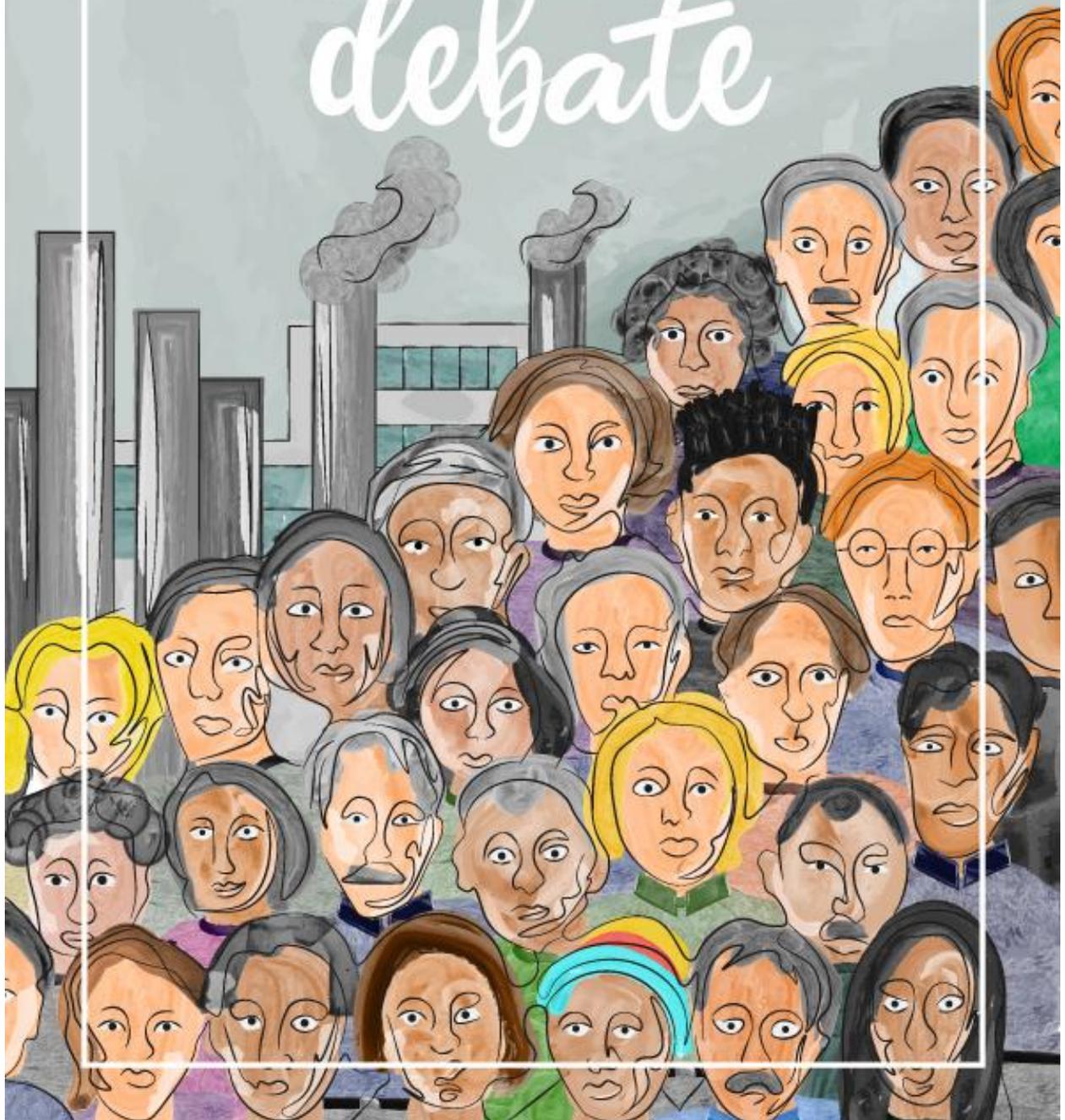


Ano 11, n. 19, Jan-Jun, 2022 ISSN 2317-1839



EJA

em
debate



Organização deste número

Ano 11, nº 19 Jan/jun, 2022
Ivelã Pereira – Editora-Gerente

Revisão textual e gramatical

Fabricio Alexandre Gadotti – língua espanhola
Fernanda Ramos Machado – língua inglesa
Marco Marco Quirino Pessoa – resumos em língua portuguesa
Ivelã Pereira – língua portuguesa

Revisão final

Ivelã Pereira

Projeto gráfico

Glauco Borges

Editor de Layout

Luciano Adorno
Fabiani Cristina de Oliveira Santana

Capa

Renan Racinoski

Catálogo na fonte pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

EJA em debate / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. - Ano 11, n. 19 (jan-jun/2022) - . - Florianópolis: Publicação do IFSC, 2022.

115p. ; 29,7 cm.

Semestral

Inclui bibliografias

ISSN 2317-1839

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

CDD 374

Sumário

Editorial 04

Seção: Currículo

Reflexões sobre concepções de currículo integrado e práticas educacionais no PROEJA **09**

Seção: Formação de professores

A educação de jovens e adultos no ensino de Ciências e Biologia: sucessos e desafios **25**

Reflexões a partir de Arroyo: trajetórias humanas e inumanas na EJA **55**

Seção: Políticas Públicas

Educação de jovens e adultos: aspectos e desafios sobre o PROEJA **70**

Concepções de educação de jovens e adultos na educação de Jovens e Adultos na educação escolar: a importância de qualificar o direito à educação **82**

Seção: Reconhecimento de saberes

Educação de usuários de bibliotecas para alunos da educação de jovens e adultos **104**

Editorial

Trabalhadores (na EJA) do Brasil: desafios de quem aprende (e ensina) enquanto trabalha

Caros leitores,

É com muita satisfação que a edição de número 19, do primeiro semestre de 2022, está sendo lançada. Fazemos, em tal edição, uma homenagem a nossos alunos de EJA, trabalhadores que aprendem (e nos ensinam) enquanto trabalham.

Com esta finalidade de homenagem aos trabalhadores brasileiros na EJA, comemorando o dia 1º de maio, dia dos trabalhadores em nosso país, e também em deferência (e reverência) aos 100 anos da Semana de Arte Moderna em 1922, nossa edição 19 aborda, em sua capa, uma releitura da obra de arte "Operários" (1933), de Tarsila do Amaral.

Procuramos relacionar tal obra ao contexto histórico-social de nossos alunos de EJA no Brasil, isto é, no quadro da pintora modernista, mostram-se as várias faces dos trabalhadores do Brasil na década de 1930. **Mas como seriam as faces dos trabalhadores-educandos brasileiros em 2022?** Este é o primeiro número da revista em que pudemos respirar com menos medo (em sentido literal), por conta da vacinação contra a COVID-19. Assim, as máscaras puderam ser retiradas (também no sentido estrito) e pudemos ver integralmente as faces dos nossos educandos de EJA em sala de aula.

Observamos (com o lugar de fala de educação atuante na EJA) que esses educandos apresentam diversas facetas, contudo, não obstante sua multiplicidade de etnias, idades, identidades e histórias, apresentam como ponto em comum a característica (com raras exceções) de serem **trabalhadores**. Assim, o educador que trabalha com EJA não pode agir de modo descolado a esta realidade de seus educandos-trabalhadores, pensando estratégias de ensino que mais se adequem a esse contexto.

Esses sujeitos que nos são destinados na EJA, além de serem aprendizes, são também "ensinantes", ao nos apresentarem conhecimentos a cada dia de aula, conhecimentos empíricos, construídos na luta de seu trabalho diário. São empregadas domésticas, pedreiros, eletricitistas, agricultores e tantas outras profissões que exercem nossos estudantes de EJA e nos possibilitam traçar diálogos frutuosos, de intenso e imenso aprendizado multilateral em sala de aula.

Mas é exatamente essa particularidade do trabalho que os faz tão profícuos em nos ensinar que também os impossibilita de se dedicar integralmente aos estudos. Nesse contexto, o educador de EJA se encontra sempre numa posição delicada, em que luta para que seus estudantes tenham direito pleno à educação e construam o máximo possível de conhecimentos, mas também precisa ser empático com a realidade de trabalho, muitas vezes até extenuante, na qual tais educandos estão inseridos.

E é justamente neste aspecto que nós, educadores de EJA, continuamente nos questionamos: **como proporcionar uma educação de qualidade, que é direito de todos, e que possibilite – aos educandos-trabalhadores – caminhos de ascensão social, ao mesmo tempo em que se respeita a condição de cansaço da classe trabalhadora e se compreende a limitação de tempo para estudos fora do ambiente escolar?**

Esta problemática tem constantemente angustiado educadores de EJA comprometidos com uma **educação emancipatória como direito**, e esperamos que os textos que constituem esta edição da revista possam trazer alguns horizontes, ou, talvez, ainda mais indagações e inconformação àqueles que se dedicam ao desafio da *didiscência* (FREIRE, 1996) voltada ao público de jovens e adultos.

Assim, a primeira seção desta edição da revista é sobre “Currículo”, e o **artigo original** “Reflexões sobre concepções de currículo integrado e práticas educacionais no PROEJA”, de Vania Barcelos Furtado (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar) e Taniamara Vizzotto Chaves (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar) traz apontamentos sobre a experiência no Instituto Federal Farroupilha no Curso Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio – Modalidade Proeja – com docentes das disciplinas profissionalizantes e de Matemática. Tratou-se de uma pesquisa realizada no âmbito do mestrado Profissional em Rede (ProfEPT), com o objetivo geral de promover momentos de reflexões sobre o currículo integrado e as estratégias de desenvolvimento de práticas educacionais integradas no Proeja. Foram investigadas concepções de “currículo integrado” e “práticas educacionais integradas” desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos, a partir de dados coletados por meio de entrevistas e nos diálogos construídos nos encontros de formação docente. Com base nessa pesquisa, foram obtidas informações a respeito da prática docente constituída sob a perspectiva do currículo integrado, além de um mapeamento das dificuldades para a construção do ensino e da aprendizagem de forma interdisciplinar e das práticas educacionais desenvolvidas. O estudo, por fim, evidencia a necessidade de construção coletiva do planejamento e a promoção da docência compartilhada levando em consideração a problematização, a contextualização e a interdisciplinaridade.

Na seção subsequente, de “Formação de professores”, o **artigo original** “A educação de jovens e adultos no ensino de Ciências e Biologia: sucessos e desafios”, das autoras Mariana Vaitiekunas Pizarro (Unesp/Bauru e UEL) e Simoni Farias (IFPR/câmpus Londrina), teve como objetivo identificar pesquisas sobre práticas pedagógicas de sucessos e os principais desafios encontrados para o ensino de Ciências e Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Após um breve resgate histórico da construção educacional, social e política da EJA, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de cunho quali-quantitativo com vistas a mapear publicações com apontamentos acerca das práticas de ensino em Biologia na EJA, entre os anos de 2010-2020. As análises realizadas apontaram que o maior desafio encontrado pelos professores de Biologia é desenvolver modelos pedagógicos diferenciados que identifiquem a diversidade do público da EJA e suas especificidades referentes às diferentes faixas etárias, perfis e situações de vida dos educandos. Ao final, as autoras trazem algumas considerações/sugestões para o sucesso no desenvolvimento das práticas docentes, como: priorizar a voz dos alunos em seus currículos; despertar nos educandos a sua autotransformação em cidadãos críticos e reflexivos; fornecer condições necessárias para o aluno compreender o espaço escolar como um ambiente de trocas de experiências e saberes em Ciências que contribuam para a sua melhoria de vida e também da sociedade.

Na sequência da mesma seção, o **relato de experiência** “Reflexões a partir de Arroyo: trajetórias humanas e inumanas na EJA”, de Elzafran Santos Sousa Lourenço (Instituto Federal de São Paulo – IFSP), Juliana Cristina Perlotti Piunti (Universidade Federal de São Carlos) e Maria Beatriz Gameiro Cordeiro (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho) tem por objetivo geral apresentar considerações sobre uma atividade proposta pelo Produto Educacional “Proeja em pauta: uma proposta de formação continuada de professores”, da pesquisa de mestrado intitulada “Ciclos dialógicos: fundamentos e perspectivas para implementação de um curso do Proeja no IFSP”, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional (ProfEPT). As reflexões foram traçadas a partir de um encontro entre o professor Miguel Gonzalez Arroyo e os professores da instituição, cujo assunto central da discussão foi a educação que deve ser ofertada aos jovens e adultos oriundos da classe trabalhadora. Foram discutidos os seguintes pontos: quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da concepção freiriana de sujeito; a importância da cultura atrelada aos conteúdos escolares; a necessidade de reformular os currículos da EJA de modo que atendam às especificidades dos educandos e educandas oriundos/as da classe trabalhadora; a urgência em superar o olhar escolarizado sobre o/a estudante trabalhador/a; e as concepções de educação popular. Elas concluem seu relato de experiência, a partir das reflexões apresentadas, que as concepções conservadoras de educação já não suprem as necessidades e direitos educacionais de nossos tempos, sendo necessário o desenvolvimento de práticas educativas mais justas e assertivas,

para a garantia da educação dos/as trabalhadores/as que retornam às escolas pela EJA.

Na seção de “Políticas Públicas”, o **artigo de revisão** “Educação de jovens e adultos: aspectos e desafios sobre o PROEJA”, de Enriete Cogo Dominguez (Instituto Federal Farroupilha – IFFar), Maria Rosângela Silveira Ramos (Instituto Federal Farroupilha – IFFar) e Catiane Mazocco Paniz (Instituto Federal Farroupilha – IFFar) busca apresentar uma reflexão a respeito da educação de jovens e adultos, analisando os seus aspectos, desafios e sua relação com a própria história da educação, em que o educador Paulo Freire surge como uma referência. Foi destacada a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que se constituiu numa política educacional com a proposta de integração da educação profissional com o ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos. Foi realizado um estudo de caráter qualitativo a partir de revisão bibliográfica de autores dedicados à temática, o que permitiu concluir que a educação de jovens e adultos se constitui como uma garantia do acesso à educação, possibilitando a ampliação de acesso e permanência de jovens e adultos na Educação Básica.

Já o **ensaio dissertativo** intitulado “Concepções de educação de jovens e adultos na educação de Jovens e Adultos na educação escolar: a importância de qualificar o direito à educação”, os autores Bruno César dos Reis Rodrigues (UFG) e Rones de Deus Paranhos (UnB), está baseado na visão de que a educação de jovens e adultos é marcada por tradições, concepções e paradigmas educacionais que têm orientado as práticas pedagógicas nas salas de aula da EJA, com foco na defesa do direito à educação. Os autores problematizam, por outro lado, que esse direito pode se orientar com objetivos escusos e alienantes. Assim, o texto tem por objetivo apresentar ao leitor o construto teórico da concepção assistencialista-compensatória de educação e a concepção da educação como direito, nas suas relações com as intencionalidades formativas por trás do direito à educação, defendido por ambas. Os pesquisadores afirmam que ambas as concepções defendem o direito à educação e aos conhecimentos sistematizados, produzidos e acumulados ao longo da atividade humana, entretanto, a concepção assistencialista-compensatória se orientaria por conservadorismos e a manutenção das relações sociais verticalizadas da sociedade, com vias a um projeto formativo contextual. Por outro lado, segundo os autores, a concepção da educação como direito se orientaria com o objetivo de permitir que o educando, por meio da apropriação dos conhecimentos sistematizados, desenvolva uma leitura de mundo para além do aparente. Por fim, eles ratificam a importância de defender o direito à educação, mas também de se qualificar a educação defendida, de modo que ela cumpra o papel de humanização do homem, não de sua alienação.

Por fim, na seção de “Reconhecimento de saberes”, o **relato de experiência** “Educação de usuários de bibliotecas para alunos da educação de jovens e adultos”, de Anderson Leonardo de Azevedo (UERJ) e Arlete Fátima Leal Duarte (Faculdade São Camilo), é um relato baseado na aplicação de projeto elaborado para a Biblioteca Emília Bustamante, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, na cidade do Rio de Janeiro. O estudo apresenta os resultados da implementação do projeto de educação de usuários denominado “Biblioteca: aqui pode!”, após uma pesquisa realizada com alunos da Educação de Jovens e Adultos, com abordagem quantitativa. A execução do projeto mostrou que alunos de diferentes faixas etárias, mediante informações e estratégias apropriadas, passam a usar, compreender melhor e aderir adequadamente às normas e condições de uso e funcionamento da biblioteca. A pesquisa ainda revela que o projeto colaborou para mostrar que aquele não é um espaço restrito e de difícil acesso, mas sim de inclusão e integração, constituindo-se como parte do direito dos educandos-trabalhadores a uma educação de qualidade.

Esperamos que nossos leitores, trabalhadores na EJA e estudantes (na e) de EJA, façam uma deleitosa leitura da revista, motivada pela esperança de um Brasil com uma Educação de Jovens e Adultos cada vez mais qualificada para nossos trabalhadores-educandos.

Desejamos a vocês, leitores e trabalhadores da EJA, profundas reflexões e a certeza de que uma educação de qualidade é sim direito de todos os educandos-trabalhadores no Brasil!

IVELÃ PEREIRA

Editora-chefe

Doutora em Linguística e professora em EJA-EPT (IFSC, câmpus Chapecó)

E-mail: ivela.pereira@ifsc.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7840-0678>

REFERÊNCIAS

AMARAL, Tarsila do. **Operários**. 1933. Pintura a óleo (120cm x 205cm).

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Seção: Currículo | Artigo original | DOI:
<https://doi.org/10.35700/2317-1839.2022.v11n19.3272>

Reflexões sobre concepções de currículo integrado e práticas educacionais no Proeja

Reflections on integrated curriculum conceptions and educational practices in Proeja

Reflexiones sobre concepciones curriculares integradas y prácticas educativas en el Proeja

Vania Barcelos Furtado

*Mestre em Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar)
E-mail: vaniabfurtado@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8536-6113>*

Taniamara Vizzotto Chaves

*Doutora em Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar)
E-mail: taniamara.chaves@iffarroupilha.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4872-1141>*

RESUMO

A experiência aqui relatada foi vivenciada no Instituto Federal Farroupilha no Curso Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio – Modalidade Proeja – com docentes das disciplinas profissionalizantes e de Matemática. Trata-se de uma pesquisa realizada no âmbito do mestrado Profissional em Rede (ProfEPT), com o objetivo geral de promover momentos de reflexões sobre o currículo integrado e as estratégias de desenvolvimento de práticas educacionais integradas no Proeja. Investigamos, junto aos professores, concepções de "currículo integrado" e "práticas educacionais integradas" desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos. Os dados foram coletados através de entrevistas e nos diálogos construídos nos encontros de formação docente, em que obtivemos informações a respeito da prática docente constituída sob a perspectiva do currículo integrado, dificuldades para a construção do ensino e da aprendizagem de forma interdisciplinar e as práticas educacionais desenvolvidas. Os encontros possibilitaram debates e reflexões sobre formas de planejamento e necessidades de uma maior

articulação entre áreas e conhecimentos. Evidenciou-se a necessidade de construção coletiva do planejamento e a promoção da docência compartilhada, levando em consideração a problematização, a contextualização e a interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Prática docente. Dialogicidade. Currículo Integrado. Proeja.

ABSTRACT

The experience reported here took place at the Federal Institute Farroupilha in the Technical Course in Cooking Integrated with High School – Proeja Modality – with the Mathematics teacher and the teachers from professionalizing subjects. This research was carried out within the scope of the Masters in Professional and Technological Education - ProfEPT, with the general objective of promoting moments of reflection on the integrated curriculum and the development strategies of integrated educational practices in Proeja. In doing so, we investigated with the teachers the “integrated curriculum” concepts and “integrated educational practices” developed in Youth and Adult Education. Data were collected through interviews and dialogues during teacher training meetings, where we had access to information about the teaching practice constituted from the perspective of the integrated curriculum, the difficulties found in the construction of teaching and learning in an interdisciplinary way and the educational practices developed. The meetings enabled debates and reflections on forms of planning and the need for greater articulation between areas and knowledge. The need for collective construction of planning and the promotion of shared teaching was evidenced, taking into account problematization, contextualization and interdisciplinarity.

