Ano 13, n. 23, jan./dez. 2024
ISSN: 2317-1839

EJA em debate



PUBLICAÇÃO do IFSC

INSTITUTO FEDERAL
Santa Catarina

Organização deste número

Ano 13, nº 23 Jan./Dez. 2024

Anderson da Silva Honorato – Chefe do Departamento de Educação Básica
André Luiz Vieira da Silva – Estagiário do Departamento de Educação Básica / Editor Assistente
Danielli Vieira – Coordenadora de EJA
Frederico Reis Marques de Brito – Editor Chefe

Conselho Editorial Nacional

Adriana Fischer (FURB)
Ângela B. Kleiman (UNICAMP)
Claudia Lemos Vóvio (UNIFESP)
Edaguimar Orquizas Viriato (UNIOESTE)
Lucília Regina de Souza Machado (Centro Universitário UNA)
Maria da Conceição Fonseca (UFMG)
Maria Hermínia Lage Laffin (UFSC)
Maria Margarida Machado (UFG)
Nilcéa Lemos Pelandré (UFSC)
Sérgio da Silva Leite (UNICAMP)

Conselho Editorial Internacional

Carmen Cavaco - Universidade de Lisboa
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado - Universidade de Coimbra
Marieta del Carmen Lorenzatti - Universidad Nacional de Córdoba
Peter Mayo - University of Malta
Samuel H. Carvajal Ruíz - Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez
Violeta Rosa Acuña Collado - Universidad de Playa Ancha

Revisão textual e gramatical

Fabrício Alexandre Gadotti – Espanhol
Fernanda Ramos Machado – Inglês
Liane Beatriz Gerhardt – Inglês
Marco Antônio Quirino Pessoa – Português
Maristella Letícia Selli – Português

Revisão final

Anderson da Silva Honorato
André Luiz Vieira da Silva
Eli Lopes da Silva
Frederico Reis Marques de Brito

Projeto gráfico e diagramação

André Luiz Vieira da Silva
Glauco Borges
Luciano Adorno

Capa

Stock Photos

Catalogação na fonte pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC

EJA em Debate [recurso eletrônico] / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. – Ano 13, n. 23 (2024). Florianópolis : Publicação do IFSC, 2024.

Semestral: 2012-2023. Anual 2024-2026.
Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.
Textos em português e espanhol.
Inclui bibliografias.
e-ISSN 2317-1839

1. Educação de jovens e adultos. 2. PROEJA. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em Santa Catarina. II. Título.

CDD 374

Elaborada pela bibliotecária Camila Koerich Burin – CRB14/969

Sumário

EDITORIAL - EJA EM TEMPOS DE EMPREENDEDORISMO E SEUS DISCURSOS

Ivelã Pereira

UMA ANÁLISE SOBRE A PRESENÇA DO TEMA SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO EJA-EPT COM QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM ELETRICISTA INDUSTRIAL DO IFC CAMPUS BLUMENAU

Joana Fontanela Fortunato, Jorge da Cunha Dutra

APRENDIZAGEM POR DESAFIOS NA EJA

Abraão Carneiro do Carmo Rodrigues, Edleusa Nery Garrido

AS VOZES E ANSEIOS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CURSOS DESTINADOS À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Raquel Santos Casemiro, Verônica Eloi de Almeida, Rosa Lidice de Moraes Valim

Editorial

DOI: https://doi.org/10.35700/2317-1839.2024.v13n23.4915

Ivelã Pereira
Doutora em Linguística - UFSC
Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO
E-mail: ivelapereira@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7840-0678

Partindo de um lugar de fala como professora da EJA há alguns anos no Instituto Federal de Santa Catarina, pude observar algumas mudanças no perfil dos alunos da modalidade. É fato que a característica de serem "trabalhadores" continua prevalecendo, não obstante as mudanças sociais, culturais e históricas pelas quais passamos nos últimos tempos. Por outro lado, há idiossincrasias que se firmaram no pós-pandemia, como a "juvenilização" dos alunos da EJA, processo que, embora já estivesse ocorrendo antes de 2020, acabou por se intensificar no período pós-pandêmico, quando uma porcentagem de sujeitos adolescentes não conseguiu se adaptar às aulas no formato de "atividade não presencial" e optou por finalizar o ensino básico presencialmente na EJA, após o *lockdown*. Já há pesquisas sobre o tema, inclusive publicadas na revista em edições anteriores a esta, mas parto aqui de uma experiência pessoal como professora da modalidade, que pôde captar relatos nesse sentido.

A temática que intencionamos abordar aqui neste editorial é acerca de uma peculiaridade percebida nos últimos anos no público da EJA, a qual, por sua vez, está em intersecção com o contexto histórico e cultural que experienciamos hoje: o discurso (e a vivência) do empreendedorismo. Apesar de não ter encontrado ainda dados sistematizados sobre o tema (sendo, inclusive, uma pauta interessante para pesquisadores da área), os educadores da EJA conseguem notar que uma parcela de estudantes dessa modalidade, de uns anos para cá, tem passado por uma mudança significativa no que tange a sua relação com o trabalho. Se antes esses alunos eram empregados de grandes e pequenos empresários, com trabalho regulamentado pelo regime de CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), ou até mesmo autônomos sem

regularização trabalhista, hoje há um número de alunos da EJA que atuam como empreendedores, prestadores de serviços, fazendo sua própria carga horária, de forma a trabalharem como microempreendedores individuais (MEI) ou pessoa jurídica (PJ). Ou seja, muitos alunos da EJA passaram por esse processo de mudança de vivência trabalhista, e isso acaba por se refletir em muitas esferas, inclusive em sua relação com a educação formal.

Com base nessa constatação como docente da EJA, ainda que não tenhamos tido acesso a dados sobre a questão, podemos rascunhar algumas reflexões, como: (i) quais são os efeitos dessa mudança de paradigma trabalhista entre uma parte dos alunos da EJA em relação ao seu discurso em sala de aula? (ii) De que maneira(s) o educador da EJA pode considerar esse novo contexto ao trabalhar com temáticas importantes nessa modalidade de educação, como direitos trabalhistas, sindicalismo, pautas coletivas de trabalho e outros temas? (iii) Como adequar/adaptar a tão significativa pedagogia freiriana para a EJA, centrada na classe operária e suas questões, nesta nova conjuntura que se estabelece na contemporaneidade?

Não objetivamos trazer exatidão nas respostas para as perguntas, mas sim levantar esses pontos para que os educadores da EJA, em coletividade, mobilizem-se na execução de pesquisas sobre o tema, além de pensarem em estudos e formações em congressos, cursos de curta e longa duração, bem como no que se refere à formação básica em licenciaturas. Queremos defender, portanto, a indispensabilidade dos educadores e militantes da EJA levarem em consideração essa realidade do discurso empreendedor e sua vivência que se impõe.

Assim sendo, a fim de fomentar a discussão sobre como se insere, na educação de jovens e adultos, a temática do empreendedorismo e seus discursos, traremos o posicionamento de alguns pesquisadores. É necessário elucidar que alguns desses autores não tratam especificamente sobre a EJA, focalizando mais o discurso do empreendedorismo na sociedade contemporânea, em si. Porém, estabeleceremos as relações necessárias, considerando que o paradigma do empreendedorismo está posto e inserido no contexto da educação de jovens e adultos, queiramos ou não, aceitemo-lo ou não.

Nesse sentido, Carmo *et al.* (2018) fazem uma análise crítica do discurso do empreendedorismo a partir de diálogos com conceitos abordados por Paulo Freire (sobretudo em "Pedagogia do Oprimido"), tal como o de "educação libertadora", entre outros. Os autores fazem uma ponderação interessante sobre a relação entre o discurso do empreendedorismo e o sistema neoliberal ao explanar que:

> **Os discursos sobre o empreendedorismo, pautados por uma racionalidade neoliberal, apregoam o estímulo à competição e ao individualismo,** dentre outros valores mercantis como forma de alcançar o "sucesso" (Dardot; Laval, 2016). O sistema neoliberal estabelece um universo de competição generalizada, que intima assalariados e a

> população a entrar em uma luta econômica uns contra os outros, ordenando as relações sociais segundo os moldes do mercado, que é capaz de justificar qualquer tipo de desigualdade, mesmo as mais profundas (Dardot; Laval, 2016). Satisfazer os imperativos desses valores mercantis torna-se completamente desconectado de um objetivo relacionado ao bem comum, o bem público. Quando tudo passa a ser regido pelos valores do mercado, pela rentabilidade e produtividade, ocorre uma crise na sociedade atual, que culmina no individualismo, e nessa situação, é impossível enxergar o outro como seu semelhante (Venner; Schwartz, 2015). Nesse sentido, se torna cada vez mais difícil que o empreendedor se reconheça como oprimido, lute por um mundo de iguais e resista a uma sociedade classista, uma vez que está engajado em atender aos estímulos da competição. (Carmo *et al.*, 2018, p. 58, grifos nossos).

É justamente esse ponto basilar da relação intrínseca entre o empreendedorismo e o pensamento neoliberal voltado para o individualismo que se constitui como uma problemática para o educador da EJA. O sujeito trabalhador, em tal conjuntura, passa a valorizar pautas que antes eram do patrão, deixando de lado algumas lutas coletivas por melhores condições de trabalho para a classe operária.

Nesse contexto, quando um estudante da EJA sai da condição de empregado para se tornar um microempreendedor, seu discurso passa por uma transformação, apesar de o sujeito que estuda na EJA estar, ainda, em um grupo minorizado, por não ter finalizado a educação formal no final da adolescência, como é esperado no padrão da sociedade. Ou seja, nessa mudança de paradigma de trabalho, estabelece-se um paradoxo: ao mesmo tempo em que o aluno da EJA alcança a função de chefia de outros empregados ou de atuar como seu próprio patrão, estando num patamar que antes não era comum às classes sociais mais baixas, tal estudante ainda se encontra numa posição marginalizada, haja vista a não finalização dos estudos em tempo padrão. Assim, o discurso do empreendedorismo, antes comum a classes sociais mais privilegiadas, passa a respingar na fala e na vivência de alunos que estão estudando na modalidade da EJA, não obstante esses alunos ainda não constituam (ainda) classes sociais mais elevadas.

Mas o leitor pode se perguntar: então, em que consiste a problemática se considerarmos que a mudança no paradigma de trabalho do aluno da EJA lhe possibilite alguma ascensão social, antes inviabilizada por sua situação de operário? A resposta para isso é que não se trata de "demonizar" o discurso do empreendedorismo, nem desmerecer o progresso financeiro que pode ocorrer na vida do trabalhador em regime de MEI ou PJ, mas sim de perceber algumas das ilusões e "ciladas" que tal discurso e discursos adjacentes podem disseminar na sociedade.

Uma dessas "ciladas" é o viés do individualismo sabiamente apontado em Carmo *et al.* (2018), além da reflexão sobre o quanto esses discursos se aproximam de uma concepção bancária da educação, tão criticada por Paulo Freire em suas obras. Nesse sentido, cabe a questão: como se dá essa prática da educação bancária nos discursos de empreendedorismo? Conforme os autores já citados:

> **Nas receitas de como empreender não há lugar para os saberes advindos da experiência de cada um. O trabalhador é colocado em uma posição de ignorante, aquele que não possui o saber necessário, até que comece a se preparar para ser um empreendedor.** São os "gurus" do empreendedorismo os verdadeiros detentores do saber. Uma legítima amostra de como a concepção bancária da educação criticada por Freire (1987) se aplica e se reproduz no meio do empreendedorismo. O conteúdo é desenvolvido longe da realidade dos sujeitos, se resumem em palavras ocas e alienantes e resta ao educando (no caso o empreendedor) memorizar seus conteúdos (Freire, 1987). É impossível e invisível se apropriar de um saber de maneira distante, neutra, deixando intacto o que até então era para si uma norma, um valor (Mailliot; Durrive, 2015, p. 168). É exatamente ao caráter alienante de uma formação empreendedora normativa, imposta ao empreendedor por meio das prescrições disseminadas nos discursos do empreendedorismo, que se quer aqui dirigir a crítica. (Carmo *et al.*, 2018, p. 60, grifos nossos).

A partir disso, o sujeito da EJA que consome os conteúdos dos referidos "gurus do empreendedorismo" corre o risco de reproduzi-los sem o devido senso crítico, além de reiterar atitudes opressoras em relação aos seus empregados, na busca por um lucro desenfreado e acima de tudo. Para além disso, como já apontado em Lima e Oliveira (2021), o discurso do empreendedorismo é muitas vezes usado como justificador para o trabalho informal e precarizado.

> O discurso acerca das "vantagens do empreendedorismo" se soma ao "discurso único" do neoliberalismo, fazendo-se presente não apenas no setor empresarial, mas também na esfera governamental e, em certa medida, entre os próprios sindicatos dos trabalhadores. Esses se veem sob os desafios de enfrentarem o desemprego estrutural decorrente do fechamento de postos de trabalho, o acirramento da competição pelos postos remanescentes, o crescimento do individualismo entre os trabalhadores e o esvaziamento das formas de ação e negociação coletivas. São desafios que surgem em meio a impactantes transformações na base técnica e nos padrões organizacionais das atividades produtivas, com suas novas exigências de qualificação e habilidades comportamentais no processo de trabalho. (Lima, Oliveira, 2021, p. 908)

Estando aliado ao neoliberalismo, o empreendedor acaba por tomar para si o discurso capitalista, que traz em seu bojo muitos problemas para o trabalhador comum, que não dispõe de investimentos ou patrimônios herdados. Ademais, como bem mencionado pelos pesquisadores, uma problemática que se impõe é o processo de esvaziamento da ação coletiva e das possibilidades de resistência dos trabalhadores. Com isso, os sindicatos e coletivos de trabalhadores acabam perdendo força, ao passo que as pautas individuais são priorizadas, além de, no próprio sindicalismo, estar impregnado esse discurso do empreendedorismo.

Para Oliveira e Lima (2021, p. 909), por trás desse discurso do empreendedorismo, há uma "lógica neoliberal de individualização e segmentação dos trabalhadores, rebaixando custos para o capital a partir da precarização das relações de trabalho." Embora, num primeiro momento, o trabalhador não perceba tais problemas, eles vão se solidificando com o passar dos anos, produzindo efeitos negativos para a classe trabalhadora.

Justamente no sentido de criticar o neoliberalismo e seus efeitos na sociedade contemporânea, é que o sociólogo Dubet (2024), em "O tempo das paixões tristes", faz a apresentação do neoliberalismo como responsável pela intensificação das "paixões tristes", isto é, pelos sentimentos de cólera e revolta oriundos de um novo sistema de desigualdade social. Sobre isso, a hipótese de Dubet (2024) é a seguinte:

> **[...] mais do que a amplitude das desigualdades, é a transformação do sistema de desigualdades que explica as cóleras, os ressentimentos e as indignações dos nossos dias.** As desigualdades, que antes pareciam incrustadas na estrutura social, num sistema tido como injusto, mas relativamente estável e compreensível, agora se diversificam e se individualizam. Com o declínio das sociedades industriais, elas se multiplicam, mudam de natureza, transformando profundamente a experiência que temos delas. A estrutura das desigualdades de classe se difrata numa quantidade de provações individuais e de sofrimentos íntimos que nos enchem de cólera e nos indignam, sem ter - por hora - outra expressão política senão o populismo. (Dubet, 2024, p. 8, grifos do autor).

Mas como estabelecer uma relação entre o que é apontado por Dubet (2024) e o discurso do empreendedorismo presente na sociedade contemporânea? A nosso ver, estão interligados pelo fato de que o trabalhador que não alcança o sucesso almejado pode cair na falácia neoliberal de acreditar que o problema reside tão somente em si, pois não é competente o suficiente, ou não trabalhou suficientemente, levando-o a dedicar mais inumeráveis horas de trabalho, aceitar situações precárias de trabalho e julgar que outros trabalhadores devam fazer o mesmo. Afinal, a responsabilidade do fracasso estaria no próprio trabalhador que não se dedicou como deveria, e não na estrutura social desigual que nos cerca em séculos de história. Há, portanto, um "esvaziamento da ação coletiva" (Lima e Oliveira, 2021) e uma responsabilização ao indivíduo isoladamente pelos seus fracassos.

Assim, a união entre esse discurso e suas adjacências neoliberais é responsável por um sentimento de indignação em relação, por exemplo, à democracia, gerando total descrédito nas instituições governamentais ou organizações que lutam por pautas coletivas importantes e, de modo geral, por justiça social. É como se o ditado popular "cada um por si, Deus por todos" se materializasse de tal forma em nossa contemporaneidade a ponto de não haver espaço para revoluções ou esperança de futuro melhor para a coletividade.

Isso não significa que o discurso do empreendedorismo seja o responsável por todos os problemas que se apresentam no capitalismo. A questão da "economia solidária", por exemplo, que apresenta vieses de coletividades e agroecologia, está um tanto pautada no referido discurso. Além disso, para Carmo *et al.* (2018, p. 62), "enxergar o 'empreender' como uma atividade humana pode ser o começo de um distanciamento da educação bancária".

Nossas reflexões terminam por aqui e ainda não trazem respostas para as questões que nos colocamos no início deste editorial, contudo, objetivamos que os educadores da EJA se lancem neste desafio de pensar estratégias de solidificação do pensamento crítico de seus educandos, os quais, assim como nós, também estão imersos nesses discursos que surgem na sociedade contemporânea. Nesse sentido, convidamos os leitores e autores da revista a pensarem em pesquisas sobre essa temática e submeterem-nas para a publicação em edições futuras na revista.

Em tempo, todos os textos que se apresentam nesta edição foram avaliados por pares às cegas, garantindo a qualidade das publicações que aqui se apresentam. Desejamos a todos uma ótima leitura!

REFERÊNCIAS

CARMO, L. J. O; GOMES JÚNIOR, A. B.; GOMES, P. A.; ASSIS, L. B. Paulo Freire, ergologia e os discursos do empreendedorismo. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração** (RPCA). Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, jul./set., 2018, p. 51-64.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUBET, F. **O tempo das paixões tristes.** Tradução de Mário Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Vestígio, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação:** Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

LIMA, J. C.; OLIVEIRA, R. V. O empreendedorismo como discurso justificador do trabalho informal e precário. Contemporânea. **Dossiê Alternativas Infernais: uma análise sociológica**, v. 11, n. 3., set.-dez. 2021, p. 905-932.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica:** Primeiras aproximações. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

EJA em debate
PUBLICAÇÃO IFSC
INSTITUTO FEDERAL Santa Catarina

Artigo original

DOI: https://doi.org/10.35700/2317-1839.2024.v13n23.3684

Uma análise sobre a presença do tema saúde e segurança do trabalho no projeto pedagógico do curso EJA-EPT com qualificação profissional em eletricista industrial do IFC Campus Blumenau

An analysis of the presence of the theme occupational health and safety in the pedagogical project of the EJA-EPT course with professional qualification in industrial electrician at IFC Campus Blumenau

Un análisis de la presencia del tema seguridad y salud en el trabajo en el proyecto pedagógico del curso EJA-EPT con cualificación profesional en electricista industrial en el IFC Campus blumenau

Joana Fontanela Fortunato
Mestre em Educação Profissional e Tecnológica - IFC
Instituto Federal Catarinense – IFC
E-mail: joana.fontanela@ifc.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0009-0009-3049-8798

Jorge da Cunha Dutra
Doutor em Educação - UFPel
Instituto Federal Catarinense – IFC
E-mail: jorge.dutra@ifc.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5234-592X

RESUMO

O presente artigo é parte de uma pesquisa de mestrado, que está em andamento, e tem como tema Saúde e Segurança do Trabalho. Como delimitação do estudo, ela contempla a análise da presença da referida temática no currículo do Curso de Educação de Jovens e Adultos articulado à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) com Qualificação Profissional em Eletricista Industrial, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense (IFC)

Campus Blumenau. O objetivo geral é analisar a presença do tema Saúde e Segurança do Trabalho no currículo do Curso. Os discentes que no âmbito do curso aprendem a atuar em atividades como manutenção em instalações elétricas e circuitos elétricos de máquinas e equipamentos necessitam de meios ou ferramentas que visem garantir a segurança e a saúde, visto que estão expostos a riscos na realização dessas atividades. Para atingir o objetivo apresentado, foi realizada uma pesquisa documental e a análise de conteúdo sobre o projeto político pedagógico (PPC) que norteia a estrutura curricular do curso. Por fim, chega-se à conclusão de que o tema consta no PPC, porém é desenvolvido de forma transversal, sendo insuficiente a abordagem durante o curso. Deste modo, considera-se importante uma abordagem maior sobre o tema dentro dos componentes curriculares das áreas técnicas previstas no PPC.
Palavras-chave: educação profissional e tecnológica; ensino; educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

This article is part of a master's degree research, which is in progress, and its theme is Occupational Health and Safety. As a delimitation of the study, it includes the analysis of the presence of the aforementioned theme in the curriculum of the Youth and Adult Education Course linked to Professional and Technological Education – EJA-EPT with Professional Qualification in Industrial Electrician, offered by the Instituto Federal Catarinense - IFC Campus Blumenau. The general objective is to analyze the presence of the topic of Occupational Health and Safety in the Course curriculum. Students who, within the scope of the course, learn to perform activities such as maintenance of electrical installations and electrical circuits of machines and equipment need means or tools to ensure their safety and health, once they are exposed to risks when carrying out these activities. To achieve the objective presented, documentary research and content analysis were carried out on the Course Pedagogical Project (CPP), which guides the course's curricular structure. Finally, we concluded that the topic is included in the PPC, but it is developed transversally, with insufficient approach during the course. Therefore, we consider it important to have a broader approach to the topic within the curricular components of the technical areas which compose the CPP.
Keywords: professional and technological education; teaching; youth and adult education.

RESUMEN

Este artículo forma parte de un proyecto de investigación de máster en curso sobre salud y seguridad en el trabajo. Como delimitación del estudio, se analiza la presencia de este tema en el currículo del Curso de Educación de Jóvenes y Adultos vinculado a la Educación Profesional y Tecnológica - EJA-EPT con Cualificación Profesional en Electricista Industrial, ofrecido por el Instituto Federal Catarinense - IFC Campus Blumenau. El objetivo general es analizar la presencia de la asignatura de Salud y Seguridad en el Trabajo en el plan de estudios. Los alumnos que, como parte del curso, aprenden a trabajar en actividades como el mantenimiento de instalaciones eléctricas y

circuitos eléctricos en maquinaria y equipos, necesitan medios o herramientas para garantizar la seguridad y la salud, ya que están expuestos a riesgos al realizar estas actividades. Para alcanzar este objetivo, se realizó un estudio documental y un análisis de contenido del PPC, que orienta la estructura curricular del curso. Finalmente, se concluye que el tema está incluido en el PPC, pero se desarrolla de forma transversal y no se aborda suficientemente durante el curso. Por ello, consideramos importante profundizar en la materia dentro de los componentes curriculares de las áreas técnicas previstas en el PPC.
Palabras clave: formación profesional y tecnológica; enseñanza; educación de jóvenes y adultos.

INTRODUÇÃO

O trabalho relacionado a manutenção elétrica requer do profissional um conhecimento que vai além do manuseio da eletricidade, visto que qualquer equívoco em sua atuação poderá gerar um acidente grave (inclusive, ser fatal). Ao desenvolver atividades de manutenção elétrica o trabalhador está exposto a vários riscos, entretanto o risco de choque elétrico é o que gera maior preocupação. O choque elétrico acontece quando uma pessoa entra em contato com uma parte energizada, tornando-se parte do circuito elétrico. Desse modo, a corrente elétrica passará pelo corpo desta pessoa, sendo capaz de causar vários tipos de reações como: parada respiratória, queimaduras, tetanização e fibrilação ventricular (Albuquerque; Almeida Neto, 2016).

Desse modo, visando garantir a segurança e a saúde dos trabalhadores, as empresas privadas e públicas, os órgãos públicos de administração direta e indireta e os órgãos dos poderes legislativo e judiciário devem manter observância às Normas Regulamentadoras - NR de Saúde e Segurança do Trabalho, do Ministério do Trabalho e Emprego.

A Norma Regulamentadora (NR) 10 SEGURANÇA EM INSTALAÇÕES E SERVIÇOS EM ELETRICIDADE, foi editada pela Portaria MTb nº 3.214, de 08 de junho de 1978, intitulada como "Instalações e Serviços de Eletricidade", e tinha como objetivo regulamentar os artigos 179 a 181 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, em concordância com redação da Lei nº 6.514, de dezembro de 1977, que modificou o Capítulo V (Da Segurança e da Medicina do Trabalho) do Título II da CLT (Ministério, 2020a).

A NR 10 tem como finalidade garantir a segurança dos trabalhadores que interagem com serviços de eletricidade e instalações elétricas, bem como garantir a segurança em vários níveis: execução, ampliação, reforma, operação, manutenção, bem

como segurança de usuários e terceiros. Desde a sua publicação, a NR 10 teve quatro processos de revisão (Ministério, 2020a).

Pensando em analisar a formação deste trabalhador, o presente trabalho, que é fruto de uma pesquisa de mestrado que está em andamento, identificou a existência do Curso de Educação de Jovens e Adultos articulado com a Educação Profissional e Tecnológica - EJA-EPT com Qualificação Profissional em Eletricista Industrial, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense Campus Blumenau, o qual habilita os estudantes a desenvolverem atividades como: montagem, diagnóstico e manutenção em instalações elétricas industriais de baixa tensão e circuitos elétricos de máquinas e equipamentos, diagramas elétricos de baixa tensão dos quadros de medição, distribuição, comando, sistema de aterramento e de proteção contra descargas atmosféricas (IFC Campus Blumenau, 2022b).

Ao analisar esse perfil de formação, observamos que ao executar essas atividades o profissional eletricista fica suscetível ao risco de choque elétrico que é capaz de causar acidente leve a fatal. Nesse sentido, o nosso objetivo de pesquisa se deteve em analisar a presença do tema Saúde e Segurança do Trabalho na estrutura curricular do Curso EJA-EPT com Qualificação Profissional em Eletricista Industrial, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense Campus Blumenau. A intenção de analisar a presença do tema "Saúde e Segurança do Trabalho" faz-se necessária, pois a implementação de medidas de controle e sistemas preventivos são essenciais para garantir a segurança e a saúde dos discentes que direta ou indiretamente irão interagir em instalações elétricas e serviços com eletricidade ao executarem as atividades inerentes à função do profissional que possui a qualificação em eletricista industrial.

Desse modo, na próxima seção apresentaremos o marco teórico que embasou a pesquisa, em que serão abordados os seguintes assuntos, a saber: um breve histórico sobre a criação dos Institutos Federais e do Instituto Federal Catarinense - Campus Blumenau; a formação na EJA em articulação com a EPT e a implantação do Curso Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional e Tecnológica - EJA-EPT com Qualificação Profissional em Eletricista Industrial no IFC Campus Blumenau; a Saúde e Segurança do Trabalho no Curso EJA-EPT com Qualificação Profissional em Eletricista Industrial; e a realização da análise do Projeto Pedagógico do Curso. Ao final deste escrito, apresentaremos as considerações finais e as referências que embasaram esta investigação.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - CAMPUS BLUMENAU

Os Institutos Federais - IFs foram criados por intermédio da Lei 11.882/08 e, após sua criação, ainda existem discussões relacionadas à sua incumbência social e papel na sociedade brasileira. O ensino técnico proposto pelos Institutos Federais baseia-se na superação da dualidade e da divisão dos saberes no ensino profissional (Egre; Lopes, 2016). Essa dualidade foi reforçada, na década de 1990, por meio de duas reformas:

> A reforma educacional brasileira, implementada a partir da Lei nº. 9.394/96, e, em particular, a reforma da educação profissional, regulamentada pelo Decreto nº. 2.208/97, consolidou a política neoliberal e reafirmou o dualismo estrutural para atender diferentes interesses de classe. Uma das consequências da reforma foi a redução da oferta do ensino médio pela rede federal e a elevação da faixa etária dos seus estudantes: o espaço educacional da juventude foi reduzido e cresceu a ameaça da fragmentação na oferta de uma educação integral de qualidade (Simões, 2010, p. 98).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surgem com a edição do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, em 2007. Tal Plano contou com um conjunto de medidas e programas do governo para a ampliação e melhoria da educação no Brasil. Este plano apresentou a necessidade de evidenciar as perspectivas de uma política de governo que tenha como objetivo conduzir esforços para os programas referentes à superação da histórica dualidade e a inclusão social (Egre; Lopes, 2016). Nos anos de 2003 a 2010, foram criadas 214 novas escolas, que corroboram para a ampliação da Rede Federal e com os outros sistemas de ensino para a consolidação da oferta da Educação Profissional e Tecnológica - EPT. Desta forma, encaminhou-se - no ano de 2008 - para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Pacheco, 2011).

A proposta dos IFs é de uma educação ligada a um projeto democrático, vinculado com a emancipação da classe trabalhadora da nossa sociedade, uma educação que integre e ultrapasse os princípios e as representações "tradicionais" de escola. À vista disso, o corpo social educa a escola e é educada por ela, assumindo o compromisso mais vasto na superação da exclusão social (Pacheco, 2011). Deste modo, a proposta dos IFs se ampara em uma formação humana integral, a qual se expressa por

> uma **concepção de formação humana**, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando a formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O **trabalho** compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a **ciência** compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilitam o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (Pacheco, 2012, p. 59-60, grifo próprio).

Na compreensão de inclusão, é necessário combater todos os modelos de preconceitos que são geradores de violência e intolerância, através de uma educação humanista, ligada a empatia entre todos os povos e pessoas, a despeito de fronteiras geográficas, diferenças religiosas, de etnia e de orientação sexual. Segundo Pacheco (2011, p. 10), "não basta incluir em uma sociedade desigual, reprodutora da desigualdade. O conceito de inclusão tem de estar vinculado ao de emancipação (...) a transformação do educando em sujeito da história".

A intenção da Rede Federal não é gerar um profissional para laborar pura e simplesmente no mercado do trabalho, mas formar um cidadão para o mundo do trabalho; que este cidadão tenha a opção de ser um profissional técnico ou um profissional voltado às atividades propedêuticas, superando, desta forma, o preconceito de classe de que um cidadão de formação técnica não pode ser um intelectual, e/ou um artista (por exemplo); transformando o mundo do trabalho e criando novos formatos e possibilidade de organização produtiva (Pacheco, 2011).

Com relação, especificamente, ao Instituto Federal Catarinense- IFC, o mesmo foi criado pela Lei Federal nº 11.892/2008

> e teve origem na integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina. A trajetória formativa do IFC se integra às demandas sociais e aos arranjos produtivas locais/regionais com cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio, graduação e pós-graduação – lato e stricto sensu. O IFC possui atualmente 15 campi, distribuídos nas cidades de Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do

> Sul, Sombrio e Videira, além da Reitoria instalada na cidade de Blumenau (IFC, 2019a, p. 21).

O IFC tem como concepção "a integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana" (IFC, 2019a, p. 21). O referido instituto tem como missão "constituir um ponto de partida para a avaliação da responsabilidade que a instituição tem para com a sociedade" (IFC, 2019a, p. 22).

No que diz respeito ao Campus onde foi realizada a nossa pesquisa, o IFC Campus Blumenau é fruto do plano de expansão do Ensino Tecnológico no Brasil. Em fevereiro de 2012 ofertou o seu primeiro curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Em 2013 o segundo curso oferecido foi uma graduação em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Em 2014 foi ofertado à comunidade mais dois cursos, na modalidade subsequente, os cursos técnicos em Mecânica e em Eletromecânica. No ano de 2015, foi oferecido o curso Licenciatura em Pedagogia. Em 2016 abre o curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio (IFC Campus Blumenau, 2019).

A FORMAÇÃO NA EJA EM ARTICULAÇÃO COM A EPT E A IMPLANTAÇÃO DO CURSO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ARTICULADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - EJA-EPT COM QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM ELETRICISTA INDUSTRIAL NO IFC CAMPUS BLUMENAU

De modo histórico, a dualidade estrutural da educação do Brasil não é de difícil constatação na prática, pois se relaciona diretamente com o modo de produção capitalista, retratado no contexto educacional e na segmentação que existe nas sociedades de classes (Barbosa, 2019). Posto isto, entende-se que a não escolarização de uma certa parcela da sociedade é resultado da divisão de classes que surge a partir dos interesses econômicos.

Dentro do sistema capitalista que vivemos em nossa atualidade, existem dois personagens principais que são diretamente afetados por esta organização social:

> o trabalhador e o capitalista. O primeiro é proprietário da força de trabalho; o segundo, dos meios de produção que compreendem a matéria prima e os instrumentos de trabalho. Ambos entram em relação e firmam um contrato de compra e venda mediante o qual o capitalista compra a força de trabalho e, em consequência, para fazer jus ao salário que corresponde ao valor de sua força de trabalho, o trabalhador se obriga a trabalhar para o capitalista que, portanto, torna-se o proprietário dos bens produzidos pelos trabalhadores (Saviani, 2014, p. 19).

Neste contexto, a concepção capitalista de ser humano fortalece a convicção de que o problema de desemprego está associado à baixa escolaridade e/ou a insuficiência de qualificação profissional dos trabalhadores (Barbosa, 2019), levando a compreensão de que a falta de emprego é resultado da falta de esforço e da não qualificação profissional do operário, afastando assim a responsabilidade do Estado quanto às discrepâncias sociais.

No Brasil a EJA tem o potencial de emancipar a classe trabalhadora do país, mas isto só ocorrerá no momento em que as desigualdades sociais estiverem em vias de superação e as populações operárias tiverem total acesso à escolarização regular na denominada "época certa" (Oliveira, 2010). Entretanto, não se pode atribuir somente à escolarização da sociedade o papel de regular as desigualdades sociais existentes no corpo social pautado pelo sistema capitalista.

Ao articular a EJA é essencial refletir para além de um currículo escolar padrão. É necessária a formação de propostas e interpelações que dialoguem com a educação de jovens e adultos, de modo que "precisamos repensar os conteúdos escolares da EJA e os conteúdos e sentidos atribuídos às práticas de Educação Popular, indo além da famosa fórmula do acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade" (Oliveira, 2010, p. 106).

Portanto, para a aprendizagem da modalidade EJA além dos conhecimentos acumulados pela humanidade, é necessário considerar uma prática educativa que considere os saberes adquiridos no decorrer da vida do indivíduo envolvido no processo de ensino e aprendizagem. Tomo como base a afirmação de Jardelino e Araújo (2014, p. 173), que afirmam o seguinte:

> Realçamos aqui que os alunos da EJA são homens e mulheres, atores num dado contexto social e histórico, antes de tudo sujeitos de direitos, que precisam ser considerados numa perspectiva que os compreenda

> como tais. O ponto de partida precisa ser a compreensão de quem são os alunos da EJA, superando visões restritas e estereotipadas que marcam negativamente a realidade daqueles que não puderam estudar em nosso país.

No ano de 2006, por meio do Decreto n° 5.840/06, foi instituído na esfera federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

O PROEJA, no âmbito do IFC, passou por atualizações ao longo dos anos. Inicialmente o curso possuía a nomenclatura PROEJA, porém, a instituição se refere - atualmente - a EJA-EPT ao invés de PROEJA, no sentido de corroborar com o compromisso da oferta da modalidade na instituição, pois leva em consideração que políticas e ações constantes abrangem muito mais do que recomenda o programa. Desta forma, existe previsão institucional das formas e meios de oferta da EJA-EPT, podendo ser de qualificação profissional ou com um curso técnico. O curso pode ser oferecido totalmente pela instituição ou em parceria com as escolas das redes estadual e municipal de ensino (IFC Campus Videira, 2022).

A Resolução nº. 44/2020 (IFC, 2020), que define as diretrizes institucionais para os cursos que articulam a Educação Profissional e Técnica com a EJA-EPT no IFC, traz em seu texto as finalidades e intenções no desenvolvimento do ensino do curso e da articulação ensino-aprendizagem dos envolvidos no processo, estabelecendo as seguintes finalidades:

> Art. 3º. São finalidades dos cursos da EJA- EPT:
> I - valorizar os saberes e fazeres dos sujeitos da EJA-EPT, tomando-os como ponto de partida da construção curricular;
> II - promover a formação de sujeitos com autonomia para investigar, compreender, elaborar e criticar discursos e conhecimentos;
> III - consolidar processos democráticos e a participação popular nos diferentes momentos e espaços da organização educativa;
> IV - ampliar acesso, permanência e êxito na educação básica pública e gratuita;
> V - possibilitar a elevação da escolaridade e formação profissional a partir do acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais;
> VI - ofertar uma formação integral que promova a visibilidade e o fortalecimento das práticas culturais, da produção do conhecimento e da transformação social (IFC, 2020, art. 3º).

A articulação da EPT com a EJA vem para favorecer a formação integral dos jovens e adultos. De acordo com Fernandes, Lobão e Freitas (2022, p. 11), foi possível perceber que

> A EPT passou a ser construída para benefício do alunado. Buscava-se um afastamento das concepções político-pedagógicas adotadas até então, as quais objetivavam o ensino de ofícios e a aquisição de complacência para com as demandas da burguesia. Passou-se, por conseguinte, a pensar em uma formação integral dos sujeitos, com vistas à compreensão da totalidade da cadeia de produção (Fernandes; Lobão; Freitas, 2022, p. 11).

Em 2019 o Campus Blumenau, levando em consideração o desenvolvimento social e qualificação dos serviços prestados à sociedade, deu início ao Curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Segundo o PPC (IFC Campus Blumenau, 2022a), o curso está previsto para ser no mínimo 18 e no máximo 24 meses. Serão disponibilizadas, anualmente, 40 vagas e de acordo com a procura o curso será realizado no período matutino, vespertino ou noturno.

O PPC do Curso EJA-EPT com Qualificação Profissional em Eletricista Industrial procura demonstrar a viabilidade institucional e social para a implantação do curso. Assim, destaca-se que a modalidade EJA-EPT alcança à formação profissional e promove a elevação de escolaridade do público de jovens e adultos, cujos percursos formativos iniciados não foram concluídos.

O PPC, que traduz toda a concepção de educação da instituição, informa que a carga horária total do curso é de 1400 (mil e quatrocentas) horas, sendo destinadas ao Ensino Médio propedêutico 1200 (mil e duzentas) horas e 200 (duzentas) horas para a Qualificação Profissional (IFC Campus Blumenau, 2022a).

Além disso, o PPC ressalta a vocação industrial e tecnológica da região de Blumenau, informando a posição de destaque da cidade no cenário estadual. Mais uma vez, evidencia-se o seu valor social ao pontuar que iniciativas para formação, qualificação, requalificação e atualização se destinam ao aperfeiçoamento profissional de cidadãos em atividade produtiva ou não.

Levando em consideração que a Qualificação Profissional do Curso EJA-EPT é em Eletricista Industrial, e que formará profissionais legalmente habilitados a interagir direta ou indiretamente com instalações e serviços com eletricidade, torna-se necessário a compreensão do tema Saúde e Segurança do Trabalho por parte dos estudantes. Esta questão será abordada na próxima seção.

SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHO NO CURSO EJA-EPT COM QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM ELETRICISTA INDUSTRIAL

A respeito desta temática, a própria CLT, que foi criada pelo Decreto nº 5.452/1943, aprovada e reconhecida pelo então presidente Getúlio Vargas, em seu artigo primeiro, prevê que a referida consolidação "[...] estatui as normas que regulam as relações individuais e coletivas de trabalho, nela previstas" (Brasil, 1943, art. 1º). O objetivo principal deste documento foi regular e normatizar as relações coletivas e individuais do trabalho, para impor limites, obrigações e deveres na relação entre empregado e empregador. Em seu CAPÍTULO V, HIGIENE E SEGURANÇA DO TRABALHO, estabelece os requisitos referentes a Saúde e Segurança do Trabalho.

Neste contexto, são criadas as Normas Regulamentadoras (NR' s) por meio da Lei n° 6.514 de 22 de dezembro de 1977, conforme seu artigo Art. 155, inciso II - as NR's traduzem-se em: "coordenar, orientar, controlar e supervisionar a fiscalização e as demais atividades relacionadas com a segurança e a medicina do trabalho em todo o território nacional, inclusive a Campanha Nacional de Prevenção de Acidentes do Trabalho" (Brasil, 1977, Art. 155, inciso II).

As primeiras normas regulamentadoras foram divulgadas pela Portaria MTB nº 3.214, de 8 de junho de 1978. Com o passar dos anos, as demais foram sendo criadas. O objetivo das NR's é estabelecer critérios mínimos para assegurar a prevenção da segurança e saúde de trabalhadores em atividades laborais (Ministério, 2020b).

O modelo de sociedade capitalista em que vivemos fez com que o vínculo de trabalho e seu potencial de conflito gerassem, pouco a pouco, a criação de um marco que regulamentasse e garantisse a dignidade dos trabalhadores; sem que com isso prejudicasse o potencial de trabalho deste trabalhador. Neste contexto, em 1919 foi fundada a Organização Internacional do Trabalho - OIT que tem como objetivo gerar o consenso entre os países no que se refere a melhoria e harmonização dos direitos do trabalho através de estabelecimento e aplicação de normas internacionais de Saúde e Segurança do Trabalho (Wernke *et al.*, 2021).

Deste modo, no Brasil, as NR's são elaboradas e examinadas seguindo o sistema tripartite paritário, recomendado pela OIT. É constituída então, por meio de grupos e comissões formada por representantes do governo, de trabalhadores e empregadores, da comissão denominada como Comissão Tripartite Paritária Permanente - CTPP. Nesta comissão acontece a discussão para construção e atualização das NR's, com o objetivo

em comum de aprimorar as condições e o meio ambiente de trabalho (Ministério, 2020b).

A NR N.º 01 - DISPOSIÇÕES GERAIS e GERENCIAMENTO DE RISCOS OCUPACIONAIS, apresenta em seu texto as obrigações dos empregadores bem como os deveres dos trabalhadores (Ministério, 1978a). Contudo, a deterioração da saúde do trabalhador no Brasil demonstra a grande importância e os grandes desafios que o Estado possui no que se refere a implantação de políticas públicas que envolvam o campo da Segurança e Saúde no Trabalho; considerando o mais grave acontecimento a morte resultante do acidente do trabalho (Vasconcelos, 2014).

Por mais que tenhamos legislações que discutam, apliquem e norteiam métodos que regulam as atividades de trabalho, com o objetivo de evitar acidentes e doenças ocupacionais, o Brasil está em quarto lugar na liderança mundial de acidentes de trabalho fatais (Menegon; Menegon; Kupek, 2021). Neste sentido, considera-se que o Brasil tem uma longa jornada a trilhar referente ao tema Segurança e Saúde no Trabalho.

Os discentes que estudam no Curso EJA-EPT com Qualificação Profissional em Eletricista Industrial, ao concluírem o curso, deverão manter a observância nas 37 NR's disponibilizadas pelo Ministério do Trabalho e Previdência ao desenvolverem suas práticas laborais. Em destaque à NR 10, que determina as diretrizes mínimas aos profissionais habilitados, qualificados, capacitados e autorizados a interagir com instalações e serviços com eletricidade. Abaixo, segue os requisitos para cada terminologia, de acordo com a NR conforme podemos ler a seguir:

> 10.8 - HABILITAÇÃO, QUALIFICAÇÃO, CAPACITAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DOS TRABALHADORES
> 10.8.1 É considerado trabalhador qualificado aquele que comprovar conclusão de curso específico na área elétrica reconhecido pelo Sistema Oficial de Ensino.
> 10.8.2 É considerado profissional legalmente habilitado o trabalhador previamente qualificado e com registro no competente conselho de classe.
> 10.8.3 É considerado trabalhador capacitado aquele que atenda às seguintes condições, simultaneamente: a) receba capacitação sob orientação e responsabilidade de profissional habilitado e autorizado; e b) trabalhe sob a responsabilidade de profissional habilitado e autorizado.
> 10.8.3.1 A capacitação só terá validade para a empresa que o capacitou e nas condições estabelecidas pelo profissional habilitado e autorizado responsável pela capacitação.
> 10.8.4 São considerados autorizados os trabalhadores qualificados ou capacitados e os profissionais habilitados, com anuência formal da empresa (Ministério, 1978b, p. 7).

Salvagni e Veronese (2017) tratam a percepção de riscos no trabalho referente ao setor elétrico. A respeito deste assunto, os autores destacam o quanto a eletricidade é de fato um fenômeno da modernidade, apresentando a questão da discussão da confiança básica e da segurança ontológica.

Salvagni e Veronese (2017), ao pesquisar e ampliar o entendimento de risco no trabalho com a eletricidade, chegaram em uma nomenclatura designada como "Risco Invisível" baseados na fala dos trabalhadores que participaram da pesquisa através de "entrevistas individuais, grupos focais, filmagens do trabalho para discutir nos grupos" (Salvagni; Veronese, 2017, p. 2). Os trabalhadores participantes da pesquisa referiam-se que como a eletricidade não pode ser vista, deve ser respeitada. Os autores relatam que compreenderam que o invisível não era tão somente ao risco em interagir com a eletricidade, relacionava-se a uma conjuntura à qual os trabalhadores estavam expostos.

Pavani (2015) traz a compreensão da implantação das medidas de controle ao interagir com serviços e instalações elétricas, a importância do atendimento às NR 's, e a questão do desenvolvimento teórico e prático acerca do cuidado com o trabalhador e as boas práticas ao interagir com eletricidade. O autor compreende que a melhor forma de prevenção é o conhecimento.

Lourenço, Silva e Silva Filho (2007) abordam o risco da eletricidade e o efeito da corrente elétrica no corpo humano. Segundo os autores, "Os riscos laborais a que estão sujeitos os profissionais da área de eletricidade são elevados, podendo ocasionar desde lesões até a fatalidade" (Lourenço; Silva; Silva Filho, 2007, p. 140). Os mesmos autores destacam também a questão da obrigatoriedade do uso dos equipamentos de proteção individual e a importância do cumprimento das normas e leis referentes à Saúde e Segurança do Trabalho.

Ao desenvolver atividades de manutenção elétrica o trabalhador está exposto a vários riscos, entretanto o risco de choque elétrico é o que gera maior preocupação. O choque elétrico acontece quando uma pessoa entra em contato com uma parte energizada, tornando-se parte do circuito elétrico. Deste modo, a corrente elétrica passará pelo corpo desta pessoa, sendo capaz de causar vários tipos de reações como: parada respiratória, queimaduras, tetanização e fibrilação ventricular (Albuquerque; Almeida Neto, 2016).

Os transtornos gerados pelo choque elétrico consistem de várias condições, entre elas, a força da corrente elétrica. A corrente que passa o corpo humano é inofensiva, independentemente de sua duração. Então, a partir do momento que a força da corrente não ultrapasse os preceitos críticos, o choque não gera modificações graves no organismo humano. Entretanto, quando essa força ultrapassa tais valores, as contrações musculares são mais fortes ao passo de impossibilitar que a vítima se solte

do contato com o circuito e, se a corrente alcançar a cavidade torácica poderá haver falta de ar e morte aparente, se não for socorrido a tempo, a vítima entra em óbito (Alves; Almeida, 2017).

As correntes superiores a vinte milésimo de amperes são as mais perigosas, mesmo quando operam rapidamente. Correntes de cem milésimos de amperes, quando alcançam a zona do coração, geram fibrilação ventricular em questão de dois ou três segundos, e o óbito é quase certo. Segundo os autores Alves e Almeida (2017, p. 162):

> Além da intensidade de corrente, outro fator de risco gravíssimo para o choque elétrico está relacionado com o valor da frequência da corrente de choque fornecida nos sistemas de energia, chamada de corrente alternada.
> Para executar os batimentos cardíacos o coração necessita de pulsos no seu colo atrial, os quais podem se comportar próximos aos da corrente alternada, que no caso da frequência industrial podem ser de (50-60 Hz). Na ocorrência do choque pode haver sobreposição do pulso cardíaco ao da corrente alternada nessas frequências fazendo com que o coração entre em fibrilação.

Levando em consideração que o acidente com choque elétrico pode ser fatal, é necessário pensar na construção e permanência do comportamento preventivo[1] e da cultura de segurança.[2] Neste sentido, a psicologia colabora para compreender os motivos que levam os grupos a se comportarem de certo modo e da mesma forma como se estabelece as culturas organizacionais. Tal entendimento é aproveitado para compreender o que promove o comportamento seguro e preventivo no desenvolvimento do trabalho ou de que forma a cultura organizacional pode levar a tais comportamentos, não somente na prática, mas também nas tomadas de decisões

Um dos grandes fatores para a mudança de comportamento, no sentido de converter um "comportamento inseguro" para um "comportamento seguro", é conhecer os riscos ocupacionais aos quais se está exposto (Portela; França, 2013). Ao reconhecer os agentes causadores de riscos é possível eliminar ou minimizar o risco, prevenindo possíveis acidentes ou futuras doenças.

Os instrumentos de segurança estabelecidos nas Nr's como, por exemplo, o gerenciamento de riscos ocupacionais, constituem processos de segurança no trabalho

[1] "Comportamento preventivo" significa conhecer os riscos existentes no ambiente ao que se encontra, manter a observância e cumprir o que determinam as Normas Regulamentadoras de Saúde e Segurança do Trabalho, a fim de minimizar ou eliminar estes riscos.

[2] "Cultura de Segurança" compreende atitudes e comportamentos que visam diminuir os riscos no ambiente. (Zanelli; Madalozzo, 2016).

suficientes para classificar e regular os riscos existentes nos ambientes, uma vez que se tal procedimento for aplicado no ambiente escolar, será construído um comportamento de prevenção e cultura de segurança, pois os discentes, ao disporem dos conhecimentos e ferramentas referentes a Saúde e Segurança do Trabalho, seguirão os mesmos exemplos quando estiverem ocupando os postos profissionais nas empresas e nas indústrias. Estes estarão ambientados com os procedimentos de Saúde e Segurança do Trabalho uma vez que experienciaram tal prática quando estudantes em sua instituição de ensino (Portela; França, 2013).

Neste sentido, como parte do processo de pesquisa que está sendo realizada no mestrado, apresentaremos na próxima seção a metodologia e a análise do estudo realizado a partir da pesquisa documental sobre o PPC do Curso EJA-EPT com Qualificação Profissional em Eletricista Industrial, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense Campus Blumenau.

METODOLOGIA E ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

O currículo do curso foi examinado por meio de uma pesquisa documental, onde analisamos o seu PPC, com o objetivo de verificar a presença do ensino de medidas de proteção dos trabalhadores eletricistas no currículo do curso EJA-EPT com Qualificação Profissional em Eletricista Industrial ofertado pelo IFC Campus Blumenau. A pesquisa ocorreu de forma documental, pois, segundo Gil (2002, p. 47), "algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema". Cabe salientar que a pesquisa documental tem fundamental importância para esta investigação, pois por meio da análise do PPC, conseguiremos descobrir se o projeto de curso prevê a abordagem do tema Saúde e Segurança do Trabalho na sua constituição. Neste sentido, a pesquisa documental contribui para a respectiva análise, uma vez que "os documentos aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los [...]" (Laville; Dionne, 1999, p. 167). Na análise dos dados, tomamos por base a análise de conteúdo (Bardin, 2011), por meio da qual foi possível realizar as três fases da organização dos dados de análise e construir as categorias que permitiram realizar a análise do PPC do Curso em questão. [3]

[3] A saber: a pré-análise, a exploração do material e a abordagem dos resultados por meio das inferências e da interpretação.

Essa abordagem metodológica, embasada no trabalho de Laurence Bardin (2016), é amplamente reconhecida e aplicada em diversos campos da pesquisa qualitativa. Bardin, uma renomada pesquisadora francesa, desenvolveu uma abordagem sistemática para a análise de conteúdo, proporcionando uma estrutura sólida e confiável para a interpretação de diferentes formas de comunicação, incluindo textos escritos, discursos, imagens e vídeos.

Com base nesta metodologia, foi realizada a análise do PPC do curso, com o propósito de identificar se na estrutura do curso, bem como nas ementas dos componentes curriculares da área técnica, contempla-se algum conteúdo escolar que aborde o tema Saúde e Segurança do Trabalho ao interagir com eletricidade.

Realizando uma síntese da matriz curricular prevista no PPC, elaboramos um quadro no qual constam as matérias técnicas do curso, a saber:

Quadro 1 - Componentes Curriculares da Área Técnica

Disciplinas Técnicas	**Carga Horária Total**	**Ementa**	**Semestre**
Eletrotécnica	20	Grandezas elétricas. Resistores, Indutores e Capacitores. Fundamentos de Análise de circuitos em CC. Potência elétrica em corrente contínua. Fundamentos de Análise de circuitos em CA. Potências: Ativa, Reativa e Aparente.	2º Semestre
Laboratório de Eletricidade Básica	50	Apresentação de componentes, dispositivos e equipamentos de medição elétricos. Realização de montagens de circuitos elétricos básicos em corrente contínua e corrente alternada.	2º Semestre
Instalações Elétricas	50	Projeto de instalações elétricas de baixa tensão; dimensionamento de dispositivos de manobra e proteção; Materiais e equipamentos elétricos; Fundamentos de aterramento.	3º Semestre
Máquinas Elétricas	30	Fundamentos de motores de Corrente Contínua, de motores de Corrente Alternada e Geradores Fundamentos de Transformadores; dimensionamento e instalação de motores elétricos; dimensionamento dos componentes de comando, proteção e controle de motores; diagramas de comando e força; métodos de acionamentos de motores elétricos.	3º Semestre
Controlador Lógico Programável		Princípios de Funcionamento do CLP: Software, Hardware básico e expansões; Especificação de CLPs; Linguagens de Programação: Ladder, Diagrama de Blocos; Componentes de Lógica: Temporizadores, Contadores, Registradores, Comparadores; Entradas e Saídas Digitais, Lógica de Programação; Conversão entre Diagramas Ladder e	2º Semestre

		Diagramas Elétricos.	

Fonte: Elaborado pelos autores com base no PPC do Curso (IFC Campus Blumenau, 2022a).

Após análise das matérias técnicas do curso, ementas, carga horária e semestre que são lecionadas, constatamos que o tema Saúde e Segurança do Trabalho não é contemplado nas disciplinas de forma integral. Como é possível verificar no quadro I, somente a disciplina Laboratório de Eletricidade Básica, trata o tema, mas de forma transversal por meio de uma das obras que consta nas bibliografias da disciplina.

A respeito dos itens "Bibliografia Básica" e "Bibliografia Complementar", dos componentes curriculares das áreas técnicas, percebemos que somente o componente curricular Laboratório de Eletricidade Básica apresenta em sua Bibliografia Complementar o tema Saúde e Segurança do Trabalho, utilizando como referência apenas uma obra.[4] Os demais componentes curriculares não possuem indicação de material que abordem o tema. Com base nesta informação, percebemos - novamente - a necessidade de uma maior implementação do tema Saúde e Segurança do Trabalho junto aos componentes curriculares do Curso em análise.

Esse fator nos desperta um "sinal de alerta", no sentido de que pela qualificação profissional que os estudantes estão se formando, a ausência deste tema como parte integrante dos conteúdos da área técnica poderá deixá-los defasados de conhecimentos que os prepararão para uma melhor atuação no mundo do trabalho. O conhecimento sobre este assunto poderá evitar acidentes graves, visto que quando se trabalha

> com eletricidade, a principal medida para continuar a viver com saúde é a prevenção de acidentes **por meio do conhecimento** dos riscos presentes em instalações e equipamentos elétricos, além do uso correto dos equipamentos de proteção individual, por exemplo (Pavani, 2015, p. 22, grifo nosso).

Prosseguindo na análise do PPC, foi constatado que no item do documento Organização Curricular é proposto utilizar no mínimo 5% da carga total do curso para ações de curricularização da extensão, inovação e pesquisa (IFC Campus Blumenau, 2022a). Deste modo, é proposto então trabalhar como um tema transversal nas diferentes disciplinas. Neste sentido, é recomendado o tema Segurança em Eletricidade "culminando na produção de um material orientativo acerca do tema a ser socializado para além das fronteiras do IFC: escolas, indústrias, dentre outros, na forma de mídia digital ou impressa" (IFC Campus Blumenau, 2022a, p. 19). Nesta parte do PPC,

[4] A saber: CARDELLA, Benedito. **Segurança no trabalho e prevenção de acidentes:** uma abordagem holística. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

identificamos um momento em que o tema Saúde e Segurança do Trabalho pode se fazer presente, inclusive proporcionando conhecimento para a comunidade externa, por meio das atividades de pesquisa e extensão. Compreendemos que a presença de espaço para esta temática no currículo é um fator positivo, porém é necessário que esta presença seja maior, a fim de que os estudantes tenham o conhecimento suficiente para a sua atuação profissional.

Com base nestas informações, percebemos que a abordagem da temática referente a Saúde e Segurança do Trabalho ainda é muito incipiente no Projeto Pedagógico do Curso. Desta forma, na próxima seção, realizaremos as considerações finais, apresentando a nossa conclusão a partir dos dados coletados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou a presença do tema Saúde e Segurança do Trabalho em instalações elétricas e serviços com eletricidade, enfocando a sua pesquisa dentro do currículo do Curso EJA-EPT com Qualificação Profissional em Eletricista Industrial, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense - IFC Campus Blumenau.

Para realizar esta investigação, utilizamo-nos da pesquisa documental, a qual permitiu-nos constatar que o tema supracitado está presente de modo superficial no currículo do Curso, sendo necessário uma maior inserção do debate sobre este assunto nos próprios componentes curriculares das áreas técnicas, evitando que seja tratado apenas de modo transversal.

Cabe salientar que o estudo aqui apresentado é parte integrante de uma pesquisa de mestrado concluída. Na respectiva pesquisa, realizamos também entrevistas estruturadas com "estudantes", no qual constatou-se que os discentes que cursam o último semestre do curso EJA-EPT com Qualificação Profissional em Eletricista Industrial não possuem conhecimento razoável relativo a Saúde e Segurança do Trabalho.

Em minha análise, constatei que os discentes que possuem compreensão referente ao tema Segurança e Saúde do Trabalho são aqueles que trabalham na área elétrica, o que me faz refletir sobre o seguinte: esses discentes compreendem algo referente ao tema porque obtiveram este conhecimento em sua prática profissional, ou tal compreensão é resultado das aulas que frequentam no curso? A partir dos dados coletados, é possível concluir que os discentes que possuem alguma noção referente a segurança ao interagir com eletricidade foram os discentes que lidam com risco elétrico diariamente em suas funções laborais.

Foram realizadas, ainda, entrevistas com os "docentes da área técnica", a fim de compreender a percepção dos mesmos a respeito da importância da presença da

respectiva temática no currículo do curso. Os docentes também destacam a importância da segurança ao trabalhar com eletricidade. Eles ressaltam que a falta de treinamento adequado e o descumprimento das normas de segurança podem levar a acidentes graves, incluindo casos fatais. Consideram que tratar o tema Segurança e Saúde do Trabalho de forma transversal não contribui efetivamente para compreensão de segurança ao interagir com eletricidade.

Com isto, concluímos este escrito constatando que o PPC do Curso EJA-EPT com Qualificação Profissional em Eletricista Industrial do IFC Campus Blumenau possui pouca abordagem para a aplicação dos conhecimentos relativos à Saúde e Segurança do Trabalho. Deste modo, consideramos que o tema em questão deve ter uma maior participação no currículo do curso, dada a sua importância para a formação dos profissionais e a suas futuras inserções no mundo do trabalho com segurança, preservando também as suas vidas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D. F.; ALMEIDA NETO, O. C. Procedimentos de manutenção padrão para atividades e serviços em eletricidade e seu papel na prevenção de acidentes do trabalho. **Revista Gestão Industrial**, v. 12, n. 4, p. 43-60, 2016.

ALVES, J. L.; DE ALMEIDA, P. M. V. A importância do ensino aprendizagem para prestação de primeiros socorros às vítimas de choque elétrico: metodologia da problematização. **Revista Uningá,** Maringá, v. 54, n. 1, 2017. Disponível em: https://revista.uninga.br/uninga/article/view/16. Acesso em: 8 dez. 2023.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. 2 ed, 1 reimp., São Paulo: Boitempo, 2021.

ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BARBOSA, C. S. A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da formação humana: desafios no contexto das relações flexíveis de trabalho. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 63–76, 2019. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11114. Acesso em: 26 set. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1a reimpressão da 1a edição de 2011. São Paulo: Edição 70, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei no 5.442/1943:** aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, 01 maio 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 03 out. 2023.

_____. **Decreto-Lei no 6.514/1977:** Altera o Capítulo V do Titulo II da Consolidação das Leis do Trabalho, relativo a segurança e medicina do trabalho e dá outras providências. Brasília, 22 dezembro 1977. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6514.htm. Acesso em: 03 out. 2023.

EGRE, P.; LOPES, A. M. O Percurso da Educação Profissional no Brasil e a Criação dos Institutos Federais neste contexto. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 15., Florianópolis, 2016. **Anais** (...). Florianópolis: SBHC: 2016. Disponível em: https://www.15snhct.sbhc.org.br/resources/anais/12/1473984255_ARQUIVO_ARTIGOSNHCTENVIADO.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

FERNANDES, I. S. S.; LOBÃO, M. S. P.; FREITAS, R. G. A. Educação profissional e educação de jovens e adultos na rede federal: de um entrelace histórico a uma ação contemporânea. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 230-248, 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/62887. Acesso em: 12 out. 2022.

GAUDÊNCIO, F. **Educação e Trabalho:** bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. Perspectiva, Florianópolis, v. 19, n. 1, p.71-87, jan./jun. 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010. IFC. Instituto Federal Catarinense. PDI Plano de desenvolvimento Institucional 2019/2023. Blumenau, versão revisada em 2021. Disponível em: https://pdi.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/80/2023/03/PDI-IFC-2019-2023-Revisao-2021-1.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

IFC Campus Blumenau. **Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA- EPT) no Instituto Federal Catarinense - IFC.** Blumenau. 27 de out. 2020. Disponível em: https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/57/2022/11/ANEXO-Resoluca-n%C2%BO44.2020-DIRETRIZES-DA-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-ARTICULADA-A-EDUCACAO-PROFISSIONAL-E-TECNOLOGICA-EJA-EPT-NO-INSTITUTO-FEDERAL-CATARINENSE-IFC.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

IFC Campus Blumenau. Instituto Federal Catarinense. **Projeto Pedagógico do Curso: EJA-EPT com Qualificação Profissional em Eletricista Industrial.** Blumenau, 2022a. Disponível em: https://ejaeletricista.blumenau.ifc.edu.br/wp-content/blogs.dir/14/files/sites/142/2023/03/PPC-2022-EJA-EPT-IFC-Blumenau-22-07-2022.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

_____. Instituto Federal Catarinense. **Curso EJA-EPT com Qualificação Profissional em Eletricista Industrial.** Blumenau, 2022b. Disponível em: https://ejaeletricista.blumenau.ifc.edu.br/. Acesso em: 22 jun. 2022.

_____. Instituto Federal Catarinense. **Sobre o Campus Blumenau.** 2019. Disponível em: http://blumenau.ifc.edu.br/historia-do-campus-blumenau/. Acesso em: 22 jun. 2022.

IFC Campus Videira. Instituto Federal Catarinense. **Sobre a EJA – EPT (PROEJA).** Videira, 2022. Disponível em: https://videira.ifc.edu.br/proeja/sobre-o-proeja/. Acesso em: 27 jun. 2022.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. **Educação de Jovens e Adultos:** sujeitos, saberes e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte, UFMG, 1999.

LOURENÇO, S. R.; SILVA, T. A. F. ; SILVA FILHO, S. C. Um Estudo Sobre Os Efeitos Da Eletricidade No Corpo Humano Sob a égide Da Saúde E Segurança Do Trabalho. **Exacta**, v. 5, n. 1, p. 135-143, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.5585/exacta.v5i1.1043. Acesso em: 12 out. 2023.

MENEGON, L. D. S.; MENEGON, F. A.; KUPEK, E. Mortalidade por acidentes de trabalho no Brasil: análise de tendência temporal, 2006-2015. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional,** v. 46, e8, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbso/a/yqfTRqkFcND3MdkqgNPV5pw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 03 jan. 2023.

MINISTÉRIO do Trabalho e Emprego. **Normas Regulamentadoras - NR. 2020a**. Disponível em: https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/comissao-tripartite-partitaria-permanente/normas-regulamentadora/normas-regulamentadoras-vigentes/norma-regulamentadora-no-10-nr-10. Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. **Normas Regulamentadoras - NR. 2020b.** Disponível em: https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/inspecao-do-trabalho/seguranca-e-saude-no-trabalho/ctpp-nrs/normas-regulamentadoras-nrs. Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. **NR 1 - DISPOSIÇÕES GERAIS e GERENCIAMENTO DE RISCOS OCUPACIONAIS.** Brasília, 1978a.

_____. **NR 10 - Segurança em Instalações e Serviços em Eletricidade.** Brasília, 1978b.

OLIVEIRA, I. B. de. **As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais.** Educação, v. 33, n. 2, 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7334. Acesso em: 20 set. 2023.

PACHECO, E. **Institutos Federais uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** São Paulo: MODERNA, 2011. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/publicacao/institutos-federais-uma-revolucao-na-educacao-profissional-e-tecnologica/. Acesso em: 13 out. 2023.

_____. Conceitos e concepções. *In:* PACHECO, E. (org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:** proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. SETEC/MEC, Brasília, São Paulo: Fundação Santillana, Moderna, 2012.

PAVANI, G. J. Segurança do Trabalho: ensino, pesquisa e extensão. **Experiência: Revista Científica de Extensão**, Santa Maria, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/experiencia/article/view/17185. Acesso em: 3 jan. 2023.

PORTELA, H. R. D.; FRANÇA, S. L. B. Segurança No Trabalho Em Ambientes Escolares Da Educação Profissional: Um Caso Do Instituto Federal. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vila Velha, v. 3, n. 02, p. 53-67, 2019. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/59. Acesso em: 01 dez. 2023.

VASCONCELOS, F. D. Atuação do Ministério do Trabalho na fiscalização das condições de segurança e saúde dos trabalhadores, Brasil, 1996-2012. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 39, n. 129, p. 86-100, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0303-7657000072012. Acesso em: 26 set. 2023.

SALVAGNI, J.; VERONESE, M. V. Risco invisível: trabalho e subjetividade no setor elétrico. **Psicologia & Sociedade**, v. 29, e131134, p. 1-12, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29131134. Acesso em: 03 jan. 2023.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista RBBA**, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405/1214. Acesso em: 21 dez. 2023.

_____. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SIMÕES, C. A. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. *In:* MOLL, J. *et al.* **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

WERNKE, A. da R. *et al.* Taxas de risco de acidentes de trabalho no Brasil: efeito do Fator Acidentário de Prevenção (FAP). **Ciência & Saúde Coletiva** (online), v. 26, n. 12 , pp. 6079-6088, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-812320212612.14822021. Acesso em: 26 set. 2023.

ZANELLI, J. C.; MADALOZZO, M. M. **Segurança no Trabalho:** A Construção Cultural dos Acidentes e Catástrofes no Cotidiano das Organizações - Uma Perspectiva da Psicologia. São Lourenço: JURUÁ, 2016.

EJA em debate
PUBLICAÇÃO do IFSC
INSTITUTO FEDERAL Santa Catarina

Artigo original

DOI: https://doi.org/10.35700/2317-1839.2024.v13n23.3794

Aprendizagem por desafios na EJA: por um ensino que aposta nos processos de equilibração e na Zona do Desenvolvimento Proximal

Challenge-based learning in Youth and Adult Education: toward and educational approach that emphasizes balancing processes and the Proximal Development Zone

Aprendizaje basado en desafíos en EJA: para una enseñanza centrada en los procesos de equilibrio y en la Zona de Desarrollo Proximal

Abraão Carneiro do Carmo Rodrigues
Especialista em Psicologia Social - UNOPAR
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, campus Timon – IFMA
E-mail: rodrigues.a.c90@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7230-1812

Edleusa Nery Garrido
Doutora em Educação - UNICAMP
Professora Titular Aposentada da Universidade do Estado da Bahia – UNEB
E-mail: edleusagarrido@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3458-9699

RESUMO

Na trajetória escolar dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, não é incomum a experiência de fracasso escolar, assim como restrições de contato com estimulações facilitadoras de seu desenvolvimento. Este ensaio dissertativo apresenta reflexões sobre essa modalidade de ensino, considerando os desafios de aprendizagem que possam ser mobilizadores do desenvolvimento cognitivo e acionadores do nível de desenvolvimento potencial dos estudantes. Os conceitos de equilibração e zona de desenvolvimento proximal, de Piaget e Vygotsky, respectivamente, se articulam em uma proposição à prática pedagógica docente. A partir de abordagens distintas, esses dois conceitos se complementam, uma vez que, em ambos, o principal objetivo é promover, por meio de

situações desafiadoras adequadamente planejadas, mudanças significativas no nível cognitivo dos estudantes e, portanto, em seu desenvolvimento. Utilizando-se desses dois conceitos, é proposta uma pré-avaliação dos conhecimentos e nível cognitivo dos estudantes como condição necessária ao planejamento das atividades escolares, bem como a construção de situações de mediação e cooperação no processo de aprendizagem, tanto por parte do professor quanto entre os educandos. Além disso, faz-se imperativo rever os fatores inviabilizadores do processo pedagógico e promover tarefas desafiadoras que apostem na equilibração e no que se encontra na área de desenvolvimento potencial dos sujeitos. Para tanto, o modelo de aula magistral, ainda vigente na atualidade, precisa ser, gradativamente, suplantado por um ensino conduzido por desafios. Este, por sua vez, para ter êxito, requer melhorias nas condições de trabalho docente, implantação de suporte pedagógico e infraestrutura adequada.
Palavras-chave: educação de jovens e adultos; ensaio dissertativo; desafios na aprendizagem.

ABSTRACT

During the school trajectory of students of Youth and Adult Education, it is not uncommon the experience of academic failure, nor are contact restrictions with stimuli that facilitate their development. This essay presents reflections on this educational modality, considering the learning challenges that can serve as catalysts for cognitive development and triggers for students' potential developmental level. The concepts of equilibration and zone of proximal development, developed by Piaget and Vygotsky, respectively, are integrated into a proposal for teaching practice. Although based on distinct approaches, these two concepts complement each other, since in both the primary objective is to promote, through appropriately planned challenging situations, significant changes in students' cognitive level and, consequently, in their development. Using these two concepts, a pre-assessment of students' knowledge and cognitive level is proposed as a necessary condition for planning school activities, as well as the creation of situations of mediation and cooperation in the learning process, both on the part of the teacher and among the students. In addition, it is imperative to review the factors that make the pedagogical process unfeasible and to promote challenging tasks that focus on balancing and on what is in the area of potential development of the subjects. For this, the master class model, still valid today, needs to be gradually replaced by challenge-based teaching. For this approach to succeed, it requires improvements in the teachers' working conditions, the implementation of pedagogical support and adequate infrastructure.
Keywords: youth and adult education; expository essay; challenges in learning.

RESUMEN

En la trayectoria escolar de los estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos, no es raro experimentar fracaso escolar, así como restricciones en el contacto con estímulos que

faciliten su desarrollo. Este ensayo presenta reflexiones sobre este tipo de enseñanza, considerando los desafíos de aprendizaje que pueden movilizar el desarrollo cognitivo e impulsar el nivel de desarrollo potencial de los estudiantes. Los conceptos de equilibrio y zona de desarrollo proximal, de Piaget y Vygotsky, respectivamente, se articulan en una propuesta a la práctica pedagógica de los docentes. Aunque basados en enfoques diferentes, estos dos conceptos se complementan, ya que, en ambos, el objetivo principal es promover, a través de situaciones desafiantes adecuadamente planificadas, avances significativos en el nivel cognitivo de los estudiantes y, por tanto, en su desarrollo. A partir de estos dos conceptos, se propone una evaluación previa de los conocimientos y del nivel cognitivo de los alumnos como condición necesaria para la planificación de las actividades escolares, así como la construcción de situaciones de mediación y cooperación en el proceso de aprendizaje, tanto por parte del profesor como entre los alumnos. Además, es necesario revisar los factores que dificultan el proceso pedagógico y promover tareas desafiantes que se centren en el equilibrio y en lo que está en el área de desarrollo potencial de los sujetos. Para ello, el modelo de clase magistral, aún vigente en la actualidad, debe ser sustituido gradualmente por una enseñanza guiada por desafíos. Esto, a su vez, para tener éxito, requiere mejoras en las condiciones del trabajo docente, implementación de apoyo pedagógico e infraestructura adecuada.
Palabras clave: educación de jóvenes y adultos; ensayo de tesis; desafíos del aprendizaje.

INTRODUÇÃO

Durante a experiência docente do primeiro autor deste artigo em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebeu-se o quanto os sujeitos dessa modalidade de ensino são tomados como estudantes com capacidades de aprendizagem reduzidas em função de suas limitações, lidas, na maioria das vezes, como de natureza cognitiva. Por esse motivo, acredita-se que o ensino deve ser efetuado de forma mais simples, a partir de conteúdos e atividades cujo nível de complexidade é menor, de modo que a sua execução seja facilmente depreendida e realizada, não sendo cobrado deles maior grau de desempenho.

Esse modo de pensar parece estar representado em expressões do tipo: "como eles têm dificuldades, eu dou o básico", "eu não consegui avançar porque eles não têm base", "comigo basta que façam as atividades e venham às aulas para que passem de ano". Em todas elas, está subjacente a ideia de que desafios de aprendizagem para a EJA não são ações viáveis e que o ensino de seu público funciona como mero viabilizador de um certificado de conclusão do Ensino Básico – postura coincidente com o que pontua Arroyo (2011) a respeito de uma tendência em olhar negativamente para os sujeitos da EJA, que põe em relevo os fracassos vividos por eles em sua trajetória educacional e de vida.

Para esse autor, por muito tempo predominou uma visão restritiva e estereotipada do público da EJA, que passou a ser encarado pela existência de um percurso truncado, cujas marcas principais seriam a evasão, a reprovação, os problemas de aprendizagem e de defasagem em relação à série/idade, que apontam para o baixo desempenho e as dificuldades deste público, encobrindo as suas potencialidades.

Ao mesmo tempo, sabemos, a partir de Piaget (1989) e Vigotski (2007), que a construção do conhecimento perpassa a interação e o confronto dos sujeitos com os objetos de aprendizagem, requerendo desafios que suscitem a ação e o desenvolvimento de esquemas (Piaget, 1989) ou de conhecimentos potenciais (Vigotski, 2007) dos educandos. Nesse sentido, a representação de uma baixa capacidade de aprendizagem dos estudantes da EJA e de uma provável concepção de ensino simplificado decorrente dessa ideia não estaria em desacordo com a própria concepção de aprendizagem, que pressupõe não só o fazer do sujeito, mas a concretização de potencialidades? Portanto, estaria o professor da EJA, cujo trabalho é norteado por uma concepção de fracasso pré-anunciada, desprovido de uma concepção epistemológica que considera o modo como o conhecimento é construído? Diante do que se considera como contradições na prática pedagógica, como seria o ensino na EJA que se embasa nas proposições construtivistas e sociointeracionistas da aprendizagem?

A partir dessas questões norteadoras, neste ensaio dissertativo, almeja-se discutir o ensino na Educação de Jovens e Adultos a partir de desafios de aprendizagem que sejam mobilizadores do desenvolvimento cognitivo e acionadores do nível de desenvolvimento potencial dos educandos. Para tanto, articula-se uma proposição de prática pedagógica em que o professor opera com os conceitos de equilibração (Piaget, 1989; 2011) e de Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vigotski, 2010a; 2010b; 2007).

Após essa introdução, são apresentadas as noções de equilibração e de ZDP, destacando as relações que possuem com o desenvolvimento e com a aprendizagem. A partir daí, é discutida a prática docente na EJA, assentada em tais pressupostos, acreditando-se que seja capaz de propor uma ruptura com o modo de trabalho que não desafia os estudantes dessa modalidade em função dos estereótipos relacionados ao fracasso escolar que os acompanham.

EQUILIBRAÇÃO E ZDP: MECANISMOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

As noções de equilibração e de ZDP, conceitos, respectivamente, formulados por Piaget (1989) e Vigotski (2007), fornecem subsídios para o processo de

ensino-aprendizagem, ainda que cada um tenha sido forjado em teorias distintas, marcadas por especificidades que nem sempre convergiram entre si. Parte-se do pressuposto de que, a despeito de se situarem em sistemas particulares de pensamento, a equilibração e a ZDP podem ser considerados constructos complementares, especialmente quando tomados a partir de uma prática pedagógica que considera o desafio como um importante elemento da aprendizagem.

Dessa forma, tanto Piaget (1989) quanto Vigotski (2007) intentam superar as visões espontaneístas e ambientalistas a respeito da capacidade de conhecer através do estudo do desenvolvimento cognitivo. O primeiro, segundo Goulart (2015), destaca isso ao construir uma epistemologia que enfatiza a ação do sujeito cognoscente sobre os objetos do conhecimento enquanto forma de adaptação ao meio. Já o segundo, conforme a autora, realiza tal superação ao propor uma gênese social da consciência e das funções psicológicas que a constituem. É, pois, nesse contexto e escopo que Piaget (1989) engendra o conceito de equilibração enquanto mecanismo promotor e/ou condutor do desenvolvimento, e que Vigotski (2007) apresenta a ZDP como um indicador mais eficaz dos níveis deste desenvolvimento, cuja determinação considera não apenas o que a criança[1] já faz e sabe, mas o que ainda pode saber e fazer. A par disso, importa analisar cada um deles e articulá-los com o trabalho pedagógico, a fim de conhecer suas potencialidades para o ensino e para a aprendizagem na EJA.

EQUILIBRAÇÃO COMO MECANISMO PROMOTOR DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Pode-se dizer que, para Piaget (1989), o processo de equilibração é o cerne do desenvolvimento cognitivo, uma vez que esse consistiria em "[...] uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior" (p. 11). Dessa forma, o humano se desenvolveria à medida que alcançasse estados superiores de equilíbrio, de modo a conseguir um maior nível de adaptação ao meio no qual está inserido.

[1] É mister destacar que Piaget e Vigotski tomam a criança como parâmetro de seus estudos, pois ambos estão preocupados, respectivamente, com a psicogênese dos esquemas lógico-operatórios e das funções psicológicas superiores da consciência. Isso não significa dizer que os conceitos de equilibração e de ZDP estejam circunscritos à infância. Afinal, Piaget (1989) delimita a equilibração como uma tendência do organismo à adaptabilidade ao meio através de mecanismos invariantes, presentes em todos os sujeitos. Já Vigotski (2007) compreende o desenvolvimento em termos de potencialidades, o admitindo na perspectiva do devir, de algo que, virtualmente posto, só se concretiza por interações culturais que não cessam, colocando a pessoa em constante processo de desenvolvimento. Assim, admitimos a extensão dos conceitos também para os jovens e adultos da EJA.

Nesse sentido, a equilibração, para o autor, corresponde a um mecanismo de ajustamento do sujeito, que o permite alcançar um modo mais estável de atuar no mundo, compreensão que possibilitou o autor a defender a existências de estádios[2] que refletem um aumento progressivo de estabilidade e, por conseguinte, de desenvolvimento. Com efeito, Piaget (1989) afirma que o bebê, ao nascer, apresenta apenas alguns esquemas reflexos que, na interação com o meio, agem sobre os objetos e modificam-se originando novos esquemas[3] de natureza mais estável e com maior capacidade de assimilação e resposta à realidade. Assim, delineia-se a (trans)formação de modos mais adaptativos de ação.

Em conformidade com isso, Piaget (1989) afirma que, à medida que a criança aborda a realidade com os esquemas que possui, aciona mecanismos cognitivos invariantes, desenvolvendo-se em sua cognição até atingir um estado maior de equilibração. Um novo repertório cognitivo é, pois, engendrado, sendo capaz de realizar novas assimilações, com maior grau de coordenação.

Isso só é possível, todavia, porque o sujeito se depara, ao longo de seu desenvolvimento, com desafios que lhe impõem, na concepção de Piaget (1977), necessidades mobilizadoras da ação, isto é, uma energia[4] que põe à prova os esquemas que possui, a fim de responder ao que foi mobilizado. Trata-se, conforme o epistemólogo, de eventos desequilibradores, cuja busca por uma estabilidade mais eficaz desencadeia a ativação dos mecanismos cognitivos supramencionados. No entendimento do autor, a nova circunstância suscita uma necessidade de adaptação, visto que instaura um desequilíbrio a ser solucionado mediante: a) incorporações dos objetos que compõem a contingência apresentada e b) processos de ajustamentos a eles.

Essa capacidade de incorporar as características dos objetos de conhecimento foi designada por Piaget (1989) de assimilação, enquanto a de ajustar as estruturas cognitivas para melhor respondê-los foi denominada de acomodação. Trata-se de mecanismos invariantes, pois operam em todos os sujeitos, independente de seus estádios cognitivos, sendo a execução de ambos que possibilita as mudanças dos níveis cognitivos, contribuindo para o desenvolvimento de operações lógicas coordenadas que caracterizam a inteligência (Piaget, 1977).

---

[2] Piaget (2012) propôs a existência de estádios do desenvolvimento cognitivo para explicar como o sujeito constrói o conhecimento, assumindo níveis mais elevados desse à medida que atua sobre os objetos. Apesar da importância de tais "etapas", posto que sinalizam como e o quê os educadores podem trabalhar (PILETTI; ROSSATO, 2019), estas não serão o foco deste trabalho, considerando a vasta obra que as apresentam (Piaget, 1889, 2012; Davis; Oliveira, 1995; Stoltz, 2012).

[3] Um esquema, conforme Stoltz (2012), seria, para a teoria piagetiana, a unidade básica e fundamental do conhecimento, que está diretamente relacionado à ação. Toda ação pressupõe, portanto, a existência de um esquema cognitivo capaz de assimilar e responder aos objetos da realidade (lefrançois, 2008).

[4] As necessidades mobilizadoras de que fala Piaget (1977; 1989) estão no registro afetivo e são colocadas como uma espécie de energia mobilizadora de uma ação intelectual.

Desse modo, diante da interação com qualquer objeto da realidade, o sujeito busca assimilar suas características, incorporando-as aos seus esquemas cognitivos e respondendo a ele a partir do modo de ação que configura esses esquemas. Daí Moreira (2015) afirmar que é por meio da assimilação que os indivíduos abordam a realidade. Tanto é que, sem a capacidade de assimilar, não seria possível explorar o ambiente, tampouco fazer uso daquilo que se apreende ao longo das experiências anteriores (Davis; Oliveira, 1995).

Por sua vez, segundo Piaget (1989), a acomodação consiste na realização de mudanças na estrutura cognitiva, por meio de ajustes que levam à alteração dos esquemas existentes. Trata-se da possibilidade de formar novos esquemas de assimilação e, por conseguinte, novas formas de abordar a realidade (Moreira, 2015). Isso significa dizer que, após sucessivas assimilações frente a um novo desafio, a acomodação opera superando o desequilíbrio imposto pelo novo evento, adotando, com isso, modelos de ação mais eficientes, capazes de lidar com o tipo de fenômeno que perturbou seu estado de equilibração.

Com isso, vê-se que, na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento implica o alcance de um estado de maior adaptação ou equilibração que é resultante da formação e coordenação de novos esquemas cognitivos, ensejados pela ação do sujeito sobre os objetos. Ademais, é a sua inserção em situações desafiadoras que o conduz a atuar e modificar suas estruturas mentais rumo a um estado de maior equilíbrio. A constatação dessa dinâmica é feita por Piaget (1989) ao afirmar que as transformações do meio produzem perturbações que implicam o sujeito em condutas que visam reestabelecer o equilíbrio e atingir um estado mais adaptativo. O autor sintetiza essas mudanças afirmando que "[...] o equilíbrio das estruturas cognitivas deve ser concebido como compensação das perturbações exteriores por meio das atividades do sujeito que serão as respostas a essas perturbações [...]" (Piaget, 1989, p. 104). Desse modo, sem que houvesse transformações e situações desequilibradoras, o sujeito conservaria o seu estádio de desenvolvimento cognitivo, assimilando o mundo pelos mesmos esquemas que possui. Contudo, diante do novo, o humano age em "[...] movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração" (Piaget, 1989, p. 14). Nesse percurso desenvolvimental, estruturas cognitivas mais estáveis vão sendo construídas.

Portanto, a proposta de Piaget (1977, 1989) de que o sujeito constrói estruturas cognitivas, cuja evolução resulta da possibilidade de atuar sobre o meio através de operações coordenadas[5], leva a admitir o dinamismo do desenvolvimento humano, tal como destaca Goulart (2015). Assim, ainda que Piaget (1989) reconheça a

[5] É preciso enfatizar que a inteligência humana decorre precisamente da formação de "[...] um sistema de operações vivas e atuantes" (Piaget, 1977, p.17). Trata-se, para o autor, de conjuntos viabilizadores do intercâmbio do sujeito com o mundo, o que leva a salientar que, na teoria piagetiana, o desenvolvimento cognitivo se dá na operação do sujeito sobre o meio.

hereditariedade como um dos fatores do desenvolvimento, visto que se deve ponderar as condições necessárias à maturação cognitiva, essa também decorre das interações ativas do sujeito com o meio físico e social.

De modo geral, esse desenvolvimento segue um percurso que vai do aperfeiçoamento, modificação e coordenação de esquemas reflexos, perpassando à capacidade de representação com a formação de conceitos e de categorizações pré-lógicas, até a constituição de sistemas lógicos de operações[6], denominados por Piaget (1977) de grupamentos. Ao atuarem de forma coordenada e cooperada, estes permitem ao sujeito estabelecer relações, classificar, seriar, agrupar, substituir etc., sendo o nível máximo de estabilidade expresso por meio de sua execução sobre pressuposições, isto é, sobre ideias abstratas descoladas da concretude das situações.

É preciso frisar ainda que Piaget (1977) não considera apenas a interação do sujeito com o ambiente físico como a única condição viabilizadora do desenvolvimento, mas reconhece a importância dos processos de socialização para isso. Ele sustenta que sem as interações sociais e desprovido da cooperação de outras pessoas, o sujeito não alcançaria operações que funcionem em um todo coerente, isto é, não formaria um grupamento operatório que funcionasse de forma coordenada para a resolução de desafios. Desse modo, é no seio dos grupos sociais que os indivíduos desenvolvem a coordenação de seus esquemas cognitivos.

Destarte, apesar de autores como Davis e Oliveira (1995) sinalizarem que a interação social seria o fator do desenvolvimento de menor peso em Piaget, observa-se que esse teórico coloca a formação de operações coordenadas no âmbito das relações sociais, cuja força motriz são os processos de trabalho mútuo, a ponto de equiparar a cooperação entre os indivíduos e as coordenações de seus pontos de vista com o modo como as operações lógicas se articulam e trabalham na cognição, espelhando em nível individual o trabalho coletivo. Inclusive, Piaget (2011), ao reconhecer a educação como um direito universal, admite o papel fundamental da socialização para o desenvolvimento humano, ratificando que as interações sociais constituem, por excelência, o espaço da ação coordenada do sujeito, preparando-o para a cooperação ou fomentando o desenvolvimento cognitivo por meio dela. Afinal, o ato promovido em cooperação seria reflexo de uma condição de adaptação e, portanto, de alcance de equilibração.

[6] Cabe destacar que, para Piaget (1977), uma operação é, na verdade, uma ação interiorizada. Essa noção requer a compreensão dos estádios do desenvolvimento cognitivo, pois, segundo o autor, o bebê, ao usar os esquemas reflexos, consegue abordar a realidade, adquirindo, com o desenvolvimento de seus esquemas e pelo alcance de estruturas cognitivas mais equilibradas, uma inteligência prática, ou melhor, sensório-motora, que com a aquisição da linguagem se modifica. Isso porque este sistema humano com que essa inteligência prática trabalha eminentemente em termos mentais, interioriza ações. Ao atingir o período das operações concretas, ou seja, entre os 7 e 11 anos de idade, a cognição do sujeito já é capaz de operar logicamente sobre os objetos (Piaget, 1977)

Sob essa perspectiva, apesar de Goulart (1993; 2015) sublinhar que Piaget não considera a aprendizagem como realizadora do desenvolvimento, mas que esse é uma pré-condição para aquela, a autora destaca a função facilitadora da aprendizagem para que os sujeitos se desenvolvam cognitivamente. Ademais, se os espaços de socialização e, por conseguinte, de ações de cooperação são meios pelos quais os intercâmbios entre os sujeitos podem fomentar a construção de grupamentos ou sistemas de operação, a escola pode ser considerada um ambiente salutar à construção de estados de maior equilibração cognitiva.

Nesse sentido, como afirma Moreira (2015), a aprendizagem escolar tem o potencial de oportunizar o desenvolvimento humano – que Piaget (1989) designou como perpétuo, ou seja, sem prazo de validade – ao propor desafios de aprendizagem que, ao promoverem perturbações cognitivas, levem os sujeitos a operarem sobre situações organizadas pelos docentes. Com efeito, tal proposta de ensino demandaria um trabalho pedagógico mais ativo, como sinalizou esse autor ao considerar que ao educador cabe "[...] criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança" (Piaget, 2011, p. 23).

Mais à frente, neste artigo, apresentar-se-á como as contribuições de Piaget podem cooperar/instrumentalizar a EJA. Ainda, buscar-se-á desconstruir a ideia de que, em se tratando do seu público, deve-se optar pelo simples e fácil, ou seja, contrapondo a proposição de um ensino sem perturbações necessárias às equilibrações mais estáveis. Todavia, antes disso, faz-se necessário acrescer à reflexão teórica a noção de ZDP de Vigotski, com vistas à complementação de uma asserção de trabalho na EJA que aposta na aprendizagem e no desenvolvimento dos sujeitos.

ZDP E PRÁTICA PEDAGÓGICA: ENSINAR PARA O QUE SE PODE FAZER EM POTÊNCIA

A teoria de Vigotski (2010a) concebe o desenvolvimento humano como um processo intimamente relacionado com a aprendizagem, recebendo dela os subsídios para o seu acontecimento. Assim, em tal concepção, aprender significa viabilizar que o sujeito se desenvolva. A interdependência entre os dois processos decorre do fato de que o sujeito se forma enquanto humano a partir de sua inserção na cultura e pela apropriação que faz dos bens culturais da humanidade, adquirindo novos comportamentos distanciados das reações reflexas que formam o repertório biológico de sua espécie. Aprender, portanto, pressupõe conceber as condições para que essa humanização aconteça (Piletti; Rossato, 2019).

Para Vigotski (2010b), o ato de educar representa o estabelecimento de novas configurações de comportamentos. Tal afirmação se refere à aquisição de condutas que

são transmitidas pelo meio social e que se efetuam a partir das relações interpessoais estabelecidas. Afinal, "O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca" (Vigotski, 2010b, p. 65). Nesse sentido, o desenvolvimento se entrelaça com a aprendizagem, sendo essa última uma condição para a humanização da espécie, atuando na relação com o outro e nas mediações que esse outro faz para que seja possível a apropriação dos instrumentos produzidos pela humanidade. Tal aspecto seria, para Vigotski (2007), o que levaria ao desenvolvimento do que chamou de funções psicológicas superiores, componentes da cognição e consciência do sujeito.

Assim, a emergência de tais funções ocorreria por intermédio da apropriação, pelos educandos, dos dispositivos culturais fornecidos pelo educador. É, portanto, segundo Piletti e Rossato (2019), por meio da aprendizagem que os sujeitos dominam os recursos fomentadores de seu desenvolvimento; e a escola, espaço potencial para organizar um meio social capaz de regular a interação entre os educandos (Vigotski, 2010b), dá continuidade a um desenvolvimento iniciado em outros sítios de socialização (Vigotski, 2010a).

Essa contextualização inicial de como Vigotski (2007; 2010a; 2010b) pensa o desenvolvimento e o entrelaça com o processo de aprendizagem, dando destaque ao papel da escola, é relevante para compreender o que ele designou como ZDP, pois ela enseja a ideia de que os objetos, ou melhor, os instrumentos culturais e as relações interpessoais estabelecidas nos meios sociais são mediadores necessários para que tal desenvolvimento ocorra, sendo, portanto, componentes da aprendizagem. Dessa forma, "Vygotsky definiu desenvolvimento em termos da emergência ou transformações de formas de mediação, e sua noção de interação social em relação aos processos mentais superiores necessariamente envolve também mecanismos de mediação" (Freitas, 2003, p. 90).

Assim, arrisca-se dizer, a partir de Vigotski e de alguns de seus comentadores, que a aprendizagem esbarra nos processos de mediação, que são viabilizadores do desenvolvimento. Ou seja, o sujeito se desenvolve porque aprende, e assim o faz pois há, no meio social, processos de mediação. Esses foram utilizados por Vigotski (2010a) em sua definição e compreensão da ZDP. O autor vislumbrou que, com o auxílio de perguntas-guia, exemplos e de instrumentos fornecidos por pessoas mais velhas ou em fase mais avançada do desenvolvimento, as crianças conseguem realizar ações e emitir comportamentos que sozinhas ainda não são capazes.

Isso levou o autor a conceber a existência de um espaço potencial situado entre o que a criança consegue fazer sem nenhum tipo de auxílio externo e o que ela realiza a partir de mediações. Foi essa zona, marcada pelo distanciamento entre esses dois polos, que ele chamou de ZDP e que fez com que discutisse a necessidade de repensar a

mensuração da inteligência, bem como os objetivos dos processos educacionais, especialmente os escolares. Destarte, "A diferença entre o nível das tarefas que podem desenvolver-se com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança" (Vigotski, 2010a, p. 112).

Logo, no caso da educação, deve-se atentar para essa distância entre o que o educando faz só e o que pode fazer com mediação. Ressalta-se tal aspecto porque ele será fundamental para a discussão da importância dos desafios de aprendizagem que foquem naquilo que os indivíduos podem fazer sob a orientação de um outro mediador. Afinal, segundo Vigotski (2010), o conhecimento deste entremeio, que está no cerne do desenvolvimento, permite não apenas conhecer o que o sujeito já consegue fazer, mas planificar os passos que o farão avançar.

A partir dessa concepção, Vigotski (2007) problematiza todo aprendizado que esteja voltado para aquilo que o sujeito já sabe e já o faz efetivamente sem auxílio, destacando a ineficácia de um ensino cuja meta seja essa. Para ele, na verdade, os processos de aprendizagem deveriam estar dirigidos ao que ainda não foi alcançado, apresentando a fórmula de que "[...] o "bom aprendizado" é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento" (Vigotski, 2007, p. 102). Sob essa ótica, cobra-se, no ensino, sempre o mesmo, sem desafios mediados; dessa forma, não se estaria preso ao que já foi construído e que é efetuado pelos sujeitos no nível do desenvolvimento atual? Na concepção do autor, o trabalho pedagógico para o que está virtualmente inscrito no desenvolvimento deveria ser o esperado, engendrando relações sociais capazes de conduzir o desenvolvimento daquilo que se esboça no sujeito enquanto potência.

Em consonância com isso, todo aprendizado real engendraria uma ZDP, pois mobilizaria, segundo Vigotski (2007), uma série de processos internos do desenvolvimento, fazendo-os operar quando os sujeitos interagem em cooperação com pessoas mais experientes. Em tal perspectiva, não há aprendizado se esse espaço potencial não é acionado, tampouco se não se organiza um ambiente com interações e ações de cooperação intermediadoras na mobilização cognitiva que viabilizará o alcance de outros níveis de desenvolvimento.

A seguir, será discutida a importância de que na EJA, em conformidade com uma proposta de ensino que vise a superação das desigualdades sociais, as práticas pedagógicas ensejem desafios de aprendizagem que promovam perturbações mobilizadoras dos mecanismos cognitivos do desenvolvimento e engendrem ZDPs, cujas estratégias de aprendizagem de profissionais da docência sirvam como elementos mediadores, focados naquilo que o sujeito pode aprender com auxílio de um outro em processos de ações de cooperação.

DESAFIOS DE APRENDIZAGEM NA EJA: ARTICULAÇÃO ENTRE EQUILIBRAÇÃO E ZDP

A EJA consiste em uma modalidade especial de ensino porque, conforme as suas Diretrizes Curriculares (DC), apresenta um perfil particular de discentes, estando marcada por especificidades que preveem um programa pedagógico que, voltado a um público que não teve a oportunidade de se escolarizar em tempo regular, visa superar as barreiras que impedem o acesso à educação. Mas quem são os sujeitos que compõem essa modalidade de ensino e qual seria a natureza das ações pedagógicas que refletem as suas particularidades?

De acordo com Gadotti (2011), o público da EJA é majoritariamente formado por indivíduos trabalhadores ou que aspiram um lugar no mercado de trabalho; sujeitos que retornam à escola com vistas a melhorar os seus contextos de vida, uma vez que, a despeito da heterogeneidade demarcada pelas DC, tendem a ser agrupados pela situação de marginalidade e subjugação, donde vivem péssimas condições de existência.

São, pois, sujeitos destinados a vidas precarizadas nas palavras de Arroyo (2019), tendo em vista que, além da escolarização, foram-lhes negados direitos básicos de cidadania, a exemplo da terra, do trabalho, da renda, da saúde e mesmo da vida[7], cujo resultado decorre de um processo perverso de desumanização. Assim, o público da EJA, segundo esse autor, é composto por pessoas que vivem existências segregadas e oprimidas, a quem foi negado o estatuto de sujeito de direito. Mais ainda, na contemporaneidade, em tempos de conflitos e de ataques à educação e aos direitos conquistados, tais pessoas não são apenas vidas precarizadas, mas corpos ameaçados em sua existência, passíveis de exterminação. Nesse sentido,

> [...] as interrogações mais radicais pelos docentes-educadores vêm do precário viver-sobreviver dos educandos, do saberem-se em vidas ameaçadas. [...] essas interrogações [...] têm uma história. Vêm de longe, interrogando as identidades educadoras, o pensamento pedagógico, a história da educação. Não são novas, mas vêm se tornando mais radicais [...] O que há de novo? O viver dos oprimidos se tornou um mais in-humano [...] sobreviver, [...]. Exigindo respostas mais radicais da educação e da docência (Arroyo, 2019, p. 10).

[7] Faz-se necessário avultar que a negação do direito à própria vida é mencionada aqui, uma vez que, conforme sinalizou Arroyo (2019), os sujeitos das classes populares, que tendem a ocupar a EJA, estão sob um regime de vidas ameaçadas, expressão que intitula a referida obra do autor. Nela, destaca-se as políticas de expropriação de direitos fundamentais que põem em xeque a própria existência dessas pessoas em condições de subalternidade.

Em tempos radicais, em que chegam "Corpos (de) crianças-adolescências nas escolas, jovens-adultos na EJA condenados a vidas precarizadas" (Arroyo, 2019, p. 11), o que cabe ao professor em sua prática pedagógica na EJA? Atentar-se às suas especificidades significa simplificar o ensino, tornando-o licencioso mediante as condições de existência desses sujeitos? Como assinalado, no ambiente da experiência docente do primeiro autor deste ensaio, circulam discursos que indicam tendência à simplificação do trabalho pedagógico, sugerindo certa descrença quanto aos avanços dos educandos. Conjectura-se que tais interpretações talvez contemplem um reconhecimento docente da árdua realidade de alunos trabalhadores, que chegam cansados aos espaços escolares e que não possuem tempo para realizar atividades extraclasse. Mas outra faceta se destaca nessa forma de trabalho – aspecto colocado em destaque aqui: o entendimento implícito de que os estudantes não conseguem avançar em seus processos de aprendizagem e, por isso, abstêm-se da busca de estratégias que possam, contornando tal realidade, garantir o direito a uma aprendizagem concreta e significativa.

Diante dessa possibilidade de representação dos sujeitos da EJA, reitera-se os desafios de aprendizagem como condições oportunas à construção de novos esquemas de ação, conhecimentos e formas de abordar a realidade. Isso requer, segundo Piaget (2011), um ensino ativo, marcado por reais interações dos sujeitos com os objetos de aprendizagem. Ora, muitos dos educandos da EJA, por viverem condições de subjugação, fazem trabalhos por vezes automatizados desde a infância, o que, provavelmente, limitou as experiências com estímulos desafiadores que possibilitassem acomodações propulsoras do desenvolvimento cognitivo. Por serem vidas ameaçadas, desde a infância estão sujeitas à negação de direitos (Arroyo, 2019), o que leva a questionar não só se puderam se alimentar adequadamente, mas brincar de forma a garantir um desenvolvimento salutar, ou se, na verdade, foram vítimas de um trabalho infantil sob o julgo de ter que garantir a própria existência. Seus contextos de vida, talvez, não permitiram o exercício de jogos, tanto os de imitação quanto os simbólicos (Piaget, 1989), e, em sequência, a possibilidade de vivenciar experiências desafiadoras que os convocassem à resolução de problemas, à criação de hipóteses e ao uso de grupamentos coordenados, conduzindo-os ao avanço cognitivo que os faria alcançar as operações concretas e, posteriormente, as formais.

Colocar tais aspectos em questão não significa dizer que esses contextos não os estimularam e que nenhum desenvolvimento ocorreu, mas que, em situações de vida cujo ambiente não foi estimulador o suficiente, a escola deve pensar em como fazê-lo, ainda que esses sujeitos já sejam jovens ou adultos, a fim de otimizar a construção de um conhecimento científico e ético, capaz de se articular aos saberes que já possuem, valorizando-os como frutos de suas histórias de vida. Tendo isso em conta, Goulart

(1993) adverte sobre o esforço necessário para, em etapa posterior, facilitar o desenvolvimento por meio da aprendizagem, destacando a maior diligência que deve ter o professor e o aprendiz no percurso do ensino. Assim, a educação de jovens e adultos requer maior empenho e estimulação e não o contrário.

Em ressonância com essa problematização e a fim de pensar em um trabalho pedagógico que cumpra com uma educação de qualidade e atenda às especificidades do público da EJA, como indicam as suas DC, e como sinalizam Romão (2011) e Gadotti (2011), propõe-se a apropriação das noções de equilibração de Piaget (1989) e da ZDP de Vigotski (2007) na EJA, considerando o fato de essas teorias articularem aprendizagem e desenvolvimento como aspectos interrelacionados.

Parte-se do pressuposto de que, sendo os sujeitos da EJA pessoas, muitas vezes, marcadas por vidas precarizadas e ameaçadas, cujos direitos humanos básicos foram negados, (Arroyo, 2019), seus percursos de vida se deram sem os desafios e mediações escolares que poderiam tê-los levado a alcançar um desenvolvimento cognitivo salutar em suas lutas por melhores condições de vida, tal como pontuou Goulart (1993). Esse desenvolvimento se deu a partir de circunstâncias não escolares que, como atesta Vigotski (2010b), viabilizaram a construção de saberes e a aquisição de ações sem a organização sistemática e mediada para o desenvolvimento das funções psicológicas da consciência, bem como por um percurso que os excluiu de espaços de socialização que permitissem o acesso e a apropriação de alguns bens culturais da humanidade, necessários ao processo de humanização. Além disso, por conta do nível de subjugação em seu cotidiano e pela escassez ou impedimento de acesso a certos meios e ambiências, não foram plenamente incentivados ao desenvolvimento de operações concretas e formais.

Stoltz (2012) corrobora essa ideia ao afirmar que o sujeito piagetiano é virtual, isto é, reflete uma realidade de desenvolvimento ideal, na qual estão inscritas as suas melhores possibilidades. Logo, para a autora, os educadores de adolescentes e adultos precisam, dando-se conta disso, olhar e compreender o sujeito real, que, em função de seus contextos e condições de vida, incluindo as escolares, não alcançou o raciocínio típico dos estádios do desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget (1989). Ao mesmo tempo, os docentes precisam estar cientes de que tais estádios não são estanques e que variam em termos cronológicos. Esse saber sobre o processo de desenvolvimento é fundamental, conforme Stoltz (2012), pois ajuda a pensar por onde começar e quais atividades realizar no planejamento pedagógico, a fim de estimular os sujeitos, conforme o que necessitam, do ponto de vista cognitivo.

É um hábito, trazido, provavelmente, do ensino tradicional, palestrar sobre um tema ao tempo em que o aluno toma nota, por exemplo, para depois responder a problemas expressos apenas pela linguagem verbal, cujo passo a passo é dado por quem

o seleciona. Isso pode contribuir para o fracasso de muitos estudantes adultos, pois ainda precisam de estimulações que viabilizem o contato, a manipulação de objetos e a ação concreta sobre a realidade, aspecto pontuado pelo próprio Piaget (2011) ao assinalar que, não estando ainda no estádio das operações formais, o ensino deve começar pelo concreto. Ademais, quando se faz repetidamente as mesmas atividades para simplificar e facilitar o ensino, além de não estimular os mecanismos cognitivos equilibradores, cobra-se apenas aquilo que os sujeitos conseguem fazer sozinhos, não arquitetando as condições mediadoras para que uma ZDP seja engendrada, de modo a explorar o que eles podem fazer, mas que ainda não o fazem por si próprios, sem o auxílio de mediação.

Dessa forma, longe de propor a realização de um trabalho pedagógico que busque reviver os processos de desenvolvimento da infância, mas sabendo que os mecanismos cognitivos são invariantes e, portanto, não cessam, operando no sentido de uma equilibração[8] (Piaget, 1989), e que, por mediação, a aprendizagem oportuniza a aquisição daquilo que os sujeitos não podem realizar sozinhos (Vigotski, 2007), acredita-se que a prática pedagógica na EJA pode considerar um trabalho assentado nesses aspectos do desenvolvimento, dando subsídios concretos para a autonomia e resistência desses sujeitos em um mundo hostil às suas próprias existências. Ainda, poderá responder às suas demandas em relação à escola, contribuindo para que essa instituição social construa situações de aprendizagem que, de fato, venham a subsidiá-los em uma leitura crítica da realidade, instrumentalizando-os para o alcance de melhores condições de vida.

Mas como seriam essas situações de aprendizagem? É nesse ponto que é preciso articular a noção de equilibração com a ZDP. Antes de tudo, importa demarcar que elas necessitam se configurar como desafios, a fim de que provoquem desequilíbrios ativadores dos mecanismos cognitivos já mencionados. Para que isso aconteça, todavia, essas perturbações desafiadoras devem, primordialmente, "enfatizar a primazia da ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento a ser construído mediante uma experiência individual" (Piletti; Rossato, 2019, p. 79).

Nesse sentido, talvez valha mais a pena, tomando como ilustração o componente Biologia, que o professor, antes de pedir, por exemplo, que os estudantes

[8] Nas palavras do autor: "A forma final de equilíbrio atingida pelo crescimento orgânico é mais estática que aquela para a qual tende o desenvolvimento da mente, e sobretudo mais instável, de tal modo que, concluída a evolução ascendente, começa, logo em seguida, automaticamente uma evolução regressiva que conduz à velhice. Certas funções psíquicas que dependem, intimamente, do estado dos órgãos, seguem uma curva análoga. [...] Ao contrário, as funções superiores da inteligência e da afetividade tendem a um "equilíbrio móvel", isto é, quanto mais estáveis, mais haverá mobilidade, pois, nas almas sadias, o fim do crescimento não determina de modo algum o começo da decadência, mas, sim, autoriza um progresso espiritual que nada possui de contraditório com o equilíbrio interior" (Piaget, 1989, p. 11-12). Essa citação demonstra o quanto o desenvolvimento da inteligência é plástico e dinâmico, a despeito da necessidade de um substrato orgânico para sua ocorrência. Tanto é que o autor ainda afirma que "[...] Deste ponto de vista, o desenvolvimento mental é uma construção contínua [...]" (Piaget, 1989, p. 12).

conceituem os grupos vegetais, demarcando as suas diferenças, leve exemplares de cada um deles e permita que os sujeitos observem, manuseiem e conversem entre si sobre o que percebem nesses objetos. De repente, tais materiais estão presentes no próprio espaço escolar e um estudo do meio pelas áreas da escola tornará a aula não só mais atrativa ao adulto cansado, como desafiadora no sentido de pedir para que ele aponte as diferenças na concretude da ação de observação e exame dos objetos apresentados. Ou, ainda, os estudantes, ao invés de receberem um exercício com a sentença verbal de classificar espécies de plantas em categorias taxonômicas, recebam imagens de tais exemplares, sendo inicialmente orientados a agrupar, recortando e colando, os exemplos das imagens a partir das possibilidades de categorização. Outra possibilidade se refere ao ensino de Matemática. Ao invés de contas no caderno, com expressões algébricas abstratas, pode-se estimular, por exemplo, com objetos concretos para adicionar, subtrair, agrupar e classificar, o desenvolvimento cognitivo pela ação do sujeito sobre o problema apresentado. Melhor ainda, e mais condizente com a EJA, que os exemplos abarquem o contexto de vida dos sujeitos, articulando o saber sistematizado com o saber que eles já possuem.

Essa própria articulação pode, como frisou Stoltz (2012), gerar um conflito cognitivo mobilizador dos mecanismos invariantes fomentadores da equilibração. Na verdade, para a autora, isso é premente na EJA, visto que os sujeitos trazem consigo constructos provenientes do senso comum, que suscitam provocações no sentido de confrontá-los com o conhecimento científico. Nesse sentido, para a autora, é salutar que o educando da EJA, através da instauração de um desafio conflitante, perceba as lacunas entre o saber prévio que porta e aquele que lhe é apresentado na relação que estabelece com os objetos de aprendizagem. Com efeito, são as situações que suscitam a ação e instauram perturbações cognitivas, que podem ser chamadas de desafios de aprendizagem, a partir da concepção teórica adotada. Diante disso, o professor, como propõem Piletti e Rossato (2019), assume o papel de um organizador de desafios, ensejando ações significativas pelas quais os sujeitos dominem o processo de conhecer.

Todavia, a ação desafiadora proposta e os recursos adotados vão depender, segundo os autores supracitados, de que o professor conheça o nível cognitivo de seus alunos, cientes de que, como docentes da EJA, a classificação por idade feita por Piaget (1989) é de um sujeito virtual (Stoltz, 2012). Tendo isso em vista, os desafios de aprendizagem poderão ser executados e atuarão como desequilibradores e, por conseguinte, ativadores de assimilações e acomodações que visam a busca de um reequilíbrio, que conduzirá os sujeitos a um maior conhecimento sobre os objetos de conhecimento que estiveram presentes nas situações de aprendizagem (Piletti; Rossato, 2019). Essas, todavia, tornam-se mais fecundas quando permitem que os educandos procurem soluções para os desafios, com orientações-pistas ao invés de um roteiro

totalmente definido (Goulart, 1993). Trata-se, pois, de desequilibrar para reconstruir esquemas, com vistas a alcançar um estado de maior conhecimento (Piaget, 2011).

Essa proposta de que haja uma estimulação por desafios que acionem os mecanismos mencionados já demonstra uma aproximação com a ZDP, pois com eles o que se busca é a construção de novos esquemas, isto é, novas ações, operações e conhecimentos, apostando naquilo que os sujeitos ainda não possuem, mas que, com ajuda, podem construir. Nessa perspectiva, se o professor já sabe que o sujeito da EJA consegue responder a uma situação de um determinado modo, deve, dentro de condições apropriadas, complexificá-la, fazendo com que ele não só assimile novas informações, mas as acomode, ajustando esquemas. Com a ZDP, Vigotski (2007) salientou a importância de trabalhar o que o sujeito pode fazer, mas que ainda não o faz sem o auxílio de um mediador. É uma aposta no que há na área de desenvolvimento potencial. Para isso, o educador precisa fornecer mediação, pois ela irá, segundo o autor, possibilitar que o virtual emerja e sua ação, levando, posteriormente, a sua execução sem o mediador.

Com efeito, os desafios da aprendizagem na EJA, portanto, não podem se restringir à perturbação do equilíbrio cognitivo, mas fornecer, como assinalou Vigotski (2010a), pistas, instrumentos e signos que facilitem a sua realização, otimizando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esses mediadores são, portanto, objetos da cultura que serão, posteriormente, interiorizados pelo sujeito. É essa interiorização, segundo Vigotski (2007), que permitirá que ele adquira autonomia para realizar uma ação que outrora dependia de um instrumento ou signo facilitador.

Nessas circunstâncias, embora algumas leituras da teoria de Piaget, como a de Goulart (1993), enfatizem a exploração espontânea, na qual o professor organiza o ambiente e dispõe dos materiais, articulando a uma prática facilitadora da desequilibração voltada para uma nova equilibração, articulá-las com a noção de mediação apontada por Vigotski (2007) para dar conta da noção de ZDP permite que o professor forneça, ao preparar a experiência, objetos culturais ou orientações mínimas que, na verdade, possam impulsionar o fazer mais do aluno. Isso não significa que haja diretivismo ou tolhimento da espontaneidade, pelo contrário, o mediador é apenas um facilitador, um catalisador do processo. Arrisca-se dizer que ele atua, também, como instrumento promotor de equilibração.

Cabe salientar que, para Vigotski (2010a), a cooperação de pessoas mais experientes também pode funcionar como um elemento mediador de um desafio – aspecto que também pode ir ao encontro de alguns aspectos da teoria piagetiana, pelo menos apropriadas ao campo educacional na EJA. Afinal, para Piaget (2011), é de suma importância o trabalho em equipe, desde que os sujeitos estejam no nível das operações concretas, pois a cooperação entre os pares é promotora do desenvolvimento cognitivo.

Na verdade, para o autor, o próprio método ativo pressupõe um trabalho coletivo[9] no ensino. Para ele:

> [...] os métodos [...] "ativos" [...] pressupõem necessariamente a intervenção de um meio coletivo ao mesmo tempo formador da personalidade moral e fonte de trocas intelectuais organizadas. Não seria possível constituir [...] uma atividade intelectual verdadeira, baseada em ações experimentais e espontâneas, sem uma livre colaboração dos indivíduos [...]. As operações da lógica são [...] sempre cooperações, e implicam um conjunto de relações de reciprocidade intelectual e de cooperação ao mesmo tempo moral e racional (Piaget, 2011, p. 99).

Vê-se que o autor não apenas enfatiza a importância dos métodos ativos, como os relaciona ao trabalho coletivo, cuja relevância reside na potência de engendrar processos de cooperação com ações coordenadas entre os educandos, o que explica, para o autor, não só a sua eficácia, mas a natureza social do ato educativo escolar. Todavia, sublinha que

> [...] a escola tradicional não conhece outro relacionamento social além daquele que liga um professor, [...] detentor da verdade intelectual e moral, a cada aluno considerado individualmente: a colaboração entre alunos e mesmo a comunicação direta entre eles acham-se assim excluídas do trabalho da classe e dos deveres de casa. [...] A escola ativa pressupõe, ao contrário, uma comunidade de trabalho, com alternâncias entre o trabalho individual e o trabalho de grupo, porque a vida coletiva se revelou indispensável ao desenvolvimento da personalidade, [...] (Piaget, 2011, p. 99-100).

Logo, a despeito da tradição escolar tolher as múltiplas possibilidades de interações sociais em decorrência da ênfase dada ao estabelecimento de hierarquias e relações de poder entre professor e aluno, como bem pontua Vasconcelos (2012), Piaget (2011) aposta no trabalho cooperativo e nas mediações sociais, recomendando-as. Assim, podem ser tomadas como recomendações tanto de Piaget (2011) quanto de Vigotski (2010a) e, embora sejam propostas a partir de perspectivas diferentes, não precisam ser excludentes no campo educacional, mas complementares. Com efeito, na EJA, não se pode pensar em situações desafiadoras, contextualizadas, cuja resolutividade demanda ação e trabalho de cooperação entre os sujeitos de uma modalidade com várias idades e experiências de vida? Assim, mesmo uma classe com alunos do mesmo segmento pode estar composta de sujeitos com estádios cognitivos distintos, de modo que, a partir do que apontou Vigotski (2010a), o trabalho em grupo, marcado pela cooperação de que fala

[9] A despeito de autores como Davis e Oliveira (1995) pontuarem que, dos quatro fatores básicos promotores do desenvolvimento propostos por Piaget, a interação social foi o que recebeu menor destaque pelo autor, em obras como Psicologia da Inteligência (Piaget, 1977) e Para onde vai a educação? (2011), o epistemólogo salienta a importância da socialização para o desenvolvimento cognitivo, especialmente a possibilidade de os sujeitos atuarem em cooperação na resolução de desafios.

Piaget (2011), articulando as operações lógicas de cada um e de seus pontos de vista, pode fomentar a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento cognitivo dos envolvidos, fazendo-os caminhar da zona real à potencial.

Nessa perspectiva, o ensino em turmas de EJA, marcadas pela diversidade de sujeitos, vai na contramão da ideia de alguns professores de que a heterogeneidade de períodos de vida e estádios cognitivos em uma turma é um complicador do trabalho pedagógico (Barbosa; Pires, 2020), afinal, as situações de aprendizagem assentadas na ZDP, nas quais a mediação é aspecto central, são uma aposta na interação e cooperação entre educandos com níveis distintos de experiência, uma vez que isso é facilitador do desenvolvimento.

Observa-se, portanto, que o trabalho com desafios na EJA se fundamenta na possibilidade de: a) promover a mobilização cognitiva que conduz a estádios de maior equilibração e b) incentivar o desenvolvimento das aprendizagens que se encontram na área potencial desse processo, desde que seja fornecida a mediação adequada aos educandos. Essas duas possibilidades envolvem, como foi discutido, a compreensão do nível cognitivo do educando no planejamento de atividades, levando a conflitos cognitivos e à interação dos sujeitos entre si e com diversos objetos culturais. Ainda assim, talvez muitos professores se queixem de que, quando muito se cobra, ou quando se apresenta problemas complexos, os estudantes não conseguem responder, não obtendo êxito na resolução do que lhe foi proposto. Considerando as ideias de Piaget (1989; 1977; 2011) e Vigotski (2007; 2010a), há, diante disso, que considerar dois aspectos, a saber: o tempo fornecido para a resolução do problema e o grau de complexidade desse.

De acordo com Goulart (1993), os docentes, muitas vezes, encontram-se tão ansiosos em ensinar que não esperam o tempo adequado para que os educandos interajam com os objetos de aprendizagem apresentados pelo problema proposto, os assimilem, acomodem-nos em seus esquemas e construam novas formas de abordar a realidade. Além disso, a autora sinaliza que, em muitos casos, a complexidade do desafio apresentado não corresponde às condições de aprendizagem dos educandos. Levando isso em conta, no âmbito da EJA, especificamente, demanda-se que o docente que busca realizar uma práxis pedagógica assentada em situações desequilibradoras desenvolva uma espera sensível e paciente para o tempo de resposta do educando, sem que essa seja adiantada por ele. Além disso, é importante que o profissional, em seu ato de planejamento, esteja atento ao nível cognitivo dos estudantes, de modo a propor situações de aprendizagem cujo nível de dificuldade não esteja aquém, nem além de suas condições de resolutividade, já que se espera que, desafiado, avance e não paralise. Ao esperar e lançar desafios condizentes ao estádio de desenvolvimento dos sujeitos, o professor não pensará a ação pedagógica a partir dos seus esquemas de assimilação, mas dos de seus estudantes, promovendo perturbações paulatinas, dentro daquilo que o

sujeito pode fazer (Moreira, 2015). Com isso, evita-se o equívoco de fornecer uma tarefa complexa demais, que só venha a frustrar o educando.

Daí reitera-se a importância de que se conheça o nível cognitivo dos sujeitos, ciente de que esse saber permite criar situações complexas dentro das condições de aprendizagem de cada educando da EJA. Trata-se de uma aprendizagem compreensiva, que requer "[...] que o professor conheça o processo de pensamento do aprendiz, apresente problemas que lhe pareçam interessantes e para os quais ele possa oferecer resposta" (Goulart, 1993, p. 20). Apostar nessa perspectiva de aprendizagem talvez faça olhar de forma diferenciada para os sujeitos da EJA, compreendendo que, muitas vezes, ele só responde o fácil, porque o tempo fornecido a ele é pequeno, uma vez que se busca, de imediato, cumprir os programas curriculares (Goulart, 1993), ou que, nesse tempo, não se está apresentando os mediadores que facilitam a aprendizagem (Vigotski, 2007), ou mesmo enxergando-os a partir dos próprios esquemas de assimilação. Importa avaliar, também, se os desafios colocados estão em grau elevado, pois esses precisam ser postos após ter sido trabalhadas situações intermediárias, como indicou Moreira (2015). O que não se pode perder de vista é a capacidade que todo sujeito tem de aprender e que é por isso que a educação é um direito, como assinala o próprio Piaget (2011) ao dizer que o aprendiz tem boa capacidade de "[...] raciocínio matemático desde que se apele para a sua atividade e se consiga assim remover as inibições afetivas que lhe conferem com bastante frequência um sentimento de inferioridade nas aulas que versam sobre essa matéria" (Piaget, 2011, p. 92).

Apesar de a citação destacar o raciocínio matemático, seu autor sinaliza que isso vale para qualquer componente curricular, pois o que se busca demonstrar é que, embora muitos sujeitos não estejam em estádios cognitivos mais avançados, com os estímulos adequados e pela cooperação entre os pares, eles têm aptidão para o desenvolvimento e a aprendizagem. Não há aluno que só possa o básico, mas sujeitos cujos contextos não viabilizaram ações suficientes sobre os objetos de aprendizagem e acesso aos bens culturais facilitadores da consolidação de funções psicológicas superiores. Além disso, não se pode esquecer que o estudante da EJA, muitas vezes, "[...] apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua "ignorância" lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade [ainda] não é incomum a vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola [...]" (Gadotti, 2011, p. 47).

Com isso, não se vê as inibições afetivas de que falou Piaget (2011)? Inscreve-se, portanto, diante de tantos fracassos escolares, um fator adicional que não se pode deixar de considerar e que não é superado pela simples facilitação piedosa nas avaliações. Trata-se do sentimento de inferioridade de um educando que, embora aposte na escola e tente se afirmar como sujeito de direito (Arroyo, 2019), vê-se, muitas vezes, como um

ignorante, que não pertencente ao espaço escolar; percepção que talvez esteja vinculada ao aspecto de que as instituições educativas estejam voltadas para os sujeitos ideais, o que contradiz a própria função dessa instituição social.

DESAFIOS DE APRENDIZAGEM NA EJA: ARTICULAÇÃO ENTRE EQUILIBRAÇÃO E ZDP

Esse ensaio trouxe, do ponto de vista teórico, reflexões sobre o ensino na EJA a partir de desafios de aprendizagem mobilizadores do desenvolvimento cognitivo e acionadores do nível de desenvolvimento potencial dos educandos. Fez-se isso por meio de uma articulação entre a discussão sobre como se dá o processo de equilibração e a noção de ZDP, tendo como fio condutor a reflexão sobre a utilização de ações pedagógicas desafiadoras em turmas de EJA e a compreensão de que não experimentaram estimulações facilitadoras do desenvolvimento no tempo convencionalmente destinado a isso, devido a uma vivência de fracasso escolar experienciada pela maioria e ao fato de terem negados os seus direitos, inclusive o direito à educação, a eles assegurados constitucionalmente. Diante desse quadro, considera-se premente que participem de uma formação reparadora, que propõe os estímulos outrora não alcançados, ao invés de um ensino supletivo que, de forma paternalista, cumpre o dever de, após matriculá-los, fornecer-lhes aulas magistrais e, ao final, via avaliação classificatória, conceder-lhes ou não um certificado de conclusão.

Trata-se, pois, de que os sujeitos da EJA, reconhecidos como educandos com potencial de desenvolvimento e aprendizagem, sejam submetidos, após uma pré-avaliação de seus conhecimentos e nível cognitivo, a atividades devidamente planejadas, que exijam deles, antes de tudo, uma ação interativa sobre os objetos de aprendizagem, facilitando, com isso, uma relação entre sujeito e objeto que instaure um conflito cognitivo, inscrevendo-se, pois, enquanto desafio a ser superado pelo uso dos mecanismos de assimilação e acomodação que se articulam em prol de uma equilibração.

Argumenta-se que isso deve ocorrer não apenas pela preparação e proposição dessas atividades mobilizadoras da cognição, mas por um acompanhamento docente em sua execução, que, atento ao que se encontra na zona potencial dos educandos, fornece as mediações adequadas, sempre que oportuno. Isso significa que o professor, sob a égide da mediação ou tutoria, não abandona os educandos em exercícios de maior participação, mas, antes, interroga, indica, problematiza, disponibiliza materiais facilitadores, propõe articulações, maneja e coordena grupos, de modo a dar os subsídios

mediadores que irão fazer com que os educandos avancem mais na sua zona desenvolvimental. Tudo isso pressupõe que, para além de situações desafiadoras, relações sociais sejam instauradas em sala, propiciando atos de interlocução e cooperação entre todos os sujeitos envolvidos para a resolução dos desafios inscritos no ensino.

Diante do que foi exposto neste ensaio, entende-se que os desafios de aprendizagem podem se inscrever como possibilidades de trabalho pedagógico da EJA, desde que se considere e se reveja os fatores inviabilizadores de sua ocorrência e que se aposte na equilibração e no que se encontra na área de desenvolvimento potencial dos sujeitos. Para tanto, a lógica da aula magistral, que permeia a escola e ainda tem ressonância no ensino atual, precisa ser, aos poucos, superada por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, cientes de que um ensino por desafios exige condições de trabalho e um suporte pedagógico, de gestão e de infraestrutura que transcende o entendimento do professor sobre como o aluno aprende e se desenvolve e de sua boa vontade de aderir a práticas pedagógicas mais atinentes à formação integral dos sujeitos e à construção de conhecimentos relevantes para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In:* SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino Gomes (Orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ARROYO, Miguel González. **Vidas ameaçadas: exigências éticas da educação e da docência.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BARBOSA, Carlos Soares; PIRES, Raquel Lopes. **Desafios para educação de qualidade e o direito à aprendizagem de jovens, adultos e idosos no tempo presente:** o que pensam os professores? Quaestio, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 271-291, 2020. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3571. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.** Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-redefederal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-aeducacao-basica. Acesso em: 25 nov. 2023.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**: psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 2003.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. *In:* GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (org.) **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget:** experiências básicas para utilização pelo professor. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da educação:** fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem.** Tradução: Vera Magyar. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget.** In: MOREIRA, Marco Antonio. Teorias de aprendizagem. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 20. ed. Tradução: Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência.** Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 17. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem:** da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2019.

ROMÃO, José Eustáquio. Compromissos do educador de jovens e adultos. *In:* GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (org.). **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

STOLTZ, Tania. **As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

VASCONCELOS, Maria Lucia. **Educação básica:** a formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação. São Paulo: Contexto, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In:* VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. Tradução: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Fatores biológico e social do comportamento.** In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. Psicologia pedagógica. Tradução: Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

EJA em debate
PUBLICAÇÃO IFSC
INSTITUTO FEDERAL Santa Catarina

Artigo original

DOI: https://doi.org/10.35700/2317-1839.2024.v13n23.3775

As vozes e anseios dos estudantes com deficiência intelectual em cursos destinados à EJA

The voices and aspirations of students with intellectual disabilities in youth and adult education programs

Las voces y el deseo de los estudiantes con discapacidad intelectual en cursos diseñados para la educación de jóvenes y adultos

Raquel Santos Casemiro
Mestre em Novas Tecnologias da Educação - UniCarioca
E-mail: raquel_28casemiro@yahoo.com.br
Orcid: https://orcid.org/0009-0006-0203-9816

Verônica Eloi de Almeida
Doutora em Sociologia - UFRJ
Centro Universitário Carioca – UniCarioca
E-mail: veronicaeloi@hotmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4694-8617

Rosa Lidice de Moraes Valim
Doutora em Psicossociologia - UFRJ
Centro Universitário Carioca – UniCarioca
E-mail: rosa_valim@outlook.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7190-3635

RESUMO

Este artigo objetiva refletir sobre os anseios dos alunos com deficiência intelectual (DI), inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Inicialmente realizou-se pesquisa bibliográfica sobre a autonomia do aluno com DI na EJA e as condições de acesso e permanência desses estudantes. Posteriormente, foram realizadas rodas de conversa com discentes da EJA em uma escola da rede pública do município de Niterói, estado do Rio de Janeiro, com objetivo de identificar expectativas e percepções relacionadas aos

seus anseios. Para a análise dos dados coletados nas rodas de conversa, adotou-se uma abordagem qualitativa. Os relatos dos participantes foram examinados por meio da análise de conteúdo, a partir da qual emergiram as seguintes categorias: inclusão escolar, autonomia e pertencimento no ambiente educacional. Os resultados revelaram que a EJA para os alunos com DI vai além do ensino formal, promovendo inclusão social, autonomia e pertencimento no ambiente escolar. A escuta das vozes dos jovens e adultos na EJA apontou caminhos para o aprimoramento da prática educativa, evidenciando que reconhecer seus anseios constitui um passo importante nesse processo.
Palavras-chave: educação inclusiva; escolarização tardia; direito à educação; acessibilidade educacional.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the aspirations of students with intellectual disabilities (ID) enrolled in Youth and Adult Education (YAE). Initially, a bibliographic review was conducted on the autonomy of students with ID in YAE and on the conditions related to their access to and permanence in this educational modality. Subsequently, conversation circles were held with YAE students at a public school in the municipality of Niterói, in the state of Rio de Janeiro, Brazil, with the aim of identifying expectations and perceptions related to their aspirations. For the analysis of the data collected during the conversation circles, a qualitative approach was adopted. The participants' reports were examined through content analysis, from which the following categories emerged: school inclusion, autonomy, and a sense of belonging in the educational environment. The results revealed that YAE for students with ID goes beyond formal education, promoting social inclusion, autonomy, and a sense of belonging within the school environment. Listening to the voices of young people and adults in YAE pointed to pathways for improving educational practices, highlighting that recognizing their aspirations constitutes an important step in this process.
Keywords: inclusive education; late schooling; right to education; educational accessibility.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las aspiraciones de los estudiantes con discapacidad intelectual (DI) que están incluidos en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). En primer lugar, se realizó una investigación bibliográfica sobre la autonomía del estudiante con DI en la EJA y sobre las condiciones de acceso y permanencia de estos estudiantes en esta modalidad educativa. Posteriormente, se llevaron a cabo círculos de conversación con estudiantes de la EJA en una escuela de la red pública del municipio de Niterói, en el estado de Río de Janeiro, con el objetivo de identificar expectativas y percepciones relacionadas con sus proyectos de vida. Para el análisis de los datos recogidos en los círculos de conversación, se adoptó un enfoque

cualitativo. Los relatos de los participantes fueron examinados mediante análisis de contenido, a partir del cual surgieron las siguientes categorías: inclusión escolar, autonomía y sentido de pertenencia en el entorno educativo. Los resultados revelaron que la EJA para los estudiantes con DI va más allá de la enseñanza formal, promoviendo inclusión social, autonomía y sentido de pertenencia en el entorno escolar. La escucha de las voces de los jóvenes y adultos en la EJA señaló caminos para el perfeccionamiento de la práctica educativa, evidenciando que reconocer sus aspiraciones constituye un paso importante en este proceso.
Palabras clave: educación inclusiva; escolarización tardía; derecho a la educación; accesibilidad educativa

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual (DI) é uma temática de grande relevância e complexidade na sociedade contemporânea, por conta da necessidade de garantir o direito à educação para todos (Brasil, 1988) e da necessidade de promoção de práticas educativas que respeitem a diversidade humana (Brasil, 2015).

Este artigo se debruça sobre a questão da inclusão educacional de estudantes com DI na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando especialmente seus anseios, expectativas e experiências no ambiente escolar.

A EJA é uma modalidade de ensino que possibilita o acesso à escolarização para sujeitos que, por diferentes motivos, tiveram seu percurso educacional interrompido ou marcado por processos de exclusão (Brasil, 1996). No caso de pessoas com deficiência, essa modalidade de ensino torna-se ainda mais importante, tendo em vista a exclusão à qual foram submetidas ao longo da história (Brasil, 2008).

Nas últimas décadas, o debate sobre educação inclusiva tem ganhado maior visibilidade no cenário educacional brasileiro, impulsionado por avanços legais, políticas públicas e discussões acadêmicas voltadas à garantia do direito à educação para pessoas com deficiência (Brasil, 2008; Mantoan, 2003).

Nessa perspectiva, a escola ultrapassa a transmissão de conhecimentos acadêmicos formais, configurando-se também como um espaço de socialização, participação e construção da cidadania (Mantoan, 2003). A convivência cotidiana entre estudantes e professores possibilita a ampliação das interações sociais e pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. Dessa forma, o acesso e a permanência na escola podem representar um importante passo em direção ao sentimento de pertencimento social e educacional.

Dito de outro modo, a educação para jovens e adultos com deficiência não apenas viabiliza o aprendizado acadêmico formal, mas também visa promover a inclusão

social ao proporcionar experiências diárias de sociabilidade com outros discentes e docentes, além de oportunizar vivências que instrumentalizem o indivíduo com recursos que o permitam navegar pela sociedade de forma mais independente.

Os motivos para jovens, adultos e idosos se matricularem na EJA são variados (Arroyo, 2005). O público da EJA é culturalmente diverso, abrangendo diversidade de gênero, etnia, religião, geração, sexualidade, regionalidade e ritmos de aprendizado. Em uma mesma sala de aula há jovens que deixaram recentemente o ensino regular bem como adultos e idosos que retornaram à escola após muitos anos. Dessa forma, existem expectativas diversas quanto ao processo de escolarização, além de diferentes ritmos e graus de dificuldade de aprendizado. Isso exige que o professor adote uma variedade de práticas pedagógicas para atender a essa diversidade, que é ainda mais acentuada pela presença de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) (Barbosa, 2019).

De acordo com Tártaro (2022), ao se tratar dos estudantes com carências educacionais particulares na EJA, as dificuldades se agravam, visto que se torna evidente a conexão entre trabalho e educação, uma vez que as restrições que enfrentam para ingressar no mercado de trabalho fazem com que sua formação educacional não seja uma prioridade na formulação de políticas e atividades educacionais para esses indivíduos. Isso demonstra a concepção limitada que considera o processo escolar apenas como uma etapa para obter conhecimento suficiente para o trabalho, desconsiderando o significado mais amplo da instrução, que deveria visar a autonomia social e cidadã.

Neste artigo, pretende-se refletir sobre os anseios dos alunos com DI na EJA. A pesquisa se concentra em explorar tanto aspectos instrumentais, relacionados ao aprendizado de habilidades práticas, quanto aspectos subjetivos, que abordam as expectativas e percepções desses alunos em relação à sua educação. Para alcançar esse objetivo, o projeto segue uma abordagem multifacetada, incluindo pesquisa bibliográfica para compreender os princípios da autonomia dos alunos com deficiência na EJA, bem como as condições de acesso e permanência desses alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

As condições de acesso e permanência dos alunos com DI na EJA são de extrema importância para garantir a inclusão e o pleno desenvolvimento desses alunos no campo da educação inclusiva e da igualdade de oportunidades.

No coração da inclusão escolar está o compromisso com a igualdade de oportunidades e o respeito pela dignidade de cada pessoa. Portanto, é uma abordagem que não apenas beneficia os alunos com necessidades especiais, mas também enriquece

a experiência educacional de todos os alunos, promovendo a compreensão, empatia e aceitação da diversidade. Santos (2008, p. 24) afirma que:

> Quando falamos em inclusão escolar, referimo-nos a construir todas as formas possíveis por meio das quais se busca, no decorrer do processo educacional escolar, minimizar o processo de exclusão, maximizando a participação do aluno dentro do processo educativo e produzindo uma educação consciente para todos, levando em consideração quaisquer que sejam as origens e barreiras para o processo de aprendizagem.

Dessa forma, a inclusão de alunos com DI na EJA requer uma abordagem abrangente, cuidadosa e humanista, com o envolvimento de diversos elementos e recursos para garantir o acesso e a permanência desses alunos no ambiente educacional. Neste artigo, discutem-se as condições essenciais para a inclusão e permanência desses alunos na EJA, destacando o papel do professor de apoio especializado, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Educação Especial e o Plano de Educação Individualizado (PEI).

Educação especial

A Lei nº 9.394/1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é um marco na legislação educacional brasileira que estabelece as diretrizes, normas e princípios que orientam o sistema de ensino no país. Em seu capítulo V, o artigo 58 define a Educação Especial, à qual o capítulo se dedica, como: "Modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 1996). Essa definição é de grande importância para a compreensão e implementação da Educação Especial, desempenhando um papel fundamental na promoção da inclusão educacional no Brasil.

Essa mesma lei também assegura a participação plena e igualitária de todos os estudantes no sistema educacional, independentemente de suas diferenças e necessidades. Além disso, reconhece que a Educação Especial abrange uma ampla variedade de necessidades educacionais, desde deficiências físicas e intelectuais até transtornos de desenvolvimento e altas habilidades (Brasil, 1996).

É importante enfatizar que a Educação Especial não exclui a participação desses alunos no ensino comum. Pelo contrário, ela busca promover a inclusão preferencialmente na rede regular de ensino, permitindo que os estudantes com necessidades especiais compartilhem experiências e aprendizado com seus colegas sem deficiência. Nesse sentido, Mantoan e Lanuti (2022, p. 65) afirmam que: "A escola

brasileira é aberta a todos e a Educação Especial é uma modalidade de ensino que, como tal, não substitui o ensino comum".

Glat (2007, p. 17) pondera sobre o mesmo tema afirmando que:

> Em outras palavras, a Educação Especial não deve ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender a diversidade de seu alunado.

Essas reflexões reforçam a importância da Educação Especial como parte integrante do sistema educacional, destacando a necessidade de adaptações e suportes adequados para promover a aprendizagem de todos os alunos. A implementação eficaz dessas diretrizes contribui para uma sociedade mais inclusiva e equitativa, na qual cada indivíduo tem a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

É importante destacar a relevância do papel do professor de apoio especializado no contexto da educação inclusiva no Brasil. As atribuições do professor de apoio são de extrema importância na garantia dos direitos dos alunos com deficiência. O Artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos fala sobre o direito ao professor de apoio especializado:

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: II - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996).

Sobre a importância desse tipo de docente, Wolmer (2019, p. 38) afirma que: "o professor de apoio é o profissional que lidará direto com o aluno do Atendimento Educacional Especializado. Será como um anjo da guarda a mediar entre o professor, o processo ensino-aprendizagem e o educando com suas especificidades". Dessa forma, a existência do professor de apoio especializado tem respaldo na lei, além de ser um acompanhamento essencial para o bem-estar da pessoa com deficiência no ambiente escolar.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Conforme orientações do Ministério da Educação (MEC), através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE

é um serviço que complementa e/ou suplementa a formação dos alunos, visando sua autonomia tanto na escola quanto fora dela. Esse serviço deve ser obrigatoriamente ofertado pelos sistemas de ensino e preferencialmente realizado nas escolas comuns, em um espaço físico conhecido como Sala de Recursos Multifuncionais. Assim, o AEE se torna parte integrante do projeto político-pedagógico da escola.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é regulamentado por leis e normas que visam assegurar o acesso à educação de qualidade para pessoas com deficiência. A principal legislação que trata do AEE é a Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que determina que:

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

De acordo com tal lei, o AEE é um direito garantido a todas as pessoas com deficiência, sendo considerado um serviço complementar e/ou suplementar à educação regular, conforme já mencionado. O AEE é oferecido de forma a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), adaptando a educação às suas particularidades e necessidades individuais. Pouco antes de 2015, o Decreto nº 7.611, de novembro de 2011, representou um importante marco legal no contexto da inclusão educacional no Brasil. Em seu Artigo 3°, esse decreto estabelece os quatro objetivos fundamentais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que são cruciais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para pessoas com NEE:

> I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
> IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Além disso, a Educação Especial desempenha uma função significativa na formação de professores e no aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas. Ela promove a sensibilização sobre as diferentes deficiências, transtornos e necessidades dos alunos com NEE, capacitando os educadores para oferecer um ensino que respeite a diversidade e seja eficaz para todos.

PLANO DE EDUCAÇÃO INDIVIDUALIZADO (PEI)

O PEI é um documento que visa personalizar a educação de um aluno com deficiência. Ele é elaborado com base em uma avaliação individualizada das habilidades, dificuldades, interesses e metas do aluno. O desenvolvimento individualizado é uma abordagem crucial na educação, especialmente quando se trata de atender às necessidades específicas de alunos com deficiência.

A avaliação personalizada é o ponto de partida do PEI. Ela inclui a identificação das habilidades, áreas de dificuldade, interesses e qualquer suporte necessário, seja de natureza acadêmica, social, emocional ou de acessibilidade. Com base na avaliação personalizada, o documento estabelece metas educacionais específicas para o aluno. Essas metas devem ser mensuráveis, realistas e alinhadas com o potencial do discente, garantindo que ele progrida em seu aprendizado de forma significativa. O PEI não se limita apenas ao desenvolvimento acadêmico; ele também pode incluir metas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e de vida diária, visando capacitar o aluno a se tornar o mais autônomo possível.

Uma vez concebido, o Plano de Educação Individualizado é posto em prática no contexto educacional do aluno. É importante monitorar regularmente o progresso do aluno em relação às metas estabelecidas, fazendo ajustes no plano conforme necessário. O PEI é um documento legalmente reconhecido e protegido em muitos sistemas de educação, o que garante que as escolas estejam legalmente obrigadas a seguir o plano estabelecido para atender às necessidades do aluno.

Glat, Vianna e Redig (2012) destacam a importância de planejamentos educacionais que se baseiam na perspectiva da diferenciação e enfatizam a essencialidade da individualização na atuação pedagógica, tanto em contextos inclusivos quanto em situações de escolarização especializada:

> Entendemos, portanto, que somente planejamentos educacionais que se estruturem a partir da perspectiva da diferenciação, onde a individualização forma a base da atuação pedagógica, podem responder às necessidades de tais educandos, quer seja no contexto inclusivo ou em situações de escolarização especializada. Individualização é aqui entendida como uma ação contextualizada, que considera a proposta

> escolar para todos os alunos, mas busca alternativas de aprendizagem para aqueles que requerem alguma especificidade nos processos de ensino e aprendizagem (Glat; Vianna; Redig, 2012, p. 3).

Em resumo, o desenvolvimento individualizado por meio da criação de um Plano de Educação Individualizado é uma ferramenta valiosa para assegurar que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades na educação, independentemente de suas necessidades específicas. Colocando o aluno no centro do processo educacional, o PEI reconhece sua singularidade e trabalha para atender às suas necessidades de maneira eficaz. Portanto, desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e na garantia de que cada aluno alcance seu pleno potencial educacional e pessoal.

As condições de acesso e permanência dos alunos com DI na EJA são fundamentais para construir uma educação inclusiva e igualitária. Promover a inclusão desses alunos não só respeita suas necessidades individuais, mas também enriquece o ambiente educacional como um todo. Através de abordagens cuidadosas e recursos apropriados, podemos garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial ao máximo, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

METODOLOGIA

O campo empírico da pesquisa foi desenvolvido na Escola Municipal Altivo César, instituição pertencente à rede pública de ensino do município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. Para a coleta de dados, optou-se pela realização de Rodas de Conversa, metodologia fundamentada nos estudos de Gatti (2005) e Severino (2007), que destacam a importância do diálogo e da interação na construção do conhecimento. A escolha desse método também se justifica pelo fato de que nem todos os alunos participantes são alfabetizados, o que torna a roda de conversa uma estratégia mais acessível e inclusiva para a expressão de suas experiências e percepções.

As rodas de conversa foram realizadas após a obtenção da autorização da Plataforma Brasil, conforme Parecer nº 6.667.485. A pesquisa envolveu dois grupos de participantes: o primeiro composto por alunos com DI e o segundo formado por professores. O grupo de professores foi constituído por quatro professoras de apoio especializado e uma professora da Sala de Recursos Multifuncional, todas atuantes na modalidade de EJA.

Inicialmente, o convite para participação foi feito a todos os alunos com DI matriculados no terceiro turno da EJA da referida escola, totalizando cinco estudantes. Entretanto, somente puderam participar aqueles que apresentaram autorização formal

dos responsáveis por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como o consentimento do próprio estudante. Dessa forma, participaram efetivamente da pesquisa dois alunos.

Para garantir o anonimato dos participantes, os alunos foram identificados no estudo como P#1 e P#2, enquanto os professores foram identificados como P#3, P#4, P#5, P#6 e P#7.

Todos os professores de apoio especializado que atuam na EJA com estudantes com deficiência foram convidados a participar das rodas de conversa, e todos aceitaram o convite. Ao todo, foram conduzidas duas sessões de roda de conversa com cada grupo, totalizando quatro encontros ao longo do processo de coleta de dados.

Considerando que nem todos os alunos participantes são alfabetizados, elaborou-se um roteiro de perguntas com questões específicas para cada grupo: um direcionado aos alunos com DI (Quadro 1) e outro destinado aos professores de apoio da EJA (Quadro 2). Para ambos os grupos, as questões foram elaboradas com o objetivo de orientar a discussão e possibilitar que todos os participantes contribuíssem de forma significativa, favorecendo um espaço de diálogo produtivo e inclusivo.

Quadro 1 – Roteiro de perguntas da roda de conversa com estudantes da EJA

1 – Fale seu nome e a sua idade.
2 – Você sabe o nome da escola onde você estuda?
3 – Você se lembra a quanto tempo você estuda aqui?
4 – Quantas professoras você já teve na atual escola?
5 – Como você se sente em relação a frequentar a escola?
6 – Qual a sua rotina do seu dia a dia?
7 – Quando você sair da escola como será o seu dia?
8 – Você já parou para pensar no que irá fazer quando terminar os estudos?
9 – Você tem algum sonho ou meta que gostaria de realizar no futuro?
10 – Quais são seus *hobbies* ou interesses fora da escola?

Fonte: Autoral (2024).

Foram realizadas duas Rodas de Conversa com os alunos com DI da Escola Municipal Altivo Cesar e duas com as Professoras de Apoio Especializado da mesma Unidade Escolar. Em ambas as rodas de ambos os grupos, o tema foi o mesmo: anseios dos alunos com DI em cursos destinados à EJA. Porém, ocorreram com grupos e em momentos distintos.

Quadro 2 – Roteiro de perguntas da roda de conversa com estudantes da EJA

1 – Há quanto tempo você trabalha na EJA?
2 – A EJA sempre teve alunos com deficiência intelectual?
3 – Você possui algum tipo de curso ou especialização que facilitou o seu trabalho?
5 – Você já parou para pensar como será a vida desses alunos após o término da sua vida escolar?
6 – Você acha que as expectativas e metas educacionais para os alunos da EJA são realistas?
7 – Quais anseios/medos você percebe nos alunos com deficiência intelectual na EJA?
8 – Existe alguma outra questão relacionada aos anseios dos alunos da EJA que você acha importante discutir e abordar?
9 – Na sua opinião, como podemos tornar a experiência educacional dos alunos da EJA mais significativa?
10 – Como você promove a autonomia e a autoestima dos alunos com deficiência intelectual na EJA?

Fonte: Autoral (2024).

A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Trata-se de uma técnica de análise qualitativa que consiste em identificar, categorizar e interpretar as informações presentes em um conjunto de dados textuais. Nesse estudo, o processo analítico foi organizado em três etapas: (1) pré-análise do material obtido por meio da roda de conversa; (2) categorização das falas dos participantes; e (3) realização de inferências interpretativas a partir das categorias emergentes.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este tópico analisa os dados coletados na pesquisa de campo, a partir das rodas de conversa, buscando identificar categorias e padrões relevantes para a compreensão da questão investigada.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA ESCOLA

A Escola Municipal Altivo Cesar serviu como o ambiente primordial para a realização das rodas de conversa. A pesquisa de campo se desenrolou em um contexto em que tanto os alunos com DI quanto os professores de apoio da EJA foram convidados para participar de rodas de conversa em momentos separados.

Para esta pesquisa, foram convidados dois grupos distintos: discentes — dois alunos com deficiência intelectual (DI) — e docentes — quatro professoras de apoio especializado e uma professora da sala de recursos multifuncional. Nesses encontros, os participantes foram organizados de maneira a formar um círculo (roda) e encorajados a compartilhar seus anseios em relação aos cursos destinados à EJA. Essa dinâmica proporciona uma visão ampla das experiências dos alunos no ambiente educacional, enquanto também oferece perspectivas importantes dos professores que os acompanham.

A seguir, as principais anotações sobre as rodas de conversa em quadros. No Quadro 3, anotações sobre os alunos com DI (P#1 e P#2).

Quadro 3 – Pesquisa de campo: alunos com DI

Alunos	**Notas**
Anotações da conversa com P#1	1 P#1, uma aluna de 38 anos de idade, parece ser extrovertida e animada, demonstrando um desejo genuíno de aprender, apesar de enfrentar algumas limitações na leitura e escrita. Ela expressou interesse em melhorar suas habilidades de leitura e escrita, além de estar interessada em fazer cursos de babá ou culinária. 2 Além disso, P#1 recebe pensão do governo, devido a um problema de arritmia, e planeja se aposentar, também devido a essa condição. Ela prefere interagir com pessoas e evita ficar sozinha em casa, optando por sair para outros lugares. Quanto à sua experiência na escola, P#1 comentou sobre a qualidade das instalações escolares e a comida servida, bem como a atitude das merendeiras. Ela elogiou os professores, destacando sua competência, apesar de mencionar que os deveres de casa podem ser complicados às vezes.
Anotações da conversa com P#2	3 P#2 é um aluno que parece enfrentar dificuldades para se expressar verbalmente. No entanto, demonstra um forte vínculo afetivo com a escola, mencionando algumas professoras que teve ao longo do tempo. Sua rotina diária parece ser simples, consistindo em tomar banho e frequentar a igreja diariamente. 4 Ele expressa o desejo de se tornar professor no futuro e tem como objetivo morar em um local mais tranquilo, longe de Brasília (comunidade na qual reside). No entanto, suas respostas sugerem uma certa limitação na comunicação e indicam que ele não possui muitos *hobbies*, além de estudar e frequentar a igreja.

Fonte: Autoral (2024).

Quadro 4 – Pesquisa de campo: professores

Professoras	**Notas**
Anotações da conversa com P#3	5 P#3, com 35 anos de idade, acumula quase uma década de experiência na Fundação Municipal de Niterói, como pedagoga. Atualmente, desempenha um papel duplo, como pedagoga e professora de

	apoio, trazendo consigo habilidades especializadas no suporte a alunos com deficiência visual e intelectual. Sua jornada na Educação Especial teve início na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Teresópolis, na qual trabalhou tanto com crianças quanto com adultos com necessidades especiais. 6 Durante sua atuação na APAE, P#3 desenvolveu uma profunda compreensão das necessidades desses alunos e uma preocupação inabalável com seu futuro além da vida escolar. Ela reconhece os desafios enfrentados por aqueles sem suporte familiar adequado e recursos financeiros limitados para garantir cuidados contínuos. 7 Com uma formação em Psicopedagogia, P#3 destaca a importância de adaptar a EJA para equipar os alunos com habilidades práticas essenciais para uma vida independente e funcional. Em sua prática educacional, ela prioriza o desenvolvimento da autonomia e autoestima dos alunos, incentivando o progresso em habilidades de comunicação e funcionamento diário. 8 Apesar das restrições de recursos e tempo, P#3 testemunha o crescimento significativo de seus alunos ao longo do tempo, reforçando a necessidade de uma educação adaptada e personalizada para atender às suas necessidades individuais. Seu compromisso reside em proporcionar uma educação significativa que promova a integração e a realização pessoal de cada aluno com deficiência intelectual.
Anotações da conversa com P#4	9 No contexto desta pesquisa, a educadora chamada de P#4 desempenha um papel fundamental. Com vasta experiência na Rede de Niterói, especialmente na EJA, ela traz valiosas contribuições para o estudo. Com quase sete anos de dedicação à Rede, sendo todo esse tempo voltado para a EJA, P#4 possui uma perspectiva privilegiada sobre a dinâmica educacional e as necessidades dos alunos nesse contexto. Dotada de uma formação abrangente, com especialização em psicopedagogia e graduação em psicologia, P#4 possui uma compreensão aprofundada das questões relacionadas à Educação Especial. Sua sensibilidade e comprometimento refletem-se em suas perspectivas sobre o futuro dos alunos da EJA com deficiência intelectual, destacando a importância do ambiente escolar como um elemento crucial

	para sua qualidade de vida. Ao reconhecer a relevância da leitura e das atividades que promovem o contato social e afetivo, P#4 demonstra um compromisso genuíno em proporcionar uma experiência educacional significativa para seus alunos.
Anotações da conversa com P#5	10 A educadora identificada como P#5 tem 48 anos e acumula 12 anos de experiência como professora de apoio especializado na rede de Niterói e 3 anos como professora regente no Estado do Rio de Janeiro. Em Niterói, começou a atuar como professor de apoio especializado em 2010. Trabalhou durante 5 anos intercalados como contratada e, em 2017, após aprovação em concurso público, tornou-se funcionária efetiva. No mesmo ano de 2017 se tornou efetiva na Rede de Educação do Município de São Gonçalo, também como professora de apoio especializado.
Anotações da conversa com P#6	11 P#6 desempenha um papel importante. Com experiência significativa na Rede de Niterói, oferece *insights* valiosos para o estudo. Com quase uma década de dedicação à Rede, P#6 possui uma visão abrangente da dinâmica educacional e das necessidades dos alunos, especialmente aqueles com deficiência intelectual. P#6 demonstra um compromisso genuíno em proporcionar uma experiência educacional significativa para seus alunos, reconhecendo a importância do ambiente escolar e das atividades sociais e afetivas.
Anotações da conversa com P#7	12 No contexto deste estudo, a educadora denominada P#7 desempenha uma função essencial. Com uma vasta experiência de cerca de 23 anos na Rede de Niterói, sendo aproximadamente 15 anos dedicados à EJA, P#7 oferece uma perspectiva valiosa sobre a evolução da clientela, especialmente no aumento da presença de alunos com deficiência intelectual nos últimos 6 anos. Além de seu tempo na rede municipal, ela também possui uma experiência anterior na rede estadual do Rio de Janeiro, na qual lidou com uma clientela diversificada, incluindo deficiências intelectual, visual e auditiva. 13 Sua formação acadêmica é ampla e inclui diversos cursos de especialização, como psicopedagogia e libras, refletindo seu compromisso em adquirir conhecimento para atender às necessidades específicas de seus alunos. P#7 expressa preocupação com o futuro dos alunos após a conclusão da EJA,

	destacando a falta de políticas públicas para apoiá-los nessa transição crucial. 14 Ela também questiona a adequação das expectativas e metas educacionais para os alunos da EJA, argumentando que muitas vezes não atendem às necessidades específicas desses estudantes. P#7 destaca a importância de proporcionar oportunidades de preparação para a vida após a escola e de promover a autonomia e a autoestima dos alunos com deficiência intelectual. 15 No ambiente escolar da EJA, P#7 observa uma cultura inclusiva e acolhedora, na qual não há problemas significativos de preconceito, *bullying* ou exclusão. No entanto, ela enfatiza a necessidade de mais recursos e materiais direcionados para a educação inclusiva, lamentando a falta de suporte adequado por parte do governo nesse aspecto.

Fonte: Autoral (2024).

Análise de Dados

Na análise de conteúdo de Bardin (2016), os pesquisadores examinam os discursos em seus contextos específicos, buscando identificar como o poder e as ideologias são articulados e reproduzidos através do discurso. Isso envolve uma análise crítica das estruturas linguísticas, escolhas vocabulares, metáforas, argumentos e outras formas de linguagem utilizadas nos textos (santos, 2012).

Após a realização da pré-análise do material apresentado nos quadros 3 e 4, categorias foram estabelecidas – constantes no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Codificação e categorização dos dados, padrões e tendências significativas

Termos fundantes	**Remetem a quê?**
Desafios de saúde e trabalho	Desafios de saúde impactando trabalho e futuro profissional; mudança para melhorar a qualidade de vida.
Promoção da autonomia e autoestima dos alunos	Desejo de buscar educação adicional; desenvolvimento de habilidades de autonomia; apoio em necessidades básicas.
Desafios e estratégias no ensino na EJA	Importância da leitura para todos os alunos; preparação para o futuro educacional e profissional; habilidades básicas dos alunos na EJA.

Críticas às expectativas educacionais e metas	Questionamento das expectativas e metas educacionais; falta de alinhamento com as necessidades dos alunos.

Fonte: Autoral (2024).

Quanto aos desafios relacionados à saúde e ao trabalho, tem-se que uma aluna expressou seu desejo de estudar e ter um futuro profissional, mencionando interesses específicos em áreas como cuidado de crianças e culinária. Ela abordou problemas de saúde, como arritmia, que afetam sua capacidade de trabalhar. Além disso, discutiu seus objetivos educacionais e interesses fora da escola, bem como suas percepções sobre a qualidade da escola e do governo.

Já em relação à promoção da autonomia e autoestima dos alunos, uma das professoras destacou sua experiência profissional, refletiu sobre o futuro dos alunos, expectativas educacionais, promoção da autonomia e autoestima, desafios e estratégias no ensino da EJA e a importância da leitura na experiência educacional. Dentro desse contexto, temas e tópicos emergentes incluem identificação e experiência profissional da professora, discussões sobre a EJA com DI, experiência na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), preocupações e reflexões sobre o futuro dos alunos, expectativas educacionais e metas realistas, promoção da autonomia e autoestima dos alunos e melhorias na experiência educacional.

Sobre os desafios e estratégias no ensino da EJA, uma das professoras fez reflexões sobre o futuro, anseios e medos dos alunos da EJA, promoção da autonomia e autoestima, desafios e estratégias no ensino da EJA e a importância da leitura na experiência educacional. Para além, reflexões postuladas pela segunda entrevista remetem a temas e tópicos relacionados à identificação e histórico escolar do aluno, sua rotina diária e atividades, percepções sobre a escola, planos futuros e ambições, interesses e hobbies e reflexões sobre perguntas durante a entrevista.

A escola é um espaço significativo de interação social para os alunos, que expressaram suas preocupações com o impacto que a conclusão da vida escolar pode ter sobre eles. Uma das professoras ouvidas questionou a respeito da adequação das expectativas educacionais padronizadas, enfatizando a necessidade de adaptar o ensino às necessidades individuais de cada aluno. Além disso, tem-se que as estratégias para promover a autonomia e a autoestima dos alunos precisam ser reconhecidas. Existem muitos desafios, no presente momento, relacionados à falta de adaptação de materiais e à necessidade de lidar com questões específicas de cada aluno.

Por fim, destaca-se, uma das professoras compartilhou preocupações sobre o futuro dos alunos após a conclusão da EJA. Ela observou um aumento significativo na presença de alunos com DI nos últimos anos e destacou a importância de adaptar o

ensino e as políticas públicas às necessidades desses alunos. A participante da roda de conversa enfatizou a necessidade de investimentos em associações com oficinas de preparação para a vida, visando proporcionar uma transição mais suave para o mundo pós-escolar.

De acordo com as rodas de conversa é possível destacar que (1) os alunos com DI da EJA de Niterói desejam estudar e ter um futuro profissional, todavia percebem desafios relacionados à própria saúde; (2) professores da EJA de Niterói atuam com dedicação em prol da promoção da autonomia e autoestima, propondo desafios e estratégias pautadas pela leitura; (3) professores da EJA de Niterói preocupam-se com o futuro dos seus alunos e procuram auxiliar alunos e familiares a estabelecerem expectativas educacionais e metas realistas, bem como procuram atuar em prol da promoção da autonomia e autoestima dos alunos e de melhorias na experiência educacional; (4) professores da EJA de Niterói estão conscientes da importância de acessarem o histórico escolar dos alunos, para que possam auxiliá-los no estabelecimento de rotinas diárias, planos futuros, ambições, interesses e hobbies; (5) alunos ouvidos estão conscientes de que a escola é um espaço significativo de interação social e expressaram suas preocupações com o impacto que a conclusão da vida escolar pode ter sobre suas vidas; (6) professores da EJA de Niterói ressaltam a necessidade de adequação das expectativas educacionais, que atualmente são um tanto padronizadas, e enfatizam a necessidade de adaptação do ensino às necessidades individuais de cada aluno; (7) tem-se que existem muitos desafios no presente momento, relacionados à falta de adaptação de materiais e à necessidade de lidar com questões específicas de cada aluno; (8) além disso, observa-se um aumento significativo na presença de alunos com DI nos últimos anos, o que destaca a importância de adaptação do ensino e das políticas públicas às necessidades desses discentes – faz-se mister a necessidade de investimento em associações com oficinas de preparação para a vida, visando proporcionar uma transição mais suave para o mundo pós-escolar.

Esses achados de pesquisa têm implicações significativas para a teoria, prática e pesquisas futuras nessa área de estudo. No plano teórico, reforçam a necessidade de uma abordagem humanizada e inclusiva na educação, que reconheça e valorize a singularidade de cada aluno. Na prática, destacam a importância de políticas educacionais e estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e a autonomia dos alunos com DI na EJA.

Os dados analisados evidenciam que a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à adaptação das práticas pedagógicas e à formação docente. Apesar dos avanços nas políticas públicas, a efetivação dessas diretrizes no cotidiano escolar ocorre de forma desigual, impactando o processo de aprendizagem e a

permanência desses estudantes. Assim, a inclusão escolar exige não apenas o acesso, mas também mudanças estruturais e pedagógicas no sistema educacional (Mantoan, 2003).

Destaca-se, nesse cenário, a importância de estratégias pedagógicas que valorizem as potencialidades dos educandos e respeitem seus tempos e formas de aprendizagem. Metodologias inclusivas, como atividades contextualizadas e práticas interativas, favorecem a construção de um ambiente mais significativo, promovendo a autonomia e o pertencimento. Conforme Freire (1996), o processo educativo deve reconhecer o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Além disso, o fortalecimento da relação entre escola, família e comunidade mostra-se fundamental para a trajetória educacional desses sujeitos. A articulação entre esses atores contribui para a superação de barreiras e para a permanência na EJA, reforçando a importância das interações sociais no desenvolvimento humano (Vygotsky, 1991).

CONCLUSÃO

Dados do campo sugerem que: (1) os alunos com deficiência intelectual da EJA de Niterói desejam estudar e ter um futuro profissional, todavia percebem desafios relacionados à própria saúde; (2) professores da EJA de Niterói atuam com dedicação em prol da promoção da autonomia e autoestima, propondo desafios e estratégias pautadas pela leitura; (3) professores da EJA de Niterói preocupam-se com o futuro dos seus alunos e procuram auxiliar alunos e familiares a estabelecerem expectativas educacionais e metas realistas, bem como procuram atuar em prol da promoção da autonomia e autoestima dos alunos e de melhorias na experiência educacional; (4) professores da EJA de Niterói estão conscientes da importância de acessarem o histórico escolar dos alunos, para que possam auxiliá-los no estabelecimento de rotinas diárias, planos futuros, ambições, interesses e hobbies; (5) alunos ouvidos estão conscientes de que a escola é um espaço significativo de interação social e expressaram suas preocupações com o impacto que a conclusão da vida escolar pode ter sobre suas vidas; (6) professores da EJA de Niterói ressaltam a necessidade de adequação das expectativas educacionais, que atualmente são um tanto padronizadas, e enfatizam a necessidade de adaptação do ensino às necessidades individuais de cada aluno; (7) tem-se que existem muitos desafios no presente momento, relacionados à falta de adaptação de materiais e à necessidade de lidar com questões específicas de cada aluno; (8) além disso, observa-se um aumento significativo na presença de alunos com deficiência intelectual nos últimos anos, o que destaca a importância de adaptação do ensino e das políticas públicas às necessidades desses discentes – faz-se mister a necessidade de investimento

em associações com oficinas de preparação para a vida, visando proporcionar uma transição mais suave para o mundo pós-escolar.

Essas descobertas têm implicações significativas para a teoria, prática e pesquisas futuras nessa área de estudo. No plano teórico, reforçam a necessidade de uma abordagem humanizada e inclusiva na educação, que reconheça e valorize a singularidade de cada aluno. Na prática, destacam a importância de políticas educacionais e estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e a autonomia dos alunos com deficiência intelectual na EJA.

Este estudo reafirma o compromisso com uma educação inclusiva e equitativa, na qual todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade e se sintam valorizados e respeitados no ambiente escolar.

Diante do exposto, compreende-se que a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na EJA não se limita ao cumprimento das normativas legais, mas exige, sobretudo, a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a valorização das diferenças. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca que é dever das instituições de ensino garantir condições de acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes (Brasil, 2008). Nesse contexto, torna-se fundamental o investimento contínuo na formação dos docentes.

Conclui-se, portanto, que a efetivação de uma educação inclusiva na EJA depende de um esforço coletivo, que envolva gestores, professores, famílias e políticas públicas consistentes. Ao reconhecer o direito à educação como princípio fundamental, torna-se possível avançar na construção de uma escola mais justa, democrática e acessível. Como aponta Mantoan (2003), a inclusão implica uma transformação profunda da escola, voltada ao atendimento da diversidade humana em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In:* SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBOSA, T. R. A linguagem teatral na alfabetização e letramento de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais: uma experiência teórico-prática de formação docente. **Revista Educação, Artes e Inclusão,** Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 251-277, 2019. DOI http://dx.doi.org/10.5965/1984317815042019251. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/13335/pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 17 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**.** Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

COSTA, C. C. O.; PEREIRA, E. P. R.; TEIXEIRA, D. S. A utilização dos métodos ativos na educação musical especial com deficientes intelectuais. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Goiás, v. 17, p. 1-27, 2021. DOI http://dx.doi.org/10.5965/19843178172021e0003. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15287/13029. Acesso em: 12 jul. 2024.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livros, 2005.

GLAT, R. **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.

GLAT, R; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012 Disponível em: https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.005. Acesso em: 12 jul. 2024.

MANTOAN, M. T. Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.

ROGONI, T. R.; FONSECA, A. N. Bombeando vida: estímulo da criatividade de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação, Artes e Inclusão,** Maringá, v. 18, n. 2, p. 332-360, 2020. DOI http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019332. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15736/pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

SANTOS, J. M. Dimensões e dialogos de exclusão: um caminho para inclusão. *In:* PAULINO, M. M.; SANTOS, Mônica (org.). **Inclusão em Educação:** culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-29.

SANTOS, J. S. **A importância da formação continuada de professores no processo inclusivo de estudantes com necessidades educacionais especiais.** 2019. 80 p. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba – UFPB / Centro de Educação Curso de Pedagogia, João Pessoa, 2019. Disponívelem:https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16327/1/JSS09102019.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TÁRTARO, V. C. **Desafios para a garantia do direito à educação inclusiva na EJA.** 2022. 45 p. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação Licenciatura em Pedagogia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/19558/1/VT%c3%a1rtaro.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

WOLMER, R. T. A Importância do professor de apoio. 2019. **Revista Gestão Universitária.** 2019. Disponível em: http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-importancia-do-professor-de-apoio. Acesso em: 12 jul. 2024.