."
Maria Amélia Pinho	52	"Minha mãe me falava que a única coisa que não tiram da gente é a educação.... A escola é isso, a melhor forma de nunca tirar algo de nós.... Tem muita gente que aproveita das pessoas humildes e aqui na escola a gente aprende a ser mais sábio com relação a isso.... Agora sei ler, escrever, fazer uma continha... não vou ser mais passada pra trás.... Tenho orgulho de mim, da minha escola e agradeço muito aos meus professores por isso.... Sou grata a Deus e a eles."
Paulo Freire	59	"Nunca imaginei que poderia estar aqui onde cheguei.... A escola mudou minha vida, minha história e a forma como lido com isso todos os dias.... Agora, toda vez que for ler, vou lembrar daqui.... Ninguém tira isso de mim."

Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

Fica evidente pelas falas que o discurso adotado por todos na escola é de transformação, enxergando a escola como alimentadora dos anseios e das esperanças. A educação, como suporte à ação social, perpassa os sujeitos e suas identidades. Não podemos encarar a escola pelo viés da desesperança.

As juventudes na EJA aproximam suas vivências e seus desafios a um ideário de transformação, no qual a escola desempenha um papel central – mudar e transformar realidades. A escola representa um importante ponto de intersecção para os estudantes da EJA, oferecendo diversas possibilidades de transformação social e, para muitos, a única

chance de inserção na sociedade, sendo a forma mais concreta de construir outras possibilidades de futuro.

Considerações finais

O que podemos evidenciar a partir do exposto neste artigo é uma juventude que necessita ser repensada como um viés social de fato, e não apenas por uma questão etária, mas por suas dinâmicas sociais, culturais e econômicas em um tempo/espaço em constituição. Os grupos de discussão revelaram aspectos significativos: o principal é que eles não desejam que suas juventudes sirvam para controlar ou administrar seus estereótipos e suas próprias identidades; não querem ser estereotipados em sua condição de ser jovem, seja em espaços domésticos ou públicos, como a rua, a praça ou o bairro.

Por outro lado, os jovens desejam que a escola, reafirmando mais uma vez, promova a transformação social e considere suas vivências e cotidianidades como bases para mudar os conteúdos e refletir quem eles são de fato. Eles anseiam por uma liberdade que expresse verdadeiramente sua autonomia, seja no campo das ideias ou em suas perspectivas de futuro.

A capacidade dos estudantes da EJA de não apenas ler o mundo, mas também de interconectar suas experiências em seu fazer diário, indica que suas ações de transformação nesse contexto, que é denominado democrático, dialógico, justo e igualitário, refletem o ideário freireano ainda vivo. Essas ações manifestam-se em aprendizagens que são, em sua gênese, totalmente emancipadoras.

Apontamos para um caminho que reconheça as juventudes da EJA pelo que são: sujeitos que, dialogicamente, constroem seu caminhar alinhado à sua transformação social. Nesse sentido, não basta que as políticas públicas sejam pensadas e construídas com base nisso; é preciso que em todos os processos, desde a matrícula até a formação, esteja presente o constante vínculo humano, social e político que deve ser mantido com esses sujeitos. Eles não podem ser inviabilizados como

uma modalidade, e muito menos como sujeitos que se constituem numa educação popular de fato.

Referências

ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 19-50.

BOHNSACK, R. **Generation, milieu und geschlecht: ergebnisse aus gruppendifkussionen mit jugendlichen**. Opladen: Leske/Budrich, 1999.

BOHNSACK, R. Group discussions and focus groups. In: FLICK, U.; KARDOFF, E. Von; STEINKE, I. (Orgs.). **A companion to qualitative research**. London: SAGE, 2004. p. 214-221.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996.

DAYRELL, J. T. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 53-67.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros sentidos para a Sala de aula de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 21-39.

MANGOLD, W. **Gegenstand und methode des gruppendifkussionsverfahrens**. Frankfurt am Main, 1960.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: Margulis, M. (org.). **La juventud es Más Que una Palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996, p. 25.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

PEDROSO, A. P. F.; SILVA, W. G.; GOMES, A. K. L.; OLIVEIRA, H. S. de. Revisitando o espaço das juventudes na Educação de Jovens e Adultos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 15, n. 45, p. 495–515, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2120>. Acesso em: 9 jul. 2024.

PERALVA, A. O Jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5 e 6, maio/ago. set./dez. 1997, p. 15-24.

PONTUAL, P. C. Contribuições de Paulo Freire e da Educação Popular à construção do Sistema Educacional Brasileiro. **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Programa de Pós-graduação Educação: Currículo. Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 7, n. 3, dez. 2011. Edição Especial de aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 7 jul. 2024.

REIS, D. M. de L.; REIS, R. Juventudes na EJA: encontros e desencontros na trama escolar. **Revista Educação e Emancipação**, v. 14, n. 3, p. 551–575, 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/18215>. Acesso em: 9 jul. 2024.

SPOSITO, M. P. Educação e Juventude. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: FEA/UFMG, n. 29, 1999.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

EJA NO ESPELHO: LUZES E SOMBRAS

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Paulo Henrique Sousa Lima

Maurício Barbosa Carneiro

Introdução

O Brasil, mesmo com seu crescimento econômico, continua tragicamente atolado na pobreza e nas desigualdades sociais. Essa realidade sombria é um espelho do arranjo político vigente, ainda impregnado de práticas excludentes e opressoras do passado que priorizam a maximização dos lucros sobre o bem-estar social. Em vez de promover inclusão e igualdade, o sistema econômico brasileiro se alimenta da exploração e da concentração de riqueza, perpetuando um ciclo vicioso de desigualdade.

Nesse cenário desolador, o desenvolvimento humano se coloca como uma das questões mais prementes de nosso tempo. O reconhecimento de sua importância se amplia, conforme vemos uma crescente integração de conceitos, práticas e ações de desenvolvimento humano em variados âmbitos, da cultura à economia, passando pelas políticas públicas e as relações interpessoais.

A abordagem das capacidades (*capability approach*) de Amartya Sen (2010) ilumina um caminho possível. Segundo essa visão, o desenvolvimento humano se alcança pela expansão das liberdades, permitindo que as pessoas desenvolvam todo o seu potencial. Isso abrange não apenas capacidades básicas, como evitar privações de fome e subnutrição, mas também liberdades mais amplas, como a educação, a participação política e a liberdade de expressão. Para Sen (2010), o desenvolvimento humano deve ser medido pela ampliação do conjunto de capacidades das pessoas.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desponta como uma ferramenta poderosa para a transformação social. Ao

proporcionar educação e qualificação profissional para aqueles que foram privados desse direito, a EJA pode expandir as liberdades e capacidades dos indivíduos, permitindo-lhes superar as barreiras da pobreza e da exclusão social. Essa abordagem holística e emancipatória do desenvolvimento humano precisa ser priorizada e fortalecida em nossas políticas públicas, para que possamos construir uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva.

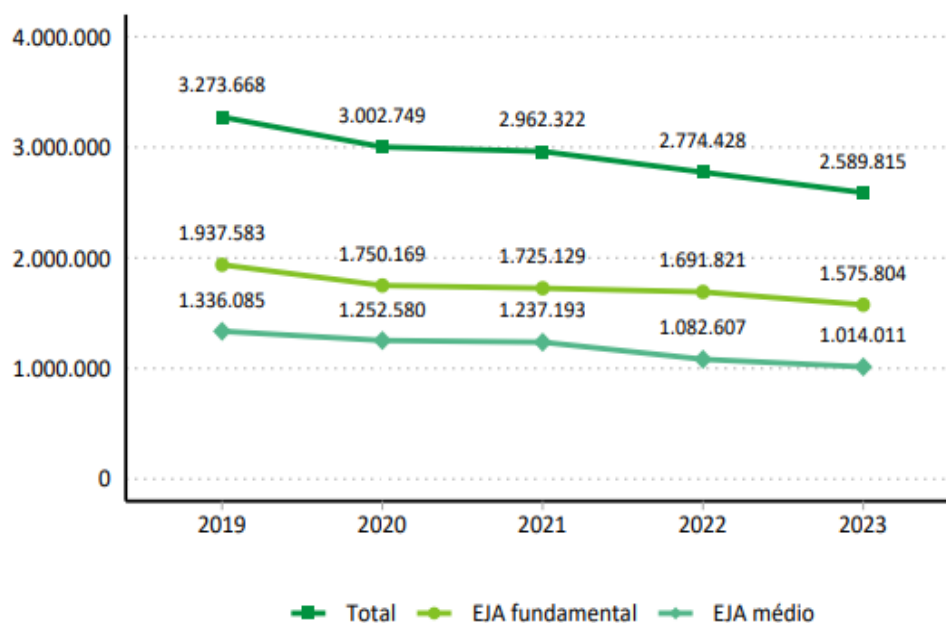
O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) reforça a centralidade das pessoas no debate sobre desenvolvimento, deslocando o foco de meras políticas econômicas e sociais para uma abordagem centrada no bem-estar, oportunidades e liberdades de escolha. No entanto, é crucial questionar criticamente se essa visão de desenvolvimento humano está realmente sendo implementada e refletida em ações concretas, especialmente no que tange à EJA no Brasil.

O PNUD nos alerta que a renda deve ser entendida como meio, não como fim. Contudo, a dura realidade brasileira apresenta um cenário devastador de pobreza, desigualdade e exclusão social. Apesar do crescimento econômico, uma grande parcela da população continua à margem, sem acesso a oportunidades básicas como uma educação de qualidade.

A EJA, nesse quadro, deveria ser uma prioridade central para ampliar as liberdades e capacidades dos cidadãos. Entretanto, essa modalidade de ensino tem sido sistematicamente negligenciada, subfinanciada e desvalorizada pelas políticas públicas. Isso evidencia um gritante descompasso entre o discurso do desenvolvimento humano e as ações efetivas do Estado.

Essa desvalorização se expressa no declínio do número de matrículas da educação de jovens e adultos, as quais despencaram 20,9% entre 2019 e 2023, totalizando 2,6 milhões em 2023 (Resumo Técnico do Censo Escolar 2023, Inep, p. 42). Em alguns entes federativos essa redução das matrículas se deve tanto pelo fechamento de turmas de EJA, quanto pela baixa procura por parte do público-alvo, mesmo que haja o repasse de verba da União para esta modalidade de ensino,

ofertada pelos entes federativos. Além disso, a pandemia da COVID-19, iniciada em 2020, serviu como um triste catalisador para a evasão escolar na EJA, um problema já existente e que se agravou consideravelmente nesse período. Apesar de um tímido aumento nas matrículas após a crise sanitária, as ações tomadas até o momento demonstram ser insuficientes para reverter esse quadro preocupante. A raiz do problema reside em um acúmulo de desafios sistêmicos na EJA.



Fonte: Resumo Técnico do Censo Escolar de 2023 - Inep, MEC.

Apesar da fase mais crítica da pandemia de saúde pública ter chegado ao fim em 2022, o aumento tímido nas matrículas em relação a 2021 indica a necessidade de intensificar os esforços para localizar e atrair novos alunos, além de aprimorar as políticas públicas que garantem sua permanência na escola. Isso é especialmente importante considerando o perfil da EJA, composta majoritariamente por trabalhadores.

Ao reduzirmos o escopo de análise para o Distrito Federal (DF), foi possível observar que em relação às taxas de abandono, houve uma melhora significativa em comparação ao período anterior à pandemia. No entanto, o índice de reprovação apresentou um notável aumento:

Abandono e Reprovação na EJA (1º Semestre)

	2019	2020	2021
Abandono	37,24%	3,92%	7%
Reprovação	22,60%	48,97%	55,73%

Fonte: Dados do EJA - Secretaria de Estado do Distrito Federal: 1 - <https://www.educacao.df.gov.br/eja-2/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

Mesmo frente a estas significativas taxas de abandono e reprovação, os repasses de recursos públicos não cessaram. O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, instituído pela Lei Federal nº 11.947, tem como objetivo ofertar assistência financeira, de natureza suplementar, para as escolas públicas de educação básica, sendo que estes recursos se destinam para a cobertura de despesas de custeio, manutenção e melhoria da estrutura e pedagógica das instituições de ensino.

Importante enfatizar que as diversas unidades de ensino Brasil afora, são beneficiadas por uma série de outras iniciativas financeiras (programas suplementares de transporte escolar, material didático, alimentação, assistência à saúde, contratação de serviços, entre outros), contudo só é possível localizar os dados individualmente por escola, as informações oriundas da transferência descentralizada de recursos financeiros. No caso do DF, o Portal Transparência do Distrito Federal possibilita uma busca mais detalhada.

O DF possui também outra forma de repasse de recursos públicos, o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira - PDAF, que foi instituído através da Lei distrital nº 6.023. Tanto o PDAF, quanto o PDDE, calculam os repasses a partir do número de estudantes matriculados em cada instituição de ensino, levando-se em consideração os números do censo escolar do ano anterior ao repasse dos recursos.

A pedido do deputado distrital Max Maciel, foi realizado um estudo técnico sobre o EJA no Distrito Federal, o qual foi redigido pelo Consultor Legislativo Guilherme de Freitas Kubiszeski, no ano de 2023. Este estudo técnico realizou um levantamento sobre os recursos transferidos do PDAF e PDDE, no período de 2019 e 2022, onde foi possível observar um crescimento entre 2019 e 2020, frutos da emergência pandêmica, que

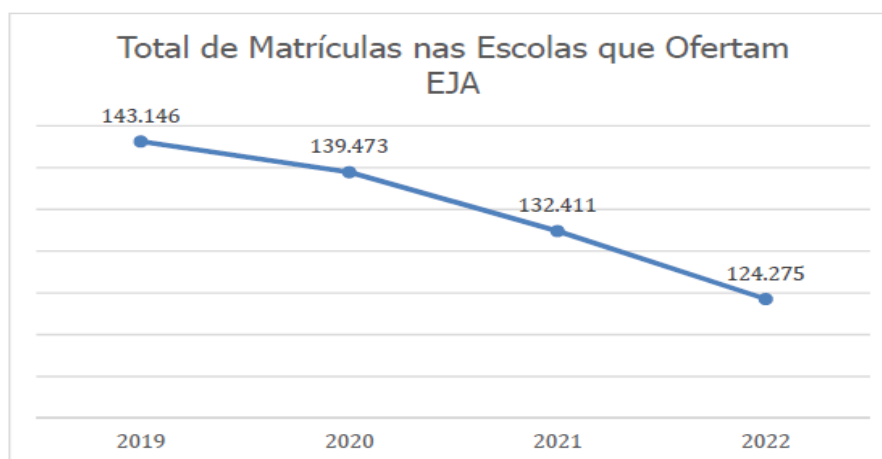
requereu a necessidade de investir em recursos tecnológicos nas escolas. Já em 2022, há um decréscimo da distribuição destes recursos.

**Repasse Financeiros em Reais às Escolas que Ofertam EJA
(PDAF e PDDE)**

	2019	2020	2021	2022
Repasse distritais	18.388.473,70	19.589.435,00	19.885.870,00	18.717.689,58
Repasse federais	1.255.809,00	4.741.530,55	7.499.990,37	3.755.228,00
Total	19.644.282,70	24.330.965,55	27.385.860,37	22.472.917,58

Fonte: Estudo nº 1.030, de 2023 - Educação de Jovens e Adultos - EJA no Distrito Federal. CLDF, consultor legislativo Guilherme de Freitas Kubiszeski.

Cabe esclarecer que grande parte das escolas que ofertam EJA tem a oferta de outras modalidades, de modo que estes recursos não são apenas para o alunado de jovens e adultos. Contudo, houve uma variação na oferta de turmas de EJA no DF, onde algumas escolas cessaram a oferta, enquanto outras abriram turmas dessa modalidade. A SEEDF não publicizou essa estatística no ano de 2023, mas em consonância com o Censo Escolar de 2023, foi possível constatar uma queda nas matrículas nas escolas que ofertam EJA até o ano de 2022:



Fonte: Estudo nº 1.030, de 2023 - Educação de Jovens e Adultos - EJA no Distrito Federal. CLDF, consultor legislativo Guilherme de Freitas Kubiszeski.

No que tange a recursos específicos para a EJA, alheios à descentralização financeira, cabe salientar que somente em 2023 o GDF destinou verbas para essa modalidade, totalizando R\$ 18.481.782,54 até

o momento. Nos anos de 2019, 2021 e 2022, não foram registrados gastos nesse sentido. Já em 2020, as despesas divulgadas não se configuraram como ações planejadas de manutenção, mas sim como medidas pontuais motivadas pela pandemia da Covid-19.

A partir destas considerações, é possível notar que os índices de abandono, evasão e reprovação tem correlação com a queda de investimentos para a modalidade EJA. O fator permanência é implicado por muitas variáveis como melhor infraestrutura, oferta de alimentos, serviços e equipamentos, além de um ambiente escolar acolhedor e integrador. Ou seja, a falta de recursos para esta modalidade, acaba por ocasionar o fechamento de turmas e baixa atratividade para este público tão marginalizado.

Ao ilustrar o caso da capital federal, é possível entender que a oferta de turmas na modalidade EJA é complexa e repleta de atravessamentos. Se mostra cada vez mais imperativo uma mobilização robusta e uma pressão constante da sociedade civil para que o poder público invista de forma significativa e estratégica na EJA. Apenas assim poderemos concretizar uma concepção de desenvolvimento humano que verdadeiramente coloque as pessoas no centro, ampliando suas oportunidades, liberdades e qualidade de vida.

Além do que se mostra necessário a criação de políticas intersetoriais por parte do poder público, a fim de garantir a permanência do estudante do EJA, levando em conta as esferas do trabalho e da saúde.

Não basta refletir sobre os impactos das ações na vida da população. É crucial agir decisivamente, garantindo acesso universal à educação ao longo da vida, com currículos e metodologias adaptados às necessidades e aspirações dos jovens e adultos. Só assim, o Brasil poderá avançar rumo a uma sociedade mais justa, equitativa e genuinamente desenvolvida em seus aspectos humanos.

As sombras das luzes

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) são frequentemente apresentados como marcos no avanço da perspectiva de desenvolvimento. No entanto, é crucial analisarmos se essas iniciativas têm sido efetivamente capazes de abranger a realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.

Desde 1990, o PNUD vem divulgando o IDH, com o objetivo de superar a visão limitada do desenvolvimento centrada apenas no Produto Interno Bruto (PIB). Essa nova proposta, supostamente, buscaria contemplar os aspectos sociais e ampliar as oportunidades para a população. Entretanto, ao examinarmos os critérios de cálculo do IDH, ficam evidentes algumas fragilidades preocupantes.

A adoção de uma média geométrica para mensurar a renda, a educação e a longevidade, apesar de matematicamente elegante, não consegue capturar as profundas desigualdades que assolam o país. Além disso, a definição dos valores mínimos e máximos para cada indicador, estabelecida pelo próprio PNUD, parece ignorar a realidade crua da pobreza e da exclusão social vivenciada por milhões de brasileiros.

Nesse contexto, a EJA se apresenta como um espelho da ineficácia dessas métricas de desenvolvimento. Enquanto o IDH celebra supostos avanços, a realidade mostra que grande parte da população adulta segue à margem do sistema educacional, privada do direito fundamental à educação.

É crucial que haja uma mobilização efetiva da sociedade civil para exigir do Estado políticas públicas robustas e eficazes voltadas para a EJA. Somente assim, será possível ampliar de fato as oportunidades e as liberdades dos cidadãos, promovendo um desenvolvimento humano verdadeiramente inclusivo e transformador.

Não basta apenas refinar os cálculos e as fórmulas do IDH. É necessário que o PNUD e seus parceiros nacionais adotem uma postura crítica e propositiva, colocando a EJA no centro das discussões sobre

desenvolvimento para que se possa avançar no debate acerca da dimensão humana na sociedade brasileira.

Segundo o próprio PNUD, o IDH tem o objetivo de medir o desenvolvimento humano com base em três dimensões essenciais: vida longa e saudável, acesso ao conhecimento e padrão de vida decente. Na dimensão educação, por exemplo, o IDH leva em conta apenas a taxa de alfabetização de pessoas acima de 15 anos e a taxa bruta de frequência à escola.

Essa metodologia ignora completamente a realidade da EJA, que atende justamente àqueles que, por algum motivo, não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade adequada, sob o ponto de vista do que se espera em um ciclo normal de formação de acordo com as determinações da legislação brasileira.

Definir a alfabetização como a capacidade de ler um bilhete simples é uma visão extremamente limitada do que significa ter acesso ao conhecimento. Da mesma forma, considerar apenas a frequência à escola sem levar em conta a conclusão dos estudos é negligenciar os desafios enfrentados por milhões de jovens e adultos no Brasil.

Além disso, a forma como os valores mínimos e máximos são estabelecidos pelo próprio PNUD demonstra uma completa falta de sensibilidade em relação às condições de vida da população mais vulnerável. Definir um valor mínimo de renda de apenas US\$ 100 per capita é uma afronta à dignidade humana.

O IDH não pode ser visto como um retrato fiel da realidade brasileira. É preciso construir indicadores capazes de refletir as reais necessidades e aspirações da população.

Outro aspecto problemático é a utilização de dados censitários, que podem não refletir com precisão as particularidades de grupos sociais menores, principalmente no que diz respeito à mobilidade entre municípios. Esse fator pode impactar significativamente a aferição da taxa de matrícula e frequência escolar.

No que tange à dimensão renda, a adoção da renda municipal per capita também se mostra inadequada para avaliar a realidade da EJA.

Essa métrica ignora as profundas desigualdades socioeconômicas que afetam diretamente o acesso e a permanência dos estudantes nessa modalidade de ensino.

É crucial que o PNUD e seus parceiros nacionais revisem profundamente a metodologia do IDH-M, incorporando indicadores que de fato contemplem as especificidades da EJA. Somente assim, será possível construir um retrato fidedigno das condições de desenvolvimento humano nos municípios brasileiros. Somente com uma abordagem crítica e propositiva, que valorize a perspectiva dos próprios estudantes e educadores, será possível avançar rumo a uma educação transformadora e verdadeiramente emancipatória.

A metodologia atual utilizada para calcular a renda municipal per capita no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) falha em capturar a complexidade e realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Embora a proposta permita desagregações por cor ou gênero, ela ainda não aborda adequadamente as desigualdades intrínsecas que afetam a EJA.

Ao obter a renda média per capita do município, os cálculos incluem aposentadorias, salários, pensões e transferências governamentais. Contudo, essa abordagem ignora que muitos jovens e adultos que retornam à educação estão fora do mercado formal de trabalho, ou dependem de rendas informais, subestimando assim a vulnerabilidade econômica dessa população.

O uso do questionário do Censo para essas medições também pode não refletir com precisão a realidade de estudantes da EJA, que frequentemente enfrentam situações socioeconômicas extremas. Além disso, a conversão de renda municipal per capita para um índice padronizado, utilizando valores em dólar ajustados para reais, não considera a variação no custo de vida entre diferentes regiões, um fator crítico para estudantes da EJA que muitas vezes estão à margem da economia.

Mesmo com a estruturação do IDH-M em três dimensões (educação, longevidade e renda), a média aritmética simples utilizada

para compor o índice falha em destacar as deficiências específicas da EJA. A simplificação imposta por essa média não diferencia adequadamente os desafios enfrentados pela educação de jovens e adultos, diluindo suas dificuldades em uma fórmula que não lhes faz justiça.

É imperativo que a metodologia do IDH-M seja revisada para refletir de maneira mais fiel a realidade dos estudantes da EJA. A inclusão de métricas mais precisas e representativas dessa população não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma necessidade urgente para a formulação de políticas públicas eficazes e inclusivas.

Portanto, enquanto o IDH-M vigente pretende oferecer um retrato do desenvolvimento humano, ele na verdade perpetua uma visão distorcida da realidade quando não adequadamente adaptado às peculiaridades da EJA. A sociedade deve exigir uma revisão crítica e aprofundada dessa metodologia, para garantir um desenvolvimento humano verdadeiramente inclusivo e representativo.

A análise das liberdades humanas proposta por Amartya Sen (2010) converge com a visão crítica do geógrafo Josué de Castro (1953) que destacou a importância da educação massiva como um caminho fundamental para a salvação societal. Castro (1953) argumentou que vastas reservas humanas são relegadas à margem do desenvolvimento político e social por falta de educação adequada e disponível a todos. As populações marginalizadas, segundo ele, percebem os perigos e sofrem angústias, mas são incapazes de agir devido à falta de entendimento claro sobre os problemas cruciais e sobre as formas de intervenção necessárias.

Caio Prado Júnior (2006), ao discutir o sistema colonial brasileiro como um modo de produção pré-capitalista, enfatiza que o baixo nível intelectual na Colônia impediu o desenvolvimento econômico. Ele é contundente ao afirmar que a ignorância dos colonos portugueses foi um sério obstáculo ao progresso das atividades econômicas, afetando tanto a mineração quanto outras atividades.

Essas reflexões evidenciam a relação intrínseca entre a educação e as oportunidades sociais, uma conexão aprofundada por Amartya Sen (2010) em sua teoria do desenvolvimento humano, que se baseia na expansão das liberdades substantivas. Sen (2010) destaca que oportunidades sociais, como educação e saúde, frequentemente exigem ação pública e complementam as oportunidades individuais de participação econômica e política. Essa integração favorece nossos esforços para superar privações.

O processo de "desenvolver" implica transformação e mudança. Aplicado à esfera social, essa ideia sugere um futuro inovador e planejado. O desenvolvimento, portanto, deve ser visto como um desafio contínuo e uma orientação para novas direções.

Souza (1996) examina o desenvolvimento para identificar seu verdadeiro significado, buscando uma concepção que promova melhores condições de vida e ambientes mais saudáveis. Para Souza (1996), o desenvolvimento pressupõe uma transformação desejável e positiva, sugerindo que culturas que aspiram ao desenvolvimento valorizam essa capacidade de mudança.

O significado aqui é claro: o desenvolvimento é um projeto perpétuo e inacabado, refletindo a própria existência humana como um "devir" constante, na perspectiva de Sartre. Essa visão rejeita qualquer definição única ou estática do termo.

Portanto, quando consideramos a Educação de Jovens e Adultos (EJA), essas análises são ainda mais pertinentes. A EJA precisa ser vista como uma ferramenta vital para a transformação social e econômica. A equidade educacional não é apenas uma questão de justiça, mas uma necessidade imperativa para a libertação das populações marginalizadas. A EJA oferece uma via crucial para romper o ciclo de pobreza e ignorância que historicamente tem obstruído o desenvolvimento social e econômico no Brasil.

Torna-se evidente que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige uma análise que ultrapassa a superficialidade, capturando tanto leituras subjetivas quanto intersubjetivas. Isso decorre do fato de que o espaço,

nesse contexto, não é apenas um efeito secundário. Refletindo sobre a interação entre o espaço e o desenvolvimento humano, é claro que esses elementos são intrinsecamente relacionados. Ignorar o espaço significa comprometer a compreensão e a efetivação do desenvolvimento humano, uma vez que não existe sociedade sem uma dimensão espacial. Portanto, relegar o espaço ao esquecimento é um descuido, que paralisa o potencial transformador inerente à realidade dinâmica da EJA.

Souza (1996) argumenta que a mudança social requer, simultaneamente, transformações na organização espacial que suportava as relações sociais anteriores. Dessa forma, é crucial entender as condições espaciais para delinear perspectivas de desenvolvimento específicas, evitando fórmulas econômicas genéricas que se aplicam a qualquer contexto. Quando o espaço é desconsiderado na análise do desenvolvimento humano, aumentam-se as exclusões e contradições sociais em variadas escalas.

Reduzir o conceito de desenvolvimento à esfera econômica é um deslize grave, mesmo reconhecendo que a economia não deve ser vista apenas em termos quantitativos. A dimensão econômica, com sua crescente complexidade estrutural (progresso técnico e integração intersetorial), fornece pistas importantes, mas insuficientes para abarcar o verdadeiro sentido do desenvolvimento humano. Aspectos cruciais como o nível educacional e as condições de saúde da população são indispensáveis para uma compreensão completa do que significa desenvolvimento.

Argumentar que o desenvolvimento humano pode ser compreendido sem referência ao espaço e à sua influência nas práticas sociais é, portanto, uma visão míope e redutora. A EJA, especialmente, demanda uma abordagem que reconheça e valorize a complexidade do espaço social e suas múltiplas interações para promover um desenvolvimento verdadeiramente inclusivo e transformador.

Na discussão sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), é imperativo considerar a crítica incisiva de Souza (1997). Ele afirma que a renda per capita “[...] pode representar uma ficção estatística, uma vez

que nada revela sobre a distribuição da riqueza socialmente produzida” (Souza, 1997, p. 14). Essa afirmação incita uma reflexão crítica sobre a capacidade desse indicador, quando utilizado isoladamente, de revelar níveis de bem-estar, ainda que apenas no plano material.

A globalização intensificou disparidades, transformando a geografia mundial em um mosaico de fragmentos ricos e pobres. Müller-Mahn (2009) corrobora essa visão, destacando que desde o início da industrialização, a renda entre países ricos e pobres tem se tornado cada vez mais desigual. Ao examinar a curva de renda per capita dos cinco países mais ricos e dos cinco mais pobres desde 1820, torna-se clara a crescente divergência: os ricos experimentam um crescimento exponencial, enquanto os pobres seguem na direção oposta. Essa tendência é refletida nos componentes do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que, em vários países, evidenciam um declínio nas condições de vida.

Analisar o desenvolvimento não pode ser reduzido a um dualismo simplista entre blocos de países ricos e pobres. A globalização contemporânea nos coloca diante de uma pluralidade de situações e condições de desenvolvimento, que desafia e dissolve antigas unidades territoriais. Vivemos em uma era onde a complexidade e a heterogeneidade dos processos de desenvolvimento são inegáveis. Identificamos enclaves de pobreza emergindo em metrópoles de países ricos, enquanto enclaves de riqueza surgem em condomínios fechados, erguendo-se como fortalezas contra os despossuídos.

A dicotomia “Norte” e “Sul” perde clareza: essas categorias penetram-se mutuamente, sem superar as contradições inerentes. As relações entre elas tornam-se cada vez mais complexas, e as antigas estruturas espaciais já não se aplicam. Pensar o desenvolvimento, sobretudo no contexto da EJA, exige uma abordagem multifacetada, que reconheça a intrincada tapeçaria das desigualdades socioeconômicas e a necessidade de políticas educacionais inclusivas e transformativas.

É crucial refletir que o bem-estar não pode ser subordinado a uma visão meramente econômica que tenta encapsular a complexa dinâmica

da vida social dentro dos limites restritos da economia. Esse é um engano crítico, especialmente considerando que o desenvolvimento envolve aspectos-chave apontados por Souza (1997), como a promoção de uma vida saudável, a criação de um ambiente que permita ampla participação nos processos decisórios, o fomento de uma cultura mais democrática, a formação de cidadãos conscientes e o alargamento das liberdades individuais e coletivas. Souza (1997, p. 15) é categórico ao afirmar que “[...] o desenvolvimento estritamente econômico só pode ser, na melhor das hipóteses, um meio, e jamais um fim, não sendo razoável, por conseguinte, ‘economicizar’ o conceito de desenvolvimento em geral”.

O debate intelectual sobre o que constitui desenvolvimento é permeado por posições científico-políticas que, inclusive, questionam a relevância do modelo social capitalista. A ideia de desenvolvimento, formulada a partir de metas e acordos sociais, está intrinsecamente ligada ao contexto cultural e social. Portanto, transcender uma visão instrumental-economicista é essencial para não perpetuar o viés conservador, etnocêntrico e historicista da ideologia hegemônica, que frequentemente constrói uma visão de tempo linear e ocidentalizada. O desenvolvimento deve ser entendido como um movimento contínuo e inacabado em busca de justiça social.

As luzes das sombras

A análise do espaço como uma dimensão material e objetiva, fruto das transformações da natureza pelo trabalho social, é imprescindível. O espaço deve ser compreendido como um componente concreto e geográfico, “um espaço geográfico criado nos marcos de uma determinada sociedade” (Souza, 1997, p. 22). Essa abordagem é crucial, pois o espaço é um elemento fundamental da totalidade social, contribuindo substancialmente para explicar o desenvolvimento humano. Portanto, a análise espacial torna-se indispensável para a compreensão completa do desenvolvimento.

A reflexão crítica de Souza (1997) também aponta uma deficiência nas vertentes teóricas que abordam as interrelações entre espaço e desenvolvimento humano. Ignorar essa dimensão resulta em uma compreensão empobrecida e unilateral do desenvolvimento, incapaz de capturar a complexidade e a profundidade das transformações sociais. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa conscientização é ainda mais urgente, pois o desenvolvimento humano abrangente requer uma educação que reconheça e valorize a complexidade do espaço social e suas múltiplas interações. É essa abordagem que permitirá um progresso verdadeiramente inclusivo e transformador.

Na leitura crítica de Souza (1997), as correntes dos anos 1970, como "redistribution with growth" e a satisfação de necessidades básicas, falharam em progredir significativamente. Mesmo o ecodesenvolvimento, que criticava o fetichismo do crescimento econômico, contribuiu para a cristalização de uma visão simplista e naturalizante do espaço. Já nos anos 1980, movimentos como o desenvolvimento sustentável, o desenvolvimento endógeno e o desenvolvimento de baixo para cima foram rapidamente eclipsados pelo processo de globalização, impulsionando uma maré conservadora e neoliberal.

Por isso, é imperativo considerar o espaço para além de seus aspectos naturais ao refletirmos sobre os processos de constituição e transformação social. Embora os recursos naturais e as fontes de energia sejam indubitavelmente indispensáveis para a sobrevivência humana, essa perspectiva precisa ser expandida. A visão de redução do espaço à natureza alimentou um movimento determinista, que se concentrava apenas no estrato natural para explicar o ser humano.

Sob uma ótica mais abrangente, reconhece-se que existem vínculos profundos entre espaço, qualidade de vida e desenvolvimento. A qualidade de vida de um indivíduo depende tanto da sua autonomia quanto da sustentabilidade dos recursos para as futuras gerações. Portanto, a discussão sobre espaço e desenvolvimento deve ser multifacetada. A dimensão intersubjetiva do espaço não é acessória, mas, sim, crucial e fundante. O espaço social e a própria sociedade concreta

são constituídos pelas relações sociais e sua materialidade, e não devem ser reduzidos a meros objetos mensuráveis (Souza, 1997, p. 29).

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa reflexão ganha uma relevância ainda maior. O modelo educacional deve capacitar os indivíduos a entender e interagir com a complexidade do espaço social e suas múltiplas dimensões. Precisamos desafiar a visão econômica reducionista que limita a compreensão do desenvolvimento e subestima o papel do espaço como um fator vital. Apenas assim poderemos promover uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora, que capacite os indivíduos a serem agentes de mudança em suas próprias vidas e comunidades.

No que diz respeito à ampliação da participação, Kliksberg (2002, p. 12) afirma incisivamente que “[...] os povos esperam ter influência real e crescente nos esquemas de tomada de decisões, e existe um grande movimento em direção à constituição de formas novas e mais ativas de organização da sociedade civil”. Tais considerações expõem uma necessidade urgente: alcançar melhores patamares de desenvolvimento humano. Um desenvolvimento humano aprimorado significa mais oportunidades e liberdades, elementos essenciais para a promoção de intervenções que permitam uma atuação mais autônoma do povo.

Intervenções qualificadas são vitais para criar espaços potentes, onde se possam construir alternativas viáveis para problemas persistentes, como a desigualdade social. A urgência em promover o desenvolvimento humano, conforme Kliksberg (2002), é amplificada pela constatação de que, segundo dados do PNUD, houve um aumento nas distâncias entre os países com melhores condições de vida e os demais, duplicando entre 1960 e 1990. Essa crescente disparidade dificulta ainda mais a ruptura com o quadro de desigualdade.

A desigualdade crescente revela a gravidade dos rumos globais no que se refere ao desenvolvimento. Essa intensificação das desigualdades tem efeitos devastadores em áreas cruciais. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo, vemos impactos no acesso e permanência nos sistemas educativos, na qualidade da educação

oferecida aos pobres e nas suas oportunidades de rendimento educacional (Kliksberg, 2002, p. 17).

Essa contextualização torna evidente a gravidade do problema da desigualdade, manifestada no clamor crescente da sociedade não apenas por educação, mas por uma educação de qualidade. Precisamos garantir que o direito à educação não seja meramente confundido com altas taxas de matrícula, mas que inclua uma especificação clara a respeito da qualidade do ensino oferecido.

Enfrentar a desigualdade é, sem dúvida, crucial e inadiável para qualquer discussão séria sobre desenvolvimento humano. Infelizmente, os objetivos econômicos têm predominado, desconsiderando o preço social e ecológico dessa visão desequilibrada que privilegia uma dimensão em detrimento das demais. É hora de repensar e reorientar nossas prioridades para um desenvolvimento mais justo, equitativo e sustentável, que realmente atenda às necessidades da população e promova uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

A pobreza não é apenas uma questão de baixa renda, mas sim uma privação de capacidades básicas. Nesse contexto, “[...] a importância da renda é instrumental e depende das circunstâncias” (Sen, 2010, p. 41). No âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa discussão adquire um papel ainda mais crucial. A educação de qualidade é fundamental não apenas para melhorar o nível de renda, mas principalmente para ampliar as capacidades individuais dos cidadãos, libertando-os das amarras da pobreza. Um sistema educacional que perpetua a exclusão e falha em proporcionar uma participação significativa nas decisões econômicas, culturais e ambientais perpetua a desigualdade e impede o verdadeiro desenvolvimento.

Portanto, urge repensar as premissas do crescimento econômico e focar em políticas educacionais que realmente emancipem os indivíduos. Devemos abandonar a visão míope que prioriza apenas o crescimento quantitativo sem avaliar suas condições e consequências. Só assim poderemos avançar para uma sociedade mais justa, equitativa e

sustentável, onde a educação de jovens e adultos se torna uma ferramenta poderosa de transformação social.

É evidente que o investimento em educação é fundamental, pois capacita as pessoas através de instituições públicas de excelência, tanto na rede básica quanto na universitária. No entanto, a realidade mostra que essa peça-chave tem sido negligenciada, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). É imprescindível reconhecer que a educação é uma das ferramentas mais poderosas para moldar um futuro melhor.

Kliksberg (2002) argumenta que “[...] a combinação de esforços entre saúde e educação integrados tem potenciais muito elevados” (p. 26). Por exemplo, mais anos de estudo para meninas de áreas menos favorecidas podem resultar em um significativo incremento cultural, permitindo-lhes lidar melhor com problemas relacionados à gravidez na adolescência, planejamento familiar, gestação e nutrição. No entanto, essa visão integradora e transformadora tem sido sistematicamente ignorada.

O capital social, entendido como confiança, normas e redes, é uma das alavancas do desenvolvimento. Trata-se de um bem público essencial, especialmente no contexto social atual, que valoriza a cooperação e a geração de confiança. Desprezar o capital social é um despropósito relevante, pois ele tem um peso significativo na construção de uma sociedade mais justa e coesa.

No entanto, a relação entre o econômico e o social é complexa e, infelizmente, tem sido marcada por um ataque demolidor ao Estado, principalmente em países emergentes como o Brasil. Esse ataque visa garantir a primazia do econômico, reduzindo o tamanho do Estado e, conseqüentemente, encolhendo suas funções sociais. Esse encolhimento é extremamente prejudicial, especialmente para a EJA, que depende fortemente do apoio estatal para oferecer uma educação de qualidade e inclusiva.

É crucial repensar essas políticas e reconhecer que o verdadeiro desenvolvimento não pode ocorrer sem um forte investimento em educação e capital social. A educação de jovens e adultos deve ser vista

como uma prioridade, não como uma área a ser sacrificada em nome de um crescimento econômico míope e insustentável. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais equitativa e preparada para enfrentar os desafios do futuro.

O enfraquecimento das áreas sociais no debate estatal é um reflexo alarmante da subordinação dessas áreas às políticas econômicas dos Estados, mostrando a limitação flagrante da participação social nos processos de tomada de decisão. No Brasil, esse problema é exacerbado pelo aparelhamento político dos Ministérios das áreas sociais, onde são nomeados políticos sem nenhuma experiência ou conhecimento específico para enfrentar os desafios contemporâneos do setor. Ainda mais preocupante é a tendência de indicar economistas para comandar políticas públicas no campo social, uma prática notoriamente observada na última década de gestão do Ministério da Educação.

Essa desconexão entre as áreas sociais e econômicas é um desacerto crasso que subestima a complexidade das políticas públicas. A ideia de que é possível desenhar políticas isolacionistas em um mundo interconectado é não apenas equivocada, mas também perigosa. Além disso, a falta de ferramentas eficazes para acompanhar e avaliar as decisões políticas exacerba as desigualdades socioespaciais já colossais do país. A ausência de trabalhos técnicos sistemáticos na elaboração de políticas públicas reforça a tomada de decisões desinformadas e, muitas vezes, prejudiciais.

O desenvolvimento deve ser visto como a expansão das liberdades reais das pessoas, com a eliminação das privações como objetivo central. Sen (2010, p. 57) argumenta que “[...] ele próprio [o desenvolvimento] pode ser visto como um processo de crescimento da liberdade humana em geral”. Este conceito não deve ser trivializado ou reduzido a meras inferências sobre a correlação entre liberdade e desenvolvimento. Em vez disso, deve ser entendido como um processo fundamental que coloca a expansão das liberdades humanas no centro do desenvolvimento.

Particularmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa abordagem é vital. A EJA não pode ser tratada como uma área secundária

ou sujeita a decisões econômicas tomadas sem consideração pelas implicações sociais. É crucial que as políticas para a EJA sejam informadas por uma sólida compreensão dos desafios e necessidades dos educandos, e que sejam formuladas com a participação ativa de especialistas na área social.

A falta de um debate robusto e integrado entre as áreas social e econômica prejudica não apenas a educação, mas a sociedade como um todo. A perspectiva isolacionista deve ser urgentemente desconstruída em favor de uma abordagem holística que reconheça a importância da educação como ferramenta de emancipação e desenvolvimento humano. Só assim poderemos combater as desigualdades e promover um desenvolvimento verdadeiramente sustentável e inclusivo.

É evidente que as disposições sociais têm um impacto profundo na liberdade das pessoas, sendo influenciadas por uma vasta gama de fatores e relações instrumentais diversificadas. As oportunidades sociais não apenas facilitam o desenvolvimento econômico, mas também criam condições propícias para a ampliação da expectativa de vida e a redução das taxas de mortalidade. Conforme ressaltado por Amartya Sen (2010), a educação e os serviços de saúde são fundamentais para o crescimento econômico. Essa perspectiva reforça a necessidade urgente de dar mais ênfase às questões sociais, quebrando a falácia de que é preciso "ficar rico" primeiro para depois pensar no desenvolvimento. Para Sen (2010), a chave para uma qualidade de vida melhor é o custeio público.

O desenvolvimento humano, dentro da perspectiva de Sen (2010) e em diálogo com Kliksberg (2002), transcende a visão economicista tradicional que vem dominando os modelos "ortodoxos" de análise econômica e política. Nessa mesma linha, é crucial reposicionar o estudo do espaço geográfico nas discussões sobre desenvolvimento humano. Analisar o espaço não pode ser visto como um detalhe ou acessório, mas como uma parte integral do debate, conforme tentamos demonstrar ao longo deste texto.

Considerações finais

Particularmente na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa abordagem se torna ainda mais vital. A negligência das disposições sociais nas políticas públicas de EJA não só perpetua as desigualdades existentes, como também limita drasticamente a liberdade e as oportunidades de um segmento da população já vulnerável. Em um país como o Brasil, onde as decisões de Estado frequentemente subordinam as áreas sociais às demandas econômicas, a EJA está em uma situação especialmente precária.

Ignorar as necessidades educacionais dos jovens e adultos é não apenas um ato de negligência estatal, mas um erro estratégico de enormes proporções. A visão isolacionista e economicista de desenvolvimento falha em reconhecer que a educação e a saúde são pilares que sustentam o crescimento econômico sustentável e equitativo. É crucial que as políticas para a EJA sejam fundamentadas em uma compreensão profunda das realidades sociais e espaciais dos educandos, e que sejam desenhadas por especialistas que verdadeiramente entendam essas complexidades.

Não podemos continuar a permitir que as áreas sociais sejam tratadas como secundárias ou de menor importância. A integração entre políticas sociais e econômicas é essencial para promover um desenvolvimento humano que seja verdadeiramente inclusivo e sustentável. Somente através de um investimento sério e comprometido em educação poderemos criar as condições necessárias para a emancipação e o bem-estar de todos os cidadãos, independentemente de sua idade ou contexto social.

O debate sobre desenvolvimento continua a provocar inúmeras derivações, abrangendo a complexidade de medir o bem-estar e a qualidade de vida da sociedade através das relações entre diversos fatores, desde a economia e o sistema educacional até as relações

simbólicas incrustadas nas representações sociais. Quando Amartya Sen (2010) explora e elabora sua tese sobre o desenvolvimento como liberdade, torna-se evidente que ele pretende integrar os esforços de formulação das normatizações e teorias atuais sobre o tema. No entanto, essa abordagem precisa avançar além dos índices e parâmetros universais de desenvolvimento, respeitando e incorporando a diversidade total, compreendendo a relação dialética das singularidades dentro de uma totalidade complexa e não homogeneizante.

Particularmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa discussão assume uma urgência crítica. A superficialidade com que muitas vezes o desenvolvimento é tratado nas políticas públicas desconsidera as nuances e especificidades das pessoas que se beneficiam da EJA. Ignorar a importância das disposições sociais na formulação de políticas educativas não só perpetua as desigualdades existentes, mas também mina quaisquer tentativas sinceras de melhorar o bem-estar e a qualidade de vida da população mais vulnerável.

A insistência em aplicar parâmetros universais sem considerar as realidades locais e as complexidades sociais revela uma miopia institucional que sabota nossos esforços de desenvolvimento. Não podemos mais compactuar com uma visão de desenvolvimento que trata a educação de forma genérica e descontextualizada. As políticas públicas precisam ser adaptadas às especificidades da EJA, reconhecendo que esses estudantes enfrentam desafios únicos que não podem ser resolvidos por medidas padronizadas.

É imperativo que a educação, especialmente a de jovens e adultos, seja vista como uma ferramenta vital para a liberdade e o desenvolvimento humano. As políticas educativas deveriam ser projetadas com uma compreensão profunda das condições sociais e econômicas diversificadas dos educandos. Somente assim poderemos promover um desenvolvimento que seja verdadeiramente inclusivo e respeitador da diversidade.

Em síntese, o debate sobre desenvolvimento precisa dar voz às singularidades e respeitar a totalidade das experiências humanas. A EJA,

em particular, deve ser considerada uma prioridade no desenvolvimento de políticas que visem a liberdade e o bem-estar de todos os cidadãos, sem exceções ou generalizações alienadoras.

Referências

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1953.

KLIKSBERG, Bernardo. **Repensando o estado para o desenvolvimento social**: superando dogmas e convencionalismos. Tradução de Joaquim Ozório Pires da Silva, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 64).

MÜLLER-MAHN, Detlef. Dissoluções da “dicotomia norte-sul”: aspectos geográficos do debate sobre o desenvolvimento. **Mercator – Revista de Geografia da UFC**, Fortaleza, v. 8, n. 17, set./dez., p. 7-23, 2009. Disponível em <http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewFile/333/245>. Acesso em: 5 jun. 2024.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 26ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. A teorização sobre o desenvolvimento em uma época de fadiga teórica, ou: sobre a necessidade de uma “teoria aberta” do desenvolvimento sócio-espacial. **Revista Território**. Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 5-22, 1996. Disponível em: http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/01_2_souza.pdf. Acesso em: 05 jun. 2024.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. Algumas notas sobre a importância do espaço para o desenvolvimento social. **Revista Território**. Rio de Janeiro, ano II, n. 3, jul./dez., p. 13-35, 1997. Disponível em: http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/03_3_souza.pdf. Acesso em: 05 jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. ESTUDO Nº 1.030, DE 2023. **Educação de Jovens e Adultos – EJA no Distrito Federal**. Guilherme de Freitas Kubiszeski, Consultor Legislativo, 2023.

O REVISITAR DA RUA PELOS OLHOS DA ACADEMIA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA DA EJA

Kleyne Cristina Dornelas de Souza

Introdução

O artigo apresenta uma revisão bibliográfica que integra investigação mais ampla de mestrado acerca do estudo que envolve narrativas de estudantes da Educação de Jovens e Adultos-EJA em situação de rua, utilizando a fotografia como recurso mediador e motivador para as histórias de vida. O caminho do conhecimento foi trilhado por meio de publicações de artigos de revistas e periódicos, trabalhos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), dissertações e teses de doutorado com a temática descrita com foco no período de 2008 a 2018. Apresenta recortes de revisão bibliográfica de trabalhos localizados nesse período com foco investigativo. No levantamento foram utilizadas as palavras-chaves: educação, educação de jovens e adultos, pessoas em situação de rua, narrativas e fotografias em diferentes combinações com a palavra situação de rua.

Para compreender melhor a oferta para este público, cabe ressaltar que a EJA no contexto da situação de rua tem oferta educacional formal em apenas duas unidades escolares no país: a Escola de Meninos e Meninas do Parque, em Brasília e a Escola Municipal de Ensino Fundamental, em Porto Alegre ou, como é mais conhecida, a EPA. Ambas foram inauguradas em 1995 e possuem uma proposta de educação de jovens e adultos diferenciada, com base no acolhimento. Essa realidade com oferta em apenas duas capitais se reflete no espaço acadêmico com uma limitação de publicações na área de educação neste período, em especial na modalidade EJA.

As direções do conhecimento

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educativa que integra a educação básica constituída por pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora, que, ao longo da sua história, interromperam ou não iniciaram seu percurso escolar em algum ou em diferentes momentos de sua vida. É uma modalidade que se destina aos subalternizados da sociedade, à classe trabalhadora, aos excluídos, alcançando as pessoas em situação de rua que compõem o extremo da pobreza. Neste contexto, a exclusão social reflete no contexto educacional e também acadêmico com poucas escolas que atendem esse público e poucas publicações desses sujeitos no que compete o direito à educação.

Tal fato é evidenciado ao analisar o trabalho de Silva (2012) que apresenta um foco investigativo sobre dissertações e teses com a temática de adultos em situação de rua no intervalo de 1993 a 2010. Foram localizadas um total de 117 dissertações de mestrado e 22 teses de doutorado que totalizaram 132 trabalhos. A maior parte dos trabalhos estão relacionados a temas da área de saúde. Deste total, apenas seis dissertações são estudos de programas de pesquisa em educação, representando 4,3% do total, apresentadas no Quadro 1. Além disso, observa-se que nenhum dos trabalhos relacionam-se com a Educação de Jovens e Adultos. Os trabalhos na área de educação frisam relatos da trajetória educacional de sujeitos que se encontram nas ruas e afastados da escola. Outro ponto interessante é que somente a partir do ano de 2004 surgem trabalhos na área de educação.

Quadro 1- produção de dissertações em universidades brasileiras sobre o tema população adulta em situação de rua na área de educação no período de 1993 a 2010 adaptado a partir de silva (2012)

Ano	Autor	Título	Nível	Universidade
2004	Hilda Jaqueline de Fraga	Eu te vejo, mas você não me vê? A cognicidade das memórias	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

		(res)sentimentos da cidade invisível		
2005	Marco Antônio Dresler Hovnanian	Testemunho ocular: Estudo Interdisciplinar dos moradores de rua da Avenida vinte e três de maio em São Paulo	Mestrado	Universidade Presbiteriana Mackenzie
2005	Renata Branãs Suman	Estereótipos de catadores de lixo: um estudo de caso	Mestrado	Universidade Metodista São Paulo
2006	Hânia Cecília Pilan	Os tesouros dos moradores de rua e a arte: Um diálogo possível	Mestrado	Universidade Presbiteriana Mackenzie
2009	Jéssica Kobayashi Correa	O psicólogo de instituição socioeducativa para pessoas em situação de rua: Um estudo sobre sua identidade	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2010	Viviane Ayroso May	Trajetória de escolarização de sujeitos em contexto de rua	Mestrado	Universidade do Estado de Santa Catarina

Fonte: Souza (2019).

Um outro trabalho que cabe destaque no período de 2008 a 2018 é o do autor Paula (2016) que apresenta um estudo no campo da educação. O pesquisador aborda a visão dos moradores de rua que são destituídos de seus direitos mais elementares sofrendo de forma perversa o abandono e a opressão. O autor, que viveu na rua por mais de três décadas, analisa a representação da escola e da educação regular. Em sua revisão bibliográfica se ratifica uma maior frequência de publicações dos programas de serviço social, psicologia e saúde. Dos 27 trabalhos que são detalhados na revisão bibliográfica de seu estudo, nenhum é da área de educação. Reforçando o número reduzido de publicações na área bem como ausência de políticas educacionais direcionadas para este público.

Em uma análise geral, esses dois trabalhos tiveram um destaque, pois o primeiro era um estudo sobre adultos em situação de rua e o segundo uma pesquisa do programa de educação de um estudante que viveu em situação de rua e procura analisar a representação da escola.

Adiante, segue os trabalhos localizados no período de 2008 a 2018 divididos nas categorias: artigos em revistas, publicações na associação

nacional de pós-graduação e pesquisa em educação e dissertações e teses.

Artigos em revistas

A escolha das publicações teve como base artigos de pessoas em situação de rua que dialogassem com as seguintes temáticas: educação, narrativas, fotografia, exclusão, trabalho e invisibilidade. Realizado o levantamento, foram localizados dezesseis trabalhos com apenas um de revista específica de educação. Segue abaixo a relação dos artigos.

Quadro 2: produção de artigos sobre o tema população adulta em situação de rua com foco na pesquisa do período de 2008 a 2018

	Título	Autor	Revista	Ano
1	Histórias de Vida de Moradores de Rua, Situações de Exclusão Social e Encontros Transformadores	Aparecida Magali de Souza Alvarez; Augusta Thereza de Alvarenga; Silvia Cristiane de S. A. Della Rina	Revista Saúde Soc	2009
2	A rua e suas diferentes representações na percepção de jovens em situação de rua	Dorian Mônica Arpini; Alberto Manuel Quintana; Camila dos Santos Gonçalves	Educação Temática Digital	2010
3	Representação discursiva de pessoas em situação de rua no "Caderno Brasília": naturalização e expurgo do outro	Viviane de Melo Resende	Linguagem em (dis)curso	2012
4	Sedução e Descaminho – Narrativas e Identidades de Jovens em Situação de Rua	Hugo Juliano Duarte Matias	Psicologia: Reflexão e Crítica	2013
5	Relatos e memórias dos moradores de rua: estudos sobre qualidade de vida, políticas públicas e lazer para a população em situação de Rua da Cidade de Criciúma/SC	Clarissa Mariano Rocha; Carlos Augusto Euzébio	Motrivivência	2013
6	A rua tem um ímã, acho que é a liberdade: potência, sofrimento e estratégias de vida entre moradores de rua na cidade de Santos, no	Luana Padilha Andrade; Samira Lima da Costa; Fernanda Cristina Marquetti	Revista Saúde Soc	2014

	litoral do Estado de São Paulo			
7	Modos de vida da população em situação de rua: inventando táticas nas ruas de Vitória/ES	Gilderlândia Silva Kunz; Ana Lucia Heckert; Silvia Vasconcelos Carvalho	Revista Psicologia	2014
8	Iniquidade e exclusão social: estudo com pessoas em situação de rua em ribeirão preto/SP	Regina Célia Fiorati ; Joab Jefferson da Silva Xavier; Beatriz Cardoso Lobato; Regina Yoneko Dakusaku Carretta; Leonardo Martins Kebbe	Revista Eletrônica Gestão & Saúde	2015
9	Pessoas em Situação de Rua: das Trajetórias de Exclusão Social aos Processos Emancipatórios de Formação de Consciência, Identidade e Sentimento de Pertença	Stefania Carneiro de Alcantara; Desirée Pereira de Abreu; Alessandra Araújo Farias	Revista colombiana de psicologia	2015
10	Consultório na Rua: visibilidades, invisibilidades e hipervisibilidade.	Janaína Alves da Silveira Hallais; Nelson Filice de Barros	Cadernos de Saúde Pública	2015
11	Políticas para a população adulta em situação de rua: questões para debate.	Irene Serafino; Lila Cristina Xavier Luz	Revista katálysis	2015
12	A violência na vida de mulheres em situação de rua na cidade de São Paulo, Brasil.	Anderson da Silva Rosa; Ana Cristina Passarella Brêtas	Comunicação, Saúde, Educação	2015
13	Idosos em situação de rua ou vulnerabilidade social: facilidades e dificuldades no uso de ferramentas computacionais	Marcos Antonio da Eira Frias; Heloisa Helena Ciqueto Peres; Valclei Aparecida Gandolpo Pereira; Maria Célia de Negreiros; Wana Yeda Paranhos; Maria Madalena Januário Leite	Revista Brasileira de Enfermagem	2015
14	A busca pelo sentido da vida em meio a exclusão: um estudo logoterápico com pessoas em situação de rua	Lívia dos Santos Campos Luane Seixas Pereira Cunha	Revista Logos & Existência	2016
15	O sistema de des-proteção social brasileiro: um olhar sobre as pessoas em situação de rua	Sandra Moreira Carvalho	Ciência (In) Cena	2017
16	A rua como palco: Arte e (in)visibilidade social	Lucas Delfin, Lara Aparecida Machado de Almeida e Jaquelina Maria Imbrizi	Psicologia & Sociedade	2017

Fonte: Souza (2019).

O trabalho de Alvarez, Alvarenga e Rina (2009) apesar de não compor uma revista educacional apresenta o encontro transformador a partir de histórias de vida de uma professora com pessoas em situação de rua. Esse momento torna-se um potencializador para mudanças na vida das pessoas em situação de rua. As autoras trabalham com o resgate de histórias de vida, utilizando entrevistas abertas, fotografias, registros em diário de campo e desenhos feitos pelos sujeitos de observação. O resultado dos dados possibilitou o diálogo em diferentes disciplinas. A análise revelou nova configuração nas psiques dos moradores de rua, ou seja, um processo de transformação. No entanto, ressaltam a dificuldade dos moradores de rua estudados de se manterem resilientes sem o apoio da Sociedade Civil e do Estado.

O artigo de Arpini, Quintana e Gonçalves (2010) despertou interesse por se tratar de um estudo qualitativo realizado em duas instituições de ensino de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Apesar do público ser composto de crianças e adolescentes, o trabalho aponta os diferentes olhares sobre a experiência de vida na rua. O trabalho apresenta aspectos positivos como: acolhimento, liberdade, saída de situações de sofrimento e de violência no contexto familiar. Ressalta ainda, a representação negativa que são os estigmas impostos pela sociedade de marginalização dos que vivem na rua. O estudo destaca o trabalho e a educação como possibilidade de mudança de vida. Essa integração de educação e trabalho se aproxima da proposta idealizada para a Educação de Jovens e Adultos.

Publicações na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Além de artigos publicados em revistas e periódicos, realizou-se uma revisão de trabalhos apresentados nas edições nacional e regionais da Anped. Os Grupos Temáticos (GT) pesquisados foram o GT18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) e o GT06 (Educação Popular). Foram localizadas duas publicações que contemplam a educação, jovens,

adultos e pessoas em situação de rua. Os trabalhos encontram-se no quadro seguinte:

Quadro 3: produção sobre o tema população em situação de rua anped Nacional e regional

	Título	Autor	Local	GT	Ano
1	A escola de quem não tem escola: os desafios da escolarização para jovens em situação de rua	Josiane Machado Godinho	38ª ANPEd nacional	18	2017
2	É possível fazer política ao viver na rua?	Sara Ferreira de Almeida	38ª ANPEd nacional	06	2017

Fonte: Souza (2019).

O trabalho de Godinho (2017) consiste em um estudo etnográfico em uma escola de Porto Alegre que atende pessoas em situação de rua. Em seu trabalho a autora presenciou as mudanças que ocorreram na organização da escola a fim de atender as necessidades e especificidades desses estudantes. A escola atua trazendo o direito para esses estudantes a consultas médicas, a documentos, a roupas limpas e a ser chamado pelo nome. O intuito é minimizar as injustiças sociais que vivem esses jovens. O estudo procura compreender o sentido da escolarização para esses sujeitos. Nas observações da autora, o espaço escolar consegue operar na luta pelo reconhecimento social.

A autora Almeida (2017) assenta o foco sobre a dimensão política da vida na rua. Seguindo as teorias de Paulo Freire, Enrique Dussel, Oscar Jara Holliday e Marco Raul Mejía, que concebe a política e a ciência como poder e ação popular, a pesquisa objetiva identificar os processos constitutivos da prática de luta materializada no Fórum da População de Rua de São Carlos/SP que se reuni para deliberar e agir em prol da garantia dos direitos de vida das pessoas que vivem em situação de rua. Trata-se de um longo e persistente processo educativo humanizador de transformação das realidades de opressão vivenciadas. Um constante movimento em busca dos direitos dos sujeitos que se encontram nessa condição. A autora espera que o estudo contribua com o fazer político

educativo da População de Rua e de seus apoiadores e nas práticas sociais de luta.

Dissertações e teses

A revisão das teses de doutorado e das dissertações de mestrado foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nesse estudo foram selecionadas 38 dissertações com foco na pesquisa, apenas as publicações no campo da educação serão descritas de forma detalhada. As dissertações são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 4: produção de dissertações em universidades brasileiras sobre o tema população em situação de rua com foco na pesquisa do período de 2008 a 2018

	Ano	Autor	Título	Nível	Área	Universidade
1	2008	Debora Galvani	Pessoas em situação de rua na cidade de São Paulo: itinerários e estratégias na construção de redes sociais e identidades Psicologia	Mestrado	Psicologia	Universidade de São Paulo
2	2008	Hugo Juliano Duarte Matias	Identidade, espaço e tempo: negociações de sentido sobre a "gente de rua"	Mestrado	Psicologia	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
3	2008	Anderson Da Silva Rosa	O sentido de vida para pessoas em situação de rua	Mestrado	Enfermagem	Universidade Federal de São Paulo
4	2009	Rejane Margarete Scherolt Pizzato	"No olho da rua": o serviço de atendimento social de rua em Porto Alegre – abordagem social de rua na sociedade contemporânea	Mestrado	Serviço Social	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
5	2009	Magna Luzia Diniz Matos dos Santos	Vozes na rua: práticas de leitura e escrita e construção de uma nova imagem do morador em situação de rua	Mestrado	Estudos Linguísticos	Universidade Federal de Minas Gerais
6	2010	Viviani Ayroso May	Trajetória de escolarização de sujeitos em contexto de rua	Mestrado	Educação	Universidade do Estado de Santa Catarina
7	2010	Lara Denise Góes da Costa,	Responsabilidade e desumanização: representações sociais sobre população de rua no Rio de Janeiro	Mestrado	Ciências Sociais	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
8	2011	Roque Graziola	As pessoas em situação de rua em Porto Alegre e seus dramas, tramas e manhas: a cooperação e a solidariedade como forma de humanização	Mestrado	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

9	2011	Tomás Henrique de Azevedo Gomes Melo	Articulações políticas, sociabilidade e a luta por reconhecimento da população em situação de rua	Mestrado	Antropologia Social	Universidade Federal do Paraná
10	2012	Claudia Lucia da Silva	Estudos sobre população adulta em situação de rua: campo para uma comunidade epistêmica?	Mestrado	Serviço Social	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
11	2012	Gilderlandia Da Silva Kunz	Os modos de vida da população em situação de rua: narrativas de andanças nas ruas de Vitória/ES	Mestrado	Psicologia	Universidade Federal do Espírito Santo
12	2012	Tiago Lemões da Silva	Família, Rua e Afeto: Etnografia dos vínculos familiares, sociais e afetivos de homens e mulheres em situação de rua.	Mestrado	Ciências Sociais	Universidade Federal de Pelotas
13	2012	James Ferreira Moura Junior	Reflexões sobre a Pobreza a partir da Identidade de Pessoas em Situação de Rua de Fortaleza	Mestrado	Psicologia	Universidade Federal do Ceará
14	2012	Jorge Tarachuque	Bioética e vulnerabilidade da população em situação de rua	Mestrado	Teologia	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
15	2012	Efren Fernandes Pousa Junior	População em Situação de Rua: Perspectivas Atuais no Resgate da Cidadania e Reinserção Social	Mestrado	Direito	Universidade Presbiteriana Mackenzie
16	2012	Débora do Nascimento de Paula	População em situação de rua: como é retratada pela política social e pela sociedade e os impactos na sua participação	Mestrado	Serviço social	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
17	2012	Mariglei dos Santos Argiles,	População adulta em situação de rua: da invisibilidade social ao direito a ter direitos	Mestrado	Política Social	Universidade Católica de Pelotas.
18	2014	Leonice Aparecida Martins Sapucaia	Ex-moradores em situação de rua que se tornaram cuidadores idosos	Mestrado	Gerontologia	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

19	2014	Bruno Graebin de Farias	Narrativas autobiográficas sobre o processo de saída da situação de rua	Mestrado	Psicologia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
20	2014	Daiane Gasparetto da Silva	Corpos em situação de rua em Belém do Pará: os testemunhos da desfiliação social	Mestrado	Psicologia	Universidade Federal do Pará
21	2014	Marilea Venancio Porfirio	População em situação de rua e direitos humanos na cidade do Rio de Janeiro: a invisibilidade no olhar dos meios de comunicação	Mestrado	Ciências Sociais	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
22	2014	Cristiano Apolucena Cabral	Da perda da consciência identitária camponesa à condição de situação de rua: uma leitura fenomenológica-ontológica merleau-pontyana	Mestrado	Educação	Universidade Federal de Mato Grosso
23	2014	Sara Ferreira de Almeida	A prática social - viver no mundo da rua - e seus processos educativos	Mestrado	Educação	Universidade Federal de São Carlos
24	2015	Daniele Cristina da Rocha e Silva	Pode Crer: possibilidades em redução de danos e educação popular para a população em situação de rua na cidade de Sorocaba	Mestrado	Educação	Universidade Federal de São Carlos
25	2015	Regis Albuquerque Henrique	Sentidos subjetivos: história e trajetória de moradores de rua.	Mestrado	Psicologia	Fundação Universidade Federal de Rondônia
26	2015	Josiane Machado Godinho	A escola de quem não tem escola: os desafios da escolarização para jovens em situação de rua	Mestrado	Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
27	2015	James Jacio Ferreira	A formação do policial militar: os desafios para a promoção dos	Mestrado	Educação	Universidade Federal de Mato Grosso

			direitos da população em situação de rua			
28	2015	Marília Melo de Oliveira	Acham que brotamos das fontes dessa cidade? uma etnografia sobre o cotidiano de sobrevivência de pessoas em situação de rua em Natal/RN	Mestrado	Antropologia Social	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
29	2015	Regia Maria Prado Pinto	Fenômeno população em situação de rua à luz da questão social: percursos, vivências e estratégias em Maracanaú/CE	Mestrado	Serviço Social	Universidade Estadual do Ceará
30	2016	Vanessa de Jesus Krominski	Reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua em Brasília	Mestrado	Educação	Universidade Estadual Paulista
31	2016	Fernando Leonel Henrique Simões de Paula	Pedagogia da rua: a educação sob o olhar do oprimido que mora na rua	Mestrado	Educação	Universidade Nove de Julho
32	2016	Juliana Gomes da Cunha	Pessoas em situação de rua e seus cães: fragmentos de união em histórias de fragmentação	Mestrado	Psicologia	Universidade Federal do Espírito Santo
33	2016	Fabricia Da Hora Pereira	Desdobramentos da adesão do governo do Distrito Federal à política nacional para a população em situação de rua	Mestrado	Política Social	Universidade de Brasília
34	2016	Eler Sandra de Oliveira	Sem uma casa sou um indigente: uma etnografia das formas de trocas sociais vividas por pessoas em situação de rua em Caxias do Sul/RS	Mestrado	Diversidade Cultural e Inclusão Social	Universidade Feevale
35	2017	Natassia D'Agostin Alano	Vivências com a cultura escrita por parte de sujeitos com trajetória de rua: relações de tensionamento	Mestrado	Linguística	Universidade Federal de Santa Catarina

			na (in)funcionalidade da leitura e da escritura			
36	2017	Itana Carvalho Nunes Silva	Práticas de cuidado em saúde de pessoas em situação de rua: um estudo de representações sociais	Mestrado	Enfermagem	Universidade Federal da Bahia
37	2017	Lucas Schweitzer	Os sentidos do trabalho para trabalhadores informais em situação de rua	Mestrado	Psicologia	Universidade Federal de Santa Catarina
38	2018	Kirla de Lima Nakayama Corrêa	Famílias em situação de rua do distrito federal: acesso à educação sob o olhar da bioética de intervenção	Mestrado	Bioética	Universidade de Brasília

Fonte: Souza (2019).

O trabalho de May (2010) consiste em um estudo etnográfico em que a autora, psicóloga, acompanha a trajetória de escolarização das pessoas em situação de rua que se encontravam abrigadas na Associação Vida Nueva. O local é uma comunidade religiosa com oferta de tratamento psicológico, médico e religioso. Com o apoio de uma cooperativa inserida nesse espaço, os sujeitos de sua pesquisa, voltaram a cursar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Nos relatos, eles apontam a dificuldade em permanecer na escola. Expõem que a condição de sobrevivência demanda a busca por um trabalho. Além disso, ocorre uma desmotivação da dinâmica escolar. A ausência de um espaço escolar que compreenda suas especificidades. Tal fato não coloca a escola em primeiro lugar como um espaço de socialização e aprendizagem. A Associação, nesse sentido, possibilitou o reencontro com a educação. Ao final da pesquisa a autora relata os avanços escolares e a empregabilidade na vida desses estudantes.

Graziolla (2011) intitula-se da Desumanização à Humanização como condição para a cooperação e a solidariedade desde dramas, tramas e manhas. O ambiente da pesquisa é o movimento social Começar de Novo com pessoas em situação de rua. O movimento contribui para tirar a pessoa do isolamento dando-lhe dignidade e identidade. O autor realizou entrevista sobre escolaridade com os participantes do movimento, a fim de traçar um perfil de escolaridade e as perspectivas educacionais dos sujeitos da pesquisa. O trabalho teve o intuito de contribuir na mobilização e organização de uma comunidade de vítimas, em agentes políticos, cooperativos e solidários. O viés cooperativo e solidário tem o propósito de prepará-los na organização de trabalhos coletivos.

A dissertação de Cabral (2014), busca a reflexão da identidade ontológica da consciência da classe camponesa e de como a solicitação social, econômica da cidade conduziu sujeitos dessa classe para a situação de rua. O autor procura compreender como esse processo provoca uma negação de si, do seu mundo, da perda de significados. Diante dessa negação esses sujeitos não conseguem se encontrar no

mundo urbano, capitalista e moderno, passando para condição desumana de situação de rua. A pesquisa se fundamenta na abordagem fenomenológica merleau-pontyana, e nos pensadores Giorgio Agamben e Milton Santos; dos conceitos de Clifford Geertz, ‘teia da vida’ e de Manuel Castells em seu conceito de identidade, de Zygmunt Bauman para refletir a sociedade urbana e capitalista. O autor contextualiza o camponês marginalizado que chega à condição extrema de pobreza e miséria e passa ocupar o espaço da rua. O retorno para o campo agora tornou-se uma luta. Torna-se necessário pensar o retorno e permanência na terra e as condições fenomenológicas de educação, mobilização e luta para este retorno.

Em relação a Silva (2015), o seu trabalho é pautado nas atividades desenvolvidas pela Associação “Poder Crer” que atende pessoas em situação de rua da cidade de Sorocaba. A autora procura compreender as possíveis articulações entre a associação e a educação e se o trabalho desenvolvido pode ser percebido como Educação Popular. A pesquisa utilizou-se da observação participante. Nas entrevistas, a autora, pode perceber como esses sujeitos não enxergavam a educação como parte de suas vidas. Eles não percebiam a presença da educação não-escolar. Em suas lembranças escolares se referiram exclusivamente às experiências de indisciplina e fracasso. A partir da concepção de Educação Popular de Paulo Freire, a autora procurou inquietar e questionar a realidade em que os sujeitos estão imersos, tendo na dialogicidade um alicerce para uma pedagogia libertadora e transformadora.

O estudo de Ferreira (2015) investigou a relação entre a população em situação de rua e a polícia militar e vice-versa. A pesquisa utiliza os direitos humanos como um eixo transversal do trabalho. O autor realizou entrevistas do tipo grupo focal e individual junto à população em situação de rua e policiais militares. Os dados demonstraram que os direitos da população em situação de rua não são efetivos, pois, aqueles que deveriam garanti-los, atuam como perpetradores. O trabalho enfatiza a necessidade de formação daqueles que atuam em sala de aula, formando esses policiais. O viés educacional do trabalho é na formação do policial

militar. A contribuição do trabalho para a pesquisa em estudo está no diálogo entre população em situação de rua e direitos humanos.

O trabalho de Krominski (2016) analisa a efetivação das ações do Programa VI Juventude no processo de reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua. Apesar do trabalho não ter o foco na educação de jovens e adultos, este estudo foi referenciado pelo teor histórico que retrata o surgimento da escola para pessoas em situação de rua.

O trabalho de Almeida (2014) e Goldino (2015) e Paula (2016) são referenciados anteriormente em produções da Anped e nas produções de foco investigativo.

Nas produções de doutorado foram selecionadas um total de oito teses. Os demais trabalhos localizados na área de educação tinham como sujeitos de pesquisa crianças e adolescentes em situação de rua. Por esse motivo não compuseram o quadro a seguir:

Quadro 5: Produção De Teses Em Universidades Brasileiras Sobre O Tema População Em Situação De Rua Adulta Com Foco Na Pesquisa Do Período De 2008 A 2018

	Ano	Autor	Título	Nível	Área	Universidade
1	2009	Décio Bessa da Costa	Cidadãos e cidadãs em situação de rua: uma análise de discurso crítica da questão social	Doutorado	Linguística	Universidade de Brasília
2	2012	Anne Gabriele Lima Sousa	"Eu sou de rua, mas também sou gente": intersubjetividade e construção de identidades dos indivíduos em situação de rua de João Pessoa - PB	Doutorado	Sociologia	Universidade Federal de Pernambuco

3	2012	Hânia Cecília Pilan	A (re) significação do mundo: um olhar sobre atividades estético-culturais dos moradores de calçada	Doutorado	Arte	Universidade Presbiteriana Mackenzie
4	2013	Marco Antonio Dresler Hovnanian	Representações artísticas com os moradores de rua por meio da luz e do movimento	Doutorado	Arquitetura e urbanismo	Universidade Presbiteriana Mackenzie
5	2016	João Batista da Costa Júnior	Histórias de vida de pessoas em situação de rua em Natal/RN / fotografias do trabalho de construção identitária individual	Doutorado	Linguística	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
6	2017	Tiago Lemões da Silva	De vidas infames à máquina de guerra: etnografia de uma luta por direitos	Doutorado	Antropologia Social	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
7	2017	Adriane Mendes De Souza	Educação para cidadania: práticas interacionais entre professor e alunos em situação de rua	Doutorado	Linguística	Universidade de Brasília
8	2017	Heloísa Sayumi Miyahara	Perspectivas do meio-fio: entre os direitos sociais e as histórias de vida da população em situação de rua na região do Vale do Ribeira-SP	Doutorado	Serviço Social	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Fonte: Souza (2019).

É possível observar que apesar do aumento, ainda é tímida a produção de trabalhos com pessoas em situação de rua jovem e adulta na área de educação intensificando a relevância desse estudo.

Resultados e discussão

Conforme o levantamento realizado, observa-se que as pesquisas com pessoas em situação de rua no período de 1993 a 2018 tem uma maior abordagem no campo social e da saúde. Ainda é muito discreta as publicações nas áreas da educação, principalmente na Educação de Jovens e Adultos. Apesar da educação ser um direito fundamental, essa condição situação de rua, como sinaliza Frangella (2009), leva essas pessoas a uma condição extrema de pobreza lhes restando apenas o próprio corpo. As pessoas em situação de rua precisam se reconhecer como sujeitos de direitos, para poder acessá-los. Os dados retratam a pouca expressividade de trabalhos no campo da Educação de Jovens e Adultos para esses indivíduos, reforçando a necessidade de efetivar políticas públicas educacionais para este público e ampliar as pesquisas acadêmicas. O Distrito Federal é uma referência por ter uma escola que atende pessoas em situação de rua na EJA e possuir Diretrizes próprias tanto da modalidade EJA quanto para escolarização das pessoas em situação de rua, mas ainda há muito a avançar na garantia do direito para esses sujeitos.

Considerações finais

Os dados reforçam a importância de estudos e publicações sobre pessoas em situação de rua articulada à Educação de Jovens e Adultos. Trabalhos de educação, na modalidade EJA, para esses sujeitos, podem contribuir na ampliação de políticas públicas educacionais para esse público, bem como reavivar na academia um olhar para essas pessoas no que diz respeito ao direito educacional. A EJA se configura como a modalidade que contempla o maior número de sujeitos que se encontram nessa situação. Conhecer esses sujeitos, suas realidades, suas histórias e saberes é fundamental para pensar possibilidades educacionais, dado que são sujeitos com tempos e espaços diferentes de aprendizagens.

Referências

- ALMEIDA, S. F. É possível fazer política ao viver na rua?. **38ª Reunião Anual da Anped**. São Luís, 2017.
- ALVAREZ, A. M. de S.; ALVARENGA, A. T de; DELLA RINA, S. C. de S. A. Histórias de vida de moradores de rua, situações de exclusão social e encontros transformadores. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n.2, p. 259-272, jun. 2009.
- ARPINI, D. M.; QUINTANA, A. M.; GONÇALVES, C. dos S. A rua e suas diferentes representações na percepção de jovens em situação de rua. **Educação Temática Digital-ETD**, Campinas, v.12, número especial, p.42-63, set. 2010.
- CABRAL, C. A. **Da perda da consciência identitária camponesa à condição de situação de rua: uma leitura fenomenológica-ontológica merleau-pontyana**. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2014.
- FERREIRA, J. J. **A formação do policial militar: os desafios para a promoção dos direitos da população em situação de rua**. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2015.
- FRANGELLA, S. M. **Corpos Urbanos Errantes: uma etnografia da corporalidade de moradores de rua em São Paulo**. São Paulo: Fapesp, 2009.
- GODINHO, J. M. A escola de quem não tem escola: os desafios da escolarização para jovens em situação de rua. **38ª Reunião Anual da ANPed**. São Luís, 2017.
- GRAZZIOLA, R. **As pessoas em situação de rua em Porto Alegre e seus dramas, tramas e manhas: a cooperação e a solidariedade como forma de humanização**. 2011. 122 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2011.
- KROMINSKI, V. de J. **Reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua em Brasília**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista: Instituto de Biociências: Campus de Rio de Claro. Rio Claro, 2016.
- MAY, V. A. **Trajetória de escolarização de sujeitos em contexto de rua**. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade de Santa Catarina, 2010.

PAULA, F. L. H. S. de. **Pedagogia da rua**: a educação sob o olhar do oprimido que mora na rua. 2016. 191 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2016.

SILVA, C. L. da. **Estudos sobre população adulta em situação de rua**: campo para uma comunidade epistêmica? 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, D. C. R. **Pode Crer**: possibilidades em redução de danos e educação popular para a população em situação de rua na cidade de Sorocaba. . 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SOUZA, K. C. D. de. **Nessa rua, nessa rua, têm educandos da EJA com narrativas fotográficas para nos contar**. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E AUGUSTO BOAL: A RELAÇÃO ENTRE EDUCADOR/A-EDUCANDO/A, ATOR/ATRIZ-EXPECTADOR/A NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/AS EMANCIPADORA

*Fátima Adrienne de Macedo Soares
Gercina Santana Novais
Tiago Zanguêta de Souza*

Prólogo

Cheguei no ensino fundamental mais velha. A minha família, nordestina, não possuía recursos financeiros, por isso, vim morar com outra família para estudar. Trabalhei muito, pois era responsável pelas tarefas domésticas. Não fui matriculada na escola. Quando a minha mãe soube que eu não frequentava escola veio me buscar (Vitória, 62 anos, 2024).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua - Educação/2022, a taxa de analfabetismo, no Brasil, em 2022, é de 5,6 %.²

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, nas práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 2021, p. 57).

A sinergia criada pelo Teatro do Oprimido aumenta o seu poder transformador na medida em que se expande e que entrelaça diferentes grupos de oprimidos: é preciso conhecer não apenas as suas próprias, mas também as opressões alheias. A solidariedade entre semelhantes é parte medular do Teatro do Oprimido (Boal, 2019, p.14).

Provocados/as por esses fragmentos de texto, elaborados por Vitória, Freire, Boal e pelos dados estatísticos sobre analfabetismo no Brasil, decidimos expor e analisar parte dos resultados de uma pesquisa sobre diálogos possíveis entre Paulo Freire e Augusto Boal, centrada na

² Disponível em: https://static.poder360.com.br/2024/03/PNAD_Educacao_2023.pdf
Acesso em: 01 dez. 2023.

análise das obras de Paulo Freire e Augusto Boal, *Pedagogia do oprimido* (Freire, 2021) e *O teatro do oprimido e outras poéticas políticas* (Boal, 2019), buscando possíveis diálogos entre ambos e contribuições para Educação de Jovens e Adultos/as, formadora de um pensamento emancipador, crítico e autônomo.

A referida pesquisa foi desenvolvida no ano de 2023³, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – Mestrado em Formação Docente para a Educação Básica da Uniube, por meio da linha de pesquisa Práticas Docentes para Educação Básica. Vincula-se, também, ao Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP/CNPq), por meio do Projeto Guarda-chuva, intitulado “Pesquisa, Formação e Intervenção na Educação: estudos em contextos educativos escolares e não escolares”, e do subprojeto “Educação na Diversidade para a Cidadania: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não escolares”, que conta com auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – Fapemig (APQ-01387-22). Por último, atrela-se à Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica – Recepe.

A questão central, orientadora da pesquisa, com abordagem qualitativa, foi assim definida: Quais as contribuições de Freire e Boal para a EJA, formadora de um pensamento emancipador, crítico e autônomo, e os diálogos possíveis entre esses autores? Estabelecemos ainda questões complementares: Como utilizar as técnicas do Teatro do Oprimido e as formulações de Freire? Quais concepções e proposições para a educação de jovens e adultos estão presentes nas obras dos dois autores escolhidos?

A decisão por desenvolver essa pesquisa deveu-se ao fato de que Educação de Jovens e Adultos - EJA - é uma modalidade de ensino que tem como uma das suas características o atendimento de pessoas, cujo

³ Tomamos por base a dissertação, dados e análise, retomamos fontes e examinamos parte dessa dissertação com Fátima Adrienne de Macedo Soares, autora da referida Dissertação.

direito à educação escolar não foi materializado. São pessoas que em sua maioria pertencem às classes populares. Devido ao complexo histórico e social dos/as estudantes dessa modalidade de ensino e o papel do Estado na produção da realidade educacional desses/as jovens e adultos/as, torna-se imprescindível a valorização de outros modos de produção de saberes, capaz de incluir as demandas próprias e as necessidades educativas enquanto eixos estruturantes de tais projetos. Faz-se urgente uma ação emancipadora, vinculada ao campo da educação popular, expressa como “resistência propositiva popular” (Souza e Novais, 2021, p. 547).

Nesse contexto, este texto tem como objetivo apresentar os resultados das análises das contribuições de Augusto Boal (2019) encontradas em seu “O teatro do oprimido e outras poéticas políticas” e de Paulo Freire com a obra “Pedagogia do oprimido” (Freire, 2021), para a Educação de jovens e Adultos, na criação de uma EJA formadora de um pensamento emancipador, crítico e autônomo, e diálogos possíveis entre esses autores.

Os caminhos da pesquisa

A partir da definição dos objetivos e questões orientadoras, foi desenvolvida a análise das obras já mencionadas de Boal e Freire. Adotou-se o enfoque qualitativo com o intuito de melhor compreender o Método e a possibilidade de aplicação das formas e técnicas teatrais formuladas por Boal, bem como das elaborações e experiências de Paulo Freire. Entender o que esconde o pensamento sensível e simbólico da teoria de Boal e a forma de aplicar as formulações de Freire para a alfabetização, buscando diálogos entre essas formulações.

Em relação à escolha das obras de Freire (2021) e de Boal (2019), deveu-se à centralidade da discussão sobre o oprimido, processos de resistência à situação de submissão e exploração do outro e indicações de possibilidades de emancipação. Além disso, são obras que contêm fundamentos das formulações dos referidos autores por meio de métodos

que pressupõem emancipação e transformação dos/as participantes, fomentando ensino-aprendizagem libertador. Para examinar as referidas obras, considerando os objetivos e questões de estudo, foram elaborados os seguintes eixos de análise: a) contexto de produção das obras; b) contribuições para uma EJA emancipatória; d) diálogos entre Freire e Boal - dialogicidade, conscientização, intervenção na realidade dos estudantes.

Fundamentos epistemológicos que subsidiaram as análises

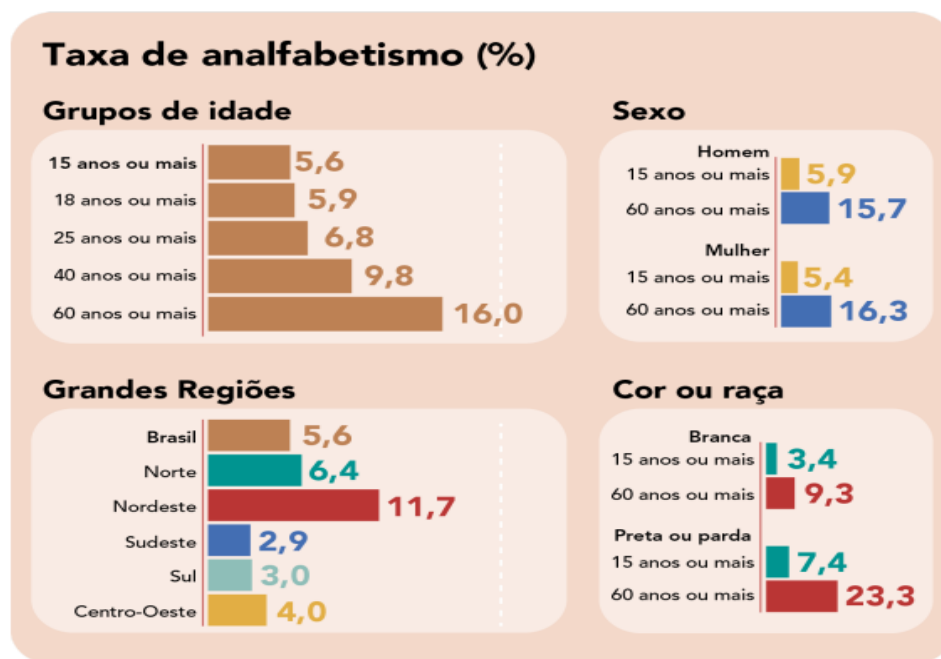
Precisamos refletir acerca das diversas exclusões vivenciadas pelas pessoas e as ações do Estado ou a ausência dessas ações, em relação a essa problemática. É necessário recusar a centralidade conferida ao discurso sobre distorção entre idade e série/ano, as denominadas turmas regulares da EJA e os projetos de educação compensatória. Isso porque, esses discursos e práticas tornam invisíveis e negam os saberes produzidos por sujeitos e ou determinados grupos sociais e, por conseguinte, fomenta projetos de educação, crivados de elementos pertencentes aos processos de colonialismo e violências. Acerca do colonialismo, a reflexão feita por Souza e Novais esclarece:

O colonialismo configura condição ideal à “Totalidade”, como compreende Dussel (1986), o que inclui a língua inglesa como idioma de fluência e escrita, família monogâmica e heteropatriarcal, religião cristã monoteísta e domínio de propriedade privada. Às pessoas nessas condições, está reservado o direito de “ser”. Às pessoas que possuem língua escrita e falada que lhes são próprias, que constituem núcleos familiares diferentes e poligâmicos, que fazem adesão às religiões politeístas e animistas e que primam pelo uso coletivo da terra ou que ainda são dela desprovidas, configura a “Exterioridade” e, como consequência, o “não ser”. Trata-se da negação da vocação ontológica do “ser mais” (Souza; Novais, 2021, p. 534).

Para melhor compreender a realidade educacional de jovens e adultos/as, destituídos/as dos direitos sociais e humanos, oriundos/as das classes populares, expressa, por exemplo, no analfabetismo, é importante acrescentar outros resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua - PNAD -2022 –

Educação, que nos ajudam a visualizar quem são os/as analfabetos/as, no Brasil, escancarando, a título de ilustração, o efeito do racismo no acesso à educação. Vejamos o Gráfico 1.

Gráfico 1: Taxa de Analfabetismo no Brasil (%).



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostras de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

É possível analisar os resultados da desigualdade de oportunidade de escolarização apresentados, no Gráfico 1, recorrendo ao conceito “Sociedade desigual”, elaborado por Mário Theodoro (2022). Pois, permite melhor compreender as desigualdades raciais no Brasil. Para esse autor, a sociedade desigual é

entendida como uma conformação social caracterizada por uma desigualdade extrema e persistente e cuja intensidade ultrapassa os limites da legalidade. Ou seja, trata-se de uma desigualdade que se sustenta não apenas na questão econômica e social, mas também no acesso diferenciado aos serviços públicos e principalmente à segurança e à justiça (Theodoro, 2022, p. 17).

Nessa direção, a análise do índice do analfabetismo e a superação desses índices requerem a visibilidade de quem são os/as analfabetos, no Brasil, e a reflexão sobre a escravidão e a permanência do racismo

como eixo estruturante das relações sociais, econômicas, jurídicas, dentre outras, na atualidade.

Por conseguinte, faz-se necessário compreender o processo de produção dessa realidade, atravessada por retirada de direitos educacionais, exploração, e, por conseguinte, a elaboração de proposições com a finalidade de fomentar outra educação e outras metodologias, que promovam aulas comunicativas, provocadoras de autorias, por meio de uma educação criativa, acolhedora, popular, antirracista e não sexista, consequentemente, emancipadora e democrática.

Nessa perspectiva, em oposição a “educação bancária”, majoritariamente desenvolvida e oferecida para jovens e adultos/as, Paulo Freire menciona o sentido da alfabetização: “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (Freire, 2021, p.12). O trabalho de Paulo Freire com Jovens e Adultos/as esteve alicerçado em respeitar, conhecer o/a educando/a e o contexto no qual ele está inserido, problematizar a realidade vivida, denunciar as atrocidades e anunciar outras possibilidades de existência.

Essas elaborações foram feitas por Paulo Reglus Neves Freire, que nasceu em Recife-PE, em 19 de setembro de 1921, filho de Joaquim Themístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, o pai era oficial de carreira da Polícia Militar de Pernambuco e a mãe dona de casa. “Ele iniciou sua alfabetização aos 4 anos, na sombra da mangueira da casa onde nasceu” (Viana, 2011, p.61).

Devido à crise de 1929, a família mudou-se para a cidade de Jaboatão, onde o menino completou os primeiros anos de estudos. “Mais tarde frequentou, através de uma bolsa de estudos o conceituado Colégio Oswaldo Cruz, em Recife, onde também lecionou Português” (Viana, 2011, p. 62).

Em 1947, formou-se pela Faculdade de Direito do Recife, mas não atuou como advogado. Neste mesmo ano começou a trabalhar no Serviço

Social da Indústria- SESI, chegando ao cargo de diretor da Divisão, Educação e Cultura.

Em 1963, junto ao Movimento de Cultura Popular - MCP do Recife, como Professor da Universidade Federal do Recife, Freire desenvolveu uma proposta de alfabetização no município de Angicos, coordenando uma equipe que alfabetizou, trezentos trabalhadores rurais em 40 horas. Como escreve Viana,

sabe-se que foi precisamente a partir das experiências no pequeno município de Angicos, Rio Grande do Norte, que o trabalho do educador pernambucano despertou a atenção do restante do país, atraindo inclusive o interesse do presidente João Goulart (Viana, 2011, p. 62).

Em 1964, os militares tomam o poder, e, infelizmente, o Programa que deveria ter sido implantado no país, ficou restrito a Angicos. O presidente João Goulart foi deposto em 1964 e a ditadura cívico militar instalou-se no Brasil.

Paulo Freire, exilado, permaneceu no Chile até 1969 e escreveu as obras: *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como prática da liberdade* e, por meio delas, denuncia as situações injustas, a violência dos opressores e o medo da liberdade dos oprimidos, provocados por uma pedagogia das classes dominantes, e pelos opositores de uma educação libertadora. Afirma que:

A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação (Freire, 2021, p.11).

Já Augusto Pinto Boal, homem de teatro, um educador, por meio de sua arte, se coloca, igualmente, nesse movimento de fomento à expressão do sujeito e transformação da realidade opressora. Se no centro da sua obra encontramos o teatro, também, encontramos aquele que se pode considerar, o oprimido pela sociedade e pelo contexto histórico em que vive. Toda atividade do homem é política e histórica. E o teatro é necessariamente político, conseqüentemente, histórico, ter consciência da realidade vivida, sobreviver e ser agente de mudança é

fazer história não registrada nos livros e documentos oficiais. Boal nasceu no Rio de Janeiro em 16 de março de 1931. Era filho de imigrantes portugueses José Augusto Boal, padeiro de ofício e Albertina Pinto, dona de casa. Formou-se em engenharia química e doutorou-se na mesma área pela Universidade de Columbia, em Nova York. Paralelo ao seu doutorado, estudou dramaturgia e sua incursão no cenário teatral Americano foi determinante para as experiências realizadas junto ao Teatro de Arena”.⁴

Em 1964, Boal dirigiu o espetáculo histórico “Show Opinião”, apresentado no Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes, como forma de resistência à política da ditadura Cívico Militar. Com o objetivo de combater a censura e autoritarismo Boal produz na 1ª Feira Paulista de Opinião, um espetáculo sobre o Brasil da época.

No final de 1968, é decretado o “Ato Institucional nº 5 – AI-55” quando ocorre o fechamento do Congresso Nacional, e o endurecimento absoluto do regime militar.

De 1969 a 1970, Boal, com o Teatro de Arena, excursionou por países latino-americanos e pelos Estados Unidos. Em 1971 foi preso e torturado exilando-se na Argentina, país de sua esposa, a psicanalista Cecília Thumim, lá permanecendo até o início da abertura política no Brasil.

À luz dessa contextualização é possível avançar nas reflexões e esclarecer

que a história do Teatro do Oprimido, especialmente no início da sua sistematização, está estreitamente ligada à educação de Jovens e adultos na América Latina, sabe-se que suas primeiras experiências ocorreram no âmbito do governo revolucionário no Peru, dentro do Programa de Alfabetização Integral (ALFIN), que utilizava o método Paulo Freire e vale ressaltar que os que primeiro participaram deste projeto foram pessoas adultas em processo de educação popular (Viana, 2011, p. 66).

⁴ O teatro de Arena- Companhia teatral que revolucionou a forma de pensar teatro no Brasil, foi, dos anos 50 aos 70, palco de experimentações e de celebrados espetáculos de nomes como: José Renato, **Augusto Boal** e Gianfrancesco Guarnieri.

⁵ O AI-5: *Ato institucional nº 5*, decretado no dia 16 de dezembro de 1968, foi o quinto de dezessete grandes decretos emitidos pela ditadura militar nos anos que se seguiram ao golpe de estado de 1964 no Brasil.

A obra *“Teatro do oprimido e outras poéticas políticas”* foi editada primeiramente em espanhol, quando Boal se encontrava exilado em Buenos Aires, no ano anterior a sua publicação no Brasil, em 1975.

Reúne ensaios que foram escritos com diferentes propósitos, desde 1962, em São Paulo, até fins de 1973, em Buenos Aires, relatando experiências realizadas no Brasil, na Argentina, no Peru, na Venezuela e em vários outros países latino-americanos (Boal, 2019, p. 11).

Boal inicia a obra, defendendo que o teatro é necessariamente político. Ele lembra que nos primórdios do nascimento da arte teatral o povo cantava livremente ao ar livre: “o povo era o criador e o destinatário do espetáculo teatral, que se chamava de início “canto ditirâmico⁶”. Era uma festa em que todos podiam livremente participar” (Boal, 2019, p. 11). Na essência e estrutura do *Teatro do Oprimido* de Boal - o ator é também o público. Esta dinâmica direciona a empatia, e a crítica, pois o ator se coloca no lugar do outro e busca o reconhecer-se por meio de um novo olhar. É um teatro que se contrapõe às divisões estabelecidas pelo teatro clássico em relação a arte dramática, ao ator e ao público, em que alguns ficam no palco e os demais sentados, receptivos, passíveis.

Maria Tereza Goudard Tavares e Caroline Silva Barbosa escrevem:

Em seus livros, Boal explicita algumas experiências que o fizeram elaborar o seu método teatral: o Nordeste me alertou; Santo André me mostrou o problema; Chacacayo a solução (BOAL, 2000, p. 197). A primeira das experiências que o autor relata nesta citação surge de um diálogo com Virgílio, um camponês que após assistir um espetáculo produzido pelo Teatro de Arena propôs aos artistas envolvidos na apresentação que pegassem em armas e fossem invadir terras dos fazendeiros, como era proposto no espetáculo. Após essa proposta, Boal explicou ao camponês que as armas, a narrativa e os atores “eram de mentirinha” e, então, Virgílio respondeu ao autor em tom de conclusão que o sangue que os artistas propunham derramar na cena eram o dos camponeses e não o dos próprios artistas. Segundo Boal, “Depois desse primeiro encontro – encontro com um camponês e não com um abstrato campesinato – encontro traumático, mas iluminador, nunca mais fiz peças conselheiras, nunca mais enviei `mensagens`... a não ser quando eu ia junto,

⁶ Ditirâmico - Poesia lírica que transparece entusiasmo excessivo. [Figurado] Louvor, exaltação exagerada.

correndo o mesmo risco” (BOAL, 2000, p.19). [...]. A última experiência que o autor relata aconteceu no Peru, em 1973 [...]. Esta experiência, na qual a plateia se colocou em cena para mostrar a solução do conflito, contribuiu também para construir as bases do Teatro do Oprimido, sobretudo o Teatro-Fórum [...] (Tavares; Barbosa, 2023, p. 63-65).

O método criado por Boal contempla vários jogos e exercícios, técnicas. A proposta do Teatro do Oprimido não esquece o apoio dedicado às lutas dos oprimidos. Conscientes de que a arte narra e escreve a história, entendemos os objetivos do método de Boal, ao propor uma reflexão crítica sobre o momento histórico vivido. Destacamos aqui experiências, vinculadas à alfabetização crítica e emancipadora.

O Teatro Jornal foi desenvolvido inicialmente pelo grupo Núcleo do Teatro de Arena de São Paulo, do qual fui diretor artístico desde 1956 até 1971, quando tive que abandonar o Brasil por motivo de força maior. Consiste em diversas técnicas simples que permitem a transformação de notícias de jornal ou de qualquer outro material não dramático em cenas teatrais. Exemplos: Leitura simples – a notícia é lida destacando-se do contexto do jornal, da diagramação, que a torna falsa ou tendenciosa – isolada do resto do jornal, readquire sua verdade objetiva; Leitura cruzada – duas notícias são lidas de forma cruzada, uma lançando nova luz sobre a outra e dando-lhe uma nova dimensão; Leitura complementar – à notícia do jornal acrescentam-se dados e informações geralmente omitidos pelos jornais das classes dominantes; Leitura com ritmo – a notícia é cantada em vez de lida, usando-se o ritmo mais indicado para se transmitir o conteúdo que se deseja: samba, tango, canto gregoriano, bolero, de tal forma que o ritmo funcione como verdadeiro filtro crítico da notícia, revelando seu verdadeiro conteúdo, oculto nas páginas dos jornais; Ação paralela – paralelamente à leitura da notícia, os atores mimetizam ações físicas, mostrando em que contexto o fato descrito ocorreu verdadeiramente; ouve-se a notícia e, ao mesmo tempo, veem-se imagens que a complementam; Improvisação – a notícia é improvisada cenicamente, explorando-se todas as suas variantes e possibilidades; Histórico – a notícia é representada juntamente com outras cenas ou dados, que mostrem o mesmo fato em outros momentos históricos, ou em outros países, ou em outros sistemas sociais; Reforço – a notícia é lida, ou cantada, ou bailada, com a ajuda de slides, jingles, canções ou material de publicidade; Concreção da abstração – concretiza-se cenicamente o que a notícia às vezes esconde em sua informação puramente abstrata; mostra-se concretamente a tortura, a fome, o desemprego etc., mostrando-se imagens gráficas, reais ou simbólicas; Texto fora do contexto – uma notícia é representada fora

do contexto em que sai publicada: por exemplo, um ator representa o discurso sobre austeridade pronunciado por um ministro da Economia enquanto devora um enorme jantar; a verdade do discurso fica assim desmistificada: quer austeridade para o povo, mas não para si mesmo (Boal, 2019, p.155-156).

No relato do Programa de alfabetização (ALFIN)⁷, realizado no Peru em colaboração com educadores/as peruanos/as, o referido autor argumenta que “É importante compreender que todos os idiomas são linguagem, mas nem todas as linguagens são idiomáticas! Existem muitas linguagens além de todas as línguas faladas e escritas” (Boal, 2019, p.128), razão pela qual Boal vai servir-se da linguagem do teatro como meio para a alfabetização.

Com base no exposto, a intenção é continuar apresentando e discutindo parte dos resultados da referida pesquisa, relativa aos possíveis diálogos e contribuições de Boal e Freire para a alfabetização de jovens e Adultos. Destacar uma intertextualidade nos diálogos entre as elaborações de Augusto Boal, em seu “Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas (2019)”, e a obra de Paulo Freire, em sua Pedagogia do Oprimido (2021), informando também como o processo investigativo ocorreu e registrando considerações possíveis, com base nos achados da pesquisa.

Diálogo entre Paulo Freire e Augusto Boal: contribuições para a EJA

Boal defende a assertiva de Brecht ao dizer: “Num estudo sobre teatro popular, Brecht afirma que o artista popular deve abandonar as salas centrais e dirigir-se aos bairros” (Boal, 2019, p.118). Ir aos bairros,

⁷ ALFIN – Programa de Alfabetização Integral, dirigido por Alonso Lizarzaburu, e com a participação dos diversos setores, de Estela Liñares, Luís Garrido Lecca, Ramón Vicha e Jesus Ruiz Durand, entre outros, em agosto de 1973, nas cidades de Lima e Chaclacayo – Peru. Em toda parte, ensinar um adulto a ler e escrever é um problema delicado e difícil. No Peru, talvez seja mais difícil ainda, considerando-se o enorme número de línguas e dialetos que falam os seus habitantes. Segundo estudos recentes, calcula-se que existem pelo menos quarenta e um dialetos das duas principais línguas indígenas, o quéchua e o yamará. Investigações feitas na província de Loreto, ao norte do país, chegaram a constatar a existência de quarenta e cinco línguas distintas nessa região. Quarenta e cinco línguas e não apenas dialetos. E isso numa província que é, talvez, a menos povoada do país (Boal, 2019, p.128).

disposto a encontrar e dialogar com o povo, conhecê-lo é encontrar o oprimido, e propor e transformar a realidade opressora, por meio do teatro engajado.

Na realidade do Peru com o enorme número de línguas e dialetos, o programa de alfabetização foi elaborado utilizando-se todas as línguas disponíveis.

Isso era perfeitamente compreendido e considerado pelo projeto ALFIN, considerava os seguintes pontos essenciais: 1. Alfabetizar na língua materna e em castelhano, sem forçar o abandono daquela em benefício desta; 2. Alfabetizar em todas as línguas possíveis, especialmente artísticas, como o teatro, a fotografia, os títeres, o cinema, o jornalismo etc. (Boal, 2019, p.129).

Considerando as características específicas dos grupos sociais formaram-se alfabetizadores que viviam nas mesmas regiões que alfabetizariam. As regiões escolhidas para o trabalho foram: “1. *Barriadas* ou *Pueblo jóvenes, cantegril, villamiseria...*; nossas favelas; 2. Regiões rurais; 3. Regiões mineiras; 4. Regiões onde as línguas maternas não eram castelhanas” (Boal, 2019, p.129).

Boal relata sua participação no programa na área do teatro, em que este foi considerado como linguagem e, no qual, qualquer pessoa podia participar. Por meio de exemplos práticos, desenvolvidos no programa, usando uma linguagem própria, a arte teatral, foi possível demonstrar que o teatro pode estar a serviço dos oprimidos, auxiliando-os a se expressarem e a se alfabetizarem.

Um exemplo do que fez Estela Liñares, orientadora do setor de fotografias do ALFIN. Qual seria a velha maneira de se utilizar a fotografia num plano de alfabetização? Sem dúvida, seria fotografar coisas, ruas, pessoas, panoramas, comércios etc., mostrar essas fotos aos alfabetizando e discuti-las. Quem tiraria as fotos? Os alfabetizadores, capacitadores ou instrutores. Mas quando se trata de entregar ao povo os meios de produção, deve-se nesse caso, a máquina fotográfica. Assim se fez no ALFIN. Entregava-se uma máquina às pessoas do grupo que se estava alfabetizando, ensinava-se todos a utilizá-la e se faziam propostas: Nós vamos fazer perguntas a vocês. Nossas perguntas vão ser feitas em castelhano, e vocês vão nos responder. Mas vocês não podem responder em castelhano: vocês têm que “falar” em fotografia. Nós vamos perguntar coisas na língua castelhana, que é uma

linguagem. E vocês vão nos responder em fotografia, que também é uma linguagem. As perguntas que se faziam eram muito simples e as respostas, isto é, as fotos, eram depois discutidas pelo grupo (Boal, 2019, p.130-131).

A linguagem fotográfica revelou-se extremamente significativa e as respostas encontradas sobre as fotografias potencializaram o ato de ensinar e o de aprender. Quando se perguntou “onde você vive?” Os/as alfabetizando/as trouxeram diferentes respostas, revelando aspectos da realidade vivida, conforme exposto por Boal (2019):

1. Uma foto mostrando o interior de uma palhoça;
2. Margem do Rio Rímac;
3. Parte do mesmo rio, onde os pelicanos costumam comer o lixo que se acumula;
4. Foto da rua principal da favela onde morava;
5. Criança com o rosto ensanguentado, com parte do nariz roído;

Ao apresentarem as fotos-respostas, os/as alfabetizando/as explicavam o que representava o momento registrado.

A proposta do teatro do oprimido de transformar o “espectador” em ator, faz com que este deixe de ser objeto e passe a ser sujeito. Torna-se protagonista de sua história. Na pedagogia do oprimido, Freire fomenta uma relação “aprendendo-ensinando”. Não há sujeito vazio da possibilidade de ensinar e de aprender.

Considerando o exposto, as elaborações de Paulo Freire e de Augusto Boal dialogam entre si. O trabalho de resistência social e política empreendido pelos dois educadores, com objetivos bastante claros de promover consciência social, e fomentar educação crítica e libertária que transformasse o sujeito em autor de sua própria história, tornou-se fundamental quando pensamos na criação de EJA emancipadora.

É relevante não esquecer que foram dois exilados políticos em decorrência da ditadura cívico militar brasileira, regime instaurado em 1 de abril de 1964, e que, formalmente, durou até 15 de março de 1985. Ambos permaneceram preocupados e comprometidos com a superação das desigualdades sociais, educativas e econômicas, continuando na busca de soluções e metodologias que pudessem fomentar a reflexão

crítica e intervenções transformadoras, favorecendo a expressão da dignidade humana, e criando elementos facilitadores para isso, como foi o caso das obras dos dois autores que dedicaram-se a tentar criar movimentos para a construção permanente da democracia, compreendendo que a expressão do humano requer espaços democráticos. O quadro 1, a seguir, ilustra diálogos possíveis entre Freire e Boal, com base nos resultados da análise das obras escolhidas, fundamentais para a superação de relações opressivas e criação de educação emancipadora.

Quadro 1. Fragmentos ilustrativos de diálogo possível entre obras e intenções.

<i>Pedagogia do Oprimido</i>	<i>Teatro do oprimido e outras poéticas políticas</i>	Diálogo possível
Paulo Freire - 2021	Augusto Boal - 2019	
E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos — libertar-se a si e aos opressores. (Freire, 2021, p. 41)	Os que pretendem separar o teatro da política pretendem conduzir-nos ao erro – essa é uma atitude política. (Boal, 2019, p.11)	Revela as situações injustas dos oprimidos e a tarefa histórica na criação de uma educação humanizadora. Defende a liberdade dos oprimidos, e o fato de que a educação e o teatro são necessariamente atos políticos.
[..] uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de libertação; não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos: “método”, “ prática de liberdade ” que, por ser tal,	O Teatro do Oprimido, em todas as suas formas, busca sempre a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos. É uma ação em si mesmo, e é a preparação para ações futuras. (Boal, 2019, p.16)	Optam por metodologia, que desenvolva um conhecimento solidário, conduzido pelo diálogo, ancorado na esperança. As metodologias propostas pela PO e pelo TO, proporcionam jogos que envolvem, imagem, som e palavras que não só

<p>está intrinsecamente incapacitada para o exercício da dominação. (Freire, 2021, p.12)</p>		<p>“desmecanizam” o corpo, e a mente, mas promovem criatividade, bem-estar e conscientização.</p>
<p>A concepção “bancária” ... No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma, por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano. (Freire, 2021, p. 91)</p>	<p>A aprendizagem feita à base de historietas ... em que se explicam as diferenças entre um cofre caseiro e um banco etc. mostram os assuntos e temas escolhidos entre os valores de uma sociedade capitalista competitiva. Os pequenos e indefesos espectadores são expostos a esse mundo competitivo, organizado, coerente e coercitivo! Assim nos educam. Por osmoses! (Boal, 2019, p.125)</p>	<p>Os autores refletem sobre a educação colonizadora, estruturada e repassada mecanicamente, fora do contexto e descompromissada com a humanização, criando oprimidos e futuros opressores. Independentemente da idade se “Ivo viu a uva”, não importa se Ivo conhece a uva, se come a uva, quem a plantou, de onde ela vem e para que serve.</p>
<p>Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas da situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (Freire, 2021, p.120).</p>	<p>O que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar, ao contrário, ele mesmo assume um papel protagonista, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. (Boal, 2019, p.130).</p>	<p>Propõem uma metodologia que conduza homens e mulheres, a conhecer o espaço, a sociedade, em que estão inseridos e que possam aprender a escrever e a se tornarem autores de sua história, não se permitindo sofrer a opressão e consequentemente, libertando o opressor.</p>

Fonte: Elaborado por Soares (2023).

A análise comparativa das obras de Freire e Boal nos leva a entender a preferência dos autores pelo uso da palavra *oprimido*. Os contextos, apesar das obras terem uma década de decalagem entre elas, revelam-se os mesmos, marcados por relações de poder, pela desigualdade crescente do país e pela opressão a todo e qualquer pensamento reflexivo que pudesse vir a questionar a política do momento. O objetivo comum dos autores era que a população oprimida desenvolvesse consciência da opressão e seus fundamentos. A transformação do cenário sociopolítico e econômico de um país só se configura na luta e adoção de uma educação libertadora. Para tanto, Freire e Boal buscaram o conhecimento da educação e da arte associado ao compromisso com o fim da opressão, que permitisse aos participantes se tornarem atores e autores de suas próprias histórias na construção de uma história única sem opressores e sem oprimidos.

Dentro das técnicas propostas por Freire sobre os *Temas geradores* e a proposta de Boal com seu *Teatro Jornal* há uma espécie de adequação necessária na criação de um novo e emancipador processo educacional.

A proximidade de Freire e Boal é percebida na luta pelo oprimido, na proposta e no trabalho realizado, propondo libertação por meio do conhecimento plural e da expressão dos sujeitos, alicerçado no respeito ao conhecer o contexto no qual vivem esses Jovens e Adultos/as. Nas palavras de Freire

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as existências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (Freire, 2021, p.17).

Poder “existenciar-se” criticamente é tomar posse, conhecer o que é seu por direito, usufruir dele, é enxergar o mundo como ele realmente é, poder ir e vir, ter consciência das relações que impedem a realização do humano. “Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (Freire, 2021, p.17).

Freire argumenta que a leitura do mundo precede a leitura das palavras. Quem lê o mundo desenvolve o pensamento crítico sobre ele e não se deixa mais enganar, pois se apossa da sua história. É nesse sentido que a alfabetização do homem atinge parâmetros impensados, pois não se trata de ensinar o homem a ler, mas ensiná-lo a pensar criticamente, a refletir e a tomar decisões. Assim, um processo de alfabetização não consiste em apenas ensinar homens e mulheres a ler.

No projeto de TO encontramos os mesmos pilares desenvolvidos pela PO de Freire. Vejamos:

A sinergia criada pelo *Teatro do Oprimido* aumenta o seu poder transformador na medida em que se expande e que entrelaça diferentes grupos de oprimidos: é preciso conhecer não apenas as suas próprias, mas também as opressões alheias. A solidariedade entre semelhantes é parte medular do *Teatro do Oprimido* (Boal, 2019, p.14).

Sua metodologia encontra-se ancorada na defesa de que as pessoas necessitam de liberdade criativa. Os jogos teatrais de Boal ensinam que há regras para viver, sem regras não há jogos e, nas palavras do autor, sem liberdade não há vida. É a liberdade que ensina e que proporciona cidadania.

As técnicas do TO fomentam reflexões sobre transformação social. Nelas o objetivo não é apenas interpretar a realidade, mas transformá-las. Freire e Boal oferecem possibilidades de desenvolver educação com jovens e adultos por meio de ações educativas culturais transformadoras, recusando projetos de intervenção, marcados por intromissão, colonização, restrição e hierarquização dos conhecimentos. Isso porque os referidos autores não abandonam o compromisso com a denúncia das diferentes formas de opressão e o anúncio de projetos educacionais e culturais humanizadores, reconhecendo e valorizando a relação indissociável entre educação, culturas e democracia.

Considerações possíveis

O verdadeiro teatro reside na invenção do diálogo e é lá que tudo começa. Dialogar; comunicar; criar pontes; encurtar distâncias; eliminar

fronteiras. Quais? As que foram criadas por estruturas opressoras que impedem o ser humano de educar-se na totalidade, compreendendo o mundo e inserindo-se nele como sujeito agente, como participe de sua própria história. São os elementos que encontramos nas propostas de Paulo Freire e Augusto Boal, propostas que dialogam entre si e que por diferentes caminhos se unem num mesmo objetivo: criar uma via de acesso à educação e à cultura eliminando a figura sempre constante encontrada e defendida por um sistema que cria e impõe sua visão de mundo. Um sistema vertical que cria uma hierarquia de dominação, de opressores e oprimidos. Uma hierarquia que se torna arquétipo da tragédia humana, na qual determinados grupos sociais não podem expressar-se, segundo suas próprias aspirações e necessidades.

Nesse contexto, os resultados das análises das obras dos educadores supracitados demonstraram a proximidade entre Freire e Boal. Permitiram visualizar probabilidades de novas formulações político pedagógicas culturais, ampliando a visão sobre intervenções transformadoras a favor do fim da opressão. Há inúmeras interlocuções nos possíveis diálogos e nas contribuições dos dois autores. Não há contradições nas proposições envolvendo elaborações de Paulo Freire e de Augusto Boal para a Educação - Cultura de Jovens e Adultos/as. Se considerarmos a importância das duas propostas teóricas e metodológicas, podemos afirmar que, vistas sob dois ângulos e servindo-se de diferentes técnicas e filiações ao campo do método, chegam a resultado, vinculado à denúncia das opressões e anúncio de possibilidades de conscientização e superação das mesmas

Quando Freire analisa o contexto em que o brasileiro é alfabetizado e educado o que ele encontra é exatamente uma política de dominação. Em sua *Pedagogia do Oprimido* ele propõe o fim desta situação. Suas contribuições para provocar olhar humano e solidário e uma nova política educacional em que a alfabetização emancipadora de Jovens e Adultos/as se torne possível, são inegáveis. Parafraseando um adágio antigo que diz que 'Deus fez o mundo redondo para que mesmo aqueles que andam em direções opostas se encontrem' o encontro entre Freire e

Boal não podia deixar de acontecer. Pensamos que um possível encontro físico tenha se dado quando do recebimento do título de Doutor *Honoris Causa* oferecido pela *University of Nebraska*, Estados Unidos, em que ambos foram homenageados. Mas, um encontro de ideias, de propostas, e de desejos marcados pelo sentido do dever, da vocação, da paixão, e do respeito pelo outro, sem dúvida é inegável.

Como professoras e professor pesquisador/as, conhecemos o contexto escolar, os desafios encontrados pelos educandos/as e educadores/as da EJA, em relação à educação emancipadora. Percebemos que a educação escolar, majoritariamente, hierarquiza as diferenças humanas, expulsando parcelas significativas dos/as estudantes, jovens e adultos/as oriundos/as das classes populares, pobres, negros/as. Além da formação dos/as professores/as, afastada de reflexões sobre conteúdos e metodologias potencialmente emancipatórios, que reflete sobremaneira na relação educandos/as-educadores/as. Vivemos um momento de retrocesso democrático e pouco fomento da constituição do sujeito democrático, no mundo. Instalou-se uma espécie de atrofia do conhecimento necessário para auxiliar a superação da barbárie.

Apenas ensinar a ler, decifrar sinais gráficos não é alfabetizar. A leitura vai além. Alfabetizar é desenvolver a leitura de si e do mundo do/a educando/a, sua realidade, seus conhecimentos, seus desejos.

A proposta metodológica do Teatro do Oprimido e a educação freiriana tornam-se elementos facilitadores da relação educador/a-educando/a educando/a-educador/a expectador/a-ator/atriz, ator/atriz-expectador/a. A metodologia teatral de Boal parte de algo mais profundo, parte do corpo do/a educando/a, de sua sensibilidade, de sua abertura para o jogo e de um registro afetivo. E a educação freiriana, com base na palavra geradora e no tema gerador, da realidade problematizada, associada ao Teatro do Oprimido, pode impactar, também, a formação com os/as profissionais que atuam na EJA.

Daí propomos que professores/as e estudantes da EJA criem espaços que proporcionem formação com os/as educadores/as-

educandos/as, a partir da leitura de mundo do/a estudante e do/a professor/a e, por meio da busca da palavra geradora ou tema gerador, investiguem, buscando conhecer o contexto, a realidade do/a estudante e dos/as profissionais da EJA. Investigando e vivenciando a aplicação das proposições de Paulo Freire e Augusto Boal na criação de uma metodologia para a alfabetização e pós-alfabetização, há possibilidade de anunciar a esperança na criação de um novo projeto de educação.

Por fim, os resultados que observamos com o estudo que finalizamos, em parte, nos leva a continuar refletindo sobre a importância das formulações de Freire e Boal. Para continuar essa trajetória investigativa, citamos um dos últimos registros de Freire e fragmentos da obra de Boal.

Conheça a carta do educador

[...] Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros.⁸

São Paulo, domingo, 11 de maio de 1997.

[...] para mim, o importante é que [o espetáculo] seja feito com muita verdade, muita sinceridade, muita cor, que pode até exagerar um pouco, mas que fique claro, bem claro, que somos belos porque somos nós, e nenhuma

⁸ “Os textos de Paulo Freire eram escritos à mão e depois digitados no computador pela secretária Lilian Contrera. Com ajuda dela, Freire costumava revisá-los na tela, trocando parágrafos de lugar, substituindo palavras e esclarecendo raciocínios, se preciso. Sua última "carta" não foi revisada. Segundo Contrera, ainda não está definido de que forma esses originais serão editados: se isoladamente ou em conjunto com outros textos ainda inéditos. "É certo que serão publicados, para levar ao público mais essas palavras de humanidade do professor", diz Contrera". Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff110528.htm> Acesso em: 01 nov. 2023.

cultura imposta é mais bela do que a nossa. É preciso que fique claro que nós somos Caliban⁹ (Boal, 2019, p. 15).

Referências

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 77^a Edição, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2021.

IBGE - **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Educação**, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=18971&t=> Acesso em: 20 jun. 2024

SOARES, Fátima Adrienne de Macedo. **Diálogos possíveis entre Paulo Freire e Augusto Boal**: contribuições para a educação de jovens e adultos – EJA. 2023. 115 f. Uberlândia, Universidade de Uberaba / Programa de Pós-Graduação em Educação: formação docente para a educação básica, 2023.

SOUZA, Tiago Zanquêta de; NOVAIS, Gercina Santana. Colonialismo e colonialidade na educação: da denúncia ao anúncio da resistência propositiva popular. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 527–550, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10544>. Acesso em: 12 mar. 2024.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; Barbosa, Caroline SILVA. O TEATRO REVOLUCIONÁRIO NO CENTRO POPULAR DE CULTURA: algumas questões sobre o teatro do oprimido e a educação popular. In_____; VASCONCELOS, Valéria de. **O Pensamento de Paulo Freire em Ação**: Diálogos Freirianos em tempos de (pós) pandemia. 1^a ed.- Rio de Janeiro, RJ: NAU Editora, 2023. p.53 -72

THEODORO, Mário. **Sociedade desigual**: racismo e branquitude na formação do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 2022

⁹ Boal faz referência ao personagem Caliban da *Tempestade* de Shakespeare, selvagem nativo da ilha que é invadida pelos nobres.

VIANA, V. R. **Teatro do oprimido** – implicações metodológicas para a educação de adultos. 2011. 191 f. Belo Horizonte; Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Educação. 2011.

CARACTERÍSTICAS DE PERFIL E INFORMAÇÕES DE CONTEXTO NOS QUESTIONÁRIOS DO ENCCEJA 2013-2023 E SUA RELAÇÃO COM O PNE 2014-2024

*Alline Nunes Andrade
Rafael Santanna Farinazzo*

Introdução

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) é uma importante ferramenta para a educação brasileira, permitindo que jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou médio no tempo regular obtenham a certificação necessária para avançar em seus estudos ou melhorar suas condições de trabalho. O Exame é destinado a jovens e adultos, tanto no Brasil quanto no exterior, e é oferecido nas seguintes modalidades: i) **Encceja Nacional**, para residentes no Brasil; ii) **Encceja Exterior**, para brasileiros residentes no exterior; iii) **Encceja PPL**, para pessoas privadas de liberdade e jovens sob medidas socioeducativas que incluem privação de liberdade, tanto no Brasil quanto no exterior (Inep, 2024).

O Encceja foi criado em 2002 (Brasil, 2002) com o objetivo de oferecer uma oportunidade para aqueles que não puderam concluir os estudos na idade apropriada, mobilizando **três importantes compromissos**. Trata-se de uma política que visa proporcionar a certificação de conclusão do ensino fundamental e médio; incentivar o retorno aos estudos e a continuidade da educação formal e; promover a inclusão social através da educação, permitindo que jovens e adultos tenham melhores oportunidades no mercado de trabalho e na vida pessoal.

Complementarmente, ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), responsável pela realização do Exame, incumbe a composição de um banco de dados de características de perfil e informações de contexto, entre outras informações, destinado à “melhoria da qualidade na oferta da educação de jovens e adultos e dos procedimentos relativos ao Encceja” (Brasil, 2002, p. 2). Este capítulo

visa comparar itens não-cognitivos aplicados junto aos inscritos no Encceja 2013 e no Encceja 2023, analisando as mudanças ocorridas nos temas de perfil e contexto abrangidos pelos Questionários Socioeconômicos (QSE), e as possíveis relações entre esses dados e as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014) pertinentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Considerando que os questionários do Encceja 2013 e do Encceja 2023 apresentam itens distintos e itens em comum (Inep, 2024b¹⁰), o presente capítulo apresentará os temas específicos de cada edição, os temas em comum e possíveis relações com as metas do PNE. Ao final, serão apresentadas considerações finais e sugestões para estudos futuros.

Características de perfil e de contexto no Encceja – edições 2013 - 2023

Os questionários sobre fatores de contexto e características de perfil aplicados aos inscritos no Encceja são importantes ferramentas para o levantamento de dados que possibilitem análises e reflexões propícias à compreensão das dinâmicas educacionais e sociais que influenciam o acesso, a participação, o desempenho dos candidatos e as políticas públicas em educação de jovens e adultos no Brasil. Analisar as especificidades dos questionários aplicados em 2013 e 2023 revela mudanças significativas nas demandas e desafios enfrentados pelos jovens e adultos em desvantagens educacionais ao longo do tempo, refletindo as transformações sociais, econômicas e políticas do país. Além disso, contribui com a crítica e a evolução dos instrumentos, de modo a que se desenvolvam pesquisas contextuais cada vez mais alinhadas com as políticas vigentes e as necessidades dos jovens e adultos em desvantagens educacionais.

¹⁰ Os questionários podem ser acessados no Dicionário de Microdados de cada edição do Exame.

Ao se analisarem os dois instrumentos, é possível identificar grandes categorias temáticas com itens que variam por instrumento e itens em comum, o que de algum modo preserva a possibilidade de comparação; por outro lado, as particularidades de cada instrumento viabilizam apenas uma análise pontual, sem margem para comparação dos dados. Ainda assim, resta a perspectiva de uma discussão rica e necessária sobre características de perfil e informações de contexto dos participantes do Exame, as quais serão apresentadas relativamente a **dois grandes contextos**: i) socioeconômico; ii) educacional.

Vejamos os temas correspondentes ao **contexto socioeconômico** constantes nos questionários de ambas as edições (Quadro 1). Nesse grupo, estão reunidos temas e itens que correspondem a influências socioeconômicas que poderiam fomentar ou dificultar a trajetória educacional dos inscritos no Encceja.

Quadro 1. Contexto socioeconômico: itens e temas constantes nos QSE Encceja 2013 e 2023.

Categoria	Descrição	2013	2023
Escolaridade dos Pais	Escolaridade do pai/da mãe	Q.04/Q.05	Q.39/Q.41
Condição familiar	Existência de pessoas que dependem diretamente do dinheiro ou dos cuidados do participante	-	Q.04 a 08
	Idade dos filhos	-	Q.03
	Número de filhos	-	Q.02
Estado civil	Estado civil	-	Q.01
Moradia	Coabitação	Q.01	Q.49/Q.50
	Condição imobiliária	Q.02	Q.51
	Pagamento de aluguel ou financiamento	-	Q.53
	Proporção do salário utilizada para pagamento de moradia	-	Q.54
	Zona residencial	Q.03	Q.52

Renda	Renda familiar mensal/renda mensal do inscrito	Q.06/Q.07	Q.47/Q.48
Trabalho	Experiência de trabalho	Q.08	Q.43
	Condição de trabalho	-	Q.45
	Condição de trabalho do pai/da mãe	-	Q.40/Q.42
	Vínculo de trabalho	-	Q.44
	Motivos para trabalhar	Q.10A - 10E	-
	Idade em que começou a trabalhar	Q.12	-
	Jornada de trabalho	Q.11	Q.46
	Área de ocupação do candidato	Q.09	-
	Trabalho concomitante com os estudos	Q.13	-

Fonte: Elaboração dos autores.

No comparativo entre os Questionários do Encceja 2013 e 2023, algumas perguntas fundamentais foram mantidas, porém, renumeradas, refletindo a evolução do questionário. A renumeração desses itens indica um esforço contínuo para aprimorar a coleta de dados e entender melhor o contexto dos candidatos ao Encceja, adaptando-se às necessidades e realidades atuais.

Este grupo de **itens preservados** no questionário do Encceja 2023 inclui: a) perguntas sobre a **escolaridade dos pais**, que continuam presentes para proporcionar um entendimento contínuo sobre o contexto educacional familiar dos candidatos; b) item sobre a **condição imobiliária**, essencial para compreender a estabilidade habitacional dos participantes; c) item sobre a **zona residencial**, que sinaliza sobre a localização dos inscritos e sua relação com o acesso à educação; d) o item sobre **coabitação** foi expandido de modo a ampliar a compreensão sobre as condições familiares e socioeconômicas; e) itens referentes à **renda familiar e individual**, fundamentais para avaliar o contexto socioeconômico dos participantes; f) **experiência de trabalho** dos candidatos, importante para delinear políticas educacionais que considerem suas realidades laborais; g) a pergunta sobre a **jornada de**

trabalho, vital para compreender como o tempo dedicado ao trabalho pode influenciar a capacidade dos participantes de se dedicarem aos estudos e completarem sua educação.

Novos itens foram adicionados ao Questionário Socioeconômico do Encceja 2023 para capturar de maneira mais abrangente o contexto familiar e socioeconômico dos participantes. Esse conjunto de itens inclui: a) **dependência financeira e de cuidados**, que perscrutam a existência de pessoas que dependam dos inscritos no Encceja; b) **idade e quantidade de filhos**, de modo a capturar a extensão da prole e as responsabilidades familiares; c) **estado civil**, assinalando para a existência de um arranjo pessoal que implique responsabilidades compartilhadas; d) **situação financeira relacionada à moradia e proporção do salário destinada à moradia**, de modo a compreender melhor a estabilidade econômica ou identificar pressão financeira em relação ao pagamento de aluguel ou financiamento da moradia; e) **condição de trabalho dos participantes**, que implica um cenário de variadas demandas de tempo e energia, em disputa com a trajetória educacional; f) **vínculo de trabalho do participante**, o que pode impactar a percepção de estabilidade e segurança no trabalho; g) **condição de trabalho dos pais**, aponta para um elemento do contexto socioeconômico familiar e de disponibilidade de apoio financeiro e material aos inscritos no Exame.

Os **seguintes itens foram removidos** do Questionário de 2023, sugerindo uma necessidade de reavaliar a abordagem sobre o tema trabalho: a) motivos para trabalhar; b) idade em que o participante começou a trabalhar; c) área de ocupação do candidato; d) trabalho concomitante com os estudos. O item sobre os **motivos para trabalhar** pode ter sido removido para simplificar o Questionário, mas sua ausência reduz a compreensão das motivações econômicas ou pessoais dos participantes para manter um emprego. Convém ressaltar que a necessidade de trabalhar foi apontado pelo IBGE (Brasil, 2020) como o principal motivo pelo qual jovens de 14 a 29 anos de idade abandonaram os estudos regulares, motivação também identificada pela Pesquisa

Educação e Opinião Pública (Sesi/Senai, 2022). Melhorar a abordagem sobre esse tema pode envolver a criação de perguntas menos invasivas ou integrá-las com outros itens socioeconômicos para inferir os motivos.

O item sobre **área de ocupação do candidato** apresentava alternativas de marcação única. Perguntava-se “Em que você trabalha atualmente” e, dentre as respostas, podia-se marcar “na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca”, “na indústria”, “na construção civil”, “como profissional liberal, professor(a) ou técnico(a) de nível superior”, entre outras alternativas. Algumas dificuldades podem ser assinaladas, como a restrição a uma única resposta, inviabilizando a resposta por participantes com múltiplas ocupações; classificação ampla e genérica, agrupando setores distintos na mesma alternativa; margem para ambiguidade ou dificuldade de interpretação, ao se empregar, por exemplo, a expressão “profissional liberal” e “técnico de nível superior”, termos com os quais os participantes podem não se identificar.

Produzir itens de questionários em larga escala sobre trabalho envolve diversas dificuldades, com destaque para a complexidade dos contextos de trabalho, a sensibilidade das informações, a variabilidade temporal e o foco e relevância. Os contextos de trabalho variam significativamente entre os participantes, tornando difícil criar itens que sejam relevantes e compreensíveis para todos, especialmente itens que captem nuances como condições de trabalho informais, autônomas ou temporárias.

Perguntas sobre trabalho podem ser sensíveis, levando os participantes a se sentirem desconfortáveis ou relutantes em fornecer informações precisas, assim como podem ser invasivos itens que tocam em aspectos financeiros ou de estabilidade laboral. A situação de trabalho dos participantes pode mudar rapidamente, o que dificulta a coleta de dados precisos e atualizados, apontando para itens que correm o risco de tornarem-se obsoletos. Por fim, em um questionário longo, é crucial equilibrar a profundidade das perguntas com a capacidade dos participantes de manterem o foco e a disposição para responder detalhadamente.

Relativamente ao **contexto educacional**, é possível identificar mudanças nos Questionários do Encceja de 2013 para 2023 que refletem um esforço para capturar um panorama mais detalhado e contextualizado das condições educacionais dos participantes. Os temas associados a esse contexto estão detalhados no Quadro 2¹¹.

Quadro 2. Contexto educacional: itens e temas constantes nos QSE Encceja 2013 e 2023.

Categoria	Descrição	2013	2023
Experiência em escola regular	Experiência na escola regular	-	Q.10
Abandono dos Estudos: idade	Idade em que parou de estudar	Q.17	Q.12
Abandono dos Estudos: série	Série em que parou de estudar	Q.16	Q.11
Abandono dos Estudos: Motivos	Ajudar nas tarefas de casa	-	Q.16
	Dificuldade de relacionamento com professores	-	Q.21
	Escola mal conservada e insegura	-	Q.25
	Falta de apoio familiar	Q.22F	-
	Falta de escola próxima de casa	Q.22B	Q.26
	Falta de interesse	Q.22C	-
	Falta de professores	-	Q.20
	Falta de vaga em escola pública	Q.22A	Q.28
	Formas de ensino e avaliação desestimulantes	-	Q.27
	Mudanças de domicílio	-	Q.19
	Percepção de que conteúdos não serviam para vida	-	Q.29
	Problemas de saúde ou acidente com conhecidos	Q.22G	-
	Proibição de estudar	-	Q.18
	Situação de maus-tratos	-	Q.13

¹¹ Convém esclarecer que a Escolaridade dos Pais não foi incluída nesse quadro por tratar-se de componente comumente associado a cálculos de indicadores de nível socioeconômico (INSE). Por exemplo, o INSE no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é calculado com base em variáveis que refletem o contexto socioeconômico dos alunos. Essas variáveis incluem escolaridade dos pais, bens domiciliares e serviços públicos disponíveis. (INEP, 2021)

	Trabalhar para ajudar a família	-	Q.17
Experiência com a EJA	Cursa/cursou EJA	Q.19	-
	Modalidade e dependência administrativa da instituição	Q.20	-
Experiência em cursos livres	Diversos aspectos do curso frequentado	-	Q.09A - 09H
Participação no Encceja	Diversos motivos detalhados para realizar o Encceja	Q.18A - 18I	Q.30-33
	Atividades preparatórias	-	Q.34-38
Tecnologia e Leitura	Hábitos de leitura	-	Q.67-74
	Uso de dispositivos eletrônicos	-	Q.55-66

Fonte: Elaborado pelos autores.

O primeiro conjunto de itens presente no quadro diz respeito à **experiência na escola regular associada à experiência de evasão escolar**. Nesse caso, o item sobre a experiência é um elemento provocador para se coletarem dados sobre a evasão (idade e série em que ocorreu, motivos que influenciaram a evasão). A hipótese é de que no universo de participantes aptos a preencherem o Questionário, podem existir pessoas que nunca frequentaram uma escola regular.

Nota-se que os itens sobre **a idade e a série em que a evasão** ocorreu permanecem nos Questionários. Perguntar a idade e a série em que o jovem ou adulto abandonou a escola é crucial para uma compreensão completa dos padrões de evasão escolar. Essas informações possibilitam identificar fases críticas na trajetória educacional em que a evasão pode ser mais comum, ajudando a direcionar esforços e recursos para intervenções preventivas em momentos chave da vida escolar. A época em que a evasão escolar ocorreu pode ajudar a avaliar a pertinência de programas curriculares, as abordagens favoráveis à transição entre séries e etapas educacionais, a eficácia das políticas educacionais vigentes e a necessidade de novas estratégias para permanência dos alunos na escola, sendo potente dado histórico para refletir as políticas

atuais, especialmente em um momento de renovação do Plano Nacional de Educação.

Quanto aos **motivos para abandonar os estudos regulares**, os Questionários apresentam itens em comum e itens específicos. Em ambos os Questionários, há itens que verificam se a falta de escola próxima de casa e a falta de vaga em escola pública influenciaram a evasão escolar. As perguntas sobre a influência da falta de escola próxima e da falta de vaga em escola pública na evasão escolar são fundamentais para entender as barreiras estruturais que impedem o acesso contínuo à educação.

A **falta de uma escola próxima à residência** pode representar uma barreira significativa para muitos estudantes, especialmente em áreas rurais ou periferias urbanas onde o transporte escolar pode ser inadequado ou inexistente. Como consequência, os estudantes são prejudicados em relação ao tempo e ao custo para deslocamento até a escola, o que pode desmotivar os alunos a frequentar as aulas regularmente. A falta de vagas em escolas públicas é uma barreira significativa que afeta principalmente as famílias de baixa renda, que não podem arcar com os custos de escolas privadas. Esse problema pode forçar as famílias a buscar escolas em outras áreas, o que pode ser logisticamente e financeiramente inviável. Garantir vagas em escolas públicas é uma questão de assegurar o direito constitucional à educação para todos.

Especificamente **no QSE Encceja 2013**, há itens que apontam para a falta de apoio familiar, a falta de interesse e a existência de problemas de saúde ou acidente com conhecidos, como motivos para a evasão escolar. Entender a falta de apoio familiar como motivo para a evasão escolar ajuda a identificar problemas no ambiente doméstico que podem impactar negativamente o desempenho e a continuidade dos estudos dos jovens. A falta de interesse indica possíveis desconexões entre o currículo escolar e os interesses ou necessidades dos alunos, e assinala para a necessidade de inovar e adaptar as metodologias de

ensino, tornando-as mais atraentes e relevantes para os estudantes, incluindo atividades práticas e contextualizadas.

Ainda, identificar se a experiência com problemas de saúde ou acidentes com algum conhecido ou familiar influenciou o abandono dos estudos pode assinalar a existência de uma demanda que exigiu dos estudantes que assumissem a responsabilidade de cuidado ou trabalho para sustentar a família, além de afetar seu bem-estar emocional e psicológico. Um tipo de situação que pode representar uma carga adicional de estresse na história de vida do sujeito, dificultando até mesmo seu retorno regular aos estudos.

Ainda considerando os **motivos para evasão escolar**, há temáticas abordadas apenas no QSE Encceja 2023. Tratam-se de perguntas sobre o contexto educacional e outras que sugerem um universo pessoal de motivos. Quanto ao âmbito escolar, são elencados itens sobre dificuldade de relacionamento com professores, falta de professores, escola mal conservada e insegura, formas de ensino e avaliação desestimulantes, e percepção de que os conteúdos não serviam para a vida. Por sua vez, relativamente ao âmbito pessoal, há itens sobre ajudar nas tarefas de casa, mudanças de domicílio, proibição de estudar, situação de maus-tratos, trabalhar para ajudar a família.

No contexto educacional, os itens do QSE Encceja 2023 abordam várias barreiras que afetam a continuidade dos estudos. Perguntas sobre a dificuldade de relacionamento com professores e a falta de professores identificam problemas na interação e na presença de docentes, essenciais para o engajamento e a qualidade da educação. Itens que tratam de escolas mal conservadas e inseguras destacam a importância de um ambiente físico adequado e seguro para a aprendizagem. Além disso, questões sobre formas de ensino e avaliação desestimulantes sugerem a necessidade de metodologias mais atrativas e relevantes para manter o interesse dos alunos. Finalmente, a percepção de que os conteúdos não são aplicáveis à vida prática dos alunos indica uma desconexão curricular que precisa ser abordada para tornar o aprendizado mais significativo e motivador.

No âmbito pessoal, o QSE Encceja 2023 explora diversas responsabilidades e desafios individuais que podem influenciar a evasão escolar. Perguntas sobre ajudar nas tarefas de casa e trabalhar para ajudar a família sugerem como as obrigações domésticas e financeiras podem sobrecarregar os alunos, dificultando sua dedicação aos estudos. Mudanças de domicílio apontam para a instabilidade residencial como um fator de interrupção escolar. A proibição de estudar e a situação de maus-tratos indicam barreiras culturais e familiares, assim como situações de abuso que necessitam de intervenções de proteção social e suporte psicológico. Esses itens destacam a complexidade das influências pessoais na trajetória educacional, sublinhando a necessidade de políticas que abordem essas múltiplas dimensões para garantir a permanência dos alunos na escola.

Quanto à experiência com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, apenas o QSE Encceja 2013 contempla itens que questionam se os inscritos cursam ou já cursaram a modalidade, além de sondar sobre características dessa modalidade e dependência administrativa da instituição. A experiência em EJA é brevemente sondada no QSE 2023 por meio do item que investiga as estratégias de preparação para o Encceja, dentre as quais está inclusa a frequência a turmas de EJA. A remoção de itens relacionados à EJA em 2023 pode reduzir a capacidade de compreender completamente a interação dos alunos com programas de EJA, que são cruciais para a formulação de políticas educacionais direcionadas.

Diversamente, o QSE do Encceja 2023 inaugurou um item sobre a **experiência em cursos livres**, o que pode representar contextos de formação ou aperfeiçoamento em referência a um tempo mais próximo do momento de aplicação do Questionário. Trata-se de pergunta sobre experiência em extracurricular em curso de informática, alfabetização fora da escola, cursos profissionalizantes, cursos supletivos, cursos de idiomas/línguas, curso preparatório para o Encceja ou outros cursos. Esse item oferece uma visão mais ampla sobre a participação dos

inscritos em atividades educacionais complementares, o que pode informar sobre suas motivações e barreiras adicionais à educação formal.

Quanto à participação no Encceja, ambos os instrumentos apresentam itens relacionados aos **motivos dos inscritos para realizarem o Exame**, porém as estratégias de preparação são contempladas no QSE de 2023, incluindo cursos online, aulas regulares em turmas EJA, sozinho ou nenhuma preparação. Perguntas que detalham os motivos para realizar o Encceja, como a busca por melhores oportunidades de emprego, o desejo de continuar os estudos ou a necessidade de obter a certificação de uma etapa ajudam a identificar as principais razões que levam os participantes a se inscreverem no exame. Essas informações são essenciais para desenvolver políticas e programas que incentivem a participação e apoiem os candidatos em suas trajetórias educacionais. Além disso, **itens que investigam as atividades preparatórias**, como cursos preparatórios, estudo autodidata e uso de materiais específicos, fornecem insights sobre as estratégias adotadas pelos candidatos para se preparar para o Exame. Compreender essas estratégias de preparação pode orientar a criação de recursos e programas de apoio que atendam às necessidades específicas dos candidatos, melhorando suas chances de sucesso no Encceja e, conseqüentemente, suas oportunidades de progresso educacional e profissional.

Os itens do QSE Encceja que exploram **hábitos de leitura e o uso de tecnologia** foram inaugurados na edição de 2023 e são essenciais para compreender o contexto educacional e cultural dos participantes. Perguntas sobre hábitos de leitura investigam a frequência e o tipo de materiais lidos, revelando a exposição dos candidatos a diferentes fontes de conhecimento e sua familiaridade com a leitura, um componente crucial para o sucesso acadêmico. Esses dados podem ajudar a identificar a necessidade de programas que incentivem a leitura e melhorem as habilidades de compreensão textual.

Por outro lado, itens sobre o **uso de dispositivos eletrônicos** examinam como os participantes utilizam tecnologias no seu dia a dia,

incluindo o acesso à internet, uso de computadores, *tablets* e *smartphones* para fins educacionais. Compreender o nível de alfabetização digital dos candidatos e sua utilização de recursos tecnológicos pode orientar a criação de políticas e programas que integrem tecnologias educacionais de forma eficaz, promovendo uma educação mais inclusiva e atualizada com as demandas do mundo moderno, além de serem objeto da Política Nacional de Educação Digital sancionada em lei no início do ano de 2023.

Contribuições dos itens do questionário Encceja no monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabelece **três importantes metas**, dentre as 20 constantes no Plano, cujo enfoque significativo se relaciona à educação de jovens e adultos (EJA). Destacam-se as **metas 8**, elevar escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo em 2024, considerando especificidades da população; **9**, relativa à erradicação do analfabetismo absoluto e redução pela metade do analfabetismo funcional; e **10**, pertinente à oferta de matrículas EJA na forma integrada à educação profissional. Os Questionários Socioeconômicos (QSE) aplicados no Encceja 2013 e 2023 podem fornecer dados valiosos que contribuem para o monitoramento das metas 8, 9 e 10 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, conforme análise a seguir.

De acordo com o Inep (2024), em 2023, a média de escolaridade da população de 18 a 29 anos de idade **ficou abaixo da meta** de 12 anos, registrando-se uma taxa de 11,8 anos. Esse resultado foi impactado pelo índice apresentado pela população do campo, equivalente a 10,4 anos de estudo, representando importante desafio às políticas públicas educacionais. Quando se verifica a população urbana, a quantidade de anos de estudo definida pela meta foi atingida. Tais especificidades assinalam para a pertinência de se perguntar a respeito da zona de

moradia dos inscritos no QSE do Encceja, item permanente do questionário.

Alguns fatores podem estar associados à trajetória educacional ou ao retorno aos processos educacionais formais, contribuindo com a análise de dados e evidências potencializadores de estratégias para aumento da escolaridade da população contemplada pela **meta 8**. O QSE do Encceja aborda itens que podem contribuir com o fomento de políticas que potencializem a elevação da escolaridade de jovens e adultos em desvantagem educacional. Os itens sobre a **escolaridade dos pais** (Q.04/Q.05 em 2013 e Q.39/Q.41 em 2023) contribuem com a compreensão sobre padrões de escolaridade familiar e a necessidade de programas de alfabetização que incluam toda a família, incentivando a educação intergeracional. Uma possibilidade de aperfeiçoamento de pesquisas contextuais seria a proposição de perguntas sobre o incentivo educacional dos integrantes da família e sobre o ambiente de estudo em casa, de modo a perscrutar o suporte familiar e o cenário cultural que se ambienta no cenário doméstico.

Itens sobre a **experiência de trabalho** (Q.08 em 2013 e Q.43 em 2023) e a **jornada de trabalho** dos participantes (Q.11 em 2013 e Q.46 em 2023) ajudam a entender como o trabalho interfere na continuidade dos estudos e podem ser úteis no levantamento de elementos que sugiram a necessidade de programas flexíveis de EJA de modo a possibilitar a conciliação entre trabalho e estudo. Pode ser interessante incluir detalhes sobre os tipos de apoio que os trabalhadores precisam para continuar estudando, como horários flexíveis e suporte financeiro, além da possibilidade de flexibilização de horário de estudo para trabalhadores.

Perguntas sobre **a idade e a série em que ocorreu a evasão escolar** (Q.17/Q.16 em 2013 e Q.12/Q.11 em 2023) ajudam a direcionar esforços preventivos em fases críticas da vida escolar. Além disso, os itens que exploram **motivos para abandono escolar**, como falta de apoio familiar, problemas de saúde, dificuldade de relacionamento com professores, falta de professores e percepção de que os conteúdos não

serviam para a vida, são fundamentais para identificar barreiras específicas e desenvolver programas de intervenção. O **estado civil** e a **condição familiar** dos participantes, bem como as **responsabilidades financeiras e de cuidados**, são cruciais para entender as necessidades adicionais dos alunos e criar políticas de suporte adequadas. Esses dados cooperam com a reflexão favorável ao desenvolvimento de estratégias em prol do atingimento das **metas 8 e 9**, propiciando um cenário favorável à permanência na escola regular ou ao retorno aos estudos, de modo a elevar os anos de escolaridade e/ou a elevar as taxas de alfabetização da população com 15 anos ou mais de idade.

A **meta 10** privilegia a oferta mínima de matrículas EJA na forma integrada à Educação Profissional. Itens sobre a **condição de trabalho**, o **vínculo de trabalho**, a **experiência em cursos livres** e a **participação no Encceja** oferecem elementos essenciais para o monitoramento dessa Meta.

Dados sobre a **condição de trabalho** fornecem informações sobre a estabilidade e segurança no emprego dos participantes. Compreender se os trabalhadores têm empregos estáveis ou precários é fundamental para formular programas que integrem formação profissional de maneira a oferecer maiores garantias de empregabilidade. Além disso, conhecer a condição de trabalho permite identificar quanto tempo e energia os participantes podem dedicar aos estudos, ajudando a desenvolver programas educacionais que sejam compatíveis com suas responsabilidades laborais. Esses dados podem ser relevantes no desenvolvimento de políticas de suporte, englobando horários de estudo flexíveis, bolsas de estudo e programas de apoio psicossocial, além de facilitar a reflexão sobre como desenvolver programas que combinem educação com treinamento profissional, alinhando-se às necessidades dos trabalhadores e do mercado de trabalho.

As perguntas relativas ao **vínculo de trabalho** (se formal ou informal) podem revelar um cenário que enseje o desenvolvimento de programas inclusivos, oferecendo oportunidades de formação que suscitem a transição para empregos formais. Por sua vez, informações

sobre o vínculo formal dentre os inscritos no Encceja podem contribuir com o desenho de programas de educação continuada em parceria com empregados e setores produtivos. Investigar sobre a **participação em cursos livres** mostram o engajamento e a motivação dos participantes em buscar qualificação adicional, mesmo fora do sistema formal de educação e podem revelar áreas de interesse dos participantes, informando a criação de programas de formação profissional que sejam alinhados com essas áreas. Tais dados podem enriquecer as discussões sobre a criação de programas de EJA que integrem cursos livres e ofereçam certificações em áreas profissionais de interesse dos participantes, promovendo o aprendizado contínuo e integrando essas oportunidades com a educação formal.

A inclusão de perguntas sobre **renda familiar e individual, hábitos de leitura e uso de tecnologia** no Questionário de 2023 também é essencial e oferecem dados que, após analisados, podem contribuir transversalmente com a proposição de políticas favoráveis ao atingimento das metas. Esses itens ajudam a avaliar o contexto socioeconômico dos participantes, identificar a necessidade de programas que incentivem a leitura e melhorar a alfabetização digital, propiciando uma educação mais integrada às demandas da atualidade. Em conjunto, os dados obtidos por meio dos QSE Encceja são fundamentais para a formulação de políticas educacionais eficazes e inclusivas, contribuindo significativamente para o cumprimento das metas do PNE e a melhoria da educação no Brasil.

Considerações finais

A análise comparativa entre os Questionários do Encceja 2013 e 2023 revela importantes mudanças e continuidades que refletem a adaptação às novas realidades socioeconômicas e educacionais. A manutenção de itens fundamentais, como a escolaridade dos pais, renda familiar e individual, e a jornada de trabalho, juntamente com a inclusão de novos itens em 2023, como a condição familiar, moradia e uso de

tecnologia, mostra um esforço contínuo para obter um panorama mais abrangente e preciso das condições de vida dos participantes. Esses dados são essenciais para o monitoramento das metas 8, 9 e 10 do PNE 2014-2024, contribuindo para a formulação de políticas públicas que incentivem a elevação da escolaridade, a alfabetização e a oferta de matrículas integradas à educação profissional.

A remoção de certos itens, como os motivos para trabalhar e a idade em que o participante começou a trabalhar, embora possa simplificar o instrumento, limita a compreensão completa das motivações e trajetórias dos participantes. Melhorar a abordagem sobre esses temas, integrando perguntas menos invasivas ou contextuais, é necessário para captar dados mais relevantes e detalhados, essenciais para a criação de políticas educacionais eficazes e inclusivas.

Perguntas relativas ao passado, como as relativas à idade em que o participante começou a trabalhar ou à experiência de trabalho concomitante com os estudos, focam em situações remotas, sendo possível que o Questionário tenha optado pela obtenção de informações mais imediatas no que diz respeito ao tema. No entanto, a idade de início no trabalho pode oferecer insights importantes sobre a trajetória educacional e profissional dos participantes. Integrar este tipo de pergunta com um contexto mais amplo sobre histórico educacional e familiar pode melhorar a coleta de dados, todavia essa expansão temática pode inviabilizar a aplicação de um questionário em larga escala.

A inclusão de itens sobre hábitos de leitura e uso de tecnologia em 2023 permite avaliar a familiaridade dos participantes com a leitura e as tecnologias digitais, áreas cruciais para o sucesso acadêmico e profissional na era moderna. Esses dados ajudam a identificar a necessidade de programas que incentivem a leitura e a alfabetização digital, promovendo uma educação mais inclusiva e alinhada com as demandas contemporâneas.

Por fim, sugere-se análise dos dados produzidos a partir da aplicação dos instrumentos ora analisados, de modo a obter informações sobre o público alvo do Exame em momentos distintos, especialmente em

um momento em que tramita o PL 2614/2024 (BRASIL, 2024) com proposta de Plano Nacional de Educação apresentada à Mesa da Câmara dos Deputados, prevendo vigência pelos próximos dez anos. Os QSE Encceja 2013 e 2023 são fundamentais para a geração de dados úteis à formulação de políticas educacionais voltadas à inclusão de jovens e adultos em desvantagem educacional, contribuindo significativamente para o cumprimento das metas do PNE e a melhoria da educação no Brasil. A análise detalhada desses dados permite identificar barreiras específicas e desenvolver intervenções direcionadas, garantindo que todos os jovens e adultos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições socioeconômicas ou desafios pessoais.

Referências

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. **Lei 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis n°s 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília: Casa Civil, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação.** Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/necessidade-de-trabalhar-e-principal-motivo-para-abandonar-escola> Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. **Portaria MEC nº 77 de 16 de agosto de 2002.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2002/portaria77.pdf Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei 2.614/2024.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília: Mesa da Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codtcor=2443432&filename=PL%202614/2024 Acesso em: 4 jul. 2024.

BRASIL/INEP. **Encceja**: Apresentação. Brasília: Inep, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja> Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL/INEP. **Encceja**: Microdados. Brasília: Inep, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/encceja> Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL/INEP. **Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021**: nota técnica. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2021_nota_tecnica.pdf Acesso em: 3 jul. 2024.

SESI/SENAI. **Pesquisa Educação e Opinião Pública 2022**. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2023/05/pesquisa-aponta-por-que-os-brasileiros-abandonam-a-escola/> Acesso em: 3 jul. 2024.

MODERNIDADE, COMPLEXIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR: O DIÁLOGO ENTRE AS ÁREAS DE CONHECIMENTO NO ÂMBITO DA PRÁTICA EDUCATIVA

*Jenerton Arlan Schütz
Sidinei Pithan da Silva*

Introdução

Este capítulo resulta de uma investigação realizada com os professores que atuaram na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma Escola Pública no Estado do Rio Grande do Sul durante o ano de 2001. A Política Educacional no Estado no Rio Grande do Sul no período compreendido entre 1998-2002 valorizou formas teórico-metodológicas alternativas de construção do currículo escolar. O texto em questão reflete sobre essa experiência educativa realizada na EJA, expressando os limites e possibilidades de uma nova forma paradigmática para pensar a construção do conhecimento escolar, bem como as reais dificuldades dos educadores no processo de implantação de uma proposta curricular de cunho interdisciplinar.

Nesse sentido, trata-se de pensar que o contexto da reforma educativa instituída no Estado do Rio Grande do Sul (1998-2002), movimentou-se por um referencial teórico-metodológico distinto das propostas tradicionais vigentes na escola pública e, portanto, modificou a ideia de um currículo pronto e determinado verticalmente pelos gestores. O movimento Constituinte Escolar, desenvolvido no período 1998-2000, instituiu amplo debate na escola pública acerca do conhecimento e do saber-fazer escolar, tornando os educadores sujeitos construtores (e legitimadores) das próprias propostas educativas. Os pesquisadores, enquanto professores com experiência na EJA, em parte possuem e enfrentam o mesmo desafio que os outros educadores enfrentaram, no sentido de construir outra forma de agência pedagógica e, em parte, enfrentam o desafio de pensar e analisar os próprios pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam outras formas de

conceber e operacionalizar o currículo escolar, tendo em vista que precisam ajudar a pensar a justificação e a legitimidade de novas formas de construção do conhecimento escolar.

O paradigma da complexidade, juntamente com a perspectiva do paradigma freireano na educação, tornaram-se as grandes referências teóricas que permitiram resignificar a práxis educativa, bem como reorientar o trabalho docente. Sob este pressuposto, o presente capítulo descreve, num primeiro momento, as formas características do paradigma moderno e sua influência na configuração da educação escolar. Num segundo momento, analisam-se as perspectivas dos educadores da EJA, da realidade apontada, frente a propostas de ensino por temas geradores. Num terceiro momento, adentra-se na prática educativa do educador/pesquisador buscando mostrar como enfrentou no cotidiano da sala de aula em EJA o desafio de um diálogo mais efetivo entre as áreas do conhecimento e a realidade dos educandos. Num quarto momento, é esboçada a problemática pedagógica implicada em tentar superar os trâmites paradigmáticos tradicionais que orientam a ação educativa na escola.

Portanto, imagina-se assim colaborar no processo de instauração de um sentido para as práticas interdisciplinares na escola, que não se esgota numa atividade ou num projeto isolado, mas que se estabelece em função de propósitos sociais, políticos e culturais mais amplos, os quais se configuram na escola, como prática paradigmática radicalmente criativa, diversa, plural, contingente e comunicacional. Sua razão de ser, a própria autonomia do professor e do sentido da escola, para o diálogo com o mundo, com as ciências, e com os educandos a partir de suas realidades sociais e culturais. Iniciamos, para tanto, tematizando o pano de fundo em que este movimento adquire sua legitimidade e justificação, a crise do paradigma moderno de educação.

Modernidade, escola e educação: um breve esboço da problemática

A herança cultural da modernidade, como sabemos, brindou-nos

com possibilidades de superarmos os dogmas da tradição religiosa, possibilitando-nos através da física moderna, uma visão ampliada do surgimento da matéria, da vida e do universo, criando algumas referências que potencialmente poderiam ajudar o homem no seu processo de libertação das forças naturais. A ciência moderna, protagonizada principalmente por Copérnico, Galileu Galilei, Bacon, Descartes, Locke, e Newton, depositou suas esperanças na possibilidade de conhecer o mundo através da perspectiva de que ele era uma grande máquina regida por leis, sendo que através da matemática poder-se-ia “desvendar estas leis” (Fensterseifer, 2001). Em termos de pressupostos para conhecer, a modernidade nos deixou também o legado do monismo metodológico e da crença absoluta no poder da mente do sujeito, que, ao fragmentar e compartimentar a realidade, tendo-a como objeto, pode descobrir seus segredos e suas leis de forma segura. Estas e outras características conferem o pano de fundo do paradigma científico da modernidade que têm imperado, no mundo ocidental, a partir do séc. XVII, e que contribuíram para a realização de diversas transformações, reformas e revoluções nas mais diversas esferas da atividade humana, inclusive na educação. Sua irradiação para o mundo da vida tornou-se cada vez mais presente nas formas dominadoras e inconsequentes das perspectivas eurocêntricas, que unilateralmente previram a libertação humana pela adoção de formas de racionalidade centradas, hegemonicamente, nas ideias científicas de progresso ilimitado.

Se a forma emergente de conhecimento na modernidade contribuiu, por um lado, para a ruptura da ilusão medieval, possibilitando ao homem romper com a visão sobrenatural do mundo, e consequente liberação da estrutura dominadora do poder clerical e feudal, por outro, introduziu novas crenças, novas formas de dominações, talvez ainda mais perigosas - a crença absoluta no poder da racionalidade científica/instrumental, a ideia de progresso ilimitado, e a consequente destruição da natureza, da biodiversidade cultural, e desarticulação da política no sentido emancipatório.

O paradigma cartesiano/newtoniano, nos moldes mecanicistas,

produziu, nesse sentido, ao adentrar o mundo do vivido, das instituições, da economia, da política, da educação, uma visão deturpada/reificada da realidade, contribuindo para a cegueira existencial do homem, permitindo a este cada vez mais conhecer os detalhes de cada parte, mas cegando-o no sentido do todo. As críticas de Rousseau (1978), Marx (2005), Nietzsche (2002), Freud (1978), Heidegger (2012), Adorno (2003), Horkheimer (1980) e Habermas (1980), dentre outros, à modernidade, estariam contribuindo para percebermos a natureza e algumas das limitações e implicações da crise do paradigma moderno de conhecimento no contexto contemporâneo. Uma crise paradigmática que significa, no fundo, tanto uma incapacidade teórica/epistêmica de compreendermos os problemas mais essenciais que enfrentamos e precisamos enfrentar, bem como das formas de racionalidade condutoras das ações sócio-históricas na modernidade.

A antiga patologia do pensamento dava uma vida independente aos mitos e aos deuses que criava. A patologia moderna do espírito está na hipersimplificação que a torna cega perante a complexidade do real. A patologia da ideia está no idealismo, onde a ideia oculta a realidade que se encarrega de traduzir e se considera como a única real. A doença da teoria está no doutrinarismo e no dogmatismo, que fecham a teoria sobre ela própria e a petrificam. A patologia da razão é a racionalização que o encerra o real num sistema de ideias coerente, mas parcial e unilateral, e que não sabe nem que uma parte do real é irracionalizável, nem que a racionalidade se encarrega de dialogar com o irracionalizável (Morin, 2003, p. 23).

Como forma de contraponto a esta perspectiva de racionalidade, o paradigma da complexidade, no plano teórico, estaria fornecendo algumas contribuições que possibilitariam reconstruir nossas visões acerca da realidade e das inter-relações que subjazem às várias ciências. Isto, de certa forma, seria muito pertinente à educação, principalmente escolar, pois permitiria outros olhares acerca da natureza das relações humanas e epistemológicas na contemporaneidade, possibilitando, em última instância, novos horizontes e sentidos para uma práxis

emancipatória na escola.

Os discursos educacionais que situaram e propuseram os meios e finalidades norteadoras da formação humana, no contexto da modernidade, seguiram um ideário específico das condições históricas e paradigmáticas em que foram construídos. Por um lado, analisar/compreender o pensamento complexo, tornar-se-ia necessário para melhor situarmos as possíveis críticas às dimensões fragmentárias da cultura moderna, principalmente às que se estabelecem(ram) entre os diversos campos do conhecimento. Por outro lado, as configurações relacionais/epistêmicas que estariam emergindo das análises da complexidade poderiam nos ajudar no processo de pensar a reconstrução paradigmática da estrutura educacional da modernidade. E, mais especificamente, permitir-nos-ia também interpretar alguns fenômenos subjacentes à formação continuada dos professores noutra perspectiva; tanto no que concerne à gênese identitária da profissão, e dos saberes necessários para ensinar e construir a autonomia do educando, quanto na esfera da sua função social, e dos saberes necessários para ajudar no processo de construção da cidadania pessoal e coletiva.

Marques (1990, p. 83) destaca que não basta à educação, “no afã de recuperar sua unidade, recorrer a expedientes meramente paliativos, tais como a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade tomadas em si mesmas”. Impõe, segundo ele, isto sim, em boa hora, “a afirmação de um novo paradigma: o paradigma da complexidade em que substitui o circuito da redução pelos vastos círculos de comunicação” (Marques, 1990, p. 83). Cumpre entender como esta forma de racionalidade comunicativa e complexa pode favorecer o diálogo entre as áreas do conhecimento no processo de produção do conhecimento escolar.

Conhecimento e educação escolar na EJA: a busca da superação do paradigma curricular moderno

Neste tópico, analisamos a prática pedagógica de um coletivo de professores que tentou construir uma proposta para a Educação de

Jovens e Adultos (2001), no interior de uma Escola Pública, tentando superar a lógica do currículo tradicional e, portanto, tentando instaurar um diálogo entre as áreas do conhecimento no cotidiano de atuação. Este relato parte de uma pesquisa -ação realizada, tentando compreender as dificuldades e potencialidades dos professores em produzir um Currículo Escolar, em que o diálogo entre as áreas de conhecimento, entre os educadores e os educandos e, com a realidade social e histórica, fossem a tônica do processo. Outrossim, trata de um esforço de compreender algumas possibilidades de reconstrução do currículo escolar tradicional a partir de uma organização e de uma concepção paradigmática distinta.

Em linhas gerais, estas novas perspectivas de abordagem e construção do conhecimento escolar ocasionaram, em minha realidade de atuação, um alto índice de desajustamento (crise) entre os professores, tanto em relação à seleção dos conteúdos pertinentes, quanto à organização horizontal e vertical do currículo. Os saberes docentes construídos na formação inicial, de caráter exclusivamente disciplinar, estavam sendo desafiados a tornarem-se mais contextualizados, o que suscitava, em alguns, uma sensação de mal-estar e discordância. No entanto, mesmo assim, houve um determinado consenso de se projetar uma mudança paradigmática no currículo, o que obviamente ainda não significava uma mudança real nas relações educacionais.

O projeto político-pedagógico da escola contemplou a ideia de partir dos temas da realidade, estruturando os eixos temáticos fundamentais que norteariam a elaboração e construção das abordagens em cada disciplina. Porém, em termos de andamento do processo, as mudanças estruturais mais significativas que ocorreram deram-se no interior do grupo que trabalhava com a Educação de Jovens e Adultos. O tempo diferenciado para planejamento e estudo, bem como a proposta diferenciada, possibilitou a este grupo um aprofundamento, mesmo que mínimo ainda, de novas possibilidades de abordagem dos conhecimentos escolares. Estava-se organizando assim uma espécie de projeto piloto, em que se buscava a superação das abordagens disciplinares estanques e descontextualizadas. Os professores

perceberam-se paulatinamente movidos por esta necessidade de mudança. A discussão sistemática e contínua possibilitava uma aproximação entre as áreas. Percebia-se, pouco a pouco, que havia pontos de convergência e de comunicação entre as disciplinas, mesmo que muito tênues ainda. No entanto, notou-se que a falta de um referencial mais significativo, que ajudasse o grupo a pensar sobre as condições em que estavam embasando seus saberes, que permitisse compreender os olhares e conceitos que estavam sendo empregados para compreender a realidade dos educandos e para organizar e conduzir os saberes dificultava o enraizamento da mudança.

A confusão quanto ao que ensinar na sua área específica em contextos de abordagem por temas levou alguns professores a abandonar a noção de especificidade do saber escolar, caindo num relativismo estéril que reduz a complexa dinâmica educacional ao discurso político contra-hegemônico fácil e a outros a continuar seguindo a cartilha linear e determinista dos conteúdos, deixando, portanto, de cumprir as funções múltiplas e complexas requeridas pela educação nas ciências no novo milênio. Nesse sentido, acredita-se que as especificidades e peculiaridades exigidas e a serem construídas, para atuar neste novo contexto educacional, geraram certa inquietação epistemológica e social nos educadores. O que ensinar? Como ensinar? Por que ensinar? e Para que ensinar? tornaram-se perguntas emergentes no cotidiano de ação dos educadores, suscitando novos debates e interlocuções por caminhos múltiplos, incertos e desconhecidos. Percebia-se, no cotidiano de ação na Educação de Jovens e Adultos, que a formação inicial, fundamentalmente centrada em disciplinas (e no paradigma moderno e linear de conhecimento), nossa e dos professores, dificultava muito o trabalho por eixos temáticos, obstaculizando uma possível inter-relação das várias ciências, a fim de melhor entender o mundo da vida.

O enfoque epistemológico desenvolvido por Paulo Freire (2000), por sua vez, favorece o entendimento de que a grande tarefa da escola não é a de negar os saberes dos sujeitos reais, mas o de criar uma atmosfera

reflexiva que permita repensar os próprios saberes cotidianos e com isso recriar a própria cultura vivida e percebida. Nesse sentido, o processo epistemológico na escola se instaura a partir de um diálogo efetivo entre os sujeitos (educadores e educandos), os quais percebem a própria estrutura cultural e social como uma construção histórica que está sendo sempreconstruída e modificada pelos sujeitos; e, com isso, percebem-se como sujeitos efetivos da história. Fator que favorece o entendimento de que educar não é transmitir conhecimento, mas criar as condições para sua construção por parte dos sujeitos. Para tanto, numa proposta pedagógica amparada na perspectiva de Paulo Freire, parte-se do cotidiano vivido (tema gerador) para se chegar ao cotidiano pensado (mediação teórica) e assim poder resignificar a cultura vivida (práxis social e histórica). Esta a tônica que movimenta o processo pedagógico e estabelece novas formas para pensar o significado e o sentido do conhecimento científico e público em seu diálogo com o conhecimento popular na escola pública. A lógica do conhecimento escolar, sob o pressuposto da teoria da complexidade de Edgar Morin, por sua vez, exige um olhar que ultrapasse a unidimensionalização do conhecimento, seja ela vinda do cotidiano massificado, ou mesmo do racionalismo reducionista cientificizado.

Enfim, há de se pensar de forma profunda no papel da escola diante dos desafios ecológicos, culturais e políticos contemporâneos, e, nesse processo, destacar a insuficiência de uma visão excessivamente fechada e compartimentalizada que se massificou nos espaços institucionais escolares e universitários. Essa visão parece insuficiente para dar conta do ensino e da educação de jovens e adultos numa perspectiva inclusiva e de qualidade social. Não basta, nesse âmbito, discutir, de forma isolada, a necessidade de novos saberes para as práticas educativas; é preciso, sobretudo, compreender as questões reais, que sempre são múltiplas e de caráter complexo; a linguagem dos sujeitos reais, dos estudantes, os seus saberes, por exemplo, precisam ser considerados nos processos de construção curricular, sendo que os mesmos podem, de certa forma, ser reconhecidos como válidos, em

determinados contextos, mesmo que, sob um olhar mais profundo e contextual, adquiram novos sentidos e contornos necessitando ser reconstruídos sob outras óticas/éticas/lógicas.

Essa dinâmica, principalmente com jovens e adultos, não pode ser de caráter prescritivo, em termos valorativos, ou excessivamente verbalística, em termos cognitivos, mas precisa antes ser pensada, ou melhor, compartilhada corporalmente, na totalidade/singularidade do ser e das relações; o que possibilita aos educadores/educandos, não apenas tentarem realizar leituras da realidade mais contextuais, como, fundamentalmente, perceberem/sentirem que as visões e conceitos que utilizam na construção dessas leituras envolvem muitas áreas do conhecimento, ou melhor, abrangem múltiplas dimensões da realidade a ser conhecida: cognitivas, afetivas, espirituais, lúdicas, sexuais, estéticas, políticas, éticas; as quais carecem e são possíveis de novos sentidos e re-articulações no espaço-escolar, de forma a re-criar o real dado, seja o do cotidiano social e os processos tradicionais de opressão, seja o do cotidiano escolar, e os processos tradicionais de fragmentação e perda do sentido dos componentes curriculares.

Conhecimento escolar na EJA: a busca da superação do paradigma curricular moderno na prática pedagógica do “educador/pesquisador”: esboço da problemática

O movimento de explicitação sobre a dinâmica que atinge o coletivo dos educadores requer um relato da forma construída para tentar dar conta da materialização da proposta no âmbito da sala de aula. Então, passamos, a partir de agora, a descrever e analisar esta experiência educativa, esperando encontrar nela indicadores para mostrar na prática educativa uma possibilidade de realizar/desenvolver um diálogo mais efetivo com o conhecimento, em termos formativos (diálogo entre o ensino e a aprendizagem), em termos epistemológicos (diálogo entre as áreas do conhecimento) e em termos éticos e políticos (diálogo com a realidade social e histórica). O esforço denota agora os limites e potencialidades

constitutivos da própria intervenção dos pesquisadores em produzir uma práxis pedagógica à altura do desejado pelos novos tempos, pela realidade dos educandos e pela realidade projetada pelo coletivo dos educadores no Projeto Político Pedagógico da Escola para a Educação de Jovens e Adultos.

O discurso e a explicitação conceitual de muitos aspectos teórico-metodológicos evidenciados com os professores, durante os cursos de formação organizados pela Coordenadoria Regional de Educação e pela Secretaria Estadual de Educação, precisavam adquirir concretude na coletividade dos educadores da escola e, mais ainda, constituir-se dialeticamente no miudinho com os educandos. O desafio de remexer com as grades do currículo tradicional, com o conhecimento e a forma de construí-lo, apareciam, no Ensino Fundamental, encarnados, para nós, no componente curricular de Ciências.

A ideia de trabalhar a partir da pesquisa participante incitava para uma forma de construção do conhecimento muito diferente da que era desenvolvida pelos educadores em seus métodos tradicionais de ensino. Nas reuniões de planejamento na EJA discutíamos como era possível criar uma proposta mais rica e contextual para desenvolver o ensino. Este ambiente compartilhado semanalmente por todos os professores da EJA possibilitava um movimento em direção à integração do currículo, no sentido de construir nova forma e novo sentido para a educação nesta modalidade. Esta a razão que motiva o interesse por investigar o nascimento de algo novo no interior do paradigma tradicional de conhecimento escolar. A pesquisa da realidade - (pesquisa participante) - nos levava a construir a rede temática, a qual requeria uma rede conceitual (mediação teórica), promovida pelas diferentes áreas do conhecimento. Este movimento em relação a uma nova concepção e organização do currículo exigia do coletivo dos educadores uma nova forma de pensar o lugar específico da área de conhecimento, bem como sua participação na formação geral do educando. E, para além do planejamento curricular, o novo contexto desafiava os educadores a construir esta nova forma de ação em suas práticas pedagógicas em sala

de aula.

A necessidade de dialogar e relacionar o amplo leque de teorias e abordagens que se apresentavam tornava o desafio da prática educativa por vezes interessante, por vezes confusa e angustiante. No entanto, a relação e a dedicação ao estudo de temas diversos estavam permitindo elaborar com mais clareza os pontos fundamentais em que poderiam ser feitos os investimentos educativos. A questão era como articular uma cosmovisão do universo social, cultural e científico com os conceitos fundamentais da Química, da Física e da Biologia? Seria isso possível e necessário?

Longe de responder a essas questões isoladamente, distanciadas do horizonte real das práticas, foi preciso começar a desenvolver as intencionalidades educativas no âmago das experiências compartilhadas, ou seja, no espaço concreto da sala de aula. As reflexões e os estudos aprofundados em teorias sociais e educativas precisavam desdobrar-se em possibilidades criativas que permitissem reconstruir em nova linguagem a relação das ciências, dos educandos e dos educadores. Havia muitas vidas em jogo, ou seja, muitos educandos querendo voltar à escola, reencontrar o sentido da vida, recuperar o tempo de estudo perdido. Como respondê-las? A resposta parecia ser: é preciso aprender fazendo (ação/reflexão/ação). Nesse horizonte de sonho, intencionando edificar uma nova proposta educacional que possibilitasse construir aprendizagens significativas com os educandos, resgatando suas possibilidades participativas em contextos de coletividade, é que se vislumbrava desenvolver a prática educativa.

O desafio que se impunha não conglobava apenas o universo da discussão de temas sociais e culturais importantes para a coletividade e que permitiam teorizar sobre a realidade, como também o ensino dos conceitos científicos-chave das ciências. Para cumprir essa tarefa não bastava a pura decodificação do conceito das ciências, nem mesmo o seu ensino desvinculado dos contextos em que se fundavam as condições do diálogo (Japiassu, 1999; Freire, 2000). Isso tornava a coisa mais interessante, mas, ao mesmo tempo, preocupante, pois a

contextualização e o entrelaçamento que permitiam o entendimento e a compreensão da relevância de determinado conceito das ciências no universo social não estava *dado*, precisando ser construído. A referência vale não apenas para os educandos de forma geral, mas fundamentalmente para os próprios educadores. A questão seria: estava preparado para enfrentar tamanha adversidade? Teria condições *à priori* que me possibilitassem uma intervenção consciente acerca da pertinência de cada conceito e da sua relação com os demais na compreensão da realidade?

As muitas interrogações que se apresentavam não podiam permanecer sem resposta. No trato íntimo delas, durante as reuniões pedagógicas, compreendíamos que cada um devesse agir com vistas a uma perspectiva mais social do ensino. Também tínhamos em vista o aspecto da centralidade do educando no processo educativo. A necessidade de torná-lo protagonista e agente do processo era a meta básica. No entanto, ainda não se explicitavam as preocupações com o tipo de conhecimentos que deveriam ser desenvolvidos no âmbito de cada componente curricular. Desta forma, o problema dos conhecimentos envolvia a todos, mas remetia a cada um para a produção de suas respostas. A falta de uma elaboração conceitual teórico-interpretativa que possibilitasse guiar e referenciar o ensino numa perspectiva diferenciada agravava a questão. Como era muito grande o ataque aos conhecimentos tradicionais do ensino, no processo de debate crítico travado pelos educadores nos encontros de formação, ninguém ousava defendê-los puramente. A proposta pedagógica amparada em Paulo Freire estabelecia uma crítica aos modelos da educação tradicional. Os momentos de formação evidenciavam isso. A crítica à educação bancária, promovida pelos debates teóricos desafiava os educadores a construir outras formas de educação. Isso significava inovar, tanto em perspectiva de método quanto de conteúdo. Os argumentos orientadores eram de que para atender a uma demanda social, os conhecimentos precisariam ser orientados por outra lógica. Qual?

Complexidade e diálogo entre as áreas do conhecimento na práxis pedagógica do educador/pesquisador

A interpretação que fizemos naquele contexto nos levava a adotar uma perspectiva ética, ecológica, libertadora e complexa para o ensino de ciências no Ensino Fundamental. Estávamos muito influenciado pela leitura das obras de Boff (2000), Altvater (1999), Freire (2001) e Morin (2001c) a respeito da dimensão ecológica da vida e da complexidade do conhecimento e da realidade. A noção de que estávamos diante de uma série de problemas socioambientais que afligia a todos no Planeta levava a assumir como referência uma perspectiva teórica que conglobava explicações e interrogações no âmbito da dimensão existencial da humanidade. A leitura dos escritos desses autores propiciava uma espécie de reconstrução das noções conceituais isoladas das ciências biológicas e químicas.

O diálogo entre as áreas do conhecimento, neste caso, se torna uma exigência do próprio paradigma, o qual recoloca o desafio da complexidade do real e, junto com ele, o necessário esforço humano de buscar tecer teias argumentativas pela via da teorização. Se, por um lado, a experiência inicial de organizar o currículo na EJA era a pesquisa da realidade e a escolha dos temas geradores, a experiência mediata na EJA nos desafiava a construir os conceitos escolares sob forma de teias, ou mesmo, de redes temáticas conceituais. Nestas, os temas sociais e geradores nos ajudavam a dar certa coesão ao ensino em sua totalidade permitindo um diálogo ativo e efetivo com a realidade circundante e entre as diferentes áreas do conhecimento. Uma visão de fundo, marcada pela antropologia complexa de Edgar Morin alimentava o ensino e permitia dialogar o ensino de ciências com as outras áreas de conhecimento. Afinal, “o ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural” (Morin, 2001a, p. 40).

Por um lado, os conceitos de ecologia e ecossistema, por exemplo, transpunham as barreiras fixas de seu ensino numa determinada totalidade de ensino para se tornarem os princípios operadores do

conhecimento em todas as totalidades; ou seja, as noções de ecologia e ecossistema não eram abandonadas e tratadas de forma estanque, em apenas um só módulo ou totalidade de ensino, pelo contrário, ajudavam na contextualização da vida, da organização celular, da compreensão das doenças contemporâneas, da percepção da diversidade cultural e biológica, enfim, participavam como “macro conceitos organizadores” (Morin, 2001b) que permitiam alargar noções de conceitos isolados. Por outro, a abordagem de cunho filosófico permitia com que compreendêssemos durante as aulas a pertinência desses conceitos no conjunto da nossa vida social, ética, política e cultural. A filosofia, na concepção de Morin (2001a) é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana”. Enfim, pensar de forma complexa tornava-se o desafio promovido pela virada paradigmática que vivia no cotidiano de ação com os estudantes da EJA.

Sob este prelúdio, o fato de termos assumido o componente curricular de Ciências, fez com que a discussão e aprofundamento de noções de anatomia e fisiologia humana, por exemplo, estavam sempre circunstanciadas pela problemática existencial humana. Ou seja, antes de serem descritas as “funções biológicas dos órgãos” e seu “comportamento real na produção da vida” emergiam os contextos pragmáticos em que o assunto era importante. Às vezes eram as “doenças” que atingiam o “povo brasileiro”, outras vezes, era o problema da “drogadição”, da “má alimentação”, ou mesmo da “tristeza” e falta de “ânimo” que estava presente em nossa vida, inclusive naquele momento. No entendimento de Milton Santos (2000), sempre que precisamos pensar o mundo no interior das disciplinas elas se modificam e, necessariamente, elas assumem o caráter de uma metadisciplina. O sentido ecologizante constitutivo do pensamento complexo, por sua vez, gera um tipo de pensar filosófico enciclopedante como nos ensina Edgar Morin, o que favorece a inter-relação dos diferentes campos e áreas do conhecimento.

Esta é a tônica inspiradora do pensamento complexo desenvolvido

por Edgar Morin. A grande questão desafiadora do ensino é a religação dos saberes (Morin, 2001d) e a integração e relação de cada conceito particular numa totalidade maior. Pensar para Morin é estabelecer relações entre as partes e o todo e entre o todo e as partes, entre o local e o global e entre o global e o local. Sob este aspecto, ecologizar o ensino e pensar o currículo de forma integrada significa perceber suas relações, inter-retroações, ou seja, significa reconhecer e tratar da complexidade do real e criar novas formas de compreendê-lo conceitualmente pela via de um novo paradigma de conhecimento. Ao invés de estudar as Ciências Biológicas e Químicas com os conceitos isolados em áreas bem compartimentadas, tais como Citologia, Anatomia, Fisiologia, Patologia, Epidemiologia, Botânica, Histologia, Genética, tratava-se, outrossim, de perceber as relações e as complexidades implicadas entre os diferentes níveis da realidade.

Os estudantes se interessavam muito pelos conteúdos estudados em Ciências quando conseguiam entender seu sentido na vida prática. Não se tratava apenas de investigar e memorizar o nome das artérias, ou mesmo dos órgãos do corpo humano. Tampouco de apenas compreender seu funcionamento normal e anormal, mas de pensar e perceber a riqueza e a complexidade implicada no processo de produção da vida humana em sociedade. Enquanto, como educadores, procurávamos situar cada movimento do ensino na mediação entre as Ciências Humanas e as Ciências Naturais numa perspectiva de totalidade, os educandos manifestavam sua curiosidade e vontade de conceber de forma cada vez mais ampla e relacional os temas e conteúdos que estudavam. Os fenômenos implicados na saúde, por exemplo, começavam a ser concebidos não apenas como fenômenos biológicos e naturais, ou mesmo divinos, mas com fenômenos socioculturais. Os problemas de saúde exigiam de nossa parte ampla e profunda dedicação aos conceitos particulares de cada área das ciências naturais, mas também nos desafiavam no cotidiano das aulas a construir outras relações a partir das ciências humanas.

Sintetizamos esta forma de abordagem, compreendendo que a

mecânica causal dos encontros cedia lugar à existencialidade dialética. O programado e o sistematizado *a priori* era importante, mas o que contava como elemento de aprendizagem estava muito mais circunstanciado pelo rumo das conversas. Assim, os processos de interlocução moviam-se, intencionando relacionar, numa esfera de interdependência crescente, as partes e o todo; ou seja, as unidades/conteúdos de ensino/conceitos particulares/analíticos, com as dimensões da totalidade dos conteúdos/conceitos gerais/sistêmicos. E as aprendizagens/reconstrução dos saberes precisavam ocorrer sempre com vistas à pertinência praxiológica de cada conceito no horizonte da totalidade da vida. Sob esta perspectiva epistemológica, o ponto de vista particular de cada educando, enquanto condição interpretativa do assunto estudado era válido, no entanto, precisava estar circunscrito numa perspectiva conceitual mais abrangente. A liberdade de ação e a necessidade de compreender a relação entre os conceitos não eram uma tarefa exclusiva do educador, mas fazia parte do desafio do encontro. Nesse âmbito, o objetivo do componente curricular era o de reconstruir os saberes do educando, vislumbrando sempre o desenvolvimento de suas capacidades reflexivas e multireferenciais no processo de interpretação da realidade.

Como a proposta de ensino na EJA previa a ideia de partir da realidade (temas geradores) para a ela retornar (prática social), havia sempre o desafio de partir de uma primeira leitura feita pelos estudantes para então realizar o movimento de uma leitura marcada pela presença dos conceitos mediadores, para então refazer a primeira leitura. Um sentido de busca da totalidade marcava a todos neste momento da investigação. A primeira fala servia como uma espécie de hipótese provisória para explicar a realidade, mas ela ia se reconstruindo no decorrer das aulas. O tema gerador da EJA naquele ano para todas as áreas do conhecimento foi: “Tem gente com curso superior catando lixo”. Nosso esforço ao estudar e problematizar os temas consistia em superar visões estanques e limitadas da realidade ao mesmo tempo em que pensar o valor das ciências naturais para conceber o mundo e a

sociedade. Por isso, a ideia de contextualizar os saberes, historicizar, mediar em lente mais complexa, permitia um trato teórico para as questões de leitura e releitura de questões do cotidiano vivido. Os alunos, na primeira leitura que faziam da realidade imaginavam estar diante da verdade última, do saber verdadeiro. Muitos alunos ao estudar o tópico da crise social e ambiental, ou mesmo das relações entre o homem e natureza, interpretavam a crise como que relacionada exclusivamente à corrupção ou ao governo, sendo culpa dos políticos e da política. Em medida que novos conceitos teóricos apareciam, novas visões emergiam e seus significados se reconfiguravam.

A exigência da pesquisa, da leitura e da interpretação de outros enfoques surgia como necessidade básica para a construção de uma noção ampliada da questão. Isso tanto para os educandos, como prioritariamente para os educadores. A insuficiência e a finitude de nossa condição interpretativa e explicativa da realidade temática escolhida surgiam aliadas a uma vontade tremenda de conhecer mais (e mais) acerca dos assuntos estudados! Encontrara, sem o saber, através das muitas leituras que estava fazendo, uma porta fascinante para os muitos caminhos do conhecimento. Concebera também, a partir delas, em termos pessoais/profissionais, algo de fundamental na condução dos processos de ensino; principalmente no que diz respeito à importância de dar vida aos conceitos mais elementares de cada ciência, compreendendo, fundamentalmente, o papel ativo do educador/educando no processo de reelaboração conceitual, destacando, nesse sentido, o papel do imaginário, da criatividade e da linguagem, na prática educativa.

O caráter dialógico da educação, integrado com a perspectiva de recriação dos horizontes imediatos que se apresentavam no cotidiano dos encontros, possibilitavam entender a dimensão contraditória, móvel e insuficiente do conhecimento humano. As falas/silêncios dos educandos mostravam, por um lado, a contingência, a historicidade e a concretude do conhecimento no mundo da vida e, por outro, demonstravam a insuficiência prática destes conhecimentos para gerir outras perspectivas

de vida social, ética e política. Nessa interface, os conceitos das ciências também pareciam demasiadamente abstratos quando tomados de forma isolada de seu contexto de produção, sendo incapazes de mobilizar a atenção dos educandos ou mesmo de produzir sentido. Quando isso ocorria, o grupo reivindicava uma explicitação coerente e convincente, geralmente tendo o silêncio como forma mais explícita dessa reivindicação. Nesse âmbito, a recriação do conceito científico tornava-se também iniludível, pois, para participar da conversa precisava ele (o conceito) ser convidado e, para além disso, necessitava estar caracterizado com os traços característicos. Isso implicava também no reconhecimento do caráter móvel, contraditório e insuficiente do conhecimento historicamente acumulado de produzir, por si só, as respostas de que precisávamos. Condição que sempre nos levava a retomar os temas escolhidos para estudo como formas de reestabelecer o diálogo com os sujeitos. Não bastava assumir as leituras e pesquisas nos livros imaginando que elas iriam fazer sentido. Organizávamos os desafios para a pesquisa e leitura em aula, mas nem sempre tínhamos o retorno esperado. Esta permanente busca pela participação efetiva de todos os sujeitos nas aulas e pela qualificação desta participação marcava o espírito criado na EJA.

Temas-Sócio-Ambientais selecionados para estudo em EJA no Ensino Fundamental:

*Relações Homem/Natureza/Animais; *Desequilíbrio / Caos-Equilíbrio / Cosmos / Organização enquanto dinâmica fundante da vida na terra; *O Apagão / Crise energética;

*A Ciência na Vida Moderna; *Destruição da Natureza: ar, água, solos; *A Tecnologia na vida moderna; *A crise do Trabalho no mundo; *O Modelo Econômico no qual se funda o contexto atual; *O Lixo; *O papel do Estado e da Sociedade civil frente ao avanço dos problemas socioambientais; *A Crise Democrática do mundo moderno; *Os novos Paradigmas da Ciência: religando os saberes; *A Ação Política enquanto possibilidade da mudança; *As Grandes Cidades e a urbanização caótica; *A Agricultura errática; Os Alimentos poluídos/contaminados; *O Individualismo/egocentrismo contemporâneo; *O Materialismo contemporâneo; * A

Globalização e a Exclusão social; * A crise de Valores: a instabilidade da moral; *A crise ética: o novo “deus”: capital/mercado; *Os Fundamentalismos da contemporaneidade: religiosos, econômicos e políticos e sua relação com o globalitarismo, terrorismo e dominação cultural; *Os Meios de Comunicação e o seu papel frente à crise atual; * A Escola e a sua função social; * A Sociedade da Informação e a necessidade de democratizar o saber; *O Lazer enquanto aspecto constituinte da formação humana. (Plano de Ensino de Ciências/EJA - Ensino Fundamental, 2001, p. 1).

O exemplo supramencionado pode nos permitir compreender, acima de tudo, o papel ativo/imaginário/criativo que devem exercer educadores e educandos no processo de ensino e aprendizagem. Também deve nos levar a pensar sobre a necessidade da contextualização de cada conceito que entra em jogo no processo de educação escolar. Sinalizando para a necessidade de não isolar os conceitos de cada componente curricular, acreditando que produzirão sentido/significado quando tomados puramente em sua estrutura lógica. Os seguintes conceitos foram selecionados como conteúdos de Ciências na EJA no Ensino Fundamental:

Conceitos-Chave para a Totalidade 4 do Ensino Fundamental:

Energia: * A complexidade da vida e a interdependência global; * Capacidade de realizar trabalho e a modificação do espaço; * O capitalismo: relações de dominação e exploração; *Relações de poder local e global; A distribuição da água no espaço; *Importância social da água e da energia; A privatização da água; Água e Vida: composição corporal, presença nos três estados físicos; *A sede no mundo; *Geografia da sede e relações de poder; *Contexto histórico: Revolução ideológica/Revolução Francesa; Revolução econômica/Revolução Industrial; *Fontes renováveis e não renováveis; Ciclo da matéria (oxigênio, água, nitrogênio, carbono) e energia nas cadeias alimentares; *Os impactos ambientais das bacias hidrográficas; *Os impactos ambientais da energia nuclear; *O lixo como fonte de energia; A importância da reciclagem; *Fontes poluidoras / destruidoras; *Fontes de energia do futuro ambientalmente sustentável; *Ecologia: População, comunidade, biocenose, biosfera. Relações harmônicas e desarmônicas entre os seres vivos; Teia alimentar e cadeia alimentar; Ecossistema e hábitat;

Nicho ecológico; *Desenvolvimento econômico x Preservação ambiental; *A poluição do ar e os seus efeitos: Efeito estufa; chuva ácida; ilhas de calor; inversão térmica; *Poluição do solo e da água.

Conceitos-Chave para a Totalidade 5 do Ensino Fundamental:

Agricultura: Os transgênicos; Os agrotóxicos e suas consequências: econômicas, biológicas, sociais, políticas e culturais; A economia como meio para qualidade de vida; O êxodo rural (abandono do campo); Globalização e suas implicações locais; Desenvolvimento sustentável; agro ecologia; Contexto histórico: surgimento, a revolução verde, a destruição da natureza; Tecnologia x Trabalho no campo.

Alimentação: * Fotossíntese, * Respiração Celular; * A fome no mundo; * A obesidade; * O sistema digestivo; * Anorexia; * Medicamentos para emagrecer; * Os principais nutrientes: proteínas, açúcares gorduras, vitaminas, e sua importância na prevenção de doenças; * Alimentos naturais x Alimentos Artificiais; * Os hortifrutigranjeiros do cotidiano: formas de cultivo, valor nutricional, composição química e aplicações medicinais.

Conceitos-Chave para a Totalidade 6 do Ensino Fundamental

Saúde: Exercício Físico e prevenção; Doenças crônico-degenerativas, Doenças infectocontagiosas, hipertensão, derrame, infarto do miocárdio, câncer, anemia, leucemia, pneumonia, Aids e DSTs, Varíola, rubéola, gripe, Malária, poliomielite, Raiva, Os seres vivos: bactérias, vírus, platelmintos, insetos, nematelmintos; Saneamento básico x Saúde; Alimentação e saúde; Fatores de predisposição às doenças: fumo, obesidade, drogas; As Drogas e a vida moderna: o crime/violência, o tráfico, formas de controle, a crise de identidade, os efeitos orgânicos e psicossociais das drogas, as drogas psicotrópicas, os medicamentos; drogas e ética; drogas e relações de poder; drogas e cultura; Sistema Respiratório; Sistema cardiocirculatório; Sistema digestivo, Sistema nervoso, Sistema Endócrino. (Plano de Ensino de Ciências/EJA - Ensino Fundamental, 2001, p. 2).

A organização do currículo por temas sociais relevantes permitia e exigia um entrelaçamento constante entre os mais diversos conceitos da ciência, promovendo, acima de tudo, a necessidade de contextualizar,

numa perspectiva cada vez mais alargada, qualquer perspectiva temática que surgisse. Os temas sociais funcionavam como uma espécie de pano de fundo que permitia mapear nossas significações particulares numa abrangência significativa da realidade circundante.

Considerações finais

O enfoque que se dava ao ensino de ciências, em nossos procedimentos escolares no Ensino Fundamental da EJA, acentuava a riqueza e a importância dos conceitos científicos no processo de compreensão da realidade. Acreditava-se que qualquer intervenção que se propunha a construir um novo horizonte de ação para a prática educativa devia, em última instância, não menosprezar o conhecimento científico e tampouco o conhecimento popular. Percebíamos, no decorrer das aulas, por outro lado, que a ênfase educativa na discussão de temas cotidianos não podia esgotar-se na pura opinião. O conhecimento da ciência tornava-se, nesse sentido, algo de que deveríamos, coletivamente nos apropriar, a fim de desenvolvermos um novo olhar para o nosso cotidiano. No entanto, essa apropriação não podia ser mecânica e determinista, desprezando as leituras de mundo dos educandos¹². Por isso compreendemos que o ensino de ciências em EJA precisava, por um lado, estar encharcado de realidade, de leituras de mundo diferentes, que permitiam trazer à tona as múltiplas dimensões do cotidiano, e, por outro, que estas leituras do cotidiano precisavam ser analisadas e questionadas sob o crivo dos conceitos mediadores da ciência.

Esse movimento interpretativo do real deveria nos permitir construir uma visão mais articulada da realidade. Pois, de acordo com Vasconcellos (2000, p. 38), “a realidade não se revela diretamente. A

¹² Justamente, “um dos motivos porque se precisa da escola é o fato do conhecimento não se dar de forma fácil, imediata, por simples observação da realidade ou pelo contato com o conhecimento estabelecido” (Vasconcellos, 2000, p. 38).

manifestação inicial do real é caótica: se o real tem uma ordem, ela não está dada, não transparece, cabendo ao sujeito debruçar-se sobre ele para indagar e aprofundar-se no real”. Os conceitos da ciência, nesse sentido, deveriam ser nossos aliados no processo de decodificação e desconstrução dos mitos e crenças cristalizados no cotidiano da realidade.

No entanto, como a ênfase educativa deveria valorizar todo o processo de construção de conhecimento, e não apenas o produto, compreendemos que estes deviam ser integrados nesse processo os vários discursos, falas, saberes dos educandos como sendo pequenas totalidades da realidade concreta. Nesse sentido, a participação coletiva também se tornava importante, uma vez que se valorizavam as opiniões de todos os partícipes, procurando sempre, ao desconstruir os conceitos limites que se apresentavam, não desvalorizar os seus emissores.

Em suma, percebemos o quanto o movimento de diálogo entre as áreas foi favorecido pelo investimento no planejamento coletivo, com reuniões semanais e com a prática de instauração de um movimento que desalojava posições pedagógicas confortáveis quanto à mera comunicação/transmissão mecânica de conceitos disciplinares, ao invés de permitir seu diálogo com a complexidade do mundo/real. Da mesma forma, a experiência mostrou que uma zona não tematizada na produção do conhecimento escolar passou a se tornar visível quando investigamos as relações entre a participação dos conceitos de áreas distintas na produção de sentido e significação mais contextuais de áreas particulares. Este reconhecimento permitiu aos educadores entender que era preciso buscar o diálogo entre as áreas, seja para favorecer a leitura da realidade de forma mais complexa, seja para favorecer a interlocução e aprendizagem em sala de aula.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ALTVATER, E. Os Desafios da Globalização e da Crise Ecológica Para o Discurso da Democracia e dos Direitos Humanos. *In*: HELLER, Agnes. **A Crise de Paradigmas em Ciências Sociais e os Desafios para o Séc XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

BOFF, L. **Ética da Vida**. 2. ed. Brasília, Letraviva, 2000.

FENSTERSEIFER, P. **A Educação Física na Crise da Modernidade**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREUD, S. **O Mal Estar na Civilização**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores).

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Col. Os Pensadores).

HEIDEGGER, M. **Ensaio e Conferências**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

HORKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FAGUNDES VARELA. **Projeto Político Pedagógico**: Plano de Ensino de Ciências/EJA - Ensino Fundamental. Miraguaí-RS, 2001.

JAPIASSU, H. **Um Desafio à Educação: repensar a pedagogia científica**. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1999.

MARQUES, M. O. **Pedagogia: a ciência do educador**. 2. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1990.

MARX, K. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

MORIN, E. **O Método 4**: As idéias: habitat, vida, costumes, organização. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2001b.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001c.

MORIN, E. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001d.

NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre as Ciências e as Artes**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

SANTOS, M. **Território e Sociedade**: entrevista com Milton Santos. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

HISTÓRIAS DE VIDA E PERCURSO ESCOLAR DE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL

Érika Ferreira Claudino de Andrade
Lúcio Gomes Dantas

Introdução

Fruto de uma dissertação de mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Católica de Brasília - UCB (Andrade, 2023), o estudo abordado neste capítulo versa sobre histórias de vida e percurso escolar de mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional na Região Centro-Oeste do Brasil. O objetivo deste trabalho é apresentar histórias de vida dessas mulheres, com ênfase em suas trajetórias escolares, inclusive com a privação de suas liberdades.

Consideramos a educação prisional relevante, uma vez que a baixa escolaridade prevalece entre aquelas mulheres privadas de suas liberdades, o que contribui para a negação de sua ressocialização ao saírem do sistema prisional. Nesse contexto, a EJA seria uma oportunidade de transformação pessoal e social, reforçando, assim, a necessidade de políticas públicas que garantissem a implementação dessa modalidade de ensino em contextos prisionais. Nesse sentido, A EJA emerge como uma modalidade importante, especialmente nos sistemas prisionais, onde muitas pessoas que ali se encontram não concluíram a educação básica.

Esta pesquisa teve um caráter de natureza qualitativa (Flick, 2009; Minayo, 2014), com ênfase nas histórias de vida (Josso, 2010; Passeggi, 2011; Alberti, 2004) de 6 (seis) mulheres, participantes da pesquisa, em situação de privação de liberdade, as quais compartilharam suas experiências e desafios encontrados em seus percursos escolares. Analisamos os dados por meio dessas narrativas de vida, com base na

análise de conteúdo proposto por Bardin (1977). Os dados nos forneceram seis categorias sobre as experiências dessas mulheres: i) trajetórias escolar e familiar; ii) motivos para não frequentarem a escola; iii) influências para o envolvimento com as drogas; iv) papel da EJA e motivação para a retomada dos estudos; e por último, v) o que pensaram sobre seus futuros após a EJA.

Por fim, descrevemos para este capítulo a história de vida de uma personagem, a qual denominamos de Lúcia, para representar as demais colaboradoras deste estudo. Sua história de vida se destacou pela complexidade e desafios vividos, o que ilustra a vida de muitas outras mulheres na EJA prisional do país.

Educação de jovens e adultos nos sistemas prisionais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil teve origem no século XIX, mas ganhou destaque a partir dos anos 1960. Após interrupções durante o regime militar, foi retomada nos anos 1970 e 1980 como movimentos de resistência, surgindo organizações como a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB) e os Fóruns Estaduais da EJA. A educação nas prisões teve seu início formal com a Lei de Execução Penal de 1984 (BRASIL, 1984), sendo fortalecida pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Apesar dos desafios, programas como o Brasil Alfabetizado, de 2003 (Brasil, 2022), e o Projovem de 2007 (Brasil, 2007) impulsionaram a EJA. O acesso à educação nas prisões teve destaque com a aprovação do Fundo Nacional da Educação Básica, Fundeb, em 2007 (Brasil, 2020b). Desde então, a EJA enfrentou desafios em relação à prioridade política e diante das desigualdades regionais.

Nesse contexto, a EJA prisional, coordenada por órgãos como o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) e o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), é fundamental para a escolarização de pessoas que não concluíram a educação básica. A

Resolução nº 02 de 2010, do Ministério da Educação (Brasil, 2010), estabelece diretrizes para a EJA, pessoas em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, incentivando estratégias pedagógicas adaptadas à realidade desses estudantes, inclusive na modalidade a distância. Assim, a EJA Prisional não só facilita o acesso da educação nas prisões, como promove a reintegração social e oferece oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional para os aprisionados.

Apesar dos desafios estruturais e de investimento, a EJA prisional desempenha um papel crucial na ressocialização dos encarcerados, promovendo sua reintegração à sociedade como cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, além de preencher o tempo e aumentar a motivação e valorização dos aprisionados.

Segundo informações do 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023), o perfil da população encarcerada no Brasil é majoritariamente composto por jovens entre 18 e 29 anos, que representam 43% do total. Ainda de acordo com informações desse Anuário, o sistema prisional brasileiro escancara o racismo estrutural. Entre 2005 e 2022, houve um aumento de 215% na população branca encarcerada, passando de 39,8% do total de presos brancos para 30,4% no ano mais recente. Em contraste, a população negra encarcerada cresceu 381,3% no mesmo período. Em 2005, os negros representavam 58,4% da população prisional, e em 2022 esse percentual subiu para 68,2%, o maior da série histórica disponível. Esses dados evidenciam que o perfil do brasileiro preso é representado por pessoas jovens e negras, explicitando o racismo predominante no sistema penitenciário brasileiro.

Sabemos que a educação prisional enfrenta desafios significativos, incluindo falta de reconhecimento em legislações e políticas públicas, carência de investimentos, programas educacionais abrangentes e com enfoque humanizador.

População feminina encarcerada

O Brasil é o terceiro país do mundo com a maior população feminina encarcerada, com mais de 45.743 mil mulheres e meninas presas, conforme levantamento do *World Prison Brief* (2023), o que representa 5,4 % da população encarcerada no país. Essa estatística coloca o país atrás apenas dos Estados Unidos e da China nesse aspecto. Ainda é alarmante que 62% delas sejam mulheres negras, de acordo com dados da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN, 2023). Desde os anos 2000, o Brasil aumentou quatro vezes o número de mulheres presas, liderando na América do Sul nesse quesito. Essa tendência não é exclusiva do Brasil, sendo observada globalmente com outros países, como Camboja, Indonésia, El Salvador e Guatemala, registrando um crescimento significativo no número de mulheres encarceradas.

Embora o Brasil tenha ocupado a terceira posição no ranking de população carcerária feminina em 2023, houve uma redução de 4,49% em comparação ao índice de 2022. Conforme levantamento da Secretaria Nacional de Políticas Penais (Senappen, 2023), ao lançar o 14º Ciclo de Levantamento de Informações Penitenciárias, com dados que dizem respeito ao primeiro semestre de 2023, a população carcerária feminina no país era composta por 27.375 mulheres. Dessas, 66,7% se identificam como pardas ou pretas; 0,2% como indígenas; 0,7% como amarelas; e 32,4% como brancas. Essa diversidade racial revela uma predominância de mulheres pardas ou pretas no sistema prisional brasileiro, evidenciando questões sociais e raciais que permeiam o encarceramento feminino no Brasil (Brasil, 2020a).

No Distrito Federal, segundo informações de Melo e Yamaguti (2023), em abril de 2023, a população carcerária feminina totalizava 691 detentas na Penitenciária Feminina do DF, conhecida como Colmeia, que ainda tinha capacidade para mais 337 presas. Isso indica, o que tudo indica, que não havia superlotação nesse estabelecimento.

Metodologia

Esta pesquisa se caracteriza como de natureza predominantemente qualitativa, pelo fato de nos permitir a interpretação dos fenômenos estudados e atribuir significados ao nosso objeto de estudo (Flick, 2009; Minayo, 2014). Ainda, por se articular com aspectos subjetivos das histórias de vida e levar em conta os fenômenos sociais.

Usamos a história oral de vida (Alberti, 2004; Josso, 2010, Passeggi, 2011), uma vez que essa abordagem atinge fenômenos subjetivos, de modo que eles se tornem um objeto real de análise e possibilitem conhecer e explicar a realidade passada. Foi possível acessar memórias e ressignificar a experiência vivida, permitindo que vozes, nunca ouvidas, fossem ouvidas a partir do que vivenciaram, viram e sentiram. As histórias de vida valorizam as narrativas com o intuito de observar o ser humano e suas relações, além das experiências vivenciadas por ele frente aos acontecimentos e às histórias já experimentadas para conhecer as experiências.

Sobre as participantes da pesquisa, inicialmente eram 9 (nove) mulheres em situação de privação de liberdade, estudantes do primeiro segmento da EJA. Contudo, uma delas não assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e outras duas desistiram no percurso da pesquisa. As entrevistas ocorreram em dois momentos, o primeiro deles em formato de roda de conversa, coletivamente; e no segundo momento realizamos entrevistas pessoais.

A pesquisa ocorreu em uma Penitenciária feminina de segurança média, na região Centro-Oeste do Brasil, destinada ao acolhimento de sentenciadas a cumprimento de pena privativa de liberdade, em regime fechado e semiaberto, com e sem benefício externo, bem como de detentas provisórias que aguardavam julgamento do Poder Judiciário.

Para a realização desta pesquisa, foi necessário obtermos autorizações legais do Conselho de Ética da Universidade Católica de Brasília, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE), setor responsável pela EJA Prisional, da Subsecretaria de Educação Básica, da direção da Unidade Escolar responsável pela EJA Prisional e, finalmente, da Vara

de Execução Penal (VEP/TDFT). A pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética para garantir a integridade dos participantes. A autorização judicial foi obtida conforme as regras estabelecidas pela VEP, que exige manifestações da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária e do Ministério Público antes da decisão final da VEP.

Somente após obtermos todas as autorizações necessárias começamos a coleta de dados. Vale salientar que os trâmites burocráticos para se exercer a ética na pesquisa fortalecem o pesquisador de um lado, porém de outro poderá ser um fator de desestímulo a estudos na área prisional devido à morosidade dos processos. No entanto, incentivar pesquisas nesse campo se torna importante, uma vez que pode resultar em propostas de políticas públicas, sobretudo no campo educacional, para o sistema prisional.

A análise dos dados teve como base a análise de conteúdo (Bardin, 1977), uma vez que se aplica a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte. Criamos as categorias a partir das transcrições das narrativas de vida. Realizamos uma análise preliminar das histórias de vida, buscando familiarização com os dados e as perspectivas das participantes em relação às suas trajetórias escolares até o ingresso na EJA prisional. Além disso, investigamos suas percepções sobre a própria EJA e suas projeções futuras.

À medida que avançamos na análise das narrativas, novas unidades de significado foram identificadas, influenciando a evolução e o ajuste das categorias para que se tornassem distintas e abrangentes. Cada unidade de significado foi abrangida pelas categorias definidas, contribuindo para a maior clareza e representatividade das categorias ao longo do processo analítico.

No decorrer da análise, estabelecemos conexões entre as categorias e as teorias relevantes que sustentaram a pesquisa. Incorporamos as perspectivas, além da história oral de vida, de pensadores como Freire (1996, 1999, 2005) e Foucault (2014).

Para este capítulo, apresentamos a história de vida de Lúcia, como ilustração de narrativa de força, fracasso e esperanças representando vozes de tantas outras aprisionadas.

Lúcia: história de vida de uma mulher em situação de privação de liberdade

Trajetória escolar e família

Lúcia tinha 25 anos e estava em situação de privação de liberdade por uso e tráfico de drogas. Ela começou a estudar aos 6 anos de idade. Morava com os pais e irmãos quando estava no começo de sua trajetória escolar. Segundo ela nunca foi fácil estudar, pois considerava que não aprendia, tinha muita dificuldade porque ficava ansiosa e isso a atrapalhava em sua aprendizagem. Em suas palavras:

Eu sempre fui muito vergonhosa. Eu ficava em recuperação e minha irmã tinha que ficar junto comigo, ela ficava xingando: ‘sua burra, por causa de você’. Aquilo ficava na minha mente, eu sou burra, eu sou burra. [...] Eu não conseguiria, eu não conseguia, não entrava na mente. O professor falava e eu não gravava nada. Acho que era tanto nervosismo que eu não conseguia gravar nada. Teve uma época que a professora me passou. Me passou porque ficou com dó de mim. ‘Vou te passar’.

Lúcia enfrentou dificuldades de aprendizado sem o apoio pedagógico adequado de sua escola e em casa. Faltou-lhe suporte emocional, e as influências negativas familiares agravaram sua situação. Nesse sentido, Maturana e Dávila (2009) destacam a necessidade de ouvir e acolher o outro para criar relações colaborativas e respeitadas. Lúcia relatou a ausência de ajuda psicológica eficaz e a instabilidade familiar. A participante revelou sua dificuldade em enfrentar a escolarização na escola e na família, enfatizou, assim, a importância de um sistema educacional atento e apoio às famílias vulneráveis para transformar trajetórias de vidas.

Certamente, Lúcia necessitava de apoio em suas dificuldades de aprendizado. Ela não teve um atendimento direcionado em sua escola, nem mesmo em casa. A voz do educando revela a escola como um espaço muito importante para o crescimento, desenvolvimento intelectual e transformação emocional e social dos estudantes. A escola se constitui como um espaço de sujeitos resilientes quando a equipe de educadores acolhe os estudantes. O espaço pedagógico, segundo Freire (1996, p. 109), é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no ‘trato’ deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

A trajetória escolar e familiar de Lúcia revelou a complexidade das interações entre educação, ambiente familiar e resiliência individual. Desde o início dos seus estudos, Lúcia enfrentou dificuldades significativas de aprendizado, influenciadas por suas ansiedades e falta de apoio específico para suas necessidades. Suas falas ressaltaram a importância da escola como um espaço que pode ser transformador quando os educadores adotam uma abordagem que valorize as necessidades de cada aluno, permitindo um ambiente mais inclusivo.

Motivos de não frequentar mais a escola

Lúcia deixou a escola devido a dificuldades de aprendizado, gravidez precoce e envolvimento com drogas. Cresceu em um ambiente onde seus pais e tio traficavam drogas; ela via o tráfico como algo ‘normal’. Sem o apoio de sua mãe, que frequentemente era detida, Lúcia engravidou aos 13 anos e foi morar com o pai de seus filhos, abandonando a escola permanentemente.

Essa história de vida ressaltou a grande influência que o ambiente familiar exerceu sobre as escolhas e comportamentos dos indivíduos, principalmente quando se tratou do uso de drogas. A experiência de Lúcia ilustra como a conduta dos pais pode influenciar as percepções e

decisões dos filhos, tornando comportamentos prejudiciais aparentemente “normais” para eles.

Quando Lúcia foi morar com o pai de sua filha, sua mãe já estava presa, e ela preferiu não morar com parentes devido aos maus-tratos de seu tio. Após a libertação da mãe, esta voltou a cometer crimes e Lúcia sabia que seria ela presa novamente. Durante esse período, a mãe tentou cuidar dos filhos, mas, rapidamente retornou às atividades ilegais. Segundo Lúcia:

Aí eu não tinha pai também, eu perdi meu pai eu tinha 9 anos, mataram ele na minha frente, eu tinha 9 anos de idade. E minha mãe já tava presa, foi nessa época que eu fui morar com os meus tios... Meu pai estava com pneumonia e os caras foi matar meu tio. Ele estava na hora, pegou um tiro nele e ele morreu. Mas meu pai também era envolvido com drogas. (...)Eu saí da escola eu tinha 13 anos. Quando minha mãe se encontrava presa aqui e eu engravidei com 13 anos. Fui morar com o pai da minha filha pra não morar com outras pessoas, que minha mãe já tinha sido presa anteriormente e eu fui morar com os irmãos dela, meu tio.

Lúcia teve uma infância marcada por graves problemas, incluindo as prisões da mãe e a morte violenta do pai e do tio. Abandonou a escola devido a muitas dificuldades. A história de Lúcia se mescla em meio à pobreza, à violência e à exclusão social, fatores que a empurraram ao abandono escolar. Segundo Freire (2005), a conscientização das opressões sofridas é crucial para a libertação. Para transformar realidades como a de Lúcia, é essencial uma combinação de políticas públicas eficazes, oportunidades educacionais inclusivas e apoio emocional, visando oferecer segurança e dignidade.

Para que Lúcia consiga se libertar desse “pesadelo” que a vida lhe impôs e se conscientizar da opressão que sofreu em sua trajetória de vida, parece ser muito difícil, como ela mesma afirmou: como “um peso”. De acordo com Freire (2005, p. 31), “é precisamente porque reduzidos a quase coisas, na relação de opressão que estão, que os homens se encontram destruídos. Para reconstituir isso é importante que ultrapasse o estado de quase coisas”.

Sabemos que os estabelecimentos prisionais não são naturalmente espaços acolhedores como lugar educativo na perspectiva libertadora. No entanto, o estudo ou a educação pode oferecer ao indivíduo encarcerado a oportunidade de aprender novas maneiras de se relacionar com os outros e com o mundo, o que contribui para a reconstrução de si no processo de ressocialização.

Ademais, as interações que ocorrem em uma sala de aula podem promover uma atmosfera dialógica, um convívio harmonioso entre os colegas e os educadores, que prepara o indivíduo para a realidade “fora das grades”, ao mesmo tempo em que oferece momentos de relaxamento, diferentemente da realidade prisional.

Influências para o envolvimento com as drogas

Lúcia cresceu em um ambiente onde o uso e o tráfico de drogas eram normalizados, levando-a a seguir o exemplo de seus pais e se envolver no tráfico. Além disso, ela se relacionou com um traficante, engravidou e foi morar com ele. Sobre o pai de seus filhos e o tráfico de drogas em sua vida, Lúcia afirmou que

ele era traficante também, envolvido no crime. Na verdade, eu achava tudo isso normalmente, o crime, né, que a gente cresce no crime, a gente acha normal, a gente não sabe, eu vim descobrir mesmo a vida depois que eu vim ser presa aqui.

Em nosso país, o sistema penal se mostra muito punitivo; ao invés de efetivar os direitos e garantias individuais, a punição se transforma em uma política de contenção social. Muitas mulheres, hoje, vivem como Lúcia viveu em sua infância, sem acesso a direitos básicos e garantias individuais.

A história de vida de Lúcia ilustra como a conduta dos pais pode influenciar as percepções e decisões dos filhos, tornando comportamentos prejudiciais aparentemente normais. Um estudo de Bacega e Cerutti (2021) reforça essa ideia, mostrando que a cultura do uso de álcool e drogas no ambiente familiar, a má relação ou ausência

da figura paterna e comportamentos agressivos dos pais influenciam o envolvimento de adolescentes com drogas. A história de Lúcia destacou a necessidade de intervenções pensadas para proporcionar ambientes familiares saudáveis às crianças e jovens, prevenindo a repetição de ciclos negativos.

Interessante notar, de acordo com Foucault (2014), que o controle sobre o corpo físico sempre existiu ao longo da história. Ao pensarmos no contexto prisional, percebemos que há ainda um controle maior sobre os corpos, consequência da própria condição de encarceramento. As pessoas encarceradas não têm o menor domínio sobre seus corpos, não podem decidir o que irão fazer e quando irão fazer. Foucault considera esse controle dos corpos uma grande arma de dominação.

O papel da EJA e motivação para a retomada os estudos

Lúcia afirmou que voltou a estudar porque sempre quis ser advogada. Relatou que sonhava em ter um futuro diferente do que teria naquele momento. A EJA na vida de Lúcia foi uma oportunidade de poder fazer o que ela havia planejado, mas não conseguiu fazer em sua trajetória escolar.

Nesse sentido, acreditamos que nossa história não é somente resultado de vontades individuais; algumas dessas histórias são até opostas aos objetivos visados inicialmente (Lukács, 2013), uma vez que também são influenciadas pelas condições históricas, econômicas e sociais de um grupo social.

A decisão de Lúcia de voltar a estudar foi impulsionada por uma mistura de motivações pessoais e preocupações com o futuro de seus filhos:

Eu mesmo eu voltei mais por causa dos meus filhos a estudar. Porque eu quero, né, ter o conhecimento pra ajudar eles crescer diferente de mim, pra eles não sofrerem, não passar o que eu passei. É por eles. Por eles que eu tô continuando.

Lúcia, dessa forma, como muitas outras mulheres em situação de privação de liberdade que retomam os estudos na EJA prisional, encontra nos filhos a motivação para continuar a viver, a sonhar. Elas buscam qualificação para melhorar as condições de vida de seus filhos, servir de exemplo para eles e obter reconhecimento pessoal e social.

A aspiração de Lúcia para se tornar advogada mostra a importância de investimento em educação para pessoas que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino regular. Essa história ressaltou que nossas trajetórias são apenas moldadas por diferentes fatores e condições. Isso demonstra a interconexão entre a trajetória pessoal de cada indivíduo e o contexto mais amplo em que cada um está inserido, o que mostra a necessidade de considerar essas complexidades ao abordar questões sociais e educacionais.

O futuro após a EJA

Ao ser questionada sobre sua trajetória escolar e sua perspectiva de futuro levando em consideração a EJA, Lúcia afirmou que passou por muito sofrimento e por muita “falta de conhecimento”, mas que percebeu o seu erro ainda jovem e que acreditava que ainda teria tempo para fazer diferente: “é isso, eu agradeço a Deus, que eu aprendi cedo, eu aprendi e ainda dá tempo, né, sou nova.”

A fé religiosa apareceu bastante em suas narrativas: “com fé em Deus, eu vou conseguir me formar em Direito. E vou, em nome de Jesus, eu vou me formar em Direito”. Nesse sentido, Lúcia demonstrou encontrar na fé o conforto espiritual e a esperança de ter uma “nova vida”, diferente da que vivera ou da que vivia na prisão. Dessa forma, a religiosidade parece amenizar o sofrimento dessas mulheres durante o encarceramento. Seguindo essa ideia, Baltazar (2003, p. 36) afirma que a:

Relevância psicológica o fato de uma pessoa crer em Deus, ainda que sob o prisma de uma racionalidade científica não seja passível de comprovação. Sua importância está na economia psíquica. O sentido de mundo construído a partir da experiência religiosa ainda que aparentemente

ilógico, oferece coerência para quem dele se apropria, uma coerência que não se sustenta em dados objetivos, mas no sentido que fornece às experiências e ao seu valor na economia psíquica.

As vivências religiosas, o exercício da fé e a busca por recursos não materiais podem servir de fontes de renovação e sustentação. Elas parecem ajudar no enfrentamento das dificuldades e dão um novo sentido na maneira dessas mulheres perceberem os acontecimentos de vida.

Por fim, a busca de Lúcia por redenção e a esperança de um futuro diferente foram evidentes nas palavras de gratidão a Deus por ter aprendido cedo e pela crença firme em sua capacidade de se formar em Direito. Sua religiosidade, compartilhada com as outras participantes deste estudo, oferecia conforto e esperança dentro do ambiente carcerário, mostrando a importância psicológica da crença religiosa no enfrentamento de situações adversas.

Considerações finais

O mergulho na trajetória educacional de uma mulher participante da EJA em um sistema prisional brasileiro nos fez capturar nuances e experiências individuais, reconhecendo a singularidade de cada narrativa, ao mesmo tempo que identificamos padrões comuns que refletem as desigualdades sociais e econômicas no país.

É possível traçar um paralelo da trajetória educacional de Lúcia com a interrupção de estudos na idade própria, maternidade precoce, envolvimento com drogas e condições socioeconômicas desfavoráveis com tantas outras mulheres em situação de vulnerabilidade social e de pobreza de nosso país. A falta de incentivo familiar e as experiências negativas também desempenharam um papel significativo, naquele contexto, a exemplo de tantas outras estudantes em situação de aprisionamento.

Entretanto, enfrentamos desafios significativos quanto à EJA, tanto no contexto prisional quanto fora dele. Carece de investimentos e políticas públicas adequadas. Falta de reconhecimento e valorização dessa modalidade de ensino, o que se reflete na ausência de recursos financeiros e na falta de espaço nos currículos educacionais.

Os dados construídos a partir das narrativas de vida de Lúcia evidenciaram uma realidade lamentavelmente recorrente no Brasil: a interrupção das trajetórias escolares devido à pobreza, vulnerabilidade social e influências negativas intrafamiliar e extrafamiliar. O abandono escolar, muitas vezes associado ao início do envolvimento com drogas, refletido na fragilidade do sistema educacional em lidar com as complexas demandas de crianças, adolescentes e jovens em situações adversas.

Em relação ao seu percurso educacional, considerando sua história de vida na infância, Lúcia teve dificuldade de permanência na escola e recebia, constantemente, desincentivo por parte de familiares sobre a sua capacidade cognitiva, a ponto de ela se questionar, por diversas vezes, sobre a sua capacidade de aprendizagem. Esses fatores se mostram suficientes para inferirmos que condições socioeconômicas precárias de uma família, associadas às experiências negativas vivenciadas no núcleo familiar, podem proporcionar o desajuste psíquico-cognitivo de uma pessoa em fase da permanência escolar.

A história dessa mulher corrobora, ainda, com dados estatísticos do impacto negativo da pobreza na educação, especialmente no Ensino Fundamental e Médio. Essa situação não apenas perpetua o ciclo de desigualdade, mas também contribui para o envolvimento em atividades ilegais e gravidez na adolescência. Diante disso, é urgente a necessidade de políticas públicas mais eficazes e abrangentes que abordem não apenas o acesso à educação, mas também as condições socioeconômicas que perpetuam essas desigualdades.

As análises das dinâmicas de poder e resistência na educação, especialmente em contextos como a educação prisional, apontam-nos na proposição de uma abordagem revolucionária da educação, centrada na

libertação e na formação de sujeitos críticos e engajados (Freire, 2005). Enfatiza a formação do sujeito nas relações de poder e a resistência como estratégia de aprendizagem e crescimento (Foucault, 2014). Prevalece a importância de desvelar as práticas de controle presentes na sociedade, especialmente na educação, para que os estudantes possam alcançar a tão almejada libertação. A articulação entre educação e liberdade é fundamental para a construção de uma sociedade democrática, na qual a educação seja um instrumento de capacitação para enfrentar os desafios sociais e promover a autonomia dos indivíduos e grupos sociais.

Embora a EJA apresente, até o momento, uma via de esperança para um futuro mais promissor e tenha sido concebida para oferecer uma oportunidade de inclusão de jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos na idade regular, ela, lamentavelmente, posiciona-se como a modalidade mais vulnerável em nosso país.

Essa fragilidade é sobretudo resultado da carência de políticas públicas destinadas ao seu aprimoramento. Assim como é espantoso perceber que a EJA não encontrou espaço na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). O que significa a ausência de um programa específico para sua valorização. Além disso, torna-se evidente que a meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), que busca ampliar a oferta de matrículas no ensino fundamental e médio para 25%, não será alcançada. Isso porque a falta de operacionalização associada à falta de políticas públicas que assegurem a continuidade educacional de jovens e adultos dificulta o acesso e a permanência desse público no processo de escolarização.

Por fim, é essencial destacar as vozes dessas pessoas em situação de privação de liberdade, reconhecendo suas experiências e perspectivas como fundamentais para a compreensão e solução dos problemas enfrentados. Ao ouvir suas histórias, abrimos uma oportunidade de fala para aquelas que muitas vezes são silenciadas pela sociedade.

Referências

ALBERTI, V. **Ouvir contar**: textos em História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ANDRADE, E. F. C. **Educação e histórias de vida de mulheres em situação privação de liberdade**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, 2023. Disponível em: <https://page.ucb.br/bc/producao.lista?tip=AeT&id1=106&id2=301>. Acesso em: 18 maio 2024.

BACEGA, G.; CERUTTI, P. A influência da família no uso de drogas em adolescentes: a percepção de ex-usuários. **Pretextos**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 61-78, 12 mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/22463> Acesso em: 12 jun. 2024.

BALTAZAR, D. V. S. **Crenças religiosas no contexto dos projetos terapêuticos em saúde mental: impasse ou possibilidade?** 138 f. (Dissertação em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. 147 Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 10227, 13 jul. 1984. (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei/7210-11-julho-1984-356938-norma-pl.html>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 5.557, de 5 de outubro de 2005**. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5557.htm Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02/2010 de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília:

Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2010.

Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf?query=Brasil#:~:text=Link%20copiado!&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20Diretrizes%20Nacionais,de%20liberdade%20nos%20estabelecimentos%20penais Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em:

<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça. **INFOPEN.** Julho a Dezembro 2019.

Dados quantitativo sistema carcerário. Disponível em:

<https://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>. Acesso em: 27 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN MULHERES – 2014 a 2019.** Brasília: Departamento Penitenciário Nacional, 2020a. Disponível em:

<https://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-deinformacoes-penitenciarias> Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Brasília, 2020b. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm#art53 Acesso: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022.** Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, 2022. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Decreto/D10959.htm#art18 Acesso em: 25 jun. 2024.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Métodos de Pesquisa).

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública.** São Paulo: Fórum Brasileiro de

Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf> Acesso em: 13 maio 2024.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 42^a. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia da libertação**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JOSSO, M.-C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EdUFRN, 2010.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. Vol. 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATURANA, H.; DÁVILA, X. Y. **Habitar humano em seis ensaios de Biologia cultural**. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MELO, I.; YAMAGUTI, B. Superlotação: sistema prisional do DF tem 15,4 mil presos para 8,6 mil vagas. **G1 DF**, 13 abr. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/04/13/superlotacao-sistema-prisional-do-df-tem-154-mil-presos-para-86-mil-vagas.ghtml> Acesso em: 25 jun. 2024.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio-ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697> Acesso em: 21 jun. 2024.

SECRETARIA NACIONAL DE POLÍTICAS PENAIIS – SENAPPEN. **Relatório de Informações Penais (RELIPEN)**: 14º ciclo - período de janeiro a junho de 2023. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/senappen-lanca-levantamento-de-informacoes-penitenciarias-referentes-ao-primeiro-semester-de-2023/relipen> Acesso em: 25 jun. 2024.

WORLD PRISON BRIEF. **Pre-trial/remand prison population**: trend. Disponível em: <https://www.prisonstudies.org/country/brazil> Acesso em: 27 maio 2024.

O EMPREGO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Raimundo Pereira Amorim
Gilvan Charles Cerqueira de Araújo*

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social e na oferta ao direito a educação a sujeitos que não concluíram seus estudos nas etapas da educação básica. Ao longo dos anos, o Brasil implementou diversas políticas públicas visando fortalecer a EJA e enfrentar os desafios que essa modalidade educacional enfrenta (Gadotti, 2016; Soares, 2020). No entanto, no que pese os avanços proporcionados por essas políticas, a EJA ainda enfrenta obstáculos significativos, como a defasagem de conhecimentos dos alunos e a falta de motivação e engajamento dos estudantes.

Diante desse contexto, surge a necessidade de explorar estratégias pedagógicas eficazes que possam melhorar a qualidade da EJA, pensados e colocados em e para e com os sujeitos da modalidade. Nesse sentido, o emprego das metodologias ativas de ensino emerge como uma abordagem promissora, capaz de envolver os estudantes de forma ativa em seu processo de aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas, significativas e inclusivas. Assim, nesse capítulo propõe-se a questão-problema: como o emprego das metodologias ativas pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos, promovendo a inclusão social, o engajamento dos alunos e o desenvolvimento de habilidades essenciais para sua formação integral?

Em outras palavras, como é possível investigar o impacto do emprego das metodologias ativas na educação de jovens e adultos, analisando sua eficácia na promoção da inclusão social, no engajamento

dos alunos e no desenvolvimento de habilidades essenciais para sua formação integral. Também são colocados em evidência questões que envolvem as características e os princípios das metodologias ativas de ensino, destacando-se as vantagens e os desafios do emprego das metodologias ativas na EJA.

A relevância deste estudo reside na necessidade de promover uma educação de qualidade e inclusiva para todos os cidadãos, garantindo o acesso, a permanência e conclusão dos estudos pelos sujeitos da modalidade. O emprego das metodologias ativas na EJA representa uma oportunidade para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, significativo e estimulante, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social e econômico dos jovens e adultos brasileiros.

Este trabalho está estruturado em quatro partes que se complementam entre si. A primeira parte aborda a fundamentação teórica das metodologias ativas de ensino, discutindo suas características, princípios e benefícios. Na segunda parte é apresentada a metodologia adotada para a condução do estudo. Na terceira parte são analisadas as vantagens e desafios do emprego das metodologias ativas na EJA, destacando experiências bem-sucedidas e boas práticas pedagógicas, identificando-se estratégias e recursos pedagógicos para a implementação das metodologias ativas na EJA, considerando as especificidades desse público. Por fim, na quarta parte, são apresentadas as considerações finais do estudo, destacando as principais conclusões, contribuições e sugestões para pesquisas futuras.

Metodologia

O estudo aqui apresentado apresenta-se como uma pesquisa exploratória e bibliográfica, com abordagem qualitativa do problema e análise crítica de conteúdo seguindo o protocolo de Bardin (2011). De acordo com Gil (2019), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar informações e conhecimentos que possam orientar pesquisas posteriores, identificar variáveis importantes e desenvolver

hipóteses. Essa abordagem é especialmente útil quando o tema de estudo é pouco explorado ou pouco compreendido, permitindo assim uma imersão inicial no assunto para delinear questões mais específicas a serem investigadas em pesquisas futuras. A pesquisa exploratória é como um ponto de partida para investigações mais aprofundadas, fornecendo insights e direcionamentos para estudos posteriores.

Por outro lado, a pesquisa bibliográfica, conforme definida por Lakatos e Marconi (2017), consiste no desenvolvimento do estudo a partir de material já elaborado, como livros e artigos científicos. É uma ferramenta fundamental na construção do conhecimento, pois permite ao pesquisador revisar, analisar e sintetizar informações e ideias previamente publicadas por especialistas no assunto. A pesquisa bibliográfica é um alicerce para qualquer estudo acadêmico ou científico, fornecendo uma base sólida de referências e teorias que sustentam o trabalho do pesquisador.

Quanto à pesquisa qualitativa, conforme abordada por Minayo (2010), ela busca compreender o significado das ações humanas e a interpretação que os indivíduos dão a elas. Essa abordagem valoriza o contexto e a subjetividade dos participantes da pesquisa, buscando captar as percepções, sentimentos e experiências que moldam seus comportamentos e atitudes. A pesquisa qualitativa é particularmente útil para explorar temas complexos e multidimensionais, permitindo uma análise mais profunda e contextualizada dos fenômenos estudados.

Por outro lado, a pesquisa quantitativa tem como objetivo mensurar as relações entre variáveis e geralmente é baseada em dados numéricos e estatísticos. Ela busca estabelecer relações causais e verificar padrões e tendências com base em amostras representativas. A pesquisa quantitativa é especialmente útil quando se deseja obter resultados generalizáveis e confiáveis, permitindo a formulação de conclusões baseadas em evidências empíricas.

Por fim, a análise crítica de conteúdo, seguindo o protocolo de Bardin (2011), é uma técnica de análise de dados qualitativos que visa identificar e categorizar os diferentes elementos presentes em um texto.

Essa abordagem permite uma análise profunda e sistemática do conteúdo, buscando identificar padrões, tendências e significados subjacentes ao texto analisado. A análise crítica de conteúdo é uma ferramenta valiosa para revelar insights e compreender os discursos e narrativas presentes nos dados coletados.

Assim, ao adotar essa metodologia de pesquisa, o estudo buscará explorar o tema em questão por meio da revisão da literatura, coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos e análise crítica de conteúdo, seguindo o protocolo de Bardin (2011). Essa abordagem abrangente e integrativa permitirá uma visão mais completa e aprofundada do tema, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e fundamentada dos fenômenos investigados.

Educação de Jovens e Adultos: um pouco de sua história e fundamentos

Ao longo da história, a educação tem desempenhado diversos papéis no âmbito social, em diferentes concepções de ensino e aprendizagem e fundamentos que envolvem a relação entre teoria e prática, empiria e experiência, em diferentes contextos e realidades (Saviani, 2020). Em alguns momentos, é vista como uma ferramenta essencial para redimir a sociedade, enquanto em outros, é considerada um fenômeno que contribui de várias formas para reproduzir a estrutura existente, ou ainda como um elemento que pode gerar mudanças e/ou suscitar resistências. Em resumo, a educação não só reproduz, mas também produz, resultando em uma constante tensão entre esses dois polos – produção/reprodução (Catelli Jr., 2019). Assim, partindo-se do pressuposto de que existe uma estreita relação entre educação e sociedade, é crucial compreender que as concepções e práticas educativas estão profundamente vinculadas às visões de homem, mundo e sociedade que variam de acordo com o projeto político que as sustenta.

Nesse sentido, Paiva, Haddad e Soares (2019) afirmam que não há ação pedagógica que esteja livre de pressupostos filosóficos. Os autores

buscam, assim, esclarecer o papel da educação, considerando três tendências político-filosóficas: a educação como redenção, como reprodução e como uma forma de transformação da sociedade. A primeira perspectiva considera a educação como algo externo à sociedade e com o propósito de adaptar o indivíduo a um ideal, redimindo a sociedade de seus problemas, desigualdades e injustiças.

A segunda perspectiva a vê como uma instância determinada por fatores econômicos, sociais e políticos, que serve exclusivamente para reproduzir suas próprias condições. A terceira tendência enxerga a educação como uma mediação de um projeto social, que não redime nem reproduz a sociedade. Ao contrário, ela compreende a educação com suas determinantes e condicionantes, com a possibilidade de trabalhar pela transformação social.

Conforme Becker e Keller (2020), a EJA no Brasil e seus fundamentos teóricos seguiram várias interpretações ao longo do tempo, mas assumem configurações diferentes em cada período histórico. Catelli Jr. (2019) e Beleza e Nogueira (2020) indicam que a EJA é permeada por diversas concepções, entendida de forma ampla como uma série de atividades desenvolvidas tanto por organizações não governamentais e movimentos sociais quanto por organizações vinculadas às diferentes esferas governamentais, junto às camadas populares.

Embora sofra modificações e variações, as concepções subjacentes à EJA caracterizam-se principalmente pela amplitude e ambiguidade. Paiva, Haddad e Soares (2019) argumentam que a ambiguidade da EJA é tão forte que, geralmente, é definida pelo que não é: como educação assistemática, não formal e extraescolar. Essas definições buscam reforçar as múltiplas identidades dos sujeitos da EJA, afirmando a diferenciação institucional, programática e pedagógica em relação à escola. No entanto, ao tentar diferenciá-la radicalmente, conforme os autores, acaba-se a afirmando como uma educação que existe para suprir carências, como uma educação remediadora ou complementar de outras atividades, e, assim, como uma educação à margem do sistema educativo.

Catelli Jr. (2019) aponta que a confusão nos termos relacionados às práticas de EJA não é inocente, trazendo significados e marcas ideológicas fortes. O autor afirma ainda que, historicamente, a educação destinada a jovens e adultos assumiu concepções e práticas bastante diferenciadas, mas o enfoque na escolarização sempre foi uma presença marcante na sua configuração.

Contudo, a diversidade conceitual não ocorre de forma linear e suas práticas não ocorrem de maneira ordenada e definitiva, há variações de acordo com as condições socioeconômicas de cada país. O direito à educação está garantido por normativos federais, regionais e locais e a EJA, com vistas a sua oferta em diferentes sistemas de ensino no país, ao menos em teoria. Conforme ressaltado por Gadotti (2016), o papel EJA, em todas as suas formas de oferta é parte integrante de um processo educativo contínuo, ou seja, uma atividade que ocorre ao longo da vida e em todos os processos de aprendizagem. Para Becker e Keller (2020), a concepção de educação permanente, explorada na década de 1970, voltou a ganhar relevância nos últimos anos, sendo reconsiderada em termos conceituais devido à necessidade de uma educação voltada predominantemente para a cidadania.

Paiva, Haddad e Soares (2019) explicam que a educação de adultos no Brasil tem origens no período colonial, quando os jesuítas desenvolviam atividades educativas para essa parcela da população. Para os autores, o lugar reservado à EJA, dentro do conjunto das políticas oficiais, confunde-se com a história dos lugares sociais destinados aos setores populares: marginais, oprimidos, excluídos e outros.

A partir da década de 1930, com o início do processo de industrialização e o aumento da população urbana, a educação de adultos passou a delinear seus contornos na história da educação brasileira, e foi discutida uma política específica para essa modalidade educativa (Catelli Jr., 2019). Entretanto, somente a partir da década de 1940, o Estado, especialmente o governo federal, assumiu o papel de protagonista na oferta educacional direcionada à população adulta, desenvolvendo atividades em nível nacional para adultos, com as

chamadas campanhas de alfabetização em massa. Assim, a ação do Estado na expansão das oportunidades educacionais pode ser compreendida a partir de um duplo movimento (Becker; Keller, 2020).

Por um lado, a expansão dos direitos sociais buscava responder à pressão das amplas massas populares, que se urbanizavam e demandavam por melhores condições de vida, servindo como um mecanismo de acomodação das tensões sociais geradas pelo processo de urbanização e industrialização. Por outro lado, do ponto de vista da promoção individual, buscava-se qualificar minimamente a força de trabalho para o desempenho dos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal (Paiva; Haddad; Soares, 2019).

Ao longo da história recente da educação, o reconhecimento da educação de adultos como um importante campo de prática educativa com estatuto próprio vem crescendo desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Esse crescimento foi motivado tanto por questões relacionadas ao crescimento econômico, ao desenvolvimento democrático e ao fortalecimento de uma cultura de paz, como, mais recentemente, pelo processo de modernização tecnológica (Beleza; Nogueira, 2020).

A criação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1945 contribuiu para instaurar o debate sobre a importância da educação de adultos na atenuação das desigualdades sociais e no avanço de nações menos desenvolvidas, a partir do reconhecimento das profundas disparidades entre os países (Catelli Jr., 2019).

No cenário internacional, o debate sobre a educação de adultos, principalmente através das diversas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA's)¹³ promovidas pela UNESCO desde 1949, contribuiu para o reconhecimento por parte da comunidade global

¹³ As Conferências Internacionais de Educação de Adultos são convocadas pela UNESCO, periodicamente, desde 1949. A primeira ocorreu em Elsinore, na Dinamarca, em 1949; a segunda, em Montreal, no Canadá, no ano de 1960; a terceira foi realizada em Tóquio, no Japão, em 1972; a quarta, em Paris, na França, em 1985; a quinta foi realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997; e por último, a sexta CONFINTEA foi realizada em Belém/PA, no Brasil, no ano de 2009, a sétima ocorreu em Marrakech, Marrocos, em 2022.

e das organizações internacionais o aprendizado e a educação ao longo da vida (Gadotti, 2016; Costa; Aguiar, 2020).

Utilizando as categorias conceituais de direito e democracia como fundamentais para entender a EJA como um processo contínuo ao longo da vida, Becker e Keller (2020) refletem sobre a perspectiva histórica do direito à EJA no Brasil, bem como sobre o amadurecimento da concepção dessa prática educativa, levando em conta, entre outros fatores, os acordos internacionais resultantes das várias Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos. Nesse contexto, as autoras estabelecem conexões entre as CONFINTEA's e o desenvolvimento da EJA no Brasil ao longo da história, especialmente em relação às mudanças nas políticas públicas para essa modalidade educacional.

É importante destacar que, no Brasil, predominou a ideia de que a educação era uma condição essencial para o país superar o "atraso" e ingressar no "ciclo do desenvolvimento". Portanto, acredita-se que a educação poderia redimir a sociedade de seus problemas a partir de uma perspectiva de harmonia social (Catelli Jr., 2019).

Em meio a este cenário, conforme Paiva, Haddad e Soares (2019), a educação de adultos era vista como uma ferramenta fundamental para a evolução da sociedade tradicional, considerada atrasada cultural e educacionalmente, em direção a uma sociedade moderna. Desse modo, a pobreza e o analfabetismo eram considerados a causa da desigualdade econômica e social do país, e o adulto analfabeto era visto como incompetente e marginalizado, sendo identificado psicossocialmente com a criança. Nessa perspectiva, a educação de adultos tinha o papel de "integrar" as pessoas marginalizadas por meio de programas educativos.

Essas concepções se traduziam em práticas assistencialistas voltadas para grupos subalternos que precisavam se adequar às exigências de uma sociedade considerada em processo de desenvolvimento. A educação era vista como uma ferramenta para elevar culturalmente as massas (Carvalho; Camargo, 2022).

Nesse contexto, as campanhas de alfabetização, embora tenham buscado assegurar o direito à educação para aqueles que não tiveram

oportunidade de frequentar a escola regular na infância, enfrentaram críticas sérias devido a deficiências administrativas, financeiras e pedagógicas. Essas críticas apontavam para a superficialidade do aprendizado, a curta duração do programa de alfabetização e a inadequação e uniformidade dos métodos de trabalho aplicados em diferentes grupos de alfabetização. Beleza e Nogueira (2020) ressaltam que tais esforços, em sua maioria, funcionavam sob uma perspectiva estigmatizante, aliviando o analfabetismo, mas raramente garantindo o direito à igualdade educacional.

De acordo com Paiva, Haddad e Soares (2019), teoricamente, essas campanhas não reconheciam efetivamente o direito à educação, uma vez que eram, em sua essência, assistencialistas e suas ações meramente compensatórias. Por outro lado, os autores também ponderam que, mesmo que possam parecer simplistas aos olhos atuais, outras atividades desenvolvidas nessas campanhas, como medidas para purificar a água, cuidados de higiene e a construção de fossas, foram experiências importantes nos anos 1950, retomadas com uma dimensão politicamente explícita na década de 1960. Sob essa perspectiva, pois, a seu ver, haveria aspectos positivos nas práticas educativas desse período, pois tentavam abordar questões de saúde pública e saneamento, com relevância política.

No entanto, mesmo com tais esforços, a abordagem predominante nas campanhas de alfabetização não foi suficiente para garantir uma educação significativa e inclusiva para todos os adultos. Em muitos casos, as ações se limitaram a tentativas paliativas de combate ao analfabetismo, sem abordar de maneira adequada a complexidade e diversidade dos contextos educacionais dos adultos que almejavam aprender a ler e escrever. Portanto, é preciso reconhecer que as campanhas iniciais enfrentaram desafios significativos na busca por uma educação de qualidade e igualdade para os adultos, e tais desafios continuam sendo relevantes para a construção de uma EJA mais abrangente e transformadora (Catelli Jr., 2019), reconhecendo o sujeito da EJA em sua identidade e diferença social e pedagogicamente:

Um sujeito, desse modo, é: um ser humano aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, que está em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família que ocupa uma posição em um espaço social que está inscrito em relações sociais; um ser singular que tem uma história interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (Furini, 2012, p. 457).

Conforme apontado por Paiva, Haddad e Soares (2019), embora as campanhas de alfabetização não tenham alcançado seus objetivos e nem tenham apresentado uma proposta pedagógica específica para a alfabetização de adultos, elas tiveram um impacto positivo no Brasil, ao criar um espaço de reflexão pedagógica sobre o analfabetismo e suas implicações psicossociais. Essas reflexões em torno do analfabetismo e da educação de adultos contribuíram para a emergência de um novo e revolucionário entendimento sobre a EJA, inspirado pelos princípios idealizados pelo educador Paulo Freire. Nessa perspectiva, segundo Becker e Keller (2020), a EJA foi concebida como uma prática que promove a liberdade, a cidadania e a autonomia dos sujeitos.

Parabéns das premissas anteriores, a EJA desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social e na democratização do acesso à educação. Por meio dela, jovens e adultos provenientes de condições sociais desfavoráveis têm a oportunidade de ingressar em uma cultura letrada, contribuindo para sua inserção e participação na sociedade com objetivos claros, prescritos por exemplo em normativos como o Plano Nacional de Educação:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2014, p. 33).

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, p. 35).

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (Brasil, 2014, p. 37).

Dentro desse contexto, Paulo Freire propôs uma abordagem pedagógica que se distanciava dos modelos tradicionais de ensino e buscava valorizar o conhecimento prévio dos alunos, suas experiências de vida e suas realidades sociais. Através do diálogo e da problematização das questões vivenciadas pelos educandos, essa abordagem visava a uma conscientização crítica, na qual os estudantes se tornassem sujeitos ativos do processo educativo, construindo coletivamente o conhecimento e se empoderando para transformar sua própria realidade (Catelli Jr., 2019).

Essa visão mais abrangente da educação de adultos foi fundamental para romper com a ideia assistencialista e meramente compensatória das campanhas anteriores, abrindo caminho para uma educação que visasse à emancipação dos sujeitos e à superação das desigualdades sociais. A partir dessa perspectiva, a alfabetização e a EJA não se limitavam mais a uma mera correção do analfabetismo, mas tornavam-se instrumentos poderosos de capacitação, formação cidadã e promoção da justiça social (Paiva; Haddad; Soares, 2019).

Portanto, as reflexões advindas das campanhas de alfabetização, mesmo diante das suas limitações, contribuíram para uma nova abordagem da EJA, pautada na libertação e na conscientização, que ainda hoje serve de base para a construção de práticas educativas mais inclusivas e transformadoras (Paiva; Haddad; Soares, 2019).

A partir das reflexões sobre a evolução histórica da EJA no Brasil, torna-se evidente a importância fundamental dessa modalidade

educativa no contexto social e político do país. A EJA desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades, no combate ao analfabetismo e na capacitação de sujeitos que, por diferentes razões, não tiveram acesso à educação formal em suas trajetórias de vida (Catelli Jr., 2019).

Além disso, há que se ressaltar que há um movimento de transformação, renovação e diferenciação do público da EJA no Brasil. Tais mudanças são caracterizadas por constatações empíricas que vão desde o processo de juvenilização da modalidade e a crescente demanda por sua oferta integrada à Educação Profissional e Tecnológica até sua oferta em conjunto com outras modalidades, desde a Educação Especial e Inclusiva a Educação Escolar Indígena e Quilombola, por exemplo (Pereira; Oliveira, 2018, Brasil, 2023).

Características e princípios das metodologias ativas de ensino

As metodologias ativas de ensino têm se destacado cada vez mais no cenário educacional contemporâneo, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por proporcionarem uma abordagem pedagógica mais participativa, engajadora e centrada no aluno. Neste texto dissertativo, serão abordadas as características e princípios fundamentais dessas metodologias, com base nas contribuições de diversos autores, como Artuzi et al. (2021), Becker e Bandeira (2022) e Silva e Pereira (2023).

Uma das características centrais das metodologias ativas é a promoção da aprendizagem significativa, na qual os alunos são protagonistas do seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Segundo Artuzi et al. (2021), essa abordagem incentiva a construção do conhecimento de forma mais autônoma e contextualizada, favorecendo uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos. Além disso, as metodologias ativas valorizam a interação social e colaborativa, estimulando a troca de experiências e o trabalho em equipe, como

destacado por Becker e Bandeira (2022) em uma perspectiva freireana, na qual o diálogo e a participação são fundamentais para a construção do conhecimento.

Outro aspecto importante das metodologias ativas é o uso de recursos diversificados e tecnologias educacionais, como apontado por Silva e Pereira (2023). A integração de tecnologias digitais da informação e comunicação (TICs) no processo de ensino possibilita uma maior personalização do aprendizado, atendendo às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Além disso, as TICs ampliam as oportunidades de acesso ao conhecimento e promovem a inclusão digital, contribuindo para uma educação mais democrática e igualitária. Neste sentido, destacam os autores que as metodologias ativas de ensino apresentam características e princípios que valorizam a participação ativa dos alunos, a interação social, a contextualização dos conteúdos e o uso de tecnologias educacionais. Essa abordagem pedagógica representa uma importante alternativa para a promoção de uma educação mais significativa, inclusiva e alinhada às demandas do século XXI (Silva; Pereira, 2023).

A adoção de metodologias ativas de ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é fundamental para promover uma abordagem educacional mais dinâmica, participativa e eficaz. Ao estimular a participação e a interação dos sujeitos, tais metodologias proporcionam a oportunidade para que os estudantes se tornem protagonistas do seu próprio aprendizado, desenvolvendo habilidades essenciais para sua formação integral (Costa; Aguiar, 2020).

Para implementar efetivamente as metodologias ativas na EJA, é crucial investir em estratégias e recursos pedagógicos adaptados às necessidades desse público. A qualidade da educação oferecida na EJA é primordial para garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos sujeitos na escola, contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal, social e econômico dos jovens e adultos brasileiros (Catelli Jr., 2019).

É imperativo reconhecer que a EJA é um direito de todos os cidadãos, conforme garantido pela Constituição Federal Brasileira.

Portanto, políticas públicas devem ser direcionadas para oferecer metodologias, currículos e preparação de educadores adequados às necessidades desse público, valorizando suas especificidades. Somente através de um compromisso efetivo com a educação de qualidade para todos é possível alcançar uma sociedade mais justa, igualitária e próspera (Paiva; Haddad; Soares, 2019).

A legislação educacional brasileira tem passado por mudanças significativas visando integrar a EJA ao ensino básico comum, permitindo que os sujeitos dessa modalidade tenham a oportunidade de resgatar sua cidadania por meio do acesso à educação (Becker; Keller, 2020). A Resolução CNE/CEB nº 01/2000 estabeleceu normas gerais para o atendimento da EJA em todo o país, proporcionando um padrão para as práticas educativas voltadas a esse segmento (Catelli Jr., 2019) bem como a presença da modalidade na LDB de 1996 e Constituição Federal, de 1988.

As metodologias ativas de ensino têm se destacado cada vez mais no cenário educacional contemporâneo, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por proporcionarem uma abordagem pedagógica mais participativa, engajadora e centrada no aluno. Neste texto dissertativo, serão abordadas as características e princípios fundamentais dessas metodologias, com base nas contribuições de diversos autores, como Artuzi et al. (2021), Becker e Bandeira (2022) e Silva e Pereira (2023).

Uma das características centrais das metodologias ativas é a promoção da aprendizagem significativa, na qual os alunos são protagonistas do seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Segundo Artuzi et al. (2021), essa abordagem incentiva a construção do conhecimento de forma mais autônoma e contextualizada, favorecendo uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos. Além disso, as metodologias ativas valorizam a interação social e colaborativa, estimulando a troca de experiências e o trabalho em equipe, como destacado por Becker e Bandeira (2022) em uma perspectiva freireana,

na qual o diálogo e a participação são fundamentais para a construção do conhecimento.

Outro aspecto importante das metodologias ativas é o uso de recursos diversificados e tecnologias educacionais, como apontado por Silva e Pereira (2023). A integração de tecnologias digitais da informação e comunicação (TICs) no processo de ensino possibilita uma maior personalização do aprendizado, atendendo às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Além disso, as TICs ampliam as oportunidades de acesso ao conhecimento e promovem a inclusão digital, contribuindo para uma educação mais democrática e igualitária. Neste sentido, destacam os autores que as metodologias ativas de ensino apresentam características e princípios que valorizam a participação ativa dos alunos, a interação social, a contextualização dos conteúdos e o uso de tecnologias educacionais. Essa abordagem pedagógica representa uma importante alternativa para a promoção de uma educação mais significativa, inclusiva e alinhada às demandas do século XXI (Silva & Pereira, 2023).

A adoção de metodologias ativas de ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é fundamental para promover uma abordagem educacional mais dinâmica, participativa e eficaz. Ao estimular a participação e a interação dos sujeitos, tais metodologias proporcionam a oportunidade para que os estudantes se tornem protagonistas do seu próprio aprendizado, desenvolvendo habilidades essenciais para sua formação integral (Costa & Aguiar, 2020). Para implementar efetivamente as metodologias ativas na EJA, é crucial investir em estratégias e recursos pedagógicos adaptados às necessidades desse público. A qualidade da educação oferecida na EJA é primordial para garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos sujeitos na escola, contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal, social e econômico dos jovens e adultos brasileiros (Catelli Jr., 2019).

É imperativo reconhecer que a EJA é um direito de todos os cidadãos, conforme garantido pela Constituição Federal Brasileira. Portanto, políticas públicas devem ser direcionadas para oferecer

metodologias, currículos e preparação de educadores adequados às necessidades desse público, valorizando suas especificidades. Somente através de um compromisso efetivo com a educação de qualidade para todos é possível alcançar uma sociedade mais justa, igualitária e próspera (Paiva, Haddad & Soares, 2019). A legislação educacional brasileira tem passado por mudanças significativas visando integrar a EJA ao ensino básico comum, permitindo que os sujeitos dessa modalidade tenham a oportunidade de resgatar sua cidadania por meio do acesso à educação (Becker & Keller, 2020). A Resolução CNE/CEB nº 01/2000 estabeleceu normas gerais para o atendimento da EJA em todo o país, proporcionando um padrão para as práticas educativas voltadas a esse segmento (Catelli Jr., 2019), bem como a presença da modalidade na LDB de 1996 e Constituição Federal de 1988.

Entretanto, apesar dos avanços legislativos, muitos desafios persistem. A cultura escolar brasileira ainda reflete uma concepção compensatória da educação para jovens e adultos, perpetuando modelos de ensino regulares que não atendem às necessidades específicas da EJA (Di Pierro, 2005). Diante das condições precárias de financiamento e da escassez de recursos, é fundamental que o setor público fortaleça seu compromisso com a EJA, atendendo à forte demanda social por essa modalidade educacional (Beleza & Nogueira, 2020). Assim, a EJA emerge como uma modalidade de ensino inclusiva, integrada ao contexto da educação básica, destinada a pessoas que, por diversos motivos, foram compelidas a abandonar a escola durante o período regular de escolarização (Brasil, 2013). Sua implementação eficaz requer não apenas políticas públicas adequadas, mas também um compromisso contínuo com a qualidade e a equidade educacional para todos os brasileiros.

A seguir, apresenta-se um quadro exemplificativo de diferentes metodologias ativas aplicadas em formas de oferta da EJA:

Quadro 1 - Metodologias ativas aplicadas na EJA

Metodologia	Forma de	Implantação/Desenvolvimento
--------------------	-----------------	------------------------------------

Ativa	Oferta da EJA	
Aprendizagem Baseada em Problemas	EJA - 1º Segmento	Enfrentamento de problemas práticos e reais do cotidiano dos alunos.
Design Thinking	EJA Integrada à Educação Profissional	Desenvolvimento de projetos inovadores e empreendedores.
Avaliação por Pares	EJA - 2º Segmento	Feedback colaborativo e melhoria contínua através da avaliação mútua.
Aprendizagem Baseada em Projetos	EJA e Educação Especial e Inclusiva	Projetos que integram diversos conteúdos e disciplinas.
Oficinas de Experiência e Aprendizagem	EJA e Educação do Campo	Atividades práticas e contextualizadas ao ambiente rural.

Fonte: elaboração dos autoers (2024).

Considerações Finais

Diante da análise realizada sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), fica claro que essa modalidade educacional desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social e na oferta de oportunidades educacionais a sujeitos que não concluíram seus estudos na idade apropriada. A partir do objetivo geral de investigar o impacto do emprego das metodologias ativas na EJA, analisando sua eficácia na promoção da inclusão social, no engajamento dos sujeitos e no desenvolvimento de habilidades essenciais para sua formação integral, foi possível constatar que o emprego dessas metodologias emerge como uma abordagem promissora.

No decorrer da pesquisa, foram abordados os objetivos específicos, que envolveram a análise das características e princípios das metodologias ativas de ensino, a investigação das vantagens e desafios do seu emprego na EJA, e a identificação de boas práticas e estratégias pedagógicas para sua implementação. Através da metodologia exploratória e bibliográfica, com abordagem qualitativa, foi possível

proporcionar uma imersão inicial no assunto, fornecendo insights e direcionamentos para estudos posteriores.

Os resultados e discussões revelaram a importância histórica da EJA no Brasil, desde suas origens no período colonial até as atuais políticas públicas e desafios enfrentados. Ficou evidente que, apesar dos avanços proporcionados por essas políticas, ainda há obstáculos a superar, como a defasagem de conhecimentos dos sujeitos e a falta de motivação e engajamento dos estudantes.

No entanto, foram propostas estratégias e recursos pedagógicos para a implementação das metodologias ativas na EJA, visando tornar as aulas mais dinâmicas, envolventes e inclusivas. É essencial investir em políticas públicas que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso dos sujeitos na escola, valorizando suas especificidades e promovendo uma educação de qualidade para todos.

Como sugestão para estudos futuros, recomenda-se a realização de pesquisas que investiguem a eficácia das metodologias ativas na EJA em diferentes contextos e realidades socioeconômicas, bem como o desenvolvimento de estratégias específicas para lidar com os desafios enfrentados por esse público. Além disso, é importante continuar promovendo o debate e a reflexão sobre a importância da EJA na construção de uma sociedade mais inclusiva e desenvolvida, garantindo o direito à educação para todos os cidadãos.

Referências

ARTUZI, D.; et al. Análise da experiência remota e uso de metodologias ativas no ensino de língua inglesa na EJA. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 2, p. e061-e061, 2021. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/349>. Acesso em: 26 jun. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, T.; BANDEIRA, J. A boniteza das metodologias ativas para Educação de Jovens e Adultos: uma visão freireana. **Caderno Intersaberes**, v. 11, n. 37, p. 112-124, 2022. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2477>. Acesso em: 26 jun. 2024.

BECKER, E. L. S.; KELLER, L. K. A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil. **EJA em Debate**, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2777>. Acesso em: 26 jun. 2024.

BELEZA, J. O.; NOGUEIRA, E. M. L. Contexto Histórico da Educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar-RECH**, v. 4, n. 2, jul-dez, p. 107-126, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/7958>. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2023**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 26 jun. 2024.

CARVALHO, R. M. de A.; CAMARGO, M. C. S. Formação de professores em Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos. **Movimento**, v. 25, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2887>. Acesso em: 26 jun. 2024.

CATELLI JR, R. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. **Educação é a Base**, v. 23, p. 313-318, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/download/59648248/O_Nao_lugar_da_EJA_na_BNCC20190610-112624-137k356.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

COSTA, R. de S. L.; AGUIAR, V. G. de. A Educação de Jovens e Adultos. **Revista Temporis [ação](ISSN 2317-5516)**, v. 20, n. 2, p. 29-29, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844510006.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2024.

DI PIERRO, M. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, v.26 n. 92, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjKWYGVX96G7BWNrg/>. Acesso em: 26 jun. 2024.

FURINI, D. R. M. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam os sujeitos jovens e a EJA. **Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação – PPGE**, v. 14, n. 29, p. 443-476, 2012.

GADOTTI, M. Educação popular e educação ao longo da vida. In: **CONFINTEA +6. Coletânea de textos CONFINTEA +6**. Brasília: Ministério da Educação, v. 1. p. 50-69, 2016. Disponível em: https://www.acervo.paulofreire.org/jspui/bitstream/7891/10020/2/FPF_PTPF_01_0470.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PAIVA, J.; HADDAD, S.; SOARES, L. J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/article/rbedu/2019.v24/e240050/pt/>. Acesso em: 26 jun. 2024.

PEREIRA, T. V.; OLIVEIRA, R. A. A. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528-553, 2018. DOI: 10.18222/eaev0ix.5013. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5013>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Autores Associados, 2020.

SILVA, G. L. R. Educação de jovens e adultos e Psicologia Histórico-Cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores jovens e adultos. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 15, n. 1, p. 255-273, 2023.

Disponível em:

<https://scholar.archive.org/work/fz4ybjpxf5dbnbpeakcqixo26m/access/wayback/https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/download/41743/pdf>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SILVA, L. M.; PEREIRA, V. B. As tecnologias digitais da informação e da comunicação e suas contribuições para a metodologia ativa e inclusão digital na educação de jovens e adultos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 15, n. 45, p. 229-242, 2023. Disponível em:

<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2056>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SOARES, L. **Educação de jovens e adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): INTEGRAÇÃO TEORIA-PRÁTICA POR MEIO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS EM COLABORAÇÃO COM TURMA DO CURSO DE LETRAS LICENCIATURA

*Ercila Regina da Silva Ferreira
Valdoir Pedro Wathier*

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva e na redução das desigualdades educacionais. No curso de Letras Licenciatura da Universidade Católica de Brasília – UCB, as oficinas pedagógicas representaram uma oportunidade valiosa para os alunos aplicarem seus conhecimentos teóricos na prática, especialmente no contexto da EJA. Este capítulo explora os benefícios dessa abordagem para alunos, educadores e para os próprios alunos da EJA, bem como suas implicações para a comunidade, através de um relato de experiência.

A EJA atende jovens e adultos que não tiveram acesso ou concluíram a educação básica na idade regular, promovendo a inclusão educacional e social e oferecendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Segundo Arroyo (2017), a EJA busca reparar percursos educacionais não concluídos, mas muitas vezes reutiliza currículos tradicionais, sem adaptar-se às necessidades específicas dos jovens e adultos trabalhadores.

Os cursos de licenciatura enfrentam desafios em áreas como atualização curricular, integração de tecnologia educacional, prática pedagógica, valorização e condições de trabalho dos docentes, formação continuada e recursos e infraestrutura. Essas defasagens afetaram a qualidade da formação dos professores e, conseqüentemente, a educação oferecida aos alunos. Indicadores de qualidade do Inep de 2021 mostram que apenas 38% dos alunos de licenciatura em instituições federais

concluíram a graduação de forma presencial, com variações especiais entre cursos.

Este capítulo analisa as práticas pedagógicas, destacando tanto aspectos teóricos quanto a experiência prática no contexto da EJA. A herança da educação popular incentiva a escola a expandir suas concepções e superar a lógica restrita das disposições tradicionais do sistema de ensino. A integração teoria-prática é crucial na formação de educadores, especialmente na EJA, onde a contextualização do aprendizado é essencial para o engajamento e o sucesso dos alunos (Arroyo, 2005).

Educação de jovens e adultos (EJA)

A EJA é uma modalidade de ensino voltada para jovens e adultos que não tiveram acesso ou concluíram a educação básica na idade regular. Ela desempenha um papel crucial na promoção da inclusão educacional e social, permitindo que indivíduos de todas as idades tenham acesso à educação e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Segundo Arroyo (2017), a EJA tem como objetivo reparar os percursos educacionais não concluídos no tempo regular dos ensinos Fundamental e Médio. No entanto, como mencionado anteriormente, essa função tem resultado na reutilização dos currículos tradicionais dessas etapas, sem a criação de um currículo específico adaptado às necessidades dos jovens e adultos que vêm do ambiente de trabalho.

Os cursos de licenciatura no Brasil, assim como em muitos outros países, enfrentam uma série de desafios que podem ser percebidos como defasagens. Essas defasagens manifestam-se em diversas áreas, como atualização curricular, integração de tecnologia educacional, prática pedagógica, valorização e condições de trabalho dos docentes, formação continuada e recursos e infraestrutura. Cada uma dessas áreas apresenta obstáculos que comprometem a qualidade da formação dos professores e, conseqüentemente, a educação oferecida aos alunos (Esquinsani, 2018).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou recentemente os dados dos indicadores de qualidade Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) relativos ao ano de 2021. Os dados foram coletados a partir das informações disponibilizadas pelo Inep em seu relatório anual de indicadores de qualidade. Foram considerados os dados referentes às 17 licenciaturas avaliadas, abrangendo áreas como artes visuais, ciências biológicas, letras, matemática, entre outras. A análise dos dados foi realizada por meio de estatísticas descritivas e comparações entre os diferentes cursos e áreas do conhecimento.

Tal defasagem é vista nos dados dos indicadores de qualidade Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), de acordo com os dados divulgados, apenas 38% dos alunos de licenciatura em instituições federais concluíram a graduação de forma presencial, sendo que o curso de matemática apresentou o menor percentual (30%) e o de ciências humanas o maior (44%).

Tanto a evasão de licenciaturas quanto ao problema de acesso ou término em ano regular na EJA, podem ser abarcados pelo comentário de Braga citado em Baggi (2011):

são o resultado da decisão do aluno ou de uma combinação de fatores sociais, econômicos e pessoais, quer seja a necessidade precoce de ingresso do aluno no mercado de trabalho, ou as dificuldades encontradas em razão das condições desfavoráveis de currículo escolar, professores e organização da escola (Braga, 2003 citado por Baggi, 2011, p. 357).

Essas questões exigem atenção e investimento contínuo em políticas educacionais eficazes, reformas curriculares abrangentes, desenvolvimento profissional constante e melhoria das condições de trabalho dos professores. A busca pela melhoria na formação dos professores é essencial para garantir uma educação de qualidade que atenda às demandas contemporâneas da sociedade (Fernandes; Gomes, 2015).

As oficinas pedagógicas são espaços de aprendizagem colaborativa onde os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades práticas

de ensino. No contexto do curso de Letras Licenciatura, as oficinas pedagógicas permitem que os alunos experimentem diferentes metodologias de ensino, desenvolvam materiais didáticos e pratiquem a reflexão sobre sua prática docente entendendo que “a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz” (Freire, 2002).

Este capítulo focará especificamente nas práticas pedagógicas, enfatizando não apenas os aspectos teóricos, mas também a experiência prática resultante dessas práticas no contexto EJA. Ao analisar as práticas pedagógicas, pretende-se fornecer uma compreensão mais profunda dos desafios e possibilidades na formação dos futuros educadores, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias que possam efetivamente reduzir as defasagens existentes, principalmente no ensino EJA.

A herança da educação popular incentiva a escola a expandir suas concepções e ampliar seus modos de compreensão e funcionamento, superando a lógica restrita dos regulamentos tradicionais do sistema de ensino. A integração entre teoria e prática é crucial na formação de educadores, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde a relevância e a contextualização do aprendizado são essenciais para o engajamento e o sucesso dos alunos. Nesse contexto, as oficinas pedagógicas oferecem uma oportunidade valiosa para os futuros educadores aplicarem seus conhecimentos teóricos em um ambiente prático e interagirem diretamente com a comunidade escolar (Arroyo, 2005).

Metodologia

Este estudo utilizou uma abordagem qualitativa para analisar os impactos de uma oficina pedagógica realizada com alunos de um curso de formação de educadores e para analisar os dados após as oficinas, os quais foram coletados por meio de um questionário online, que abordou diversas temáticas, como a percepção dos alunos sobre as oficinas, seus

desafios e aprendizados. As respostas foram analisadas de forma quali-quantitativa, utilizando técnicas de estatística descritiva e análise de conteúdo.

A oficina foi projetada para promover a integração teoria-prática e envolveu atividades práticas, como planejamento das oficinas e interação com alunos da EJA. Os dados foram coletados por meio de observações participantes, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos, e foram analisados.

Nossa experiência teórica e prática ocorreu no primeiro semestre de 2024, através do estágio docência no sexto semestre do curso de Letras. Na disciplina de Prática Pedagógica – Gestão Escolar e Relação Escola-Comunidade, no qual a turma foi convidada a participar das oficinas realizadas durante a Semana da Educação para a Vida (Lei nº 11.988/2009), promovida no Centro Educacional 02 de Taguatinga, conhecido popularmente como Centrão. A escolha do tema da oficina EJA surgiu a partir de uma aula onde foi apresentada a história, a aplicabilidade e as contemporaneidades dos cordéis. Consequentemente, a turma foi dividida em dois grupos para conduzir as oficinas: um grupo ficou responsável pelos cordéis, enquanto o outro ficou encarregado das batalhas de rima.

Oficinas

O Estágio Docência tem como objetivo geral proporcionar aos estudantes do PPGedu/UCB a oportunidade de iniciar sua experiência na docência do ensino superior, ao mesmo tempo em que contribui para o fortalecimento das ações pedagógicas direcionadas à permanência e ao sucesso dos alunos dos cursos de licenciatura da Universidade Católica de Brasília (UCB) vinculados ao PRIL.

Segundo o MEC (2023) o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares (PRIL) tem como objetivo promover a oferta de cursos de licenciaturas e formação continuada inovadores, alinhados com as demandas da política curricular atual da educação básica. Suas metas

incluem a adequação dos cursos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às diretrizes estabelecidas pelas redes de ensino, bem como o apoio técnico e financeiro às Instituições de Ensino Superior (IES) para promover uma formação de qualidade para a docência na Educação Básica. Além disso, o PRIL visa contribuir para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), oferecendo oportunidades de formação específica de nível superior para professores da rede pública, estimulando a adoção de metodologias ativas, ensinos híbridos e o uso pedagógico das tecnologias. Também busca promover a articulação entre as IES e as redes de ensino, estimular o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras e oferecer novos formatos de cursos de formação de professores, como licenciaturas interdisciplinares, em rede, com ênfase na vivência prática na escola básica.

Como mencionado, foram duas oficinas, uma de cordéis e outra de batalha de rimas na escola. Os cordéis, também conhecidos como literatura de cordel, se caracterizam por versos em sextilhas (estrofes de seis versos) com rima alternada. Sua temática abrangente contempla desde o cotidiano até grandes questões sociais, passando por romances, sátiras, temas religiosos, fatos históricos e ensinamentos de vida. A linguagem simples e acessível, permeada por expressões populares e regionalismos, aproxima o público e facilita a compreensão das mensagens transmitidas (Melo, 2019). No primeiro grupo, responsável pelos cordéis, participaram 16 estudantes, divididos em quatro bancas.

Figura 1 – Fotografia Entrada para a Oficina de Cordéis



Fonte: Dos autores.

As quatro bancas foram divididas em:

- a) Banca 1: Responsável pela introdução abordando o que é a literatura de cordel e sua importância para a cultura nordestina;
- b) Banca 2: Responsável por ajudar os participantes da oficina na escrita do cordel;
- c) Banca 3: Responsável por ajudar a ilustrar os cordéis; e
- d) Banca 4: Auxílio geral, tirar fotos, recepcionar na porta, auxiliar com o varal de cordel etc.

Figura 2 – Fotografia Oficina de Cordéis



Fonte: fotografia dos autores.

A Batalha de Rima, também conhecida como "Batalha de Rap", é uma forma contemporânea de expressão cultural que ganhou destaque nas últimas décadas, especialmente nas periferias urbanas do Brasil. Na seção desafio do Dicionário Musical Brasileiro de Andrade (1989), constatamos que o estilo onde "um fala, o outro responde" é mais ou menos universal. Através da passagem do tempo e das transformações contemporâneas, a tradição da improvisação poética, presente nos

cordéis nordestinos e em outras manifestações culturais brasileiras, é uma precursora da Batalha de Rima. Assim como nos cordéis, onde os poetas improvisavam versos em praças públicas, na Batalha de Rima, os MCs (mestres de cerimônia) e outros participantes improvisavam rimas em competições públicas. Essa conexão entre as tradições orais brasileiras e a cultura do rap é evidenciada pela natureza improvisada e espontânea na cultura prática (Oliveira, 2007 e Sahlins, 2004).

No segundo grupo, responsável pela batalha de rimas, participaram 18 estudantes, divididos em diferentes funções, cada um responsável por uma parte específica da oficina. As funções incluíam ser responsáveis pela apresentação, música, decoração, inscrição, premiação, entre outras. Os estudantes trabalharam em conjunto para planejar, dividir custos e executar cada aspecto da oficina, seguindo as diretrizes estabelecidas pelos organizadores do projeto educacional.

Figura 3 – Fotografia Oficina de Batalha de Rima



Fonte: fotografia dos autores.

Esta experiência proporcionou aos alunos a oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos em um contexto prático, facilitando a

integração entre a teoria estudada em sala de aula e a prática pedagógica real. Além disso, permitiu a interação direta com a comunidade escolar, fortalecendo a relação entre eles, a escola e a comunidade, um aspecto essencial para a formação integral dos futuros educadores promovendo a valorização da oralidade e da criatividade linguística, contribuindo para a diversidade cultural e o dinamismo da cultura brasileira contemporâneas (Schwarcz e Starling, 2005).

Quadro 1 – Quantitativo Oficina

Oficinas	Grupo 1 – Cordéis	Grupo 2 – Batalha De Rima
Alunos envolvidos	16	18
Estudantes da EJA participantes	35	30

Fonte: elaboração dos autores.

A colaboração e o trabalho em equipe são elementos essenciais para o sucesso de projetos educacionais. Cada estudante desempenhou um papel específico na organização e execução da oficina, demonstrando a importância da colaboração e cooperação no ambiente educacional. Ambos os grupos tiveram uma hora e meia para o desempenhar da atividade.

Além disso, a participação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nessa experiência não apenas enriqueceu seu aprendizado, mas também contribuiu para seu desenvolvimento pessoal e para sua integração na comunidade escolar. Ao se envolverem tanto na oficina de cordéis quanto na batalha de rimas, esses alunos tiveram suas expressões, posturas e palavras valorizadas e reconhecidas, o que fortaleceu significativamente sua autoestima e confiança.

Esse fortalecimento da autoestima e confiança pode ser um poderoso motivador para esses alunos continuarem engajados em sua própria educação e se envolverem mais ativamente na comunidade escolar. Ao sentirem-se valorizados e respeitados por suas contribuições artísticas e intelectuais, os alunos da EJA podem se tornar mais participativos e comprometidos com seu processo de aprendizagem,

gerando um impacto positivo em seu desempenho acadêmico e em sua relação com a escola.

Além disso, ao participarem de atividades culturais como a oficina de cordéis e a batalha de rimas, os alunos da EJA têm a oportunidade de compartilhar suas próprias experiências e conhecimentos, enriquecendo assim o ambiente de aprendizagem e promovendo a troca de ideias e perspectivas entre os diferentes grupos dentro da comunidade escolar. Essa interação entre alunos de diferentes idades, experiências e origens contribui para uma educação mais inclusiva e diversificada, onde cada indivíduo se sente valorizado e parte integrante do processo educativo.

Resultados e discussões

Relembrando os dados divulgados pelo Inep cujo apenas 38% dos alunos de licenciatura concluíram a graduação de forma presencial. A baixa taxa de conclusão dos cursos de licenciatura de forma presencial levanta questões importantes sobre a qualidade da formação de professores no país. Fatores como a infraestrutura das instituições, a qualificação dos docentes e a articulação entre teoria e prática podem influenciar diretamente no desempenho dos estudantes. É fundamental que políticas e práticas educacionais sejam implementadas para enfrentar esses desafios e promover uma formação de qualidade para os futuros professores.

A experiência colaborativa na organização e execução da oficina cultural destacou a importância do trabalho em equipe e colaboração no ambiente educacional. Cada estudante desempenhou um papel fundamental, contribuindo para o sucesso geral do evento. Além disso, a diversidade de funções e responsabilidades proporcionou aos estudantes uma experiência abrangente e enriquecedora, permitindo-lhes desenvolver habilidades de liderança, comunicação e trabalho em equipe.

Através do questionário aplicado aos alunos participantes das oficinas, foram obtidas informações valiosas sobre o perfil dos alunos, suas percepções, a comunicação entre eles, seu relacionamento,

expectativas, desafios e aprendizagens. A avaliação revelou que a turma, já no quinto semestre, apresentava diversas dificuldades, como falta de conhecimento mútuo, comunicação deficiente e desmotivação para o trabalho em equipe. A relevância da avaliação e seu impacto significativo se deu pela necessidade de intervir nessas questões e promover um ambiente mais propício ao aprendizado e à colaboração entre os alunos. O questionário revelou que as oficinas tiveram um impacto positivo no relacionamento entre os alunos, na comunicação e na aprendizagem.

É importante ressaltar que o processo de construção de um bom relacionamento entre os alunos é contínuo e exige o compromisso de todos os envolvidos. Professores, coordenadores e a própria comunidade escolar podem contribuir para a criação de um ambiente positivo e inclusivo, onde todos se sintam valorizados e respeitados. Através de atividades diversificadas, diálogo aberto e escuta atenta, é possível fortalecer os laços entre os alunos e promover o aprendizado de forma integral.

Quadro 2- Perguntas e Respostas do Questionário Online

Aspecto	Pergunta	Respostas
Perfil do Estudante	Qual oficina participou?	Batalha de Rima e Cordéis
Percepções	Antes das oficinas, como você descreveria seu relacionamento com seus colegas de turma?	Muito bom (33,3%) Bom (11,1%) Neutro (55,6%)
	Depois de participar das oficinas, você acha que o relacionamento entre você e seus colegas melhorou?	Muito bom (33,3%) Bom (66,7%)
	Você percebeu uma melhora na comunicação entre os alunos durante as oficinas?	Sim, melhorou muito (22,2%) Sim, melhorou um pouco (77,8%)
	Você acha que as oficinas ajudaram a criar um ambiente mais colaborativo na	Sim, definitivamente (22,2%) Sim, em certa medida (77,8%)

	turma?	
	Quais eram suas expectativas em relação às oficinas antes de participar delas? (Selecione todas as que se aplicam)	<p>Aprender algo novo (66,7%)</p> <p>Melhorar minhas habilidades de trabalho em grupo (66,7%)</p> <p>Conhecer melhor meus colegas (77,8%)</p> <p>Desenvolver habilidades práticas (77,8%)</p> <p>Divertir-me (55,6%)</p>
	Você acha que as oficinas atenderam às suas expectativas?	<p>Sim, superaram minhas expectativas (55,6%)</p> <p>Sim, atenderam completamente (44,4%)</p>
	Quais aspectos das oficinas você considerou mais valiosos?	<p>Interação com colegas (88,9%)</p> <p>Aplicação prática do conteúdo (99,9%)</p> <p>Ambiente de aprendizado (88,9%)</p> <p>Conteúdo apresentado (44,4%)</p> <p>Dinâmicas de grupo (77,8%)</p>
Desafios	Quais foram os desafios que você encontrou durante as oficinas?	<p>Falta de tempo (55,6%)</p> <p>Dificuldades de comunicação (55,6%)</p> <p>Falta de interesse no tema (22,2%)</p> <p>Problemas técnicos (44,4%)</p>
Interação	Você percebeu uma melhoria na interação entre os jovens e adultos da EJA durante e após a participação nas oficinas?	Sim (88,9%)
Recomendação	Você recomendaria a participação em oficinas semelhantes a outros estudantes da EJA?	Sim (100%)

Avaliação	De 0 a 10, quanto você acha que as oficinas foram boas, motivantes e inclusivas para os alunos do Centrão, público EJA?	9,0
Motivo da Nota	Qual foi o principal motivo para a nota que você deu? (Resposta discursiva)	Motivação e diversão proporcionadas pelas oficinas Oportunidade de desenvolver habilidades sociais e comunicativas Envolvimento com a cultura e aproximação de interesses Colaboração entre os alunos Impacto positivo nos alunos e na comunidade

Fonte: elaboração dos autores.

Com isso, a maioria dos participantes (66,7%) se autoavaliou como tendo um bom relacionamento com seus colegas antes das oficinas. No entanto, após a experiência, 99,9% dos alunos afirmaram que a relação se fortaleceu, demonstrando o impacto positivo das atividades na dinâmica da turma.

As principais expectativas dos alunos em relação às oficinas estavam relacionadas ao aprendizado de algo novo (66,7%), à melhora das habilidades de trabalho em grupo (66,7%) e ao conhecimento e comunicação com seus colegas (77,8%). Ao avaliar as oficinas, 99,9% dos alunos se declararam satisfeitos, com 55,6% afirmando que superaram suas expectativas e 44,4% que atenderam completamente.

A interação com os colegas (88,9%), a aplicação prática do conteúdo (99,9%) e o ambiente de aprendizado (88,9%) foram os aspectos mais valorizados pelos participantes. Esses resultados evidenciam a importância de metodologias ativas e colaborativas que promovam a troca

de saberes, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a construção de um ambiente positivo e acolhedor.

A falta de tempo (55,6%) e as dificuldades de comunicação (55,6%) foram os principais desafios enfrentados pelos alunos durante as oficinas. Apesar desses desafios, as oficinas proporcionaram um espaço para o diálogo, a escuta ativa e a resolução conjunta de problemas, contribuindo para o desenvolvimento da comunicação interpessoal e da colaboração entre os participantes.

A maioria dos alunos (88,9%) percebeu uma melhora na interação entre jovens e adultos durante e após as oficinas. Esse resultado demonstra o potencial das atividades para promover a integração entre as diferentes gerações, diminuindo barreiras e construindo pontes de diálogo e respeito mútuo. Todos os participantes (100%) responderam que recomendariam as oficinas para outros alunos da EJA. A nota média atribuída às oficinas foi de 9,0, demonstrando a alta satisfação dos alunos com a experiência.

As oficinas "Cordéis" e "Batalha de Rima" se revelaram como experiências transformadoras para os alunos da EJA. As atividades proporcionaram um ambiente de aprendizado dinâmico, engajador e inclusivo, promovendo o desenvolvimento pessoal, social e acadêmico dos participantes. Os resultados da pesquisa evidenciam o potencial das oficinas como ferramentas valiosas para a EJA, contribuindo para a construção de uma educação de qualidade, relevante e significativa para os jovens e adultos que buscam retomar seus estudos e construir um futuro promissor.

Essa experiência demonstra a importância de promover atividades que facilitem a interação e a colaboração entre os alunos, especialmente na EJA, onde a diversidade de perfis e experiências pode ser um desafio. Ao se sentirem acolhidos e conectados, os alunos se engajam mais nas atividades, aprendem melhor e desenvolvem habilidades socioemocionais essenciais para o sucesso na vida pessoal e profissional.

A análise dos resultados sugere que a integração teoria-prática por meio de oficinas pedagógicas pode ser uma estratégia eficaz para a

formação de educadores e auxílio do ensino na EJA possibilitando potencialidades nas capacidades de cada indivíduo. Essas experiências proporcionam aos futuros educadores a oportunidade de desenvolver habilidades práticas, ao mesmo tempo em que promovem o engajamento e o empoderamento dos alunos da EJA e fortalecem os laços entre escola e comunidade.

Considerações finais

A conclusão deste capítulo sublinha a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na promoção da inclusão educacional e na redução das desigualdades educacionais. Através da experiência prática proporcionada pelas oficinas pedagógicas, os alunos do curso de Letras Licenciatura puderam aplicar seus conhecimentos teóricos em um contexto real, enfrentando e superando desafios concretos, o que é essencial para a formação de educadores competentes e comprometidos.

Os dados e relatos apresentados evidenciam os benefícios significativos das oficinas pedagógicas, tanto para os futuros educadores quanto para os alunos da EJA. As oficinas de cordéis e batalhas de rima promoveram não apenas o desenvolvimento de habilidades práticas e teóricas, mas também fortaleceram a autoestima e a confiança dos alunos da EJA, incentivando seu engajamento e permanência no processo educativo. A interação entre diferentes gerações e a valorização da cultura e da oralidade enriqueceram o ambiente de aprendizado, tornando-o mais inclusivo e dinâmico.

A análise das percepções dos participantes revela que a integração entre teoria e prática, aliada à colaboração e ao trabalho em equipe, pode efetivamente contribuir para a melhoria da formação dos futuros professores e para a qualidade do ensino na EJA. A experiência descrita destaca a necessidade de políticas educacionais que promovam a formação contínua, a valorização dos docentes e a criação de currículos adaptados às necessidades específicas dos jovens e adultos.

Figura 4 – Fotografia Final da Oficina de Batalha de Rima



Fonte: fotografia dos autores.

Estão presentes na figura 4, da esquerda para a direita, uma das autoras, alunos da licenciatura em letras, aluno do Centrão ganhador do prêmio de melhor rimador, a diretora e coordenadora da escola em Taguatinga, bem como a professora titular da disciplina citada onde foi feito o estágio docência.

Tal figura é a representação da união entre a teoria e a prática na formação docente, evidenciando a colaboração e integração entre diferentes membros da comunidade escolar e acadêmica. A presença da autora, que pode representar a pesquisa e a produção acadêmica, junto com os alunos da licenciatura, que estão em processo de formação, demonstra a importância do estágio como um espaço de aprendizagem mútua. O aluno do Centrão, escola EJA, premiado como melhor rimador, mostra o reconhecimento e valorização dos talentos dos alunos, ajudando na motivação e permanência. A diretora e coordenadora da escola, juntamente com a professora titular da disciplina, simbolizam a gestão

escolar e o suporte pedagógico necessário para o desenvolvimento efetivo do estágio e da formação dos futuros professores.

Essa figura ressalta como a educação é um esforço colaborativo que envolve diferentes atores, cada um contribuindo com sua expertise e dedicação para a construção de um ambiente de aprendizagem rico e integrador, onde teoria e prática se encontram para formar profissionais mais preparados e conscientes de seu papel na sociedade.

Referências

ANDRADE, Mario de. **Dicionário Musical Brasileiro**. São Paulo: EDUS, 1989.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação** (Campinas), v. 16, n. 2, p. 355-374, Sorocaba, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24/05/2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares** (PRIL), 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/pril>. Acesso em 24/05/2024.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. O 'APAGÃO' DOCENTE: LICENCIATURAS EM FOCO. **Revista Contrapontos**, UniVali, v. 18, n. 3, p. 258-269, 2018. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/12543>. Acesso em: 05 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Ministério da Educação. (2019). **Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos**: Diretrizes e Estratégias. Ministério da Educação.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores de Qualidade da Educação Superior**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/outros-documentos>. Acesso em: 24/05/2024.

OLIVEIRA, Allan de Paula. Quando se Canta o Conflito. Contribuições para a Análise de Desafios Cantados. **Revista de Antropologia**, v. 50, n. 1, p. 313-345, 2007.

SAHLINS, Marshall. **Cultura na Prática**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHWARCZ, Lília; STARLING, Heloísa. "Lendo Canções e Arriscando um Refrão". **Revista USP**, n. 68, p. 210-229, 2005.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília, atuando nas linhas de pesquisa Processo Educacional e Formação de Professores e Política, Gestão e Avaliação da Educação. Pesquisador Associado - Cátedra UNESCO Universidade Católica de Brasília. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina - Prolam/USP. Membro dos grupos de pesquisa Geografia, Literatura e Arte (USP) e Juventude, Educação e Sociedade (UCB/DF). Experiência nos seguintes temas: Geografia, Ciências Humanas, Educação, Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais, Ensino de Geografia, Epistemologia, Metodologia de Pesquisa e Ontologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439116307383334>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>

E-mail: gilvan.araujo@p.ucb.br

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Professor da UEG. Doutor em Educação e Mestre em Geografia pela UnB. Autor de livros e materiais didáticos voltados para o ensino de graduação e pós-graduação. Possui especializações em Filosofia e Educação, além de ser Geógrafo e Pedagogo pela UEG. Suas pesquisas se concentram nos seguintes temas: "Expressão espacial da qualidade da educação", "Políticas públicas e gestão da educação" e "Indicadores educacionais e avaliação do ensino médio". É membro atuante dos grupos de pesquisa Nepie (UFCAT) e GEPAT (UnB) e orientador de pesquisas na pós-graduação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2599412050029994>

E-mail: sidel.gea@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0793-1946>

SOBRE OS AUTORES

Alline Nunes Andrade

Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre e Doutora em Psicologia. Possui experiência de pesquisa com ênfase em Desenvolvimento da Moralidade, Formação de Personalidades Éticas, Projeto de Vida, Humilhação e uso do método clínico piagetiano em Língua de Sinais Brasileira com a participação de pessoas surdas. Integra o Laboratório de Psicologia da Moralidade (LAPSIM/UFES), sob a coordenação da Prof Dr Heloisa Moulin de Alencar, contribuindo com o grupo de pesquisa "Psicologia da Moralidade: processos de desenvolvimento e contextos socioculturais". De 2014 a 2024, foi Pesquisadora Tecnologista em Avaliações e Informações Educacionais (INEP/MEC), atuando: i) na área de Avaliação in loco de Instituições de Educação Superior e cursos de graduação; ii) à frente da coordenação geral do Enade; iii) no Centro de Informação e Biblioteca em Educação e; iv) na Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Inep, com destaque para a coordenação pedagógica de Exames e a estruturação de Questionários do Enem e do Encceja. Atua eventualmente no Inep como membro da Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico especializada em questionários para Exames e Avaliações da Daeb/Inep. Na Câmara Legislativa do Distrito Federal, iniciou sua atuação em 2024 como Consultora Técnico-Legislativa da Câmara Legislativa do Distrito Federal, dedicada às atividades vinculadas ao Núcleo de Educação Permanente da Escola do Legislativo do DF, onde dedica-se a ações de planejamento, execução e avaliação de programas de capacitação e treinamentos a deputados distritais e servidores. É autora do best-seller na Amazon "Sementes: do conhecimento de si à relação com o mundo" e idealizadora do Dicionauta no Instagram.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0301992002266118>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4785-4519>
E-mail: lineandrade@gmail.com

Daniel Garcias Gonçalves

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2011) e mestrado em Geografia pela Universidade de Brasília (2021). Iniciou atuação docente em 2009 na rede privada de ensino de Goiânia e atualmente é professor na rede pública de educação básica e coordenador intermediário da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7939208385674263>
E-mail: daniel_geogoiias@hotmail.com

Eleandro Adir Philippsen

Possui graduação em Ciências com Habilitação em Química pela Universidade Estadual de Goiás - UEG (2004). Possui graduação em Pedagogia (2010). Especialização em Psicopedagogia (2009). É mestre em Ensino de Ciências (Química) pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências - PPGECC/UnB (2012). É doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências - PPGEduC/UnB (2018). Atualmente é docente efetivo e pesquisador da UEG, Câmpus Nordeste - Sede: Formosa-GO. Tem experiência na área de Química, com ênfase em Ensino de Ciências/Química, atuando principalmente na Formação de Professores e desenvolvendo projetos de

extensão com destaque em Química em diálogo: interculturalidade de saberes populares e saberes científicos. Atua no Laboratório Interdisciplinar em Metodologias Ativas (LIMA/UEG/CNPq), pesquisando: Educação inclusiva efetiva e conceitual de estudantes Surdos e não Surdos; Teorias da Criatividade e a Formação de Professores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9395912500483970>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4828-7894>

E-mail: eleandro.philippsen@ueg.br

Ercila Regina da Silva Ferreira

Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Graduada em História pela UPIS (2019), MBA em Neurociência da Aprendizagem.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3548998502478228>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2091-7807>

E-mail: ercila.r@gmail.com

Érika Ferreira Claudino de Andrade

Graduada em Letras - Português e suas Literaturas pela Universidade Federal de Uberlândia (2005); Letras - Espanhol e suas Literaturas pela Faculdade Michelangelo e Pedagogia pela Faculdade UniBF (2022). É especialista em Educação Especial e Inclusiva (2018) e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2023), com a dissertação intitulada "Educação e Histórias de Vida de Mulheres em Situação de Privação de Liberdade". Já atuou como professora de Espanhol na UnB Idiomas - Universidade de Brasília, em projetos corporativos, atuando no Banco Central do Brasil, na Escola de Administração Fazendária (ESAF) e em outras instituições. Atuou como Professora de Espanhol em Centros de Línguas, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal- SEEDF. Atualmente, trabalha como professora na SEEDF com alunos de Altas Habilidades/Superdotação em Sala de Recursos AH/SD. Na SEEDF, possui aptidão para atuação em Centros Interescolares de Línguas, Sala de Recursos - Altas Habilidades/Superdotação - Linguagem e Atividades (Pedagogia), e para Escolas de Natureza Especial (vinculadas à Educação em Direitos Humanos e Diversidade). Interessa-se por pesquisas na área de Políticas Públicas Educacionais; Educação Especial; Educação Especial - Altas Habilidades/Superdotação; Educação de Jovens e Adultos- EJA; História Oral de Vidas; Educação de Jovens e Adultos; Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6447665323582276>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5968-6391>

E-mail: erikafcandrade@gmail.com

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília, atuando nas linhas de pesquisa Processo Educacional e Formação de Professores e Política, Gestão e Avaliação da

Educação. Pesquisador Associado - Cátedra UNESCO Universidade Católica de Brasília. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina - Prolam/USP. Membro dos grupos de pesquisa Geografia, Literatura e Arte (USP) e Juventude, Educação e Sociedade (UCB/DF). Experiência nos seguintes temas: Geografia, Ciências Humanas, Educação, Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais, Ensino de Geografia, Epistemologia, Metodologia de Pesquisa e Ontologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439116307383334>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>

E-mail: gilvan.araujo@p.ucb.br

Helciclever Barros da Silva Sales

Pós-Doutor em Estudo de Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL/FAALC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutor e Mestre em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília (UnB). Autor e Coautor de dezenas de artigos e capítulos de livros nas áreas de literatura, teatro, cinema e educação. Faz parte de Comitês Científicos de Editoras e Revistas. Realiza pareceres para revistas científicas nacionais e internacionais nas áreas de literatura e educação. Tem publicações e produção de conteúdo na área de educação e direitos humanos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0267950731373115>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0976-6892>

E-mail: helciclever@gmail.com

Jenerton Arlan Schütz

Pós-Doutorando em Educação Profissional e Tecnológica (Instituto Federal Goiano). Doutor e Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí). Licenciado em Sociologia, História e Pedagogia. Atualmente é Docente e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB/DF) e Professor Visitante no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano, Campus Ceres. E-mail: jenerton.schutz@p.ucb.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6075418179655079>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3603-7097>.

E-mail: jenerton.schutz@p.ucb.br

Kleyne Cristina Dornelas de Souza

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2019) na Linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Práticas Pedagógicas e Subjetividade na Educação, com ênfase na Educação de Jovens e adultos, abordando educação e narrativas fotográficas de pessoas em situação de rua. Possui graduação em Estatística pela Universidade de Brasília (2001) e em Biologia pela Universidade Católica de Brasília (1998) e Especialização em Estatística pela Universidade Paulista (2005) na temática Medidas de Desigualdade de Renda. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, participou da elaboração das Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos - EJA no Distrito Federal (vigência 2014 - 2017) e do Currículo em movimento no caderno da Educação de Jovens e Adultos por meio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito

Federal - SEEDF. Foi Chefe de Núcleo do 3 segmento da Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Coordenação de Políticas Educacionais para Jovens e Adultos da Subsecretaria de Educação Básica do Distrito Federal - SUBEB/DF. Trabalhou no desenvolvimento e acompanhamento de Políticas Públicas da Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade da SEEDF para públicos em vulnerabilidade social (2020-2021). No Ensino Superior atuou na Ouvidoria da Universidade do Distrito Federal em ações voltadas para elaboração da política de humanização da instituição, organização e composição da banca de heteroidentificação do primeiro processo seletivo da UnDF, bem como ações em parceria com a Gerência de Políticas Afirmativas, Inclusão e Diversidade (2022-2023). Atualmente compõem a Gerência de Atenção à Educação Prisional participando na elaboração e acompanhamento de políticas educacionais voltadas para este público na Educação de Jovens e Adultos. (Texto informado pelo autor)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2206510306884557>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7671-9503>

E-mail: kleyne@gmail.com

Lúcio Gomes Dantas

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília. Membro do Instituto dos Irmãos Maristas. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Educação e Coordenador de Internacionalização da Universidade Católica de Brasília. Professor Associado Interno da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade. Conselheiro de Administração do Marista Brasil, da UBEE-UNBEC e da Província Marista Brasil Centro-Norte.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7349681842804053>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5630-5060>

E-mail: lucio@marista.edu.br

Maria Lidia Bueno Fernandes

Graduada e licenciada em Geografia, Possui graduação e licenciatura em Geografia pela Universidade de São Paulo (1987). Doutorou-se em Geografia pela Universidade de São Paulo. É professora de Didática da Geografia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB e professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - PPGE. Coordenou o Programa de Extensão "Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos - Brasil, agraciado em 2013 com recursos do Programa de Extensão Universitária - PROEXT. É líder do Grupo de Pesquisa Sujeitos, territórios e a construção do conhecimento GPS/CNPq; é membro da Red Latinoamericana de Investigación y Reflexión con Niñas, Niños y Jóvenes - REIR, com sede no México. Esteve entre 2019/2020 como Professora Visitante Sênior na San Diego State University, Califórnia, Estados Unidos no âmbito do CAPES/PRINT. Realizou, entre 2019/2020, pós-doutorado no tema DESIGUALDADES GLOBAIS E JUSTIÇA SOCIAL: DIÁLOGOS SUL e NORTE no âmbito do Colégio Latino Americano de Estudos Mundiais: UnB/FLACSO. Realizou em 2022 estância pós-doutoral na Universidade Federal Fluminense na temática: Infancia y juventud frente al derecho a la ciudad. Realizou missão de estudos na Universidade Autônoma de Chiapas, no México, entre outubro e novembro de 2022 e passou a integrar o projeto de pesquisa: Participación comunitaria intergeneracional para el reconocimiento y resignificación de

memorias bioculturales diversas sobre los usos de recursos naturales locales". É membro do GT 5 - Educação Popular - da ANPED.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8377837114154610>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4878-3115>

E-mail: mlidia@unb.br

Mário de Oliveira Braga Filho

Docente nos cursos de Mestrado Profissional em Comunicação e Economia Criativa e no Bacharelado em Ciência da Computação. Coordenador de TI e Infraestrutura, no Projeto Apple Developer Academy na UCB, que capacita estudantes de graduação no desenvolvimento de aplicativos para a Plataforma iOS (Apple). É membro fundador e pesquisador da RBCIP - Rede Brasileira de Certificação, Pesquisa e Inovação desde 2019. Doutorando em Educação na Universidade Católica de Brasília com pesquisas no uso de tecnologias assistivas, aplicadas no desenvolvimento cognitivo e motor de crianças com Trissomia 21 (T21), Educação Especial e Inclusiva.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0568184033386528>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3563-0590>

E-mail: braga@p.ucb.br

Maurício Barbosa Carneiro

Doutorando em Educação na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - PPGE/FE/UnB, campus universitário Darcy Ribeiro. Mestre em ensino da educação básica pela Universidade Federal de Goiás (UFG) na área de concentração em Ensino na Educação Básica. Professor de Geografia da rede municipal de ensino em Formosa - Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Trabalha e pesquisa os temas: Geografia, Juventude e territórios; Educação em contextos culturais específicos; Questões teórico-metodológicas referentes ao Ensino de Geografia; Práticas escolares e aplicação do conhecimento. Integrante do Grupo de pesquisa sujeitos território e a construção do conhecimento- GPS/CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1901180897004293>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7016-5802>

E-mail: mauriciouaifsa@gmail.com

Nancy Moreira Vasconcelos

Mestra em Educação pela instituição de ensino superior Universidade Católica de Brasília – UCB (2024) na linha de pesquisa de educação tecnologia e comunicação. Especialista em Orientação Educacional e Docência do Ensino Superior, Lato Sensu pela FINOM de Paracatu-MG, graduada em licenciatura plena em Matemática pela UCB (2002) e graduada inicialmente em Administração pela Universidade de Uberaba-MG UNIUBE (1999). Atuou como coordenadora pedagógica (2019-2021), exerceu a função de Técnico Administrativo e Pedagógica (2012-2013) na coordenação da regional de ensino da Seduc-GO. Participação como autora do livro Formação de professores a partir da dimensão social da educação, e autora de artigos. Atua na área de educação desde ano de 2000 como Professora de Matemática, Civismo e Estudo Orientado em Matemática pela Seduc-GO.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2904134228835142>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5988-8540> E
E-mail: nancy.m.vasconcelos@gmail.com

Norma Lucia Neris de Queiroz

Doutora em Psicologia (UnB) e Educação (UFAL), Mestre em Educação, Pedagoga e Professora de Língua Portuguesa, ambas formações realizadas na Universidade de Brasília. Graduada, ainda, em Educação Especial pela Universidade Cidade Verde – PR. Especialista em educação especial e inclusiva com ênfase em deficiência múltiplas e intelectual pela Faculdade Batista de Minas Gerais. Atualmente, Gestora Pedagógica da Carta Acordo 18/024 da UnB em parceria com ENS/PNUD, apoiada pela FUNAPE e Professora no Curso de Artes Visuais e de Pedagogia (UnB-UAB). Supervisora do Curso Leitura e escrita na Educação Infantil (LEEI) no território do Distrito Federal (UnB/UFMS/UFMT). Membro do grupo de pesquisa: Laboratório Multidisciplinar de Formação e práticas educacionais dialógicas – Lampedi/UFTO e do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em educação popular e estudos filosóficos e histórico-culturais da UnB e CEDEP (GENPEX).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8631782989504532>

Email: normaluciaqueiroz@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7794-454X>

Paulo Henrique Sousa Lima

Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Possui formação de músico no nível técnico profissionalizante em violão popular pela Escola de Música de Brasília

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4612819061210986>

E-mail: henriqu12@gmail.com

Rafael Sant'Anna Farinazzo

Possui ensino-medio-segundo-graupelo Colégio Militar Dom Pedro II(2013). Atualmente é Estagiário do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3226485405236945>.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-7323-9878>.

E-mail: rafael.farinazzo@sempreceub.com.

Raimundo Pereira Amorim

Mestrado em Educação - Universidade Católica de Brasília (2023). Possui graduação em Direito - Faculdades IESGO (2018). Possui graduação em Letras - Faculdades IESGO (2009);Possui Especialização em Docência e Metodologia do Ensino Superior (2010)Possui diversos cursos de aperfeiçoamento nas áreas de Educação,Direito e Linguagens. Desempenha, há mais de dezoito anos, a função de Professor de Língua Portuguesa na Educação Básica e Superior em instituições públicas e privadas. Teve passagens pela Coordenação e Supervisão Escolar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3220669604181718>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-7395-8399>

E-mail: raimundopereiraamorima@gmail.com

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Professor da UEG. Doutor em Educação e Mestre em Geografia pela UnB. Autor de livros e materiais didáticos voltados para o ensino de graduação e pós-graduação. Possui especializações em Filosofia e Educação, além de ser Geógrafo e Pedagogo pela UEG. Suas pesquisas se concentram nos seguintes temas: "Expressão espacial da qualidade da educação", "Políticas públicas e gestão da educação" e "Indicadores educacionais e avaliação do ensino médio". É membro atuante dos grupos de pesquisa Nepie (UFCAT) e GEPAT (UnB) e orientador de pesquisas na pós-graduação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2599412050029994>

E-mail: sidel.gea@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0793-1946>

Sidinei Pithan da Silva

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1998), graduação em Farmácia pela Universidade Federal de Santa Maria (2000), graduação em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2015), mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2005) e doutorado em Educação (2010) pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professor dos Cursos de Educação Física (EDF), de Medicina e do Mestrado e do Doutorado em Educação nas Ciências da UNIJUÍ-RS. Atua como membro efetivo do Núcleo Docente Estruturante do Curso de História. É Coordenador e professor no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências e professor no Mestrado Profissional em Educação Física - Unijuí-RS/Unesp/SP. Atua principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores; Epistemologia; Teoria Crítica e Educação; Corpo, Saúde e Educação Física; Complexidade; Concepção Dialética; Conhecimento e História.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8709044822441696>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6400-4631>

E-mail: sidinei.pithan@unijui.edu.br

Simone Varela

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB), na linha de pesquisa "Educação, Tecnologia e Comunicação". Pesquisadora do grupo "Juventude, Educação e Sociedade" no PPGEdu da UCB, vinculado à Cátedra UNESCO. Possui Licenciatura em Informática Educativa pelo UniCEUB e três especializações Lato Sensu na área de Informática Educativa: Informática em Educação (UFLA), Educação Continuada e a Distância (UnB) e Mídias na Educação (UnB). Atualmente, atua como professora de Educação Básica no Laboratório de Informática Educativa, no Ensino Especial, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4748449508749126>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-4774-7728>

E-mail: simonevarela@gmail.com

Tiago Zanquêta de Souza

Tiago Zanquêta de Souza, Doutor e Mestre em Educação. Especialista em Docência do Ensino Superior em Gestão Ambiental. Coordenador e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/Uberaba), Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/Uberlândia), ambos da Universidade de Uberaba (Uniube). Pesquisador e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (PPGED/UCB-DF). Segundo líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação na Diversidade para a Cidadania (GEPEDiCi), vinculado ao PPGE/Uniube-Uberaba. Líder do Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP), vinculado ao PPGPE/UNIUBE-Uberlândia. Fundador e coordenador da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em escolas de Educação Básica - RECEPE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2263664575012618>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2690-4177>.

E-mail: tiago.zanqueta@uniube.br

Valdoir Pedro Wathier

Doutor e Mestre em Educação (Gestão e Políticas Públicas Educacionais) pela Universidade Católica de Brasília, com Licenciatura Plena em Matemática e especialização em Direito Educacional. Docente/Pesquisador permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Ampla experiência docente, do Ensino Fundamental I à pós-graduação Stricto Sensu, em instituições públicas e privadas de diferentes regiões do Brasil, incluindo projetos comunitários e de extensão. Servidor do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), onde coordenou projetos de cooperação internacional com Unesco e OEI e de transformação institucional, incluindo o Projeto Monitoramento Integrado de Programas Educacionais, selecionado na #SuperaCovid - Chamada de Projetos de Transformação em Governo com foco na mitigação dos efeitos da pandemia de Covid-19, e o Projeto Malha Fina, que em 2022 ficou em 1 Lugar no 26 Concurso de Inovação no Setor Público. É Coordenador-Geral de Manutenção da Educação Básica, na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Um dos líderes do Grupo de Pesquisa em Gestão Pública e Políticas Educacionais, certificado pelo FNDE junto ao CNPq, com foco em avaliar e propor melhorias às Políticas Educacionais. Possui certificação em Gestão de Riscos ISO 31.000. Atua em temáticas de políticas da educação básica, com ênfase no financiamento, formação docente, planejamento estratégico, construção colaborativa e inovação. Dedicar-se ao ecossistema educacional, visando ao fortalecimento das pontes entre políticas públicas, gestão e prática docente, com especial dedicação à Educação Básica voltada à cidadania e ao desenvolvido com equidade e sustentabilidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0416811742004822>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4651-0105>

E-mail: valdoir.wathier@p.ucb.br