Keywords: Teaching practice. Dialogicity. Integrated Curriculum. Proeja.

RESUMEN

La experiencia aquí relatada se vivió en el Instituto Federal Farroupilha en el Curso Técnico de Cocina Integrada con Bachillerato – Modalidad Proeja con profesores de materias de profesionalización y matemáticas. Se trata de una investigación realizada en el ámbito de la Maestría Profesional en Red – ProfEPT, con el objetivo general de promover momentos de reflexión sobre el currículo integrado y las estrategias de desarrollo de prácticas educativas integradas en Proeja, investigamos con los docentes conceptos “curriculares integrados” y “prácticas educativas integradas” desarrolladas en la educación de jóvenes y adultos. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas y diálogos contruidos en reuniones de formación docente, donde obtuvimos información sobre la práctica docente constituida desde la perspectiva del currículo integrado, las dificultades en la construcción de la enseñanza y el aprendizaje de manera interdisciplinaria y las prácticas educativas desarrolladas. Los encuentros permitieron debates y reflexiones sobre las formas de planificación y la necesidad de una mayor articulación entre áreas y conocimientos. Se evidenció la necesidad de una construcción colectiva de la planificación y la promoción de la enseñanza compartida, teniendo en cuenta la problematización, la contextualización y la interdisciplinariedad.

Palabras-clave: Práctica docente. Dialógico. Currículo Integrado. Proeja.

1 INTRODUÇÃO

O currículo integrado é a base que permeia a concepção de funcionamento e organização dos cursos técnicos integrados nos Institutos Federais. É nos desafios da formação integral no Proeja¹ que surge a possibilidade de adoção do currículo integrado, para fazer com que os cursos dessa modalidade possam integrar o trabalho, a ciência, a técnica, a tecnologia, o humanismo e a cultura geral na elaboração de suas propostas curriculares, de modo a apresentar os conteúdos aos estudantes de forma contextualizada, articulada, evidenciando-se a historicidade dos conhecimentos.

No espaço da Educação Profissional Técnica, entende-se que existe uma ausência de integração entre os conhecimentos trabalhados na disciplina de matemática e os ensinados nas disciplinas profissionalizantes, resultando em um ensino e uma aprendizagem fragmentada, o que dificulta o entendimento e a construção da aprendizagem, uma vez que os conhecimentos geralmente são trabalhados de forma descontextualizada, linear e não se costuma extrapolar os limites disciplinares.

Quando tratamos de Proeja, reconhecemos como sendo uma modalidade em que os estudantes buscam não apenas a conclusão dos seus estudos regulares, mas também um curso profissionalizante. Assim, cabe ao professor, tanto das áreas básicas quanto das áreas técnicas, trabalhar conhecimentos específicos das suas áreas de formação e propor metodologias de trabalho, tais como, por exemplo, a Prática Profissional Integrada, que está prevista dentro dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFFar, buscando integrar os conhecimentos específicos com os conhecimentos técnicos, de maneira a proporcionar uma qualificação mais adequada aos estudantes.

Com o objetivo de promover momentos de reflexões sobre o currículo integrado e as estratégias de desenvolvimento de práticas educacionais integradas, investigamos as concepções docentes sobre currículo integrado, estratégias metodológicas utilizadas e a articulação entre as disciplinas básicas, no caso a matemática, e as disciplinas profissionalizantes, no espaço da formação de Educação de Jovens e Adultos em um Instituto Federal.

Este trabalho justifica-se pela importância de conhecer e dialogar sobre as práticas educacionais que vêm sendo desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos. Essas reflexões são fundamentais para o desenvolvimento de novas propostas metodológicas de ensino que possam favorecer a integração dos conhecimentos e a

¹ Neste texto, será utilizada a nomenclatura "Proeja", entretanto, a partir do 1º Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos da Rede Federal, que se realizou no período de 21 a 23 de maio de 2018, no Instituto Federal de Goiás, convencionou-se que o Proeja passou a ser chamado de "EJA – EPT".

dialogicidade nas práticas educacionais.

Neste artigo, abordamos parte de resultados e análises, realizadas tomando como base informações obtidas na entrevista e nos encontros de formação docente, ambas desenvolvidas durante pesquisa de mestrado Profissional em Rede – ProfEPT. Para este trabalho, utilizamos os depoimentos dos professores como forma de estabelecer reflexões ao longo do texto.

Sendo assim, na intencionalidade de atingir tais pressupostos já descritos, apresentamos na sequência o referencial teórico, no qual buscamos teóricos que dialogam sobre a Educação Profissional e Tecnológica, o currículo integrado e a Educação de Jovens e Adultos. No tópico da metodologia, descrevemos como foi o seu desenvolvimento, a abordagem utilizada, os instrumentos escolhidos, o espaço e os sujeitos envolvidos. Logo após a metodologia, apresentamos resultados e discussões dos dados coletados, momento em que entender, refletir e analisar, utilizando uma base teórica, os depoimentos fornecidos pelos sujeitos da pesquisa. Para finalizar o texto, na conclusão, procuramos explicitar alguns resultados que foram alcançados com este trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica desta pesquisa está dividida em dois tópicos que trazem para a discussão aportes conceituais sobre a Educação Profissional e Tecnológica, o currículo integrado e Educação de Jovens e Adultos.

2.1 A educação profissional e tecnológica e a educação de jovens e adultos

A educação brasileira desde seu início teve características de dualismo estrutural, em que o ensino técnico é desenvolvido de forma separada do ensino básico, e vice-versa, porém a globalização e as novas exigências do mundo do trabalho requerem um novo profissional. De acordo com Kuenzer (2000, p. 32), este profissional deve assumir a postura de um trabalhador que se adeque a todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam conhecer e assimilar o saber numa produção flexível.

Para Saviani (2003, p. 138), a concepção de profissionalização ou de ensino profissionalizante, vem da sociedade capitalista burguesa que tem como pressupostos a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas, que também vai impactar na divisão do ensino que será fornecido para determinadas pessoas.

Em 2001, foi publicado o Plano Nacional de Educação que previa a erradicação do analfabetismo até o final da década, objetivo esse que não se concretizou. Em 2002, o governo do Partido dos Trabalhadores estabeleceu uma série de alterações importantes para a educação brasileira, inclusive para a formação profissional e à Educação de Jovens e Adultos. Desenvolveu com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) um novo programa para a EJA, associando a educação básica à educação profissional. Neste contexto, o governo apresentou um projeto de ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, implantando um Programa de Educação Profissional Integrada ao Ensino Básico, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o Proeja.

Com o Proeja, a Rede Federal passou a ofertar, além da formação técnica e básica de nível médio, a formação inicial e continuada de trabalhadores para a conclusão das etapas finais do ensino fundamental, integrada ao aperfeiçoamento profissional, estabelecendo, assim, um início de concretização da necessidade de integração entre a EJA e a Educação Profissional. Há uma grande demanda de jovens e adultos que reconhecem a importância de conexão entre a escolarização e as exigências do mercado de trabalho, pois, ao mesmo tempo em que o trabalho dificulta muitos jovens e adultos a frequentar a escola, o nível de escolaridade e a capacitação são fatores importantíssimos para manter-se no mundo do trabalho.

2.2 O Proeja e o currículo integrado no espaço dos Institutos Federais de Educação

Atualmente, a Educação Profissional é uma importante estratégia para os sujeitos terem acesso às conquistas tanto tecnológicas como científicas, deixando de ser apenas um instrumento de política assistencialista ou um ajustamento às demandas do mercado de trabalho. Nesta perspectiva, é que se tem a visão do ensino integrado nos Institutos Federais, tendo o currículo como espaço articulador de conhecimentos. Para Frigotto e Araújo (2018, p. 249), o ensino integrado é uma proposta pedagógica que tem o compromisso de buscar uma formação inteira, que não comporta um ensino fragmentado da cultura sistematizada, defendendo o direito de todos ao acesso a uma educação que oportunize o desenvolvimento intelectual e físico dos estudantes. Através da união de duas modalidades educativas, utilizando um currículo integral que aplica ementas sobre o mundo do trabalho e a prática social do estudante, espera-se abordar todos os saberes de diferentes áreas do conhecimento.

Na educação profissional, destacamos o distanciamento das atividades curriculares e pedagógicas existentes entre os docentes que ministram as disciplinas de formação técnica específica e os profissionais das

disciplinas do núcleo comum e o conseqüente processo de fragmentação dessas disciplinas. Essa situação decorre da dualidade da educação brasileira enraizada na nossa história (OLIVEIRA, 2012, p. 157).

Com o objetivo de modificar essa realidade, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), tem a perspectiva de atender à demanda da sociedade, com ações educacionais pensadas para sujeitos com trajetórias de vida marcadas pelo fracasso escolar e excluídos da oferta profissional técnica. São jovens e adultos com diferentes experiências de vida, trabalhadores que conhecem a realidade do subemprego e o desemprego, residem em locais normalmente com ausência de serviços públicos básicos e se apresentam, muitas vezes, inseguros e desmotivados.

Furtado e Lima (2010, p. 203) também contribuem ao afirmar que:

O PROEJA, situando-se entre as iniciativas adotadas para atender, em particular, à população jovem e adulta trabalhadora, pouco escolarizada, apresenta uma possibilidade inovadora e desafiadora, o que poderá representar a criação de mais um paradigma no campo educacional, desafio que se coloca para a modalidade, mediante a oferta de ensino fundamental e médio integrado à educação profissional.

Assim, o estudante do Proeja precisa ter um reconhecimento antecipado de sua realidade para assim poder participar ativamente de sua história e, mais ainda, da sua capacidade de transformá-la. Ele tem consciência de suas dificuldades e, muitas vezes, não se sente merecedor de uma atenção maior do professor. Por isso, toda a ação educativa, para que seja adequada, deve ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem como do meio de vida que ele leva, valorizando os seus direitos.

Para Maraschin (2019, p. 210) apresentar o trabalho como princípio educativo nas práticas com jovens e adultos, significa "desenvolver a criticidade dos estudantes" reforçando que "a educação não é mercadoria e negócio. É criação, e, portanto, não deve qualificar para o mercado, mas para a vida" (MARASCHIN, 2019, p. 254). É preciso que se faça, pois, desta tomada de consciência a respeito da educação e, conseqüentemente, do ensino, uma possibilidade de provocar e criar condições para que se desenvolva o processo de ensino-aprendizagem.

Para Ciavatta (2005, p. 20), promover a integração no ensino médio significa "focar no trabalho como princípio educativo, superando a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos". Esta perspectiva teórica fica ainda mais evidente no espaço da Educação de Jovens e Adultos, que historicamente se constitui como espaço onde os sujeitos trabalhadores voltam à escola

para buscar qualificação e melhorias na vida pessoal, profissional e no próprio espaço de trabalho.

3 METODOLOGIA

Neste momento, apresentamos o tipo de estudo realizado, bem como os métodos e instrumentos de coleta de dados escolhidos, o espaço no qual a pesquisa foi desenvolvida e os sujeitos participantes. Esses dados foram fundamentais para a concretização do nosso objetivo geral de promover momentos de reflexões sobre o currículo integrado e as estratégias de desenvolvimento de práticas educacionais integradas no Proeja. Vale ressaltar que, por ser um trabalho desenvolvido com pessoas, ele passou por avaliação e foi aceito pelo Comitê de Ética em Pesquisa cadastrado na Plataforma Brasil sob o número de parecer 3.342.937.

A abordagem utilizada nesta pesquisa é de cunho qualitativo com a perspectiva de entender a questão do ser humano através da dimensão educacional. Para Zanette (2017), a pesquisa qualitativa pode proporcionar um bom trabalho científico à medida que se utilizam metodologias mais próximas da realidade a ser pesquisada. Ademais, a pesquisa qualitativa propicia ao pesquisador colocar-se no lugar do outro com a perspectiva de entender a questão do ser humano através da dimensão educacional.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21).

O espaço de investigação foi o Instituto Federal Farroupilha (IFFar), câmpus de São Borja – RS, mais especificamente o Curso Técnico em Cozinha Integrado ao Proeja. Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas e encontros virtuais com os professores. Para a entrevista, foram convidados 7 professores que atuavam no curso, sendo 5 professores das disciplinas profissionalizantes (núcleo politécnico e técnico) e 2 professores da disciplina de matemática.

A entrevista semiestruturada teve como proposição obter conhecimentos sobre as concepções de currículo integrado, metodologias, dinâmica de integração entre as disciplinas e o planejamento da prática profissional. Também foram realizados dois encontros virtuais de formação docente, os quais aconteceram através da plataforma *Google Meet*, com o objetivo de dialogar e refletir com os professores sobre as práticas desenvolvidas, o estudante da Educação de jovens e Adultos, a necessidade de

planejamento coletivo e da docência compartilhada. Nesses encontros, os professores analisaram as respostas das entrevistas, debateram questões sobre seus planejamentos e a prática docente.

Os dados coletados – tanto na entrevista como nos encontros – foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo. As contribuições dos professores foram colocadas neste artigo em forma de descritores.

Na Tabela 1, foram apresentados a área de formação dos professores participantes da pesquisa, bem como os componentes curriculares que ministram no Curso Técnico em Cozinha do IFFar.

Tabela 1 – Formação e atuação dos docentes entrevistados

Docentes	Sexo	Formação	Componente curricular em que atua
Docente 1 (D1)	F	Bacharel em Gastronomia	Noções de planejamento de cardápios e áreas fiscais
Docente 2 (D2)	F	Nutricionista	Nutrição básica e Higiene
Docente 3 (D3)	F	Bacharel em Gastronomia	Cozinha Fria e Arte Culinária; Noções de Panificação e Confeitaria
Docente 4 (D4)	M	Gastronomia	Cozinha Brasileira e Internacional
Docente 5 (D5)	F	Turismo e Gastronomia	Habilidades Básicas de Cozinha
Docente 6 (D6)	F	Licenciatura em Matemática	Matemática
Docente 7 (D7)	M	Licenciatura em Matemática	Matemática

Fonte: autoria própria (2020)

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

As práticas educacionais desenvolvidas são permeadas pelos entendimentos que os professores apresentam sobre o que é efetivamente o “currículo integrado”, ainda que muitas vezes não tenham uma compreensão elaborada sobre o assunto. Nesse sentido, o planejamento didático reflete esta compreensão ou a falta dela. Quando perguntados sobre o que entendem por “currículo integrado” e como ele acontece em suas aulas, os professores responderam:

Trabalhar as disciplinas de uma maneira que uma faça sentido com a outra, de uma maneira que a gente tenta passar para nossos alunos. Você trabalhar as disciplinas básicas junto com as técnicas dentro da realidade da EJA tentando fazer o que a palavra currículo integrado traz a integração entre elas, com atividades, como várias que a gente faz, para

além de trabalhar única exclusivamente as disciplinas em sala de aula.

(D1)

É a proposta de um currículo que todas as disciplinas se conversem com o intuito do aluno sair daqui formado técnico e formado sabendo por que a matemática está dentro da parte técnica, por que o português está dentro da parte técnica, para, então, integrar as disciplinas. **(D2)**

Uma integração entre as disciplinas e os conhecimentos, não só técnicos, não somente os conhecimentos que oferecemos para eles, mas também as bagagens que eles trazem. **(D3)**

Pelos depoimentos dos professores, pode-se inferir que a compreensão de currículo integrado perpassa pelo estabelecimento de relações entre conhecimentos de diferentes disciplinas, ou seja, trabalhar de forma interdisciplinar, tentando trazer a aplicação de alguns conteúdos e valorizando os conhecimentos e experiências práticas que os estudantes já possuem. A definição dada ao "currículo integrado" não é considerada incorreta, porém a ideia de "currículo integrado" vai além da interdisciplinaridade, uma vez que o ensino deve estar voltado para a formação humana integral, discutir sobre o trabalho, os movimentos sociais, o meio ambiente, direitos e deveres, enfim, dar oportunidade de desenvolvimento e conhecimento ao aluno de forma integral.

Verificamos também que alguns professores apresentam dúvidas sobre o que é o currículo integrado:

Eu faltei à formação pedagógica, estudei para o concurso. Não vou tentar responder porque não lembro direito. **(D4)**

Na verdade, não sei se sei o correto, mas, para mim, seria trabalhar algumas disciplinas em conjunto, por exemplo, os conhecimentos que se aprendem na matemática tentar aplicar na técnica, geografia e português também. **(D5)**

Essas incertezas são reflexos da carência de capacitações e formações permanentes dos professores. São momentos e espaços que podem proporcionar mais debates e reflexões sobre suas práticas e o currículo que devem desenvolver.

Percebemos, durante as entrevistas e na análise das respostas, que existe um esforço maior por parte dos professores para o trabalho no Proeja e a tentativa de manter os estudantes interessados e motivados nas suas disciplinas, apesar dos desafios que são apresentados nas falas a seguir:

O Proeja tem as disciplinas técnicas, e eles querem só as técnicas. Eles não gostam de matemática, português, geografia. Nem a minha, eles gostam, porque eles não vão para a cozinha. **(D2)**

No geral, eles têm muitas dificuldades. Para desenvolver algum conceito preciso voltar à explicação desde o ensino fundamental. Preciso sempre

pensar em outras formas de explicar e sempre começar um conteúdo retomando a base da base. Se pedir para eles puxarem da memória, não funciona. **(D6)**

Quando questionados sobre as estratégias metodológicas utilizadas para que o aluno do Proeja supere suas dificuldades, os professores relataram que:

Tem um ponto facilitador, que é a prática. A gente consegue trabalhar de uma maneira lúdica algumas coisas, trazer de uma maneira diferente, identificar as dificuldades e trazer para a prática atividades que eles encontrem as soluções. **(D1)**

Como a minha disciplina é na parte de higiene, e eles trabalham na cozinha, trabalham em casa ou fora, e muitos trabalham em casas de outras pessoas, eles acabam assimilando o conteúdo com o dia a dia. É mais fácil. Quando chega a parte de nutrição, é mais complicado para eles entenderem que têm que conhecer o alimento para poder trabalhar com o alimento. **(D2)**

Uma forma de lidar com as dificuldades deles é adaptar os objetivos de cada conteúdo. Claro que pode parecer que estou subestimando a capacidade deles, mas como estou acompanhando-os desde o início do ano. Já conheço e sei até onde posso ir. Quando consigo, levo exemplos da cozinha, para que eles se interessem e entendam de onde vem. **(D6)**

Nos depoimentos, verificamos que, quando os professores se referem às práticas, os estudantes conseguem fazer a relação com seu trabalho e, fazendo isso, manifestam mais interesse nas explicações, tendo em vista que o conteúdo é trabalhado de forma contextualizada. A fragmentação do conhecimento em áreas ou em campos de conhecimento, distribuídos na escola em disciplinas, transmite a ideia do limite, da especialização, do saber específico, reforçando ações individualizadas de cada professor, de maneira desarticulada das demais disciplinas. Na perspectiva do ensino integrado, para Ramos (2008, p. 20), a integração curricular deve “possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica”, em que o conhecimento deve ter uma utilidade social.

Em outro momento, eles foram questionados se as metodologias utilizadas nas turmas do Proeja são diferentes. Nesse sentido, a docente D5 afirma que:

A metodologia utilizada nas turmas do Proeja é um pouco diferente porque a gente tem que estar mais presente. Nesta disciplina, eu trabalho uma parte teórica para iniciar e embasar sobre o mundo da gastronomia, situando-os nesta área. Temos que falar um linguajar mais simples às vezes, explicar de outra forma, ter uma paciência maior com eles, dificuldades de leitura, tento mostrar na atividade o que é para fazer, fazemos leituras juntos, a maioria são carentes de atenção. **(D5)**

O relato da professora nos mostra que é uma característica comum nas turmas do Proeja, essa necessidade de o professor ter empatia, compreender que seu aluno terá maiores dificuldades, que precisará de paciência e diferentes formas de explicações.

A partir desses apontamentos, questionamos os professores sobre como acontece a integração entre as disciplinas do curso, se são realizadas atividades interdisciplinares e qual era a colaboração de cada um para o seu planejamento e realização. As falas, a seguir, denotam as práticas desenvolvidas pelos professores em relação ao questionamento realizado.

De uma maneira geral, cada um desenvolve a sua disciplina. **(D1)**

Planejar junto é só na PPI, que ocorre duas vezes por ano. Temos reuniões de conselho de classe, mas é para discutirmos sobre os alunos de passa ou não passa, aquela "Guerra", e outras reuniões para tratar assuntos que surgem de extras e problemas. **(D4)**

A integração acontece através das PPIs, que é uma forma de desenvolver o currículo integrado, na reunião no início do semestre se decide qual tema será abordado e os professores são convidados a participar, nem todos participam. **(D5)**

Ao se analisar os relatos, percebe-se que a integração disciplinar, acontece somente no espaço da Prática Profissional Integrada (PPI), sendo ela planejada em reuniões antes do início do ano letivo. Nestes encontros, os professores são convidados pela gestão do curso a participar, definem o tema a ser trabalhado, o qual é proposto para ser trabalhado a partir de um projeto de ensino. Ainda, neste projeto, deverão constar as disciplinas (ou componente curriculares) que farão parte da proposta, tendo a responsabilidade pelo desenvolvimento da PPI. A partir desse momento, cada professor realiza seu plano de ensino, de forma isolada, ainda que exista um discurso institucional de que a integração curricular pode e deve acontecer em outros espaços que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Agora, fazendo uma autocrítica, falta uma integralização entre os próprios professores, porque às vezes a gente constrói uma PPI, a gente da parte técnica nos preocupamos com as práticas, como os alunos vão desenvolver aquela atividade, a gente convida alguns professores, monta aquele documento da PPI e depois ninguém mais se conversa. Teoricamente, cada professor trabalhou seus assuntos, e a gente acaba não integrando de verdade. **(D1)**

O que a professora relata em tal depoimento demonstra que existe a segmentação entre os conhecimentos da área técnica e conhecimentos básicos, sendo um fator presente no pensamento e nas ações dos professores.

Eu também vejo que, muitas vezes, a gente está só cumprindo o dever que temos de realizar a PPI, e a gente esquece do aprendizado que é a PPI. Nós não sentamos para conversar e, muitas vezes, também não damos esse espaço em sala de aula para os alunos conversarem, para eles discutirem e entenderem essa PPI. **(D3)**

Fica claro que existe uma falha no desenvolvimento e na efetivação das PPIs, sendo que o seu objetivo principal parece não estar sendo alcançado, já que a integração não acontece de forma efetiva e que não existe um processo com início, meio e fim PPIs. A começar pela maneira como é organizada, em que os professores sentem falta de encontros e espaços para a troca de informações, conhecimentos e do planejamento coletivo, momento no qual aconteceria a proposta da verdadeira integração, ao buscar o entendimento do perfil de alunos que o curso deseja formar e a aproximação dessa formação com o mundo do trabalho.

Nos próximos relatos, observa-se, ainda, que os professores que trabalham com as disciplinas da formação geral dialogam pouco e praticamente não efetuam planejamento em conjunto com os professores que trabalham com as disciplinas da formação técnica.

O que acontece é que cada um está na sua área, cada um está na sua caixinha. É muito difícil você olhar para o lado e tentar integrar. Eu coloco alguns textos curto, e já é um pânico para eles. É difícil para o professor e é difícil para o aluno. **(D6)**

E como os professores que estão responsáveis pela execução da PPI não costumam dialogar, o mesmo se repete com os alunos, conforme os relatos:

No ano passado na PPI, fiquei muito frustrada, porque o evento foi ótimo. Na prática deu tudo certo, mas, no final no último dia, quando eu estava numa sala com os professores que participavam da PPI, eu me peguei sentada, naquele momento, pensei "o que a gente integrou aqui?" Os alunos estavam fazendo um prato, o que a gente já faz diariamente em sala de aula, e eu fiquei frustrada porque pensei: "o que mudou?" **(D1)**
Nunca tinha pensado nisso. A gente fala para os alunos que vamos fazer a PPI, explica como acontecerá, mas a gente nunca fez essa ação de discutir com eles sobre essa prática **(D2)**

O fato de a professora D1 se sentir frustrada, por não ter verificado na prática, mudanças nas ações dos estudantes, ou que essa atividade tivesse acrescentado algo, para o desenvolvimento deles, nos faz pensar, que é necessário resgatar a verdadeira intenção de se realizar o projeto das PPIs, o qual deverá possibilitar a efetivação de uma

ação interdisciplinar, mediante o planejamento integrado e coletivo, assim contribuindo para a construção do perfil profissional de um Técnico em Cozinha.

Tais depoimentos demonstraram também que, a partir do momento em que os estudantes recebem propostas de práticas, que são executadas diariamente, ou seja, são atividades que eles já estão acostumados a realizar e essas práticas, como já mencionado antes, não são do tipo ação/reflexão, fazem-nos concluir que as PPIs são desenvolvidas no nível técnico do “saber fazer”, mas não do refletir sobre o “por que aquilo foi feito”, ou ainda “que aprendizagens foram construídas” com base naquela prática.

Segundo Maraschin (2019, p. 215). “o ser humano precisa ter a compreensão unitária da técnica em função das condições sociais em que a realiza, passando a dominar o que executa e todas as demais, sabendo o que significa quanto vale e quais as finalidades da técnica”.

Para Moll (2010, p. 92), as alternativas didáticas de integração precisam ser acompanhadas e avaliadas nos seus propósitos e formas de implementação. A autora ressalta que, a princípio, nenhuma técnica tem poder mágico. E são as pessoas que se encontram envolvidas no processo com suas necessidades, aspirações e expectativas que poderão aumentar seu potencial de educar, quanto mais incentivos se fizerem à autorreflexão e autocrítica.

São práticas cristalizadas e reproduzidas, na maioria das vezes, de forma empírica, sem uma intencionalidade aparente, apenas com repetição de modelos eternizados e assentados em paradigmas tradicionais. Não há uma reflexão da prática, e as situações de ensino não são planejadas para gerar a aprendizagem significativa para o aluno, isto é, são somente executadas, tendo o conteúdo como mediação. Romper com este paradigma se torna necessário.

Hoje, a gente faz é sair da ementa e vai pensar de forma separada, vou tirar duas aulas para fazer a PPI e tenho que reorganizar meu conteúdo o que a gente tem que fazer é inserir a PPI e não pensar que vou perder duas aulas para realizá-la. **(D1)**

Eu também nunca relacionei com eles a PPI com meus conteúdos da ementa. Acho que isso precisamos colocar no nosso planejamento. **(D2)**

A gente das técnicas, que fazemos as PPIs, nunca paramos para pensar, e eu me dei conta disso agora com essa conversa. Este momento está sendo bem legal por isso. **(D5)**

Percebe-se, em tais depoimentos, que, até o momento dos encontros virtuais, promovidos pelas pesquisadoras, a maioria dos professores não tinha constatado que as Práticas Pedagógicas Interdisciplinares desenvolvidas, não satisfaziam as reais necessidades, tanto dos professores que têm em seus planejamentos uma grande

oportunidade de trabalhar a integração, quanto as dos estudantes, os quais deveriam ser o principal foco da realização da PPI, que estão deixando de refletir e de estabelecer novas relações com as práticas.

Nós precisamos refletir sobre nosso papel, sobre o nosso trabalho, o papel de mediadores. Nós temos que ouvir nossos alunos, o que eles acham dessas experiências com as PPIs e melhorar com o objetivo de alcançar o aprendizado entre as disciplinas técnicas e as básicas, construir essa interdisciplinaridade e deixá-la palpável. **(D3)**

A proposta da docente D3 surgiu durante um dos encontros de formação, no qual os professores colaboraram muito com as reflexões feitas naquele momento. Através das interlocuções, perceberam que precisam assumir o papel de mediadores e devem dar a oportunidade aos estudantes para dialogarem sobre as experiências boas e ruins da prática, além de buscar melhorar esse processo para que realmente aconteça a construção conjunta de novos conhecimentos.

Parar para conversar, cada um olhar para a sua prática, mas a gente não identifica algumas coisas sozinhos. Só através do diálogo. **(D5)**.

E então, de repente, estou aqui pensando que a gente poderia colocar essa PPI para duas semanas: uma semana ter a PPI e na outra semana a gente fazer a discussão. A gente coloca no Plano de ensino esse planejamento de falar sobre os resultados da PPI com os alunos. **(D2)**.

Finalmente, a partir das interlocuções nos encontros de formação, os docentes pesquisados manifestaram a necessidade de realizar mais encontros, com a finalidade de promoverem a politecnia, a formação integral, a interdisciplinaridade, integrando os núcleos da organização curricular, fomentados pelo desejo de conhecer novos conceitos, metodologias e práticas educativas.

5 CONCLUSÃO

Com o desenvolvimento desta pesquisa, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais um dos programas, que procura dar sentido diferenciado à Educação de Jovens e adultos e a Educação Profissional e Tecnológica, chamado Proeja. Os encontros e as conversas geraram movimento no modo de pensar dos professores quanto à elaboração do planejamento e o exercício da prática pedagógica. Através do diálogo, houve reflexões sobre as práticas de integração que são desenvolvidas no Curso de Técnico em Cozinha Integrado (Proeja), chegando à conclusão de que, especialmente em relação às atividades de PPI, não há a integração de fato, que é necessária uma maior

aproximação entre os professores para planejar e para oportunizar a participação e o protagonismo dos estudantes, despertando, assim, para a formação da autonomia e para a compreensão do processo educativo como um todo.

É necessário que esses professores vivenciem espaços constantes de formação continuada, de interações e trocas, preferencialmente a partir de coletivos colaborativos, nos quais se possam realizar trocas de experiências, reflexões e construções coletivas da docência. Entendemos que essa é uma das premissas e uma das necessidades que permitem configurar o currículo integrado, ou seja, os professores necessitam ser colocados em espaços de formação e reflexão que possibilitem a construção coletiva e integrada.

Com os resultados, ficou evidente que os professores costumam desenvolver suas aulas de forma bastante individual, ainda que os docentes sinalizem que existe diálogo e aproximação entre o grupo que trabalha com a área profissional, entretanto, ainda não é uma integração ideal, pois permanece somente na área, não abrange a área básica e, por fim, não costuma provocar reflexões e modificações sobre o trabalho desenvolvido. Ainda, apesar de evidenciarmos que os professores já realizam momentos de interlocuções é preciso que esta não seja feita de qualquer forma, ou seja, é necessário que todos desenvolvam uma escuta sensível sobre as especificidades dos estudantes do Proeja, que reconheçam a importância de falar com eles e estabeleçam relações afetivas positivas em suas práticas pedagógicas, acolhendo a diversidade cultural, social e econômica.

Quanto ao "currículo integrado" e o trabalho como princípio educativo no Curso Técnico em Cozinha Integrado Proeja, ainda são desafios a ser superados, constatamos que a comunidade escolar precisa oferecer mais espaços para dialogicidade. Muitas experiências são desenvolvidas, mas não são compartilhadas e socializadas, pois os conceitos e atividades ficam mais no nível teórico, e poucas estabelecem relação com a prática. A maioria dos professores pesquisados apresenta a concepção de que "currículo integrado" é o trabalho com atividades contextualizadas e interdisciplinares, e que ele estaria sendo desenvolvido através das práticas profissionais integradas. No entanto, com os debates e as reflexões, os próprios professores concluíram que o currículo vai muito além e precisa ser mais bem estudado e planejado, com o pensamento voltado ao estudante, a partir das suas impressões e experiências, possibilitando que o educando participe e se torne mais proativo em sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor**: o cotidiano da escola. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em 27 Feb 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. LIMA, Kátia Regina Rodrigues. EJA, Trabalho e Educação na Formação Profissional: possibilidades e limites. In: EJA e Educação Profissional. **Educação & Realidade** – Porto Alegre. v.35, n.1.p.1-328 jan/abr./2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11025>. Acesso em 03 jan. 2019.

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Trabalho pedagógico na educação profissional: o Proeja entre disputas, políticas e experiências**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Jaqueline Moll e colaboradores, Porto Alegre, Artmed, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Edna Castro. **Eja e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA**. Edna Castro de Oliveira; Antônio Henrique Pinto; Maria José de Resende Ferreira. Brasília: Liber Livro, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional**. In: O Ensino Médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba, SEED/PR: 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ZANETTE, M. S. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, n. 65, p. 149-166, julho/set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010440602017000300149&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 06 jan. 2019.

Seção: Formação de Professores | **Artigo original** | **DOI:**
<https://doi.org/10.35700/2317-1839.2022.v11n19.3287>

A educação de jovens e adultos no ensino de Ciências e Biologia: sucessos e desafios

Youth and adult education in science and biology teaching: successes and challenges

La educación de jóvenes y adultos en la enseñanza de ciencias y biología: éxitos y desafíos

Mariana Vaitiekunas Pizarro

Doutora em Educação para a Ciência (Unesp/Bauru)

Universidade Estadual de Londrina – UEL

E-mail: marianavpz@uel.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2912-9436>

Simoni Farias

Graduada em Ciências Biológicas (IFPR/câmpus Londrina)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR/câmpus Londrina

E-mail: simonifariasmedeiros@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2165-4172>

RESUMO

Este artigo teve como objetivo identificar pesquisas sobre práticas pedagógicas de sucessos e os principais desafios encontrados para o ensino de Ciências e Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Após o resgate histórico da construção educacional, social e política da EJA, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de cunho quali-quantitativo a fim de mapear publicações que pudessem apontar características específicas das práticas de ensino em Biologia na EJA. Este estudo dedicou-se às produções levantadas entre os anos de 2010-2020. Foram identificados 98 artigos dos quais apenas 30 foram selecionados para análise de dados, pois se encaixam no escopo deste estudo. As análises realizadas apontaram que os maiores desafios encontrados pelos professores de Biologia são: desenvolver modelos pedagógicos diferenciados que identifiquem a diversidade desse público e suas especificidades referentes às diferentes faixas etárias, perfis e situações de vida dos educandos. Outrossim, é possível inferir que o caminho para o sucesso no desenvolvimento dessas práticas deve priorizar a voz dos

alunos em seus currículos; despertar nos educandos a sua autotransformação em cidadãos críticos e reflexivos; dar condições necessárias para o aluno compreender o espaço escolar como um ambiente de trocas de experiências e saberes em Ciências que contribuem para a sua melhoria de vida e também da sociedade.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos / EJA Ciências, EJA Biologia/ EJA Ciências e Biologia.

ABSTRACT

This article aimed to identify research on successful pedagogical practices and the main challenges encountered in the teaching of Science and Biology in Youth and Adult Education (EJA). After conducting a historical rescue of the educational, social and political construction of the EJA, a qualitative-quantitative bibliographic research was carried out to map publications that could point out specific characteristics of teaching practices in Biology in EJA. This study focused on the productions published between the years 2010-2020. Ninety-eight articles were identified, from which only 30 were selected for data analysis as they fit the scope of this study. Results showed that the biggest challenges faced by Biology teachers are: to develop differentiated pedagogical models that identify the diversity of the EJA public and its specificities regarding different age groups, profiles and students' life situations. Furthermore, it is possible to infer that the path to success in the development of these practices must prioritize the voice of students in their curricula; awaken in students their self-transformation into critical and reflective citizens; provide the necessary conditions for the student to understand the school space as an environment for exchanging experiences and knowledge in Science that contribute to the improvement of their lives and also of society.

Keywords: Youth and adult education; EJA Science; EJA Biology; EJA Science and Biology.

RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo identificar investigaciones sobre prácticas pedagógicas exitosas y los principales desafíos encontrados en la enseñanza de Ciencias y Biología en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Luego del rescate histórico de la construcción educativa, social y política de la EJA, se realizó una investigación bibliográfica cualitativa-cuantitativa para mapear publicaciones que pudieran señalar características específicas de las prácticas docentes en Biología en la EJA. Este estudio estuvo dedicado a las producciones recopiladas entre los años 2010-2020. Fueron identificados 98 artículos, de los cuales sólo 30 fueron seleccionados para el análisis de datos, ya que se encajan en el alcance de este estudio. Los análisis realizados mostraron que los mayores desafíos que enfrentan los docentes de Biología son: desarrollar modelos pedagógicos diferenciados que identifiquen la diversidad de este público y sus especificidades respecto a diferentes grupos de edad, perfiles y situaciones de vida de los estudiantes. Además, es posible inferir que el camino hacia el éxito en el desarrollo de estas prácticas se debe priorizar la voz de los estudiantes en sus currículos; despertar en los estudiantes su autotransformación en ciudadanos críticos y reflexivos; brindar las condiciones necesarias para que el estudiante comprenda el espacio escolar como un ámbito de

intercambio de experiencias y conocimientos en Ciencias que contribuyan al mejoramiento de su vida y también de la sociedad.

Palabras-clave: Educación de jóvenes y adultos; Ciencia EJA; Biología EJA; EJA Ciencia e Biología.

1 INTRODUÇÃO

Pensar sobre a emancipação do sujeito por meio da Educação, em qualquer fase da sua vida, envolve pensar em práticas pedagógicas que coloquem o estudante para refletir criticamente sobre as condições que se impõem a ele na vida em sociedade e quais as possíveis relações entre o que aprendemos na escola e a nossa vida. Dessa forma, os conteúdos que aprendemos na escola podem tomar vida no dia a dia em sociedade se os estudantes forem encorajados a compreender e estabelecer as possíveis relações entre os conteúdos que se aprende na escola e a forma como estão presentes na vida em sociedade.

Pensando especificamente no ensino de Ciências e Biologia, vivemos um marco histórico desafiador na História da humanidade por conta da Pandemia de COVID-19 que modificou completamente a vida em sociedade e as relações sociais. De um dia para outro, a Ciência entrou em nossas casas por meio das notícias, novas posturas de convivência foram desenhadas (por exemplo: distanciamento social, máscaras, álcool 70%, entre outros), protocolos de segurança para uso de espaços públicos e privados foram adotados, e a conscientização para a vacinação tornou-se essencial por ser a única saída coletiva para a solução desse problema. Esse novo cenário colocou luz sobre a importância da alfabetização científica da população em geral, independentemente da idade, e de estarem ou não na escola, de modo que a solução da Pandemia depende de uma compreensão pública da Ciência muito mais apurada e crítica.

Como destaca Lorenzetti (2021, p. 66):

Ser alfabetizado cientificamente e tecnologicamente é possuir um conjunto de habilidades, atitudes e conhecimentos que compõem um longo e complexo processo. Não é apenas um processo de aquisição de conceitos e fatos científicos, mas um processo de emancipação e conhecimento, desenvolvendo uma consciência crítica da sociedade e de seus objetivos, estimulando, também, a iniciativa e a participação na elaboração e desenvolvimento de projetos para transformar o mundo, propiciando o crescimento e o desenvolvimento do ser humano, contribuindo para a mudança social. [...] No contexto educacional, a Alfabetização Científica e Tecnológica tem sido considerada como uma atividade vitalícia e como um processo permanente.

Partindo da compreensão de que o ensino de Ciências e Biologia é o caminho para a promoção da alfabetização científica também na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e reconhecendo que tal ensino também é responsável por aproximar as discussões científicas desse público, o presente artigo tem por objetivo identificar pesquisas sobre práticas pedagógicas de sucessos e os principais desafios encontrados para o ensino de Ciências e Biologia na EJA.

Nossa intenção é apresentar características de práticas de ensino em Ciências e Biologia na Educação de Jovens e Adultos visando a ampliar a compreensão da própria comunidade científica sobre a importância dessas práticas, também nesta faixa de escolaridade.

Consideramos particularmente importante valorizar as práticas empreendidas neste período escolar por compreender que a emancipação do sujeito, a formação de uma consciência crítica diante da realidade e uma compreensão mais autônoma sobre a sua vida e a vida em sociedade, passa por compreender mais e melhor a presença da Ciência em suas vidas.

Após as ponderações citadas, que constituem a introdução deste artigo (1), apresenta-se, na sequência, em (2), o referencial teórico da pesquisa, tomando por base o histórico da EJA e suas relações com o ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia; em (3), a metodologia, em que se apresentam as características desta pesquisa; em (4), a análise dos dados, retomando-se o objetivo geral, os pressupostos da pesquisa e os referenciais teóricos de modo a relacioná-los aos dados encontrados; e, por fim, em (5), a conclusão e o fechamento do texto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Breve história da EJA

Para compreender a identidade dos sujeitos que hoje integram a EJA, faz-se necessária uma retrospectiva da trajetória histórica da modalidade. A ação educativa de jovens e adultos não é nova e pode ser observada desde a chegada dos jesuítas no Brasil, em 1549, por meio da catequização dos índios (VARGAS *et al.*, 2013).

Liderados pelo Padre Manoel de Nóbrega, quinze dias após chegarem ao Brasil, construíram a primeira escola elementar brasileira, situada em Salvador – BA. Dedicados à pregação da fé católica e aos trabalhos pedagógicos, tinham como objetivo educar adolescentes e adultos de acordo com as normas vigentes utilizadas pelos colonizadores portugueses, que necessitavam de pessoas para trabalhar, tanto na lavoura quanto nas atividades extrativistas. Vinte e um anos após a chegada dos jesuítas, essas ações

formativas já eram compostas por cinco escolas de instrução elementar, situadas em Porto Seguro, Ilhéus, Espírito Santo, São Paulo de Piratininga e São Vicente. As escolas eram regidas por um documento denominado *Ratio Studiorum*, escrito por Inácio de Loyola, que regulamentava esses colégios e visavam educar tanto no ensino escolar quanto para a vida em sociedade. Embora fossem os burgueses os principais mantenedores desses colégios, a orientação de Inácio de Loyola era de que a instituição de ensino da Companhia de Jesus oferecesse ensino gratuito, seja pelo Estado, de particulares ou entidades (VARGAS *et al.*, 2013).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, todas as escolas jesuítas foram fechadas pelo Marquês de Pombal, uma grande desorganização do ensino e uma série de consequências para a história da educação brasileira decorreram dessa decisão (HADDAD; PIERRO, 2000).

Com a reforma pombalina, surge a escola pública, e os adultos de classes menos privilegiadas ficam à margem da sociedade sem formação e estudo. Apenas a classe burguesa da sociedade passa ter acesso à educação de qualidade e ao ensino superior.

Ao expulsar os jesuítas, Marquês de Pombal tira a administração educacional das mãos dos missionários e passa para o Estado. A metodologia eclesiástica dos jesuítas é substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica. (BRASIL, 2012).

Segundo Azevedo (1976, p. 56-57):

Em lugar de um sistema único de ensino, a dualidade de escolas, umas leigas, outras confessionais, regidas todas, porém, pelos mesmos princípios; em lugar de um ensino puramente literário, clássico, o desenvolvimento do ensino científico que começa a fazer lentamente seus progressos ao lado da educação literária, preponderante em todas as escolas; em lugar da exclusividade de ensino de latim e do português, a penetração progressiva das línguas vivas e literaturas modernas (francesa e inglesa); e, afinal, a ramificação de tendências que, se não chegam a determinar a ruptura de unidade de pensamento, abrem o campo aos primeiros choques entre as ideias antigas, corporificadas no ensino jesuítico, e a nova corrente de pensamento pedagógico, influenciada pelas ideias dos enciclopedistas franceses, vitoriosos, depois de 1789, na obra escolar da Revolução.

Déspota esclarecido, Pombal coloca em prática a filosofia iluminista, e os métodos de ensino dos jesuítas passam a representar um obstáculo e uma forma de resistência ao seu governo. A carência de professores capacitados para lecionarem dentro dessas novas metodologias era o seu maior problema, já que os jesuítas haviam ficado incumbidos dessa tarefa por mais de dois séculos (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006).

Em 1807, a família real deixa Portugal e muda-se para o Brasil devido à crise mundial. Com a chegada da corte, há investimento em ensino técnico e ensino superior. Por outro lado, a educação popular fica esquecida, e o período é de poucos avanços para a EJA.

Com a independência do Brasil, em 1822, aparecem os primeiros sinais do ensino como instituição. Segundo Haddad e Pierro (2000, p. 109):

A constituição 1824, estabeleceu a gratuidade da instrução primária para todos, inclusive para os adultos. Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores.

Essa distância entre o proclamado e o realizado foi agravada por outros fatores, uma vez que, no período do Império, só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica, à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres.

Em 1890, no final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta. Com a revolução industrial, ocorre a valorização do ensino profissionalizante entre os imigrantes.

No ano de 1937, foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas), com objetivo traçar um panorama da educação no Brasil e um plano de nacionalização do ensino. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) salientam que a EJA tem sua origem significativa a partir de movimentos populares. Nas palavras dos autores:

Abrigadas frequentemente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, essas iniciativas experimentaram propostas de alfabetização e pós alfabetização de adultos que se nutriram no paradigma da educação popular, impulsionando a busca de uma adequação de metodologias e conteúdos às características etárias e de classe dos educandos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 61).

A partir da década de 1930, iniciou-se no país uma campanha de alfabetização, cujo principal objetivo era erradicar a pessoa analfabeta, e não o analfabetismo, uma vez que esse indivíduo seria incongruente numa era de industrialização pela qual o país transitava (FÁVERO, 2005). Ainda de acordo com levantamento do autor, houve diversas campanhas com esse intuito: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947); Campanha de Educação Rural (1950); SIRENA – Sistema Rádio Educativo Nacional (1957); MCP – Movimento de Cultura Popular (1958); De Pé o Chão também se aprende a

ler (1961); CPC – Centro Popular de Cultura (1961); Movimento de Educação de Base – MEB, sistema rádio educativo criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o apoio do Governo Federal (1961); Campanha de Educação Popular da Paraíba (1962); Centros Populares de Cultura – CPC (1963).

Outro movimento importante para educação brasileira, criado em 1967, foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um ensino militarizado, subalternado ao Exército, cujos objetivos estavam focados numa didática tecnicista, formando cidadãos funcionalmente alfabetizados, com noções básicas de leitura, escrita e matemática, mas sem o desenvolvimento de uma consciência cidadã. O MOBRAL causou uma ruptura na metodologia freiriana utilizada nas décadas 50 e 60, que trazia o lema “Educar para Libertar”. Era o ensino da ditadura promovido por Getúlio Vargas, porém, com o início da recessão econômica de 1980., o projeto foi extinto em 1985 (BELUZO; TONIOSSO, 2015).

O MOBRAL foi transformado em Fundação Escolar, que trouxe novo fôlego e novas metodologias para a educação de adultos. A proposta pedagógica do pernambucano Paulo Freire não teve uma boa repercussão dentro desse novo sistema, que trazia exatamente os pressupostos contrários da educação libertadora que o autor defendia. Apesar de Freire ser o responsável inicial pelo desenvolvimento dos programas de alfabetização de jovens e Adultos, a partir de 1963, na década seguinte, seu programa foi interrompido, uma vez que a educação proposta no regime militar buscava exatamente o contrário: qualificar mão-de-obra barata e sem consciência social (BELUZO e TONIOSSO, 2015).

O Ensino Supletivo foi Regulamentado 1971 com o objetivo de repor a escolaridade que não havia acontecido na faixa etária considerada, na época, “apropriada à aprendizagem”, um ponto de vista defendido pela psicologia evolutiva tradicional, um dos paradigmas da educação na área educacional nesse período (PALACIOS, 2004). No entanto, apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que se tornou, de fato, obrigatória a Educação de Jovens e Adultos (BELUZO e TONIOSSO, 2015).

A partir dessa obrigatoriedade, é criado, em 1991, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que torna obrigatória a alfabetização de crianças, jovens e adultos, a partir de parcerias formadas entre o governo e a sociedade civil, tendo como objetivo final erradicar 95% do analfabetismo até 1995. Com a crescente percepção da importância da alfabetização em todas as faixas etárias, são criados fóruns responsáveis pelo debate e integralização das ações em todo o país (BELUZO; TONIOSSO, 2015).

A partir da década de 1990, a EJA passa a ser discutida com maior ênfase, com a aprovação da Lei 9394/96, no seu artigo 37, substituindo de vez o então chamado “supletivo”. Refere-se, especificamente à educação de jovens e adultos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 1996, p. 17-18).

A Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFINTEA) de 1997 enfatiza que:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanta consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p.3).

A Função da EJA passou a ser explicitada no Parecer CEB/CNE 11/2000. São três as funções:

Função Reparadora: significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

Função Equalizadora: visa a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

Função Qualificadora: propicia a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, sendo uma função permanente da EJA. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA (PAIVA, 2009, p. 24, grifos do autor).

A EJA apresenta importantes objetivos como a continuidade de estudos, a garantia de sistematização e apropriação de conhecimentos nas diversas áreas, a valorização de espaços educativos que privilegiem as interações de experiências do jovem e adultos, visando a fortalecer a sua autoestima e a identidade cultural para a construção de sua personalidade.

Já em 2003, o Ministério da Educação (MEC) anunciou que a EJA passaria a figurar como prioridade do Governo Federal. Assim, surge o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), por meio do Decreto nº 4.834, de 08 de setembro de 2003 (BRASIL, 2003), cuja finalidade seria a erradicação do analfabetismo no país, especialmente de Jovens Adultos, regulamentado pelo DECRETO Nº 5.475, de 22 de junho de 2005. Dentro do programa, e a partir de suas diretrizes inclusas no Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores (BRASIL, 2011), a alfabetização de tornou uma política pública de inclusão de grupos excluídos, não mais de caráter compensatório para esses estratos sociais (MACHADO, 2015).

No ano de 2007, o Programa Brasil Alfabetizado foi completamente reformulado pelo Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007, o qual passou a tratar de forma prioritária a alfabetização de toda a população a partir dos 15 anos de idade, com a tentativa de gerir de maneira mais eficaz os programas estaduais, evitando medidas repetitivas (MACHADO, 2015), mas o programa funcionou até 2016.

Ainda no período a partir de 2003, diversos programas foram implementados para tentar suprir a necessidade de alfabetização da população, por exemplo: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Campo – Saberes da Terra), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos, modalidade Formação Inicial e Continuada (PROEJA – FIC), O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEEJA), Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, modalidade Jovens e Adultos (Pronatec – EJA) e o Programa Educação Nas Prisões (PEP).

Apesar da grande quantidade de programas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nota-se a diminuição crescente do número de participantes ocupando as salas de aula na faixa etária a partir dos 15 anos. Foram aprovadas como metas para educação do decênio 2010-2020, em 2010, oferecer 25% das matrículas da EJA nos ensinos fundamental e médio, e, na forma integrada, a educação profissional foi uma delas. Mudanças significativas para a EJA foram consideradas para 2020, e, a partir daquele ano, o tempo de conclusão da EJA passou de cinco para dois anos a cada etapa, uma tentativa de conter tal evasão (BRASIL, 2018).

Em 2014, após grande pressão popular, o governo Federal sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que tinha como propósito direcionar investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país (NEVES; GONÇALVES; ARAÚJO, 2020). Dentre as 20 metas a serem alcançadas num intervalo de 10 anos, duas estão diretamente relacionadas à EJA:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).

Embora os investimentos na EJA tenham ocorrido, no Brasil ainda existem 11,5 milhões de analfabetos, segundo o IBGE. Esse número implica que três em cada dez jovens e adultos são considerados analfabetos, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2017. O analfabetismo absoluto ou funcional no Brasil é resultado da exclusão do passado. Segundo Boff (2020, s/p):

[...] podemos ser: não só sapiens, portadores de amor, empatia, respeito e devoção, mas também demens, odientos, agressivos, cruéis e sem piedade. Este nosso lado sombrio parece dominar a cena social de nosso tempo e também de nosso país." Ainda segundo Boff, referindo-se o estatuto da escravidão como exemplo, esta foi "uma das realidades mais perversas da história humana [...].

O Brasil foi campeão do escravagismo fontes do IBGE, refletindo num cenário em que o analfabetismo entre os negros no Brasil é duas vezes maior do que entre os brancos, dados que revelam que o analfabetismo tem cor. Portanto, a desigualdade permanece, sobretudo, para com essa população de homens e mulheres negras, sendo a modalidade de EJA talvez a única "porta de entrada de conhecimento científico" para esses sujeitos. (BOFF, 2020, s/p).

Neste cenário histórico no qual é possível notar a importância da educação para a superação da alienação e tendo em vista ampliar a percepção sobre a relevância de ensinar e aprender Ciências e Biologia também como ferramentas de emancipação, os próximos itens deste artigo se dedicarão a estreitar relações entre o ensino de Ciências e Biologia e a EJA como uma interlocução necessária não apenas para o avanço escolar, mas também para a vida em sociedade.

2.2 EJA e suas relações com o ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia

Para Cachapuz *et al* (2005, p. 14), "vivemos numa situação de autêntica emergência planetária, marcada por toda uma série de graves problemas estreitamente

relacionados: contaminação e degradação dos ecossistemas, [...] perda de diversidade biológica e cultural”.

Nessa perspectiva, o ensino de Ciências e Biologia vem ganhando destaque segundo argumentação de Futuyma (2002, p. 5):

O século vinte um será o “Século da Biologia”. Impulsionadas por uma convergência de preocupações públicas em aceleração, as ciências biológicas serão convocadas cada vez mais para tratar de questões vitais para o nosso bem-estar futuro: ameaças a qualidade ambiental, necessidades de produção de alimentos devido a pressões populacionais, novos perigos para saúde humana gerados pelo aparecimento de resistência a antibióticos e de novas doenças, a explosão de novas tecnologias na biotecnologia e na computação. A Biologia Evolutiva em particular está destinada a prestar contribuições muito significativas. Ela contribuirá diretamente para desafios prementes da sociedade, bem como para informar e acelerar outras disciplinas biológicas.

O ensino de Ciências da Natureza (que envolve as áreas de Biologia, Física, Química e Matemática) é orientado atualmente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (BRASIL, 2017b, p. 8).

A BNCC em 2015 tem sua primeira versão disponibilizada e sua última versão homologada em 2018, abrangendo todas as etapas de ensino do infantil ao ensino médio da educação brasileira.

Outro documento importante, de caráter não obrigatório, que antecede a BNCC são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tendo suas propostas preliminares discutidas em âmbito nacional nos anos de 1995 e 1996, “do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores” (BRASIL, 1997, p. 15).

Os PCNs propõem para o ensino das Ciências Naturais 3º e 4º Ciclos, os seguintes eixos temáticos: “Vida e Ambiente”, “Ser Humano e Saúde”, “Tecnologia e Sociedade” e “Terra e Universo” (BRASIL, 1998, p. 62). Além disso, nas “diretrizes e parâmetros que organizam o ensino médio, a Biologia, a Física, a Química e a Matemática integram uma mesma área do conhecimento” (BRASIL, 1998, p.23).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) propunham seis temas estruturadores na área de Biologia:

1. Biologia: A vida como fenômeno e seu estudo

2. Biodiversidade: Organização, caracterização e distribuição dos organismos vivos
3. Organismo: sistema complexo e autorregulável
4. Hereditariedade: Padrões e processos de armazenamento, transmissão e expressão de informação
5. Evolução: Padrões e processos de diversificação da vida
6. Ecossistemas: Interações organismo-meio (BRASIL, 2016, p. 600).

Na BNCC, o ensino de Ciências, na etapa fundamental dos anos finais, as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, estão organizados em três unidades temáticas: *Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo*. Já no ensino médio a área de Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias trabalham com os eixos: Material e Energia e Vida, Terra e Cosmos (BRASIL, 2018).

Segundo a BNCC, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso:

[...] com o desenvolvimento do **letramento científico**, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2018, p. 321, grifo dos autores).

Ambos documentos, PCNs e BNCC, têm a função de orientar a educação servindo como um referencial comum para garantir a formação escolar aos estudantes. Diante disso, todas as escolas, inclusive as que trabalham com a modalidade EJA, devem usar a BNCC como um norte na construção de suas propostas pedagógicas e currículos, apropriando-se de todas as competências e habilidades previstas no documento, fato que provocou muitas críticas e debates entre os educadores que defendem o currículo da EJA.

Ferreira e Catelli Jr. (2016) chamam atenção pelo descaso das secretarias estaduais sobre a modalidade EJA. Segundo os autores, o Estado, alegando escassez de recursos, trabalha com currículos impróprios adaptados de crianças e jovens que não cabem na vida do adulto, colocando, assim, a EJA num lugar marginal. Outra questão crítica é o fato de a BNCC não dar orientações específicas sobre a modalidade EJA em seu documento preliminar na última versão, e nas versões anteriores citá-la de forma muito sucinta. Ferreira e Catelli Jr. (2016) alegam que a EJA deveria ter um capítulo especial na BNCC e relatam que a falta de orientações curriculares compromete o campo pedagógico da modalidade.

Para Ferreira (2014, p. 187), os currículos são "construções sócio históricas que produzem e hegemonomizam significados sobre quem somos e sobre aquilo que sabemos".

Apesar de a EJA apresentar um arcabouço de leis nacionais e ser signatário de legislações internacionais, a diversidade da população brasileira traz indicadores sociais complexos para políticas públicas que vão além de ofertar vagas nas escolas e formular currículos. De acordo com Paiva (2019, p. 1146):

Trata em compreender as especificidades questões imbricadas com o viver dos sujeitos nas sociedades contemporâneas, identificadas por características de gênero, faixa etária (juventudes e terceira idade), etnia e origem racial, entre muitas outras que caracterizam a diversidade de formas de ser e estar no mundo, de toda uma população.

Sob essa ótica, os professores da EJA precisam desenvolvem propostas pedagógicas profundamente conectadas com os saberes culturais, experiências pessoais e projetos de vida de seus alunos, pois “não há prática pedagógica que não parta do concreto cultural e histórico do grupo com quem se trabalha” (FREIRE, 2004, p. 57). Ou como afirma Arroyo (2012), “se são outros sujeitos, requerem outras pedagogias”.

A introdução do ensino de Ciências na escola ocorreu no início do século XX (CANAVARRO, 1999 apud NARDI; ALMEIDA, 2004). Desde então, a presença da Ciência e da Tecnologia, têm influenciado o modo como vivemos, pensamos e agimos:

Do transporte aos eletrodomésticos; da telefonia celular à internet; dos sensores óticos aos equipamentos médicos; da biotecnologia aos programas de conservação ambiental; dos modelos submicroscópicos aos cosmológicos; do movimento das estrelas e galáxias às propriedades e transformações dos materiais. Além disso, questões globais e locais com as quais a Ciência e a Tecnologia estão envolvidas – como desmatamento, mudanças climáticas, energia nuclear e uso de transgênicos na agricultura – já passaram a incorporar as preocupações de muitos brasileiros. Nesse contexto, a Ciência e a Tecnologia tendem a ser encaradas não somente como ferramentas capazes de solucionar problemas, tanto os dos indivíduos como os da sociedade, mas também como uma abertura para novas visões de mundo (BRASIL, 2018, p.547).

E como destaca Lima (2006, p. 124 *apud* BERTOGLIO 2013, p. 17):

A nova configuração econômica e social coloca a aprendizagem no centro de todas as atividades humanas, pois o conhecimento torna-se necessário não só para a inserção no mundo do trabalho, mas também para usufruir outros benefícios decorrentes do progresso da ciência e da tecnologia.

Diante dessas influências, o indivíduo precisa, cada vez mais, entender esses processos que decorrem, principalmente do fenômeno da globalização, “[...] que trouxe transformações para todos os setores da sociedade. Portanto, destaca-se aqui o papel

essencial da disciplina de ciências na educação referente às temáticas relacionadas à ciência e à tecnologia" (BERTOGLIO, 2013, p. 17).

Segundo Limberger *et al* (2014), em seu estudo sobre práticas pedagógicas na EJA, verificou-se que o ensino de ciências nesta modalidade é pouco eficiente por priorizar o estudo de conteúdos conceituais e pelo baixo reconhecimento dos professores de Ciências sobre práticas pedagógicas que incentivem o desenvolvimento das capacidades de pensamento crítico dos alunos.

Como já mencionado, o ensino da Biologia encontra-se inserido na área de "Ciências da Natureza", juntamente, com a Física e a Química, e hoje ocupa lugar de destaque nos currículos escolares, porém, nem sempre foi assim. O espaço conquistado para o estudo dessas Ciências é consequência do *status* que adquiriram, principalmente no século XXI, por conta dos avanços sociais propiciados pelo desenvolvimento científico, responsável por grandes invenções. (NARDI; ALMEIDA, 2003).

Por todas as razões aqui expostas e também reconhecendo que as Ciências em geral ocupam lugar de relevância não apenas dentro dos muros da escola, mas também fora dela, na própria vida em sociedade, valorizar reflexões e ações por elas empreendidas também na EJA, é valorizar o desenvolvimento do pensamento crítico, autônomo e bem fundamentado de todo o cidadão.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa configura-se como uma pesquisa quali-quantitativa. Com o intuito de se identificar quais são as características dos artigos que vêm sendo produzidos dentro da perspectiva da EJA para as aulas de Ciências e Biologia, caracterizando-se como uma revisão bibliográfica sistemática (SNYDER, 2019), cuja pergunta a ser respondida foi: qual a atual situação da Educação de Jovens e Adultos nas aulas de Ciências Naturais?

De acordo com Lakatos e Marconi (2002), a finalidade dessa metodologia é entrar em contato com os temas publicados sobre determinado assunto, sendo possível examiná-los, chegando a conclusões diferentes dos problemas estudados. A principal vantagem do método é permitir o acesso a uma maior gama de temáticas, que seria inviável numa pesquisa primária (GIL, 1999).

Utilizou-se como método de busca a busca booleana "[...] é a aplicação da Lógica de Boole a um tipo de sistema de recuperação da informação, no qual se combinam dois ou mais termos, relacionando-os por operadores lógicos, que tornam a busca mais restrita ou detalhada. (SAKS, 2005, p. 4). Nesse sentido, foram combinados os seguintes termos com os operadores AND entre as palavras "EJA"; "Ciências" e "Biologia", no *Google*

Acadêmico. Foram coletados trabalhos entre os intervalos temporais de 2010 a 2020, em todas as revistas de interesse que publicam sobre o tema, encontrando-se um total de 98 artigos (“EJA Ciências” 96 resultados; “EJA Biologia” 54 resultados e “EJA Ciências e Biologia” 11 resultados).

Após a leitura flutuante dos resumos (BARDIN, 2011), foram excluídos artigos repetidos, de acordo com os seguintes critérios de exclusão: (a) práticas correspondentes ao ensino do 1º ao 5º ano do Ensino Regular (anos iniciais do Ensino Fundamental); (b) relacionadas ao trabalho (funcionários); (c) *workshop*, coletâneas por tratarem de muitos artigos num mesmo documento; (d) pesquisas voltadas para a ações específicas como a formação de professores; e (e), artigos que não permitiam acesso.

A partir da leitura e análise dos artigos selecionados, realizou-se o fichamento individual, contendo: *autor; tipo de pesquisa; instituição/periódicos/evento; ano e práticas pedagógicas abordadas.* Então, os artigos foram separados em dez diferentes temáticas, baseadas na abordagem de trabalho utilizada pelos autores ao longo de suas pesquisas, conforme ilustra o Quadro 1.

Quadro 1 – Artigos selecionados por categoria e ano

Grupos	Cód.	Autor (es)	Tipo de Pesquisa	Instituição / Periódico / Evento	Ano	Práticas Pedagógicas Abordadas
1 Abordagem Interdisciplinares	C1	POMPÉU	Mestrado	Unb	2010	Abordagem Histórica e Filosófica
	C2	LOPES	Especialização	UTFPR	2011	Abordagem interdisciplinar
	C3	NASCIMENTO <i>et al.</i>	Trabalho em evento	ULBRA	2015	Abordagem Interdisciplinar
2 Atividade Práticas	C4	RAMALHO <i>et al.</i>	Artigo Científico	REMOA	2015	Atividade Prática
	C5	MOTA	TCC	IFSC	2015	Atividades Lúdicas
3 Práticas Dialógicas	C6	COSTA; BIZERRIL	Mestrado P.	UnB/R	2012	Práticas Dialógicas
	C7	SILVA	Mestrado	UTFPR	2018	Dialógica/Problematizadora
	C8	AMARAL	Mestrado	UnB	2019	Dialógica/Problematizadora
4 Comunicação Científica	C9	MOREIRA; FERREIRA	Artigo Científico	Ciência & Educação (UNESP)	2011	Seminários Interativos

	C10	OLIVEIRA, ZANCUL	Artigo Científico	REVISTA PRÁXIS	2015	Textos de Divulgação Científica
5 Práticas Laborais	C11	FERREIRA <i>et al.</i>	Artigo Científico	ARETÉ	2015	Práticas Laboratoriais
6 Visitas em Museus	C12	BERTOGLIO <i>et al.</i>	Mestrado	PUCRS	2013	Visitação ao Museu da PUCRS
	C13	SANTOS; FALAVIGNA	Trabalho em evento	IV COLBEDUC A II CIEE	2018	Visita ao Museu Virtual
7 Recursos Audiovisuais	C14	CAVALCANTE	Mestrado	UnB	2011	Cinema na Sala de Aula/Prisões
	C15	SANTOS	Trabalho Em Evento	Encontro SENAC	2014	Recursos Audiovisuais Filmes
	C16	LOURENÇO	TCC (Graduação)	UFCEG	2015	Documentários/ Prisões
	C17	MACIEL <i>et al.</i>	Artigo Científico	RPI	2016	Documentários Didáticos
8 Estratégias de Aprendizagem	C18	PORTO;TEIXEIRA	Trabalho Em Evento	X-ENPEC	2013	Enfoque CTS
	C19	BORGES; ALMEIDA	Artigo Científico	LSP	2015	Estratégia Mnemônica
	C20	COZENDEY; COSTA	Trabalho Em Evento	X-ENPEC	2015	Audiodescrição
	C21	TERNES <i>et al.</i>	Artigo Científico	Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas	2015	Estudo Intervenção
	C22	ALBUQUERQUE	Especialização	UnB	2015	Estudo Intervenção
	C23	BATISTA	TCC (Graduação)	UFPB	2017	A Utilização do Livro Didático
	C24	PEREIRA <i>et al.</i>	Artigo Científico	Revista Eletrônica Araguaia	2018	Tradicional, Tradicional e Lúdico
	C25	KRAUSE	Mestrado	UnB	2012	Modelos Tridimensionais
9 Metodologias de Ensino	C26	KUTTER	Mestrado	UFRGS	2012	Etnografia Biocêntrica
	C27	SANTANA	Especialização	UFMG	2019	Modelo Biopsicossocial
10 Lixo Resíduos Sólidos	C28	VALÉRIO <i>et al.</i>	Artigo Científico	Rev. Cien. Exat. Tec	2014	Lixo Eletrônico

	C29	SILVA <i>et al.</i>	Artigo Científico	REMOA Ed Especial IFMT	2015	Resíduos Sólidos
	C30	BARRA, FREITAS	Artigo Científico	Revista UNIABEU	2018	Lixo Doméstico

Fonte: própria autoria (2021)

Na Figura 1, apresentamos os principais temas abordados nos artigos:

Figura 1 – Principais práticas relatadas nos artigos selecionados



Fonte: própria autoria (2021)

Por fim, na Figura 2, apresentamos um gráfico gerado a partir das prevalências das práticas, por ano:

Figura 2: Prevalência de temas abordados por ano



Fonte: própria autoria (2021)

Podemos observar, através dos gráficos que localizam os mesmos temas, que tais assuntos são explorados, em sua maioria, por vivências práticas das mais variadas. É possível notar também que as estratégias de aprendizagem se destacam como temática de maior incidência em diversos anos, demonstrando a necessidade da divulgação e troca de experiências para práticas de ensino em Biologia na EJA.

No item a seguir, exploramos com mais detalhes as contribuições apresentadas por esses trabalhos sobre o ensino de Biologia na EJA por meio da análise detalhada dos dados.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No primeiro grupo, *Práticas Interdisciplinares*, encontram-se três artigos: (C1, C2 e C3). Pompeu (2010) propôs o uso de uma abordagem histórico-filosófica para examinar as visões dos alunos sobre as disciplinas de Ciências Naturais e de Biologia. Após o uso da abordagem, conclui-se um maior interesse pela Biologia e melhor compreensão da disciplina pelos alunos. No entanto, no ensino de Ciências, houve pouco impacto com o uso da abordagem histórico-filosófica, talvez devido ao pouco tempo de uso da abordagem.

Lopes (2011), abordou os temas saúde e consumos, mais precisamente, alimentação, além do ensino da Matemática. Lopes conclui que o processo pedagógico pode promover o desenvolvimento da percepção, o pensamento crítico e a autonomia dos alunos da EJA. Já Nascimento *et al* (2015), teve como desafio buscar estratégias didáticas para trabalhar a Educação Ambiental. Notou-se que o estudo propiciou o contato com os mecanismos de produção do conhecimento científico na interdisciplinaridade das disciplinas de Biologia e de Artes, contribuindo de forma significativa para a formação dos estudantes da EJA.

No Grupo 2, *Atividades Práticas*, há dois artigos: C4 e C5. As teorias do construtivismo (PIAGET, 2005) e a teoria sócio-histórica (VYGOTSKY, 2007) embasaram as escolhas dos experimentos de Ramalho *et al* (2015). Verificou-se, com dados obtidos por meio de questionários, que as práticas foram validadas por meio de experimentos interacionistas e sociointeracionistas. Mota (2015) se propôs a investigar o lúdico e a proposta apresentou resultados positivos na intervenção. A hipótese levantada, de que o lúdico age como facilitador na aprendizagem corresponde aos resultados positivos em relação ao jogo de cartas com a temática da dengue então proposta.

No Grupo 3, *Práticas Dialógicas*, estão inseridos os artigos C6, C7 e C8. Para Costa e Bezerril (2012), utilizando práticas dialógicas, houve a melhora na autoestima dos estudantes, e uma maior autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Silva (2018)

relata que o ensino de Ciências, quando fundamentado nas práxis da educação libertadora de Freire, proporciona o diálogo entre os sujeitos envolvidos, o estímulo à produção de conhecimento científico e crítico e o olhar conscientizador/transformador da realidade. A estratégia desenvolvida por Amaral (2019), sobre a temática de automedicação, foi aprovada pelos estudantes. Constatou-se a alteração do comportamento deles quanto à prática da automedicação. Os textos produzidos pelos alunos resultaram na construção de um livro paradidático que foi aprovado pelo Comitê de Ética.

No Grupo 4, *Comunicação Científica*, há dois artigos: C9 e C10. Moreira e Ferreira (2011) produziram uma pesquisa sobre seminários interativos e relatam que, apesar de não se tratar de uma prática inovadora, quando bem aplicada, tira o educando da margem e o coloca no centro da produção e socialização dos conhecimentos.

Os textos de divulgação científica (TDC) para abordar a temática alimentação foram a proposta de Oliveira e Zancul (2014). Os resultados indicaram que os textos de divulgação científica despertam o interesse e uma participação efetiva dos alunos nas discussões, uma vez que relacionavam os assuntos de saúde com o cotidiano dos estudantes, favorecendo a partilha de suas experiências e a troca de saberes.

Há apenas um artigo no Grupo 5 (*Práticas Laborais*), o C11. Tal trabalho, de Ferreira *et al* (2015), objetivou discutir a realização de atividades experimentais no ensino de Biologia. O estudo evidenciou o potencial pedagógico das práticas experimentais. Destacou que outros trabalhos práticos devem ser realizados, no entorno da escola, no jardim, e não apenas nos laboratórios, pois nem todas as escolas detêm de um espaço e equipamentos necessários à aplicação de aulas laboratoriais.

Visitas a Museus é a temática do Grupo 6, em que aparecem dois artigos C12 e C13. Bertoglio (2013) realizou sua pesquisa junto ao Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS (MCT, PUCRS), onde a pesquisadora atua como funcionária. A autora reconhece que museus e centros de ciências são espaços educativos que podem contribuir para a formação de indivíduos com visão crítica, um recurso pedagógico lúdico e interativo capaz de trazer muitas contribuições ao ensino de ciências. Para Santos e Falavigna (2018), o uso do museu virtual como metodologia foi pensado para educandos pertencentes aos turnos que não os favorecem em participar de atividades culturais de cunho científico. Comprovou-se a relevância do recurso utilizado proporcionando cenários de ampliação da cidadania de forma democrática.

No grupo 7, *Recursos Audiovisuais*, há quatro artigos: do C14 ao C17. Segundo Cavalcanti (2011), o filme estimulou o diálogo e a reflexão não só sobre os conteúdos de biologia, mas também sobre a leitura do mundo desses sujeitos. A pesquisa de Santos (2014) constatou que os recursos audiovisuais são um grande aliado do professor no processo de ensino-aprendizagem. Lourenço (2015) teve por objetivo compreender a

relevância da utilização de filmes e documentários na EJA Prisional. Constatou-se que essa prática proporcionou uma aprendizagem significativa, possibilitando, assim, uma maior reflexão sobre os diferentes temas abordados na intervenção pedagógica. Maciel *et al.* (2016) reconhecem a eficácia da prática pedagógica pela associação do cotidiano dos alunos por meio do documentário.

O Grupo 8, Estratégias de Aprendizagem, foi o grupo com maior número de abordagens com oito artigos. Porto e Teixeira (2013) abordaram a temática da AIDS como um problema social sob análise de três categorias: articulação da tríade CTS; prática didático-pedagógica; percepções dos sujeitos. Ressaltou-se a viabilidade da implementação do enfoque, embora, neste trabalho, tenha sido enfatizada somente a primeira categoria onde evidenciou-se "que a transposição das relações CTS para o contexto educacional resulta em ênfases diferenciadas em relação aos aspectos da Ciência, Tecnologia e Sociedade" (PORTO; TEIXEIRA, 2001, p. 1).

Borges e Almeida (2015) trazem a musicalização como estratégia mnemônica. Ao utilizar a musicalização por meio de paródias que elucidassem os conceitos estudados em Biologia, os resultados permitiram constatar que houve maior compreensão dos conteúdos de Biologia. Cozendey e Costa (2015) desenvolveram um trabalho com a turma do oitavo ano do ensino fundamental da EJA onde doze alunos participaram das discussões, um dos alunos tinha baixa visão. Primeiramente, foi utilizado vídeo sem a audiodescrição e em uma segunda aula foi apresentado aos alunos o vídeo com audiodescrição. Segundo a opinião dos alunos, o vídeo audiodescrito é mais repetitivo e explicativo, o que favorece a aprendizagem, e o aluno com baixa visão pode participar adequadamente das discussões. Ternes *et al.* (2015) propõe uma mudança na abordagem conceitual e estratégica para o ensino de ciências, que leve em consideração os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo da vida. Já a prática pedagógica docente de Albuquerque (2015) teve como principal objetivo a aprendizagem, por meio do entendimento para a elaboração do conhecimento. Nas duas pesquisas, a investigação por meio de questionários, pôde diagnosticar e intervir por meio de ações pedagógicas mais eficientes. Batista (2017) evidenciou que o livro específico para a modalidade de ensino possui insuficiência/limitações de conteúdo para o ensino de Biologia, sendo necessário para suprir as carências do livro didático da EJA, os professores elaborarem novos materiais didáticos e utilizarem o livro didático do ensino regular para ministrar suas aulas. Pereira *et al.* (2018) objetivou aplicar três metodologias de ensino: *tradicional*, *tradicional/lúdico* e somente o *lúdico*, em que cada metodologia foi aplicada em turmas diferentes. Os desempenhos dos alunos foram mensurados através de testes (pós-teste). Os resultados apontaram que a metodologia *tradicional/lúdica* obteve 50% dos acertos médios, sendo a mais indicada. Krauser (2012) propôs uma abordagem baseada no uso conjunto de modelos tridimensionais reais (3DR) e virtuais (3DV), os resultados

apontaram para as potencialidades dos modelos como auxílio no processo aprendizagem significativa, desde que seu planejamento elaboração seja criterioso e reflita sua forma de utilização, isolada ou concomitante.

As pesquisas C26/C27 convergem para as *Metodologias de ensino*, Grupo 9. A meta de Kutter (2012) em descrever aspectos culturais do ambiente escolar ressaltam a validade do uso da Etnografia na área de Ciências, apresentando a linha pedagógica da educação Biocêntrica em Biologia, que “estimula nos estudantes, prioritariamente, a valorização da consciência corporal, dos cuidados com a saúde do corpo”, sendo um campo de pesquisa ainda pouco explorado sob o ponto de vista da Educação em Ciências. O estudo de Santana (2019) teve como finalidade discutir sobre as (IST's) infecções sexualmente transmissíveis na Educação de Jovens e Adultos. Através do modelo biopsicossocial, evidenciou-se a relevância em explorar questões de caráter social, especificamente o papel do gênero. Mostrou ser também importante para os docentes refletirem suas práticas, valorizando o diálogo e sanando possíveis dúvidas que ultrapassem os limites do viés biológico-centrado.

O último grupo foi *Lixo, Resíduos Sólidos*. As temáticas de Valério (2014), Barra e Freitas (2018) e Silva *et al.* (2015) estão relacionadas ao *Lixo Eletrônico, Lixo Doméstico e Resíduos Sólidos Urbanos*. As três propostas reconhecem a alta relevância que as temáticas propostas tiveram no contexto da comunidade local. Percebe-se, também, que ao trabalhar com uma problemática de alcance local, de maneira adequada, temas como *Resíduos Sólidos Urbanos*, segundo Silva *et al.* (2015), passam a ganhar maior importância no processo de construção de conhecimento desses educandos e oportunizando o protagonismo do sujeito, abrindo espaço para a formação de cidadãos muito mais comprometidos com a causa social ao seu entorno.

Após a análise dessas pesquisas, é possível notar que o ensino de Ciências e Biologia é um importante elemento a ser valorizado, entendido e pesquisado também na Educação de Jovens e Adultos. Esse público, cada vez mais exposto às influências do volume de informações geradas todos os dias e veiculadas por diferentes meios, também constrói suas opiniões, pontos de vista e percepções da realidade, inclusive sobre o conhecimento científico, no dia a dia de uma sociedade que está imersa nesse cenário. Saber manejar essas informações, ter um ponto de vista pessoal embasado em fontes confiáveis e buscar saber mais sobre o que se conhece pouco, são habilidades que a escola também pode ajudar a desenvolver para colaborar na emancipação de seus estudantes, valorizando o conhecimento científico tão presente no dia a dia e em sociedade.

5 CONCLUSÃO

Este artigo teve por objetivo identificar pesquisas sobre práticas pedagógicas de sucesso e os principais desafios encontrados para o ensino de Ciências e Biologia na EJA. Nossa intenção foi apresentar características de práticas de ensino em Ciências e Biologia na EJA visando a ampliar a compreensão da própria comunidade científica sobre a importância dessas práticas, também nesta faixa de escolaridade.

Sob o ponto de vista histórico, é possível compreender a identidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos que consolidaram essa modalidade ao longo da História. No passado e no presente, a modalidade enfrenta diversas modificações que cada novo governo impõe, sendo constituída por um contexto secular de desigualdade e exclusão, visto que há sempre um discurso político-eleitoral por trás de cada lançamento de programa educacional em nosso país.

A multiplicidade de modalidades de trabalho que têm escolhido a EJA como campo de pesquisa demonstra o quão necessárias são as socializações de experiências que permitam aprimorar e avançar no ensino de Ciências e Biologia para esta modalidade de ensino.

Por meio da análise dos artigos e pesquisas, em cada categoria, nota-se que os maiores desafios encontrados pelos professores foram desenvolver modelos pedagógicos diferenciados que identifiquem a diversidade desse público e suas especificidades referentes às diferentes faixas etárias, perfis e situações de vida dos educandos que podem também impactar no ensino e na aprendizagem em Ciências. É possível inferir também que o caminho para o sucesso na aplicação dessas práticas deve priorizar a voz dos alunos em suas práticas e nos currículos.

Por fim, torna-se relevante destacar a importância do papel do educador, de modo que sua prática docente seja capaz de despertar em seus educandos a sua transformação em cidadãos críticos e reflexivos também a partir do ensino de Ciências e Biologia, dando-lhes as condições necessárias para compreender o espaço escolar como um ambiente de trocas de experiências e saberes que contribuem para a sua melhoria de vida e para a sua emancipação social.

Esperamos que este trabalho inspire pesquisas vindouras, para que possam ampliar propostas, práticas e ações na formação científica de jovens e adultos, tendo sempre como foco a emancipação do sujeito, a tomada de consciência para que este público tome para si o conhecimento científico e que sintam-se reconhecidos nele e o ajude também a avançar, nas mais diversas esferas sociais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Viviane Galeno. Práticas pedagógicas: uma contribuição ao conhecimento e à aprendizagem de ciências na EJA. 2015. 66 f., il. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania - EJA)—Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/15393> Acesso em: 04 mai 2022

AMARAL, Ramon de Sá. Se não cura não faz mal?: Automedicação: estratégias para educação em saúde no Ensino de Biologia na EJA em uma escola pública no município de Santa Maria da Vitória - BA. 2019. 112 f., il. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37412> Acesso em: 02 mai 2022

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2017.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Silvana Maria Soares. A utilização do livro didático no ensino de Biologia em turma do Ensino Médio na EJA. 2017. 52f. il. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Federal da Paraíba. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2259?locale=pt_BR Acesso em: 04 mai 2022

BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, v. 2 n. 1, 2015. Disponível em <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200716.pdf> . Acesso em 04 mai 2022

BERTOGLIO, Diana Schuch. Estratégias pedagógicas para o ensino de ciências na EJA incluindo atividades em um museu interativo. 2013. 89f., il. **Dissertação**. (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Porto Alegre: PUCRS, 2013, Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/3082> Acesso em 02 mai 2022

BOFF, Leonardo. A história foi escrita pela mão branca. **Brasil de Fato**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/17/artigo-or-a-historia-foi-escrita-pela-mao-branca>. Acesso em: 02 mai 2022

BORGES, Dayse Sampaio Lopes; ALMEIDA, Eliane Costa de. Musicalização, estratégia mnemônica para a compreensão dos conteúdos de Biologia na EJA. **Link Science Place**, v. 2, n. 4. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/292346951_MUSICALIZACAO_ESTRATEGIA_MNEMONICA_PARA_A_COMPREENSAO_DOS_CONTEUDOS_DE_BIOLOGIA_NA_EJA Acesso em: 04 mai 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 04 mai 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 02 mai 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do MEC – Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/ciencias.pdf> Acesso em: 02 mai 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Princípios, diretrizes, estratégias e ações de apoio ao programa Brasil alfabetizado: elementos para a formação de coordenadores de turmas e de alfabetizadores**. Brasília: SECADI, 2011.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 02 mai 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do MEC – Parecer Homologado **Portaria nº 1.348**, publicada no D.O.U. de 17/12/2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso: 02 mai 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso: 02 mai 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do MEC – Programa Brasil Alfabetizado**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado> Acesso em: 02 mai 2022

CACHAPUZ, António; GIL-PEREZ, Daniel; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; PRAIA, João; VILCHES, Amparo. **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CAVALCANTE, Elisângela Caldas Braga. Cinema na cela de aula: o uso de filmes no Ensino de Biologia para a EJA prisional. 2011. 115 f., il. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências)-Universidade de Brasília, Brasília 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9143?locale=fr> Acesso em: 04 mai 2022

COSTA, Rita Mara Reis. Conversando nas aulas de Ciências: um diálogo entre ducomunicação e abordagem temática na EJA. 2012. 115 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências) Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10608> Acesso em 02 mai 2022.

COZENDEY, Sabrina Gomes; COSTA, Maria da Piedade Resende da. O uso da audiodescrição como recurso inclusivo em uma turma de Ciências da EJA. X ENPEC, 2015, Águas de Lindóia. **Anais do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Águas de Lindóia: ABRAPEC. 2015. Disponível em:

<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/busca.htm?query=cozendey> Acesso em: 04 mai 2022.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300005&script=sci_arttext Acesso em 09 jul. 2020

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF (artigo 26-a da LDB)**. Brasília: SEEDF, Subsecretaria de Educação Básica/Coordenação de Educação em Diversidade, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_quilombola/material_distrito_federal.pdf Acesso em: 14 mai 2020.

KRAUSE, Frederico Coelho. Modelos tridimensionais em biologia e aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio. 2012. xiii, 186 f., il. **Dissertação** (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10789?locale=es> Acesso em: 04 mai 2022

LIMA, Valderez Marina do Rosário; LIMBERGER, Karen Martins; DA SILVA, Renata Medina. Práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos: Concepções e práticas de professores no ensino de Ciências. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, 2014. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/12278/2/Praticas_pedagogicas_na_Educao_de_Jovens_e_Adultos_Concepcoes_e_praticas_de_professores_no_ensino_de_Ciencias.pdf Acesso em 11 jul. 2020.

LOURENÇO, Franklin Herik Soares de Matos. O uso de filmes e documentários no ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), do sistema prisional de Cajazeiras - PB. 2015. 114f. il. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2015. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/7362> Acesso em: 04 mai 2022

FÁVERO, Osmar. Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966). Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em: 04 mai 2022.

FERREIRA, André. Despertando o olhar científico no ensino de Biologia para jovens e adultos (EJA). **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 8, n. 17, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/187> Acesso em: 04 maio 2022.

FERREIRA, Anna. Rachel. Roberto Catelli Jr. fala sobre Educação de Jovens e Adultos: Coordenador da Unidade EJA, da Ação Educativa, responde dúvidas sobre os desafios dessa modalidade de ensino. **Nova Escola Online**, 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/357/roberto-catelli-jr-fala-educacao-jovens-adultos>

Acesso em: 02 mai 2022

FERREIRA, M. S. Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004

FREITAS, Adriano Vargas; BARRA, Tainara Rodrigues Pedro. O ensino de Ciências na EJA: reflexões e proposta de atividades envolvendo o lixo doméstico. Revista UNIABEU. v. 11, n. 9, 2018. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/3065> Acesso em: 04 mai 2022.

FUTUYMA, Douglas Joel. **Evolução, ciência e sociedade**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Genética. 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. Métodos e técnicas de pesquisa social, v. 6, p. 22-23, 1999.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci_arttext Acesso em: 14 mar. 2020.

KUTTER, Ana Paula Zandonai. A educação em ciências biológicas na educação de jovens e adultos (EJA) : uma experiência etnográfica na escola. 2010. 119f. il. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/26061> Acesso em: 04 mai. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Atlas, 2001.

LORENZETTI, Leonir. Alfabetização Científica e Tecnológica: pressupostos, promoção e avaliação na Educação em Ciências. In: MILARÉ, Tathiane *et. al.* (Org). **Alfabetização científica e tecnológica na Educação em Ciências: fundamentos e práticas**. São Paulo: Livraria da Física, 2021

MACHADO, Márcia Alves de Carvalho. **Políticas educacionais no Brasil na área de educação de jovens e adultos: o caso do Programa Brasil Alfabetizado em Sergipe**. 2015, 294f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação - Educação e Formação Docente. Aracaju: UNIT, 2015. disponível em: <https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/handle/set/1072> Acesso em: 02 mai. 2022.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 465-476, 2006.

MACIEL, Moniky; GONÇALVES, Priscila; BARROS, José. A utilização de documentários didáticos

no ensino de biologia na eja da cidade de São José de Piranhas – PB. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**. Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316501889_A_UTILIZACAO_DE_DOCUMENTARIOS_DIDATICOS_NO_ENSINO_DE_BIOLOGIA_NA_EJA_DA_CIDADE_DE_SAO_JOSE_DE_PIRANHAS_-_PB Acesso em: 04 mai 2022

MOREIRA, Adelson Fernandes e FERREIRA, Leonardo Augusto Gonçalves. Abordagem temática e contextos de vida em uma prática educativa em ciências e biologia na EJA. **Ciência & Educação** (Bauru) [online]. 2011, v. 17, n. 3. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H9DNZ4HW7BCfmsrZSyZskGN/?lang=pt#> Acesso em: 02 mai 2022

MOTA, Elaine Aparecida. O ensino de ciências e de biologia na EJA. 2015. 19f. il. **Trabalho de Conclusão** (Curso Especialização em educação profissional integrada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos). Centro de Referência em Formação e EaD, IFSC. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/370> Acesso em 02 mai. 2022.

NARDI, Roberto; ALMEIDA, Maria José Pereira Monteiro de. Formação da área de ensino de ciências: memórias de pesquisadores no Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 4, n. 1, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4098> Acesso em: 04 mai. 2022.

NASCIMENTO, Sandra Mara do. Educação de jovens e adultos EJA, na visão de Paulo Freire. 2013. 43 f. il. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paranavaí, 2013. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/20898> Acesso em: 02 mai. 2022.

NASCIMENTO, Júlio Mateus de Melo; ALMEIDA, Caroline Medeiros Martins de; COSTA, Roberta Dall Agnese da; FARIAS, Maria Eloisa; LOPES, Paulo Tadeu Campos. EJA e Educação Ambiental: um trabalho interdisciplinar com temas geradores. **Anais do II Encontro de Ciências em Educação para a sustentabilidade**. Canoas-SC: ULBRA. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283784452_EJA_E_EDUCACAO_AMBIENTAL_UM_TRABALHO_INTERDISCIPLINAR_COM_TEMAS_GERADORES Acesso em: 02 mai. 2022.

OLIVEIRA, Lidiane Loiola de; ZANCUL, Mariana de Senzi. Textos de divulgação científica (TDC) nas aulas de Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para abordar a temática alimentação. **Revista Praxis**, v.1, n.11, 2014. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/620>. Acesso em: 02 mai. 2022.

PALÁCIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

PAIVA, Jane. "Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças". In OLIVEIRA, Inês Barbosa de e PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

PAIVA, Jane. Imaginando uma EJA que atenda a Demandas de Cidadania, Equidade, Inclusão e Diversidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1142-1158, 2019. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/paiva.html> Acesso em 04 mai 2022.

PEREIRA, Rômulo Jorge; AGUIAR, Alexander Silva.; SOUSA, Emilly Thaís Feitosa; HAGER, Adriane Xavier ; AZEVEDO, Marcia Mourão Ramos. Avaliação de três metodologias de ensino em Biologia na modalidade EJA em escolas do município de Santarém-PA. **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, v. 13, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.fara.edu.br/sipe/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/660> Acesso em: 04 mai. 2022.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

POMPEU, Sibebe Ferreira Coutinho. Abordagem histórica e filosófica no ensino de ciências naturais/biologia para EJA. 2010. 207f. il. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/7207> Acesso em: 02 mai. 2022.

PORTO, Maria de Lourdes Oliveira; TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. A temática Aids abordada como um problema social em aulas de Biologia da EJA – contribuições do Enfoque CTS. X ENPEC, 2015, Águas de Lindóia. **Anais do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Águas de Lindóia: ABRAPEC. 2015. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/busca.htm?query=eja> Acesso em: 04 mai. 2022.

RAMALHO, Cícero Jefferson Turbano; GASPARINI, Gilberto do Nascimento; CARBO, Leandro. e BERTON, André . 2015. Atividade prática de energias alternativas como meio facilitador de ensino de Ciências para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Monografias Ambientais**. 14, (nov. 2015). Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/20459> Acesso em: 02 mai. 2022.

SANTANA, Taciana Azizi. Educação sexual na EJA: a importância do modelo biopsicossocial no ensino de ciências. 2019. 21f. il. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Especialização em Educação em Ciências) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32752?locale=pt_BR Acesso em: 04 mai. 2022.

SANTOS, A. F. A importância da utilização de recursos audiovisuais como estratégia para despertar o interesse pela biologia no ensino de jovens e adultos (eja). In: **Anais do Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da Faculdade Senac**. v. 8, n. 8. Recife: Faculdade Senac PE, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/48140005-A-importancia-da-utilizacao-de-recursos-audiovisuais-co-mo-estrategia-para-despertar-o-interesse-pela-biologia-no-ensino-de-jovens-e-adultos-eja.html> Acesso em: 04 mai. 2022.

SANTOS, Graciela Vargas dos; FALAVIGNA, Gladis. Uso de museu virtual como recurso didático para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem de Ciências e Química para alunos da EJA. **Anais do IV Colbeduca e II CIEE**, 2018. Disponível em: <http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/COLBEDUCA/COLBEDUCA2018> Acesso em: 02 mai. 2022.

SAKS, Flávia do Canto. Busca Booleana: teoria e prática. 2005. 61f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Gestão da Informação) Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/48319> Acesso em: 02 mai. 2022.

SILVA, Lucimar Antônia. Contribuições de Paulo Freire para a Educação. **Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso**. v. 3. 2018. Disponível em: <https://bitly.com/FXtqx> Acesso em: 02 mai 2022.

SILVA, Silvia André Oliveira da. A educação dialógica-problematizadora no ensino de ciências como elemento para a valorização da heterogeneidade etária-cultural de educandos da EJA. 2018. 125 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3765> Acesso em 02 mai 2022.

SILVA, Vanuberci Franco Monteiro da; LIMA, Elaini Soares de; CAMPOS, Arnaldo Gonçalves de; SENRA, Ronaldo Eustáquio Feitoza. Resíduos sólidos urbanos como temática para o ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **REMOA/UFSM Monografia Ambientais**. ED. ESPECIAL IFMT - Licenciatura em Ciências da Natureza, v. 14, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/20456> Acesso em: 04 mai. 2022.

SNYDER, Hannah. Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. **Journal of Business Research**, v. 104, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0148296319304564> Acesso em: 04 mai. 2022.

TERNES, Dirce Moris; FACINCANI, Érica; VILELA, Marcos Vinícius Ferreira; VALÉRIO, Cláudia Lucia Landgraf; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes. Perfil dos Estudantes de Ciências do EJA da Escola Municipal Magda Ivana em Jaciara-MT. **Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas**. v. 15. Edição Especial. 2014. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/index.php/ensino/article/view/442> Acesso em: 04 mai 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação de Adultos, Declaração de Hamburgo**: Agenda para o futuro. V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por Acesso em: 02 mai 2022.

VALÉRIO, Cláudia Lucia Landgraf; VELASQUEZ, Carla Lopes; LEITE, Rosane Souza; SOUZA, Sandra Santos de. Lixo Eletrônico e Ensino de Ciências na EJA. **Revista de Ciências Exatas e Tecnologia**. v. 9 n. 9, 2014. Disponível em: <https://exatasteologias.pgskroton.com.br/article/view/1356> Acesso em: 04 mai. 2022.

VARGAS, Francisco Furtado Gomes Riet; VARGAS, Gabriela Cáceres Riet; SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos. História da educação de adultos no Brasil (1549-1998). In: SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos (Org); PASSOS, Analva Aparecida de Andrade Lucas. **Lutas e conquistas da EJA: discussões acerca da formação de professores em Educação de Jovens e Adultos**. Coleção Cadernos pedagógicos da EaD. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande

(FURG), 2013. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/9781> Acesso em: 02 mai, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado à educação profissional. In: **O Ensino Médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba, SEED/PR: 2008.

Seção: Formação de professores | **Relato de experiência** | **DOI:**
<https://doi.org/10.35700/2317-1839.2022.v11n19.3472>

Reflexões a partir de Arroyo: trajetórias humanas e inumanas na EJA

Reflections from Arroyo: human and ihuman trajectories in EJA

Reflexiones desde Arroyo: trayectorias humanas e ihumanas en EJA

Elzafran Santos Sousa Lourenço

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFSP)

E-mail: franlourenco1@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7732-8878>

Juliana Cristina Perlotti Piunti

Doutora em Educação (Universidade Federal de São Carlos)

E-mail: julianapiunti@ifsp.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4595-540>

Maria Beatriz Gameiro Cordeiro

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa

(Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho)

E-mail: mbg@ifsp.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8351-0377>

RESUMO

Este relato de experiência tem por objetivo geral apresentar considerações sobre uma atividade proposta pelo Produto Educacional “Proeja em pauta: uma proposta de formação continuada de professores”, da pesquisa de mestrado intitulada “Ciclos dialógicos: fundamentos e perspectivas para implementação de um curso do Proeja no IFSP”, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional (ProfEPT). Tratou-se de um encontro entre o professor Miguel Gonzalez Arroyo e os professores do IFSP, que teve como assunto central da discussão a educação que deve ser ofertada aos jovens e adultos oriundos da classe trabalhadora. Dessa maneira, discutiu-se, entre outras questões, quem são os sujeitos da Educação de Jovens

e Adultos (EJA) a partir da concepção freiriana de *sujeito*, a importância da cultura atrelada aos conteúdos escolares, a necessidade de reformular os currículos da EJA, de modo que atendam às especificidades dos educandos e educandas oriundos/as da classe trabalhadora, a urgência em superar o olhar escolarizado sobre o/a estudante trabalhador/a e as concepções de educação popular. Essa prática visou a ampliar a compreensão do campo da EJA na perspectiva da educação emancipadora. Concluímos, a partir das reflexões apresentadas, que as concepções conservadoras de educação já não suprem as necessidades e direitos educacionais de nossos tempos, sendo necessário o desenvolvimento de práticas educativas mais justas e assertivas, para a garantia da educação dos/as trabalhadores/as que retornam às escolas pela EJA.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Educação emancipadora. Prática educacional.

ABSTRACT

This experience report has the general objective of presenting considerations about an activity proposed by the Educational Product (title) of the master's research (title) of the Professional Master's Program in Professional and Technological Education on a national network (ProfEPT). It was a meeting among teacher Miguel Gonzalez Arroyo and teachers (institution), whose central subject of discussion was the education that should be offered to young people and adults from the working-class. In this way, it was discussed, among other issues, who are the subjects of Youth People and Adult Education (EJA) from the Freirean concept of subject, the importance of culture linked to school contents, the need to reformulate the EJA's curricula from so that they meet the specificities of students from the working class, the urgency of overcoming the schooled view of the working student, and the conceptions of popular education. This practice aimed to broaden the understanding of the field of EJA in the perspective of emancipatory education. We conclude, from the reflections presented, that the conservative conceptions of education no longer supply the educational needs and rights of our times, being necessary the development of more just and assertive educational practices, to guarantee the education of the workers who return to schools through EJA.

Keywords: Youth people and adult education. Emancipatory education. Educational practice.

RESUMEN

Este relato de experiencia tiene como objetivo general presentar consideraciones sobre una actividad propuesta por el Producto Educativo (título) de la investigación de maestría (título) del Programa de Maestría Profesional en Educación Profesional y Tecnológica en red nacional (ProfEPT). Fue un encuentro entre el docente Miguel González Arroyo y docentes (institución), cuyo tema central de discusión fue la educación que se debe ofrecer a los jóvenes y adultos de la clase trabajadora. De este modo, se discutió, entre otros temas, quiénes son los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) desde el concepto freireano de sujeto, la importancia de la cultura ligada a los contenidos

escolares, la necesidad de reformular los currículos de la EJA a partir de que atienden las especificidades de los estudiantes de la clase obrera, la urgencia de superar la visión escolarizada del estudiante trabajador y las concepciones de la educación popular. Esta práctica tuvo como objetivo ampliar la comprensión del campo de la EJA en la perspectiva de la educación emancipatoria. Concluimos, de las reflexiones presentadas, que las concepciones conservadoras de la educación ya no suplen las necesidades y derechos educativos de nuestro tiempo, siendo necesario el desarrollo de prácticas educativas más justas y asertivas, para garantizar la educación de los trabajadores que regresan a las escuelas a través de EJA.

Palabras-clave: Educación de jóvenes y adultos. Educación emancipadora. Práctica educativa.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Uma breve análise histórica

Recorremos a alguns episódios e marcos da história brasileira da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para evidenciar itinerários de ações e programas descontínuos e fragmentados, que visavam a erradicar o analfabetismo. Em alguns casos, certos programas incentivavam a profissionalização, ainda que de forma tímida e aparentemente secundária, para fornecer mão de obra, devido ao crescimento urbano-industrial no Brasil, que impunha a questão da profissionalização, tal como elucidam Almeida e Corso (2015).

Primeiramente, destacamos a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAAA), lançada em 1947, por iniciativa do Ministério da Educação e Saúde, conforme aponta Beisegel (1974). De acordo com Mumbach (2020), tal iniciativa decorreu de uma pressão internacional, pois, no Brasil, considerava-se o sujeito "não alfabetizado" como um ser ignorante e incapaz, que poderia ser alfabetizado por qualquer metodologia, inclusive com os mesmos métodos empregados para ensinar crianças.

Em sequência, já nos anos de 1950, aconteceu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), seguida do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no qual Paulo Freire destacou-se com uma perspectiva de educação progressista. Em 1960, Freire inspirou os programas de Educação de Adultos e organizou, em 1963, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA).

Aprovado pelo Decreto 53.465, de 21 de janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos orientados pela proposta de Paulo Freire previa a instalação de 20 mil círculos de cultura, que alfabetizariam 2 (dois) milhões de pessoas (EUGÊNIO, 2004, p. 42-43).

Infelizmente, o golpe militar de 1964 extinguiu o PNAA, pois era um programa de transformação social, e houve o exílio de Paulo Freire. A partir de então, a educação de adultos passou a ser ofertada por meio de programas assistencialistas e conservadores, a exemplo do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) nos anos 1970, cujo objetivo, segundo Niskier (1989), era preparar mão-de-obra para o mercado. Essa educação de caráter tecnicista estendeu-se até 1985 (STRELHOW, 2010, p. 37).

A metodologia de ensino de Paulo Freire e o MOBRAL baseiam-se em filosofias e metodologias totalmente opostas, pois, enquanto o primeiro procura partir dos conhecimentos prévios dos alunos, levando em consideração suas experiências de vida, suas particularidades e, a partir destes pontos, promover o trabalho com os conteúdos de ensino, no segundo, houve uma massificação e imposição dos conteúdos, sem atentar às diferenças regionais e singularidades dos alunos (HORIGUTI, 2009). Tais discrepâncias metodológicas desnudam o antagonismo desses dois projetos de EJA: o freiriano, que busca uma educação libertadora, intencionando no diálogo com os trabalhadores uma consciência de contexto social e possível reconfiguração de "lugar no Mundo", em oposição à educação funcional, em que apenas treinava-se mão de obra útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente e restringia o ato de alfabetizar ao ensino da leitura e escrita, conforme destaca Mumbach (2020). Com a ditadura civil-militar, os desdobramentos dessa tensão foram abafados, mas não extintos.

A Constituição Federal de 1988 trouxe, em seu artigo 205, a ampliação do dever do Estado para a EJA, quando definiu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para toda a população:

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

Já o artigo 37 da Lei nº 9394/96 explicita que a EJA era destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, deixando claro, assim, o caráter inclusivo e compensatório dessa modalidade de educação (BRASIL, 1996).

Observamos que, com a Constituição de 1988, a EJA começou a tomar, de fato, novos rumos. A partir do ano de 2003, sob um novo governo, criou-se o Programa Brasil Alfabetizado que, de acordo com Lopes e Souza (2005), foi lançado para cumprir a meta de superar o analfabetismo entre jovens e adultos e, por meio do qual, o Ministério da Educação (MEC) contribuiria com órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolvessem ações de

alfabetização. Na sequência, em 2005, por meio do Decreto 5.478 de 24 de junho, foi criado o Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e implantado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – RFEPT (BRASIL, 2005). O Proeja representa um grande marco para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil ao se constituir uma proposta de política de formação integral para os trabalhadores.

Segundo a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que institui a rede federal de educação, no seu artigo 7º, são objetivos dos Institutos Federais (IFs) ofertar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental (EF) e para o público de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, o Decreto nº 5.478/2005, que institui o Proeja foi ampliado pelo Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006), o qual, por sua vez, obriga os Institutos Federais a destinar 10% do total de vagas para os cursos integrados de Educação Profissional (EP) em nível médio na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Dentre os pesquisadores que se dedicam ao estudo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, destacam-se as publicações e produção do professor da Universidade Federal de Minas Gerais, Miguel Gonzalez Arroyo, cujos trabalhos pautam-se na visão humanista e dialogam com a concepção de educação libertadora de Paulo Freire.

Este relato, portanto, objetiva partilhar uma fala do professor Miguel Arroyo dirigida, especialmente, a docentes do IFSP ão sobre a centralidade dos sujeitos/estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) integrada à educação profissional e tecnológica (EPT), bem como sobre suas condições existenciais e materiais. Nesta reflexão, também ampliamos conceitos e categorias que aparecem na fala de Arroyo e nos permitem compreender as especificidades desta modalidade de educação na perspectiva emancipadora.

Além desta introdução e breve análise histórica, o presente texto apresenta, a partir da fala do Professor Miguel Gonzalez Arroyo e de outros referenciais que têm investigado a EJA no Brasil: (i) o contexto atual marcado por ataques à educação em todas as suas modalidades, à cultura e às ciências humanas em especial; (ii) caminhos para a educação dos sujeitos da EJA, centralizando a compreensão dos sujeitos, homens e mulheres e suas histórias de vida, enquanto trabalhadores-estudantes; e (iii) apontamentos para superação de concepções conservadoras da educação de jovens e adultos no Brasil.

A seguir, apresentamos reflexões sobre as falas do professor Miguel Arroyo em diálogo com os professores do IFSP durante um encontro remoto ocorrido em abril de 2021, visto que se enfrentava ainda o distanciamento social devido à Covid-19, como uma atividade proposta pelo Produto Educacional "Proeja em pauta: uma proposta de

formação continuada de professores”, da pesquisa de mestrado intitulada “Ciclos dialógicos: fundamentos e perspectivas para implementação de um curso do Proeja no IFSP”, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional (ProfEPT).

1.2 O contexto atual e a educação de jovens e adultos

A primeira colocação da reflexão do professor Arroyo aponta para o momento em que se verifica um ataque à educação em todas as suas modalidades e às ciências humanas em especial. O fato de educadores se reunirem em circunstâncias adversas, como a pandemia da Covid-19, que assola o Brasil e o mundo, já constitui um movimento de resistência. Arroyo também destaca que vivenciamos, ainda, “pandemias inumanas políticas” desastrosas não somente no âmbito educacional, por isso, uma discussão sobre a EJA configura-se, por si, uma representação política que vai de encontro ao rebaixamento que a educação brasileira vem sofrendo. Nas palavras de Arroyo, um evento, mesmo a distância, possibilitado pela tecnologia avançada, nesse tempo de *“pandemias não só viróticas, mas, sobretudo, pandemias políticas”*, compreende *“representações políticas que dizem ‘não’ a tantas destruições e rebaixamento da educação brasileira, a tanta desconstrução da cultura”*.

Paulo Freire (2006) compreende a cultura como aquisição sistemática da experiência humana, na permanente transformação do mundo pelo trabalho e nas relações entre sujeitos. Nesse sentido, todos os seres humanos, letrados ou não, escolarizados ou não, são capazes de elaborar cultura. Segundo Freire (2006, p. 49):

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura..

A cultura na escola, sistematizada pela ciência e por meio das relações dialógicas, possibilita aos sujeitos/educandos, em sua permanente condição de inacabamento, transitar entre a curiosidade ingênua em direção à curiosidade epistemológica. Daí a centralidade de uma educação de jovens e adultos que não nega a cultura popular, como um direito social, humano, inalienável. É, sobretudo, espaço da luta pela humanização, ameaçada constantemente pelas opressões que conduzem a objetificação e alienação dos seres humanos. Na construção teórica da “Pedagogia como Prática da Liberdade”, Freire afirma:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele

dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 2006, p. 51, grifo nosso).

Nesse ensejo, o professor nos convidou a refletir, dentre outras questões, por que a cultura, em tempos de "pandemias políticas" e estado de exceção, é tão atacada e deixada de lado, revelando que a cultura incomoda mais que o conhecimento científico, por isso, as ciências humanas e a cultura, por tratarem com mais realismo os seres humanos, são as mais afetadas negativamente. As ciências exatas e tecnológicas, por outro lado, são bem-vindas ao desenvolvimento tecnológico, para a acumulação de mais capital.

Ainda sobre o tema do momento dialógico entre educadores da Rede Federal, bem como as concepções de *educação* e de *sujeito* apropriadas à EJA, o professor Arroyo procurou destacar a educação de jovens e adultos e a concepção de educação mais próxima de jovens e adultos trabalhadores, que vêm de passagens humanas e inumanas, tratando-se aqui o termo "inumano" (ARROYO, 2017) de traduzir trajetórias que esses trabalhadores percorrem até chegarem ou retornarem à escola pela EJA, que são marcadas pela desigualdade social.

Se, antes da pandemia, já havia milhares de "trajetórias inumanas", a crise sanitária, causada principalmente pelo momento pandêmico, agravou ainda mais essa situação, gerando uma realidade extrema, a qual exige que nós, educadores, repensemos os currículos simplórios que não conseguem corresponder à nossa realidade. Para o professor Arroyo, primeiro, precisamos pensar sobre que educação oferecer, segundo, é necessário refletir sobre a formação docente para atuar na EJA nos Institutos Federais e, principalmente, sobre uma organização curricular que garanta o direito à educação de jovens e adultos no IFSP.

A respeito do conceito de *educação*, o professor Arroyo nos convida a centralizar o olhar sobre os sujeitos, pois, normalmente, a visão dos envolvidos na educação centraliza-se no currículo, na organização, no tempo e nos espaços e, raramente, pensa-se nos sujeitos, homens e mulheres, seres humanos. E quando se trata de EJA, entender quem são esses adultos, que passagens humanas e inumanas eles carregam, é fundamental. A educação é uma relação de sujeitos, não é uma relação, nem sequer de conhecimentos, nem de metodologias, nem de atividades, mas uma relação de sujeitos. Quando falamos em uma formação de jovens adultos, em passagens humanas e inumanas, estamos falando de sujeitos, e este é o ponto fundamental. Podemos sair dos cursos de licenciaturas dominando o que ensinar, como ensinar, como aprovar e como reprovar; tudo isso faz parte da formação que recebemos, todavia, pouco discutimos a respeito dos sujeitos com os quais vamos trabalhar, e este é um ponto que merece nossa

atenção especial, alerta Arroyo, questionando-nos: quem são estes sujeitos jovens e adultos que chegam ao IFSP? Como vemos esses sujeitos? Será que os vemos? A tendência é não nos preocuparmos com isso, mas sim em dominar o que ensinamos, como aprovamos e reprovamos. Esta questão constitui uma problemática muito séria, inclusive na hora de organizar os currículos.

Segundo Arroyo, nós, educadores, estamos olhando mais para os educandos e tentando nos aproximar deles, mas ainda sob um olhar escolarizado. Inclusive, é muito frequente enxergar os jovens e adultos nas nossas escolas com esse olhar, tal como as próprias diretrizes curriculares da EJA insistem. Entretanto, precisamos superar esse olhar escolarizado, se queremos encontrar o caminho para a educação da EJA. Vencer esse olhar escolarizado significa compreender a fundo quem são esses sujeitos que, geralmente, vêm das periferias, acordam muito cedo, dependem do transporte público, pegam mais de uma condução para conseguir chegar à escola, a EJA é a última jornada antes de voltarem tarde da noite para casa depois de um dia de trabalho. Arroyo enfatiza ainda que, não apenas moram na periferia, mas são tratados como periféricos pelas estruturas sociais de poder, de economia e até de educação. Estão na periferia da educação como reprovados, como mulheres negras pobres, empregadas domésticas, babás, esta é a realidade desses trabalhadores e trabalhadoras. Os espaços são produtores não só de diferenças espaciais, são produtores de diferenças sociais, raciais, produtores de diferentes coletivos e são eles (os estudantes da EJA) que chegam nas escolas como periféricos.

O professor Arroyo aponta que Paulo Freire pode nos auxiliar a superar esse olhar escolarizado se observarmos que ele não se refere a jovens e adultos sem a educação básica, como "analfabetos", mas como "oprimidos". E esclarece que, os oprimidos não são, para Paulo Freire, indivíduos isolados; para ele, os oprimidos são coletivos, sujeitos sociais, raciais, de classe, de gênero, e segregados como sujeitos coletivos, eles chegam à escola sabendo e tendo consciência disso. Para Arroyo, a nossa educação trabalha cada aluno como se fosse uma "ilha", e nós somos educadores de coletivos. Assim, também devemos nos identificar, nós educadores, como coletivos.

A vida é o grande direito humano, o maior de todos os direitos humanos. O trabalho tem que ser visto como o direito à vida dando direito para a produção da vida. A terra, o espaço, são as condições materiais que os seres humanos têm para trabalhar. E por que trabalhamos? Por que o jovem, o adulto sai de casa para trabalhar? Por que até crianças saem para trabalhar nas ruas, nos faróis, nos mercados? Trabalhamos por vida, para podermos viver. O que dá a dimensão mais forte da educação para o trabalho, é que o trabalho é pré-condição da vida, pois o primeiro direito humano é o direito à vida. O direito à terra, ao trabalho, à saúde são pré-condições para viver. É nesse sentido que devemos trabalhar. Estamos economicamente em uma situação muito difícil em que

perdemos o estado de direito, onde cada um é por si e o diabo por todos. Formação técnica e profissional é direito de todo trabalhador e dever do Estado (informação verbal, ARROYO, 2021).

O movimento docente é um movimento de coletivos de educadores e educadoras. Educadores coletivos, de coletivos sociais, étnico-raciais. Isso é fundamental, em todos os tempos escolares, mas sobretudo, na EJA. Referindo-se aos educandos da EJA como oprimidos, Paulo Freire transforma o olhar escolarizado em um olhar humano sobre os sujeitos, tal como se verifica na dedicatória que ele escreve em "Pedagogia do oprimido" (FREIRE, 2002), quando dedica sua escrita aos "esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam" (FREIRE, 2002). Devemos nos perguntar se os jovens e adultos, que chegam às nossas escolas pela EJA, são diferentes desses oprimidos aos quais Freire se referiu em seu livro há mais de 60 anos. Ademais, é importante entendermos que esses jovens e adultos já eram oprimidos antes, na infância, na adolescência, como filhos de trabalhadores pobres que acumulam vivências em suas trajetórias até chegarem para nós, educadores da EJA. Talvez, por isso, o tempo dedicado ao trabalho com a EJA seja o que mais nos custa, pois é diferente formar educadores para trabalhar com crianças ou adolescentes e formar docentes para esse público específico de jovens e adultos trabalhadores vindos de passagens humanas e inumanas. É preciso buscar os significados dessas passagens, desses movimentos que trazem esses sujeitos do trabalho para a escola, encontrar, nesses itinerários, os significados formadores. Esses trabalhadores voltam à escola na esperança de mudarem suas realidades a partir de uma formação profissional, e nós, educadores, sabemos que a escola, sozinha, não é capaz de mudar as estruturas sociais, argumenta Arroyo.

Um aspecto fundamental a ser considerado quando utilizamos o antagonismo oprimidos/opressores é que a fundação destes polos está no fato de se constituírem classes sociais. Homens e mulheres reais e concretos relacionam-se "enquanto classes que oprimem e classes oprimidas" (FREIRE, 2002, p.126). É inegável, na relação dialética em que se encontram o "antagonismo indisfarçável que há entre uma classe e outra" (FREIRE, 2002, p. 141). Nesse recorte, Arroyo nos chama a atenção para a questão da precarização do trabalho docente que aparece também na dedicatória de Freire, "[...] aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam" (FREIRE, 2002).

Ele está falando dos movimentos sociais, aqueles que se descobrem nesses oprimidos, nesses esfarrapados, creio que ele esteja referindo-se, também, aos educadores da EJA que se descobrem, não com um olhar escolarizado, mas com um olhar de esfarrapados. Paulo Freire vê a

opressão como sofrimento, um sofrimento humano, um sofrimento social e um sofrimento político (informação verbal, ARROYO, 2021).

Dessa forma, Arroyo esclarece que os professores e professoras da EJA refletem as imagens quebradas de seus educandos em suas próprias imagens, também quebradas de educadores, por tantas questões que envolvem o trabalho docente com a EJA. Uma obra que nos auxilia nessa reflexão é o livro citado pelo professor “Imagens quebradas, trajetórias de alunos e mestres” (ARROYO, 2004), que agrupa reflexões em torno dos alunos, dos mestres e de seus tempos. Para Freire (1979), o processo de conscientização alcança o estágio propriamente crítico quando os oprimidos/esfarrapados do mundo se identificam como sujeitos sociais, como classe: “a consciência crítica dos oprimidos significa, pois, consciência de si, enquanto “classe para si” (FREIRE, 1979, p. 48).

Portanto, a formação docente para a EJA deve perpassar pela compreensão desses sujeitos, buscando, em seus itinerários, os temas com os quais esses educandos se identificam. Outro aspecto essencial, destacado por Arroyo, é a construção dos currículos e, em se tratando de EJA, talvez seja preciso romper com os currículos oficiais e avançar no sentido de uma nova organização curricular que supere a visão escolarizada da própria estrutura escolar. Para o professor Arroyo, é necessário outro norte para a construção dos currículos da EJA. A melhor forma de trabalhar educação profissional é partindo dos coletivos de trabalho, das profissões que os estudantes já têm, das suas vivências como trabalhadores e de suas demandas pela formação técnica, intelectual, ética e cidadã. É preciso que nos perguntemos: que organização curricular construiremos para garantir o direito à educação de jovens e adultos no IFSP?

1.3 Caminhos para a educação dos sujeitos da EJA

Ao partilhar uma experiência exitosa do Projeto de Educação do Trabalhador (PET)¹, o professor Arroyo apontou caminhos para a educação dos sujeitos da EJA possibilitando-nos compreender melhor, com a *práxis* (no sentido freiriano da unidade indissociável entre teoria e prática que funda a condição humana, social e histórica), as questões que envolvem a construção do currículo, de onde devemos partir e que direção seguir.

O Projeto de Educação do Trabalhador (PET) mencionado por Arroyo foi idealizado a partir de uma escola sindical² que formava operários e, ao se constatar que

¹ O Projeto de Educação de Trabalhadores – PET – constitui-se em uma experiência de Educação de Jovens e Adultos cuja centralidade da ação pedagógica é o trabalho e, em decorrência a cultura, nos processos formativos do adulto trabalhador.

² Ver: Escola Sindical 7 de Outubro – 15 anos. Belo Horizonte, 2002, CUT-Brasil.BH:2002.

muitos operários não haviam sequer concluído a educação básica, foi iniciada uma parceria entre a escola sindical e a prefeitura para se pensar como educar esses jovens e adultos trabalhadores. Assim, surgiu um projeto que rendeu bons frutos e constatou que a EJA sozinha não é suficiente, que precisamos de parcerias, de estudos que nos rendam dados para nos orientar como devemos fazer a educação desses trabalhadores.

A escola não dá conta sozinha, temos que nos articular para essa formação de jovens e adultos trabalhadores, incluindo até os movimentos sociais. Nesse projeto, a forma de organizar as turmas foi diferente, rompendo com o modelo tradicional. Quando o aluno chegava para a EJA, não se perguntava a ele em que ano havia parado de estudar, mas sim onde ele trabalhava; essa é a pergunta adequada, uma vez que todos são trabalhadores que vêm do trabalho para a escola. Assim, foi possível descobrir os diversos coletivos de jovens e adultos que trabalhavam na mesma função, como pedreiros, serralheiros, manicures, cabeleireiras, costureiras, por exemplo, e, dessa forma, aproximar esses coletivos. Então, as turmas eram formadas por alunos que tinham trabalhos semelhantes, sendo colocados dois professores trabalhando com cada coletivo. Esses professores faziam com que os alunos narrassem suas vivências de trabalho, suas dificuldades e esperanças de mudar para uma situação melhor, mais favorável. A partir dessas narrativas é que os temas teóricos a serem trabalhados iam sendo construídos e, assim, entravam as diversas áreas do conhecimento nos currículos, ou seja, partindo das próprias necessidades dos alunos, do que eles precisavam aprender para se desenvolverem em suas profissões (informação verbal, ARROYO, 2021).

Ao ressaltar o êxito de partir da vivência, do trabalho do estudante, Arroyo dialoga com Freire, quando destaca a indissociabilidade entre a teoria e a prática: "A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática" (FREIRE, 1996, p. 22). Essa discussão pode remeter, ainda, à capacidade de aprender, que se torna mais efetiva, segundo Freire, quanto mais se desenvolve a "curiosidade epistemológica".

Em nossa compreensão, quando se parte da vivência do estudante para discutir a teoria, desperta-se essa curiosidade epistemológica; diferentemente da educação bancária, que coloca o estudante em uma posição de aprendizado passivo, em que os conteúdos teóricos, dissociados de sua realidade, não lhe fazem sentido. Assim, para o patrono da educação brasileira, "Ensinar não é esgotar o conteúdo ou o objeto, mas se estende à produção das condições em que aprender criticamente é possível [...]" (FREIRE, 1996, p. 26).

Outro aspecto envolto nesse relato é que quando se parte da vivência do educando, respeita-se seu saber e discute-se com ele as razões de ser de alguns desses saberes, tal como defende Freire (1996), sugerindo que aproveitemos a experiência que o estudante carrega, os problemas que enfrentam nos bairros e discuti-los embasados na

teoria, pois: "Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador". (FREIRE, 1996, p. 33).

Ainda ao partilhar essa experiência, o professor Arroyo insistia que é urgente romper com a estrutura curricular tradicional para a EJA, que reproduz a mesma organização da escola, tratando os estudantes como "ilhas".

Eu diria que, se continuarmos organizando a EJA por séries, ou somatórios de séries, estamos reproduzindo a mesma visão escolarizada da escola, mas não no olhar do educador, pior ainda, no olhar da própria estrutura escolar. Eu diria que não é somente possível romper com isso, mas que é urgente que se rompa (informação verbal, ARROYO, 2021).

Entendemos que essa experiência aponta inúmeros caminhos a serem seguidos em cursos de jovens e adultos, tais como: as parcerias com a comunidade, a elaboração de um currículo que parte da vivência dos estudantes e rompe com a estrutura curricular tradicional, visando à interdisciplinaridade, dentre outras práticas que corroboram para um ensino efetivo. Essa necessidade de superar a visão escolarizada da escola pode, ademais, remeter à discussão feita por Freire (1996, p. 26) sobre a "verdadeira aprendizagem", que ocorre quando os educandos se tornam "sujeitos reais da construção, e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito no processo".

Outro caminho apontado pelo professor Arroyo, que complementa a questão dos temas a serem construídos para as turmas de EJA, é que esses temas devem ser trabalhados sempre atrelados à cultura, pois ela nos ajuda a entender os significados dos itinerários desses sujeitos que vêm do trabalho para a escola por passagens humanas e inumanas. Muitas letras de músicas, poemas e filmes podem fazer com que esses alunos se reconheçam, se identifiquem. Esses materiais podem e devem entrar para as atividades a serem feitas com os alunos de EJA, como o professor Arroyo disponibiliza no livro "Passageiros da noite – do trabalho para a EJA" (ARROYO, 2017). A partir dessas ideias, é possível construirmos um outro currículo, mais justo e próximo a esses estudantes trabalhadores, sem perder de vista o direito que estes sujeitos possuem de finalizar a educação básica, lugar em que se insere o Proeja.

Na obra de Paulo Freire, bem como nas obras de Arroyo, o trabalho é concebido nas dimensões *ontológica* (enquanto condição de humanização, de atividade fundamental do gênero humano) e *histórica* (que se revela nas diferentes manifestações das sociedades humanas ao longo do tempo). Neste sentido, sendo o *trabalho princípio educativo*, de educadores e educandos, base da formação de seres humanos nas tramas da cultura, na perspectiva da *práxis*, não há distinção entre trabalho manual e intelectual. Logo, a dimensão do trabalho compõe a pedagogia libertadora, comprometida com a

emancipação social e engajada na superação de todas as formas de opressão que negam a condição humana de *ser mais*, inclusive aquelas implícitas nos projetos educacionais que conformam a dualidade estrutural que acompanha sistemas de ensino que separam a formação técnica/profissional da formação geral humanística.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Silva (2018), falar sobre o Proeja exige, antes de tudo, uma reflexão sobre o que é a EJA e sobre quem são os seus sujeitos, compreendendo que os sujeitos da EJA são aqueles que agem, que transformam, participam e produzem as suas histórias. Portanto, esses sujeitos são, além dos educandos, os educadores e pesquisadores que vêm, há vários anos, estudando essa temática. Dessa forma, pensamos que, esse encontro entre os docentes do IFSP com o professor Miguel Arroyo constituiu um ponto de partida para reflexões a respeito de uma modalidade tão complexa e desafiadora para a rede federal de ensino. E, assim como defende Moll (2017), um dos passos para democratizar a educação é a democratização do debate, não apenas de seu acesso, tal como este relato propõe.

O diálogo de Arroyo com Paulo Freire é mantido em toda a discussão sobre a questão da educação específica para os adultos trabalhadores na perspectiva emancipatória e libertadora, conforme a pedagogia do oprimido, que defende a educação em diálogo com a realidade de vida de seus educandos, especialmente, quando estes são trabalhadores expropriados de seus direitos que buscam na educação uma afirmação de cidadania e melhores condições para existirem no mundo do trabalho.

Reconhecemos, nesta reflexão, que as concepções conservadoras de educação não conseguem atender às demandas educacionais de nossos tempos e procuram reafirmar os modelos educacionais tendo como referência as necessidades imediatas do mercado, das políticas neoliberais hegemônicas (LAVAL, 2019). Tais concepções ainda persistem entranhadas em nossa mentalidade de educadores da EJA e dificultam as mudanças indispensáveis ao desenvolvimento de práticas educacionais, mais justas e assertivas para a garantia da educação dos trabalhadores, jovens e adultos que tiveram negados os seus direitos de escolarização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. In: Congresso nacional de educação - EDUCERE, 12., Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPRESS, 2015. p. 1283-1299. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BEISEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos.** São Paulo: Pioneira, 1974.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008. Disponível em: <http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei11.892.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº9.394/96.** Brasília: MEC/SEF, 1996.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O Currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte.** 2004. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte 2004. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_EugenioBG_1.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORIGUTI, Angela Curcio. **Do MOBRAL ao PROEJA:** conhecendo e compreendendo as propostas pedagógicas. Bento Gonçalves, 2009. 25 p. Trabalho de Conclusão (Especialização) – Curso de Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2009.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019. 326 p.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUZA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia?. **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, São Paulo, v. 5, 2005.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.771>. Acesso em: 26 out. 2021.

MUMBACH, Alexandre. **(Re)Conhecendo o PROEJA:** uma análise da política pública que integrou a educação profissional com a educação básica na educação de jovens e adultos. 2020. 204 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Cerro Largo, 2020. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3967>. Acesso em: 26 out. 2021.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira:** 500 anos de história, 1500-2000. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

SILVA, Adriano Larentes da. O PROEJA nos Institutos Federais: desafios atuais. **Ensino em Foco**, Salvador, v. 1, n.1, 14 mar. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/ensinoemfoco/article/view/441/322>. Acesso em: 15 set. 2021.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639689>. Acesso em: 17 set. 2021.

Seção: Políticas Públicas | Artigo de revisão | DOI:
<https://doi.org/10.35700/2317-1839.2022.v11n19.3265>

Educação de jovens e adultos: reflexões e desafios sobre o Proeja

Youth and adult education: aspects and challenges about Proeja

Educación de jóvenes y adultos: reflexiones y desafíos sobre Proeja

Enriete Cogo Dominguez

Mestranda (Instituto Federal Farroupilha – IFFAr)

E-mail: enriete.dominguez@iffarroupilha.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7537-1410>

Maria Rosângela Silveira Ramos

Doutora em Educação (Instituto Federal Farroupilha – IFFAr)

E-mail: maria.ramos@iffarroupilha.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8960-0827>

Catiane Mazocco Paniz

Doutora em Educação em Ciências

(Instituto Federal Farroupilha – IFFAr)

E-mail: catiane.paniz@iffarroupilha.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2999-796>

RESUMO

Busca-se, através deste estudo, apresentar reflexões a respeito da educação de jovens e adultos, analisando os seus aspectos, desafios e sua relação com a própria história da educação, no qual o educador Paulo Freire surge como uma referência. Neste contexto, merece destaque a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que se constituiu numa política educacional com a proposta de integração da educação profissional com o ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos. Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se um estudo de caráter qualitativo a partir de revisão bibliográfica de autores relacionados à temática, o que permitiu concluir que a educação de jovens e adultos se constitui como uma garantia do acesso à educação,

possibilitando a ampliação de acesso e permanência de jovens e adultos na Educação Básica.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. PROEJA.

ABSTRACT

The aim of this study is to present a reflection on Youth and Adult Education, analyzing its aspects, challenges and its relationship with the history of education, in which the educator Paulo Freire appears as a reference. In this context, it is worth mentioning the creation of the Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (National Program for Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Education Modality), which constituted an educational policy with the aim to integrate professional education with high school in the EJA modality. To achieve the objectives this study pursues, a qualitative study was carried out based on the review of literature of several authors related to the subject, which allowed us to conclude that youth and adults education constitutes as a guarantee of access to education, enabling the expansion of access and permanence of young people and adults in Basic Education.

Keywords: Youth and Adult Education. Professional Education. EJA.

RESUMEN

Este estudio presenta una reflexión sobre la educación de jóvenes y adultos, analizando sus aspectos, desafíos y su relación con la historia de la educación, en la que el educador Paulo Freire aparece como referencia. En este contexto, cabe mencionar la creación del Programa Nacional para la Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, que constituyó una política educativa con la propuesta de integrar la educación profesional con la educación secundaria, en la modalidad de educación de jóvenes y adultos. Para lograr los objetivos propuestos se realizó un estudio cualitativo a partir de una revisión bibliográfica de varios autores relacionados con la temática, lo que permitió concluir que la educación de jóvenes y adultos constituye una garantía de acceso a la educación, posibilitando la expansión de ingreso y permanencia de jóvenes y adultos en la Educación Básica.

Palabras-clave: Educación de jóvenes y adultos. Educación profesional. PROEJA.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil parece ser um fato contemporâneo, porém, esse processo educativo teve início na época de sua colonização. Desde sua implantação, vem passando por vários momentos de grande significado político-social e se mostrou, até hoje, um sistema resistente e significativo. Nesse sentido,

a trajetória da EJA no Brasil foi marcada por muitas transformações, demonstrando estar diretamente relacionada às mudanças sociais, políticas e econômicas que caracterizam cada período da história.

Nessas mudanças e transformações, emerge a necessidade de integrar a educação profissional com o ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sendo assim criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O referido programa, inicialmente, restringia-se às Instituições Federais de Educação Tecnológica e ao nível médio de ensino.

Conforme enfatiza Pacheco (2015), o contexto dos Institutos Federais (IFs), apresentam modelo inovador em termos de proposta político-pedagógica referente à educação de jovens e adultos. Assim, em seus documentos legais, apresenta como objetivo centrado na formação plena dos sujeitos, os quais, até então, excluídos dos sistemas de ensino. Além disso, proporciona uma formação contextualizada, que abrange conhecimentos, princípios e valores potencializando a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos.

Sendo assim, cabe destacar que essa nova concepção, focada na formação omnilateral, propõe profundas mudanças, abrindo oportunidades para jovens e adultos provenientes da classe trabalhadora. Neste viés, ressaltamos:

[...] o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Portanto, devido às mudanças nas concepções da educação profissional, podemos considerar o PROEJA como um instrumento para diminuir as desigualdades sociais, pois oferta um ensino de qualidade, que permite aos sujeitos usufruir de uma educação integral que possibilita a formação de cidadãos autônomos, éticos, críticos e conscientes da sua função perante a comunidade na qual estão inseridos.

Essa proposta de educação, ofertada pelas redes federais, de formação humana integral na perspectiva da formação omnilateral a partir do trabalho, apresenta-se como uma nova concepção que deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural.

2 METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, foi utilizada a metodologia de abordagem qualitativa, uma vez que, “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto

entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e conhecimento teórico a respeito dele" (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 1-2).

A pesquisa foi realizada de maneira exploratória, por meio de consultas de caráter qualitativo, através de revisão bibliográfica de vários autores. A temática proposta é desenvolvida abordando as seguintes questões: a configuração do campo da EJA, a sua história e memórias, o pensamento de Paulo Freire e a relação do PROEJA com a Educação Profissional e Tecnológica.

O presente trabalho emerge da etapa inicial, vinculada à pesquisa de dissertação de mestrado em Educação Profissional em Rede PROFEPT – polo Jaguari, com a temática voltada para o papel social das políticas públicas educacionais no IFFar – *câmpus* São Vicente do Sul, a partir de um olhar sobre o PROEJA.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A configuração do campo EJA

A luta pelo direito à EJA implica, não somente o acesso à escola, mas também à produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho. No entanto, são nesses diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos.

As ações voltadas para EJA constituem-se como política pública de Estado, na garantia do acesso à educação como direito de todos. Os estudantes da EJA são sujeitos antes afastados do sistema educacional, numa sociedade que exclui grande parcela da população desfavorecida econômica, social e culturalmente.

Nesse contexto, os Institutos Federais propõem a ampliação da atuação em EJA, tendo em vista o atendimento à sua lei de criação 11.892/2008, pois o PROEJA constitui-se como uma proposta de educação na modalidade de educação de jovens e adultos integrada à educação profissional (EP). Tal modalidade se propõe a romper com a histórica dualidade estrutural entre a educação propedêutica e a educação profissional, que no Brasil se construiu respectivamente sob uma base de educação para a classe dirigente e para a classe trabalhadora.

Embora essa modalidade de ensino seja oferecida gratuitamente e garantida pela legislação, é fundamental a permanente inquietação e mobilização de todos os sujeitos envolvidos na EJA, inquietação, pelos seus mais diversos motivos, pela libertação, pelos saberes que possam contribuir, garantindo, assim, que o cumprimento e aprimoramento das leis seja uma constante.

3.2 História e memórias

Para melhor compreendermos o presente da EJA, é preciso conhecer a sua história. A EJA se manifesta no Brasil desde o período de sua colonização com os jesuítas que se dedicavam a alfabetizar (catequizar) crianças indígenas e índios adultos. Conforme Fávero e Freitas (2011) a função supletiva foi assumida a partir de 1947 através da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), organizada pelo Ministério da Educação e Saúde (MES), em que os alunos analfabetos eram atendidos em classes de emergência, designadas como de ensino supletivo.

Já na década de 1960, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, e a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 1962, criaram-se condições para novas experiências de educação de adultos. Foi neste período que Paulo Freire apresentou uma abordagem diferenciada numa proposta de alfabetização de adultos, considerando o educando como centro do processo de ensino e aprendizagem.

A década de 1970, até meados dos anos 1980 foi marcada por duas ações complementares, embora pouco articuladas: a Lei nº 5692/71, que criou os ensinos de 1º e 2º Grau e sistematizou o Ensino Supletivo, em termos de exames e cursos, e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Nos anos 1980, foi implantada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), vinculada ao Ministério da Educação. Em 1988 a promulgação da nova Constituição Federal previa o término do MOBRAL, a criação da Fundação Educar.

Nos anos 1990, aconteceu a extinção da Fundação Educar, que mantinha apoio financeiro e técnico às empresas governamentais, entidades civis e empresas, gerando um enorme vazio na EJA. Nessa perspectiva, alguns estados e municípios assumiram a responsabilidade em oferecer programas de EJA.

Cabe destacar, no entanto, que esse período foi marcado pela promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), que reafirmava o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico e ao dever público de sua oferta gratuita. A partir da Resolução CNE/CEB Nº 1/2000, são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio.

O Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei nº 10.172 de 2001 incluiu a modalidade EJA nas formas de financiamento da Educação Básica, apresentando como metas: a erradicação do analfabetismo no prazo de dez anos e assegurar a oferta de EJA para o Ensino Fundamental.

A partir de 2002, o governo federal criou o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), por meio do qual pôde, mediante convênio com estados e municípios, substituí-los na realização de exames supletivos.

Em 2003, o Governo Federal criou a Secretaria Extraordinária do Analfabetismo, lançando então o "Programa Brasil Alfabetizado". Nele, estavam incluídos o Projeto Escola de Fábrica, o PROJOVEM e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), que perpassou por vários redesenhos e prolonga-se até os dias atuais.

Inicialmente, o PROEJA foi instituído com a intenção de atender a uma demanda de jovens e adultos por meio da educação profissional técnica de nível médio. De acordo com o Documento Base do PROEJA, ele constitui-se em um desafio político e pedagógico para todos aqueles que desejam transformar esse país dentro de uma perspectiva de desenvolvimento social (BRASIL, 2007). O documento também evidencia a importância da formação humana dos sujeitos envolvidos, isto é, dos jovens e adultos aos quais se destinam a implementação desses programas. Assim, foi nesse período que se constituíram as bases para que o PROEJA fosse inserido no contexto educacional do Brasil como uma ação permanente (BRASIL, 2007).

A Educação de Jovens e Adultos alcança o século XXI com importante desafio de superação de velhas práticas e concepções equivocadas. As relações que se estabeleceram no Brasil impactaram de forma diferenciada na EJA, conforme os arranjos políticos nos municípios, nos estados e também no governo federal.

Nessa perspectiva, Freire (1996) afirma que o sistema educativo adotado e as Políticas Públicas direcionadas para a educação são elementos que demonstram a preocupação do país com o seu futuro, pois somente o ensino público gratuito, inclusivo e de qualidade pode construir uma sociedade em que as diferenças socioculturais e socioeconômicas não sejam tão díspares.

3.3 O pensamento de Paulo Freire

Considerado um dos pensadores mais notáveis na história da educação brasileira e um dos mais importantes teóricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, Paulo Freire, autor de diversos livros sobre educação, onde se destacam "Pedagogia do Oprimido", "Pedagogia da Autonomia" e "Pedagogia da Esperança", explicita que o objetivo da escola era ensinar os alunos a "ler o mundo" para poder transformá-lo. Nesse contexto, afirmava que os alunos deveriam passar necessariamente pelo reconhecimento de sua identidade cultural, sendo o diálogo a base de seu método.

Um dos principais livros do autor ("Pedagogia do Oprimido") e os conceitos nele contidos são base de boa parte do conjunto de sua obra. Neste livro, o autor faz uma

proposta em que a concepção da educação surgiria como prática da liberdade, a partir dos próprios oprimidos. Nas palavras de Freire (1996), é de fundamental importância a dimensão cultural no processo de transformação, pois a educação é mais do que uma instrução; para ser transformadora, deve enraizar-se na cultura dos povos.

Na obra "Pedagogia da Autonomia", o autor ressalta os saberes necessários à prática educativa, trazendo uma reflexão a respeito da formação de docentes, faz uma análise de saberes fundamentais, enumerados através de exigências de um ensino em favor da autonomia do educando.

Em "Pedagogia da Esperança", faz uma reflexão sobre "Pedagogia do Oprimido", analisando suas experiências pedagógicas e procurando reacender a crença no ser humano oprimido, como opção de lutar contra sua opressão em favor da vida e da liberdade.

Freire coordenou projetos de alfabetização de jovens e adultos, nos quais, com sua metodologia de ensino, recomendava que não bastava ler e escrever mas possibilitar a continuidade dos estudos, tomando como base o contexto social e cultural do aluno, sua realidade de vida, de modo a permitir que os estudantes desenvolvessem maior autonomia e senso crítico. Apoiando-se na concepção de educação freiriana, a qual está voltada para a conscientização de que se faz necessário atingir esses sujeitos excluídos, e propiciar a leitura do mundo e a da palavra, a partir da sua experiência/vivência, de sua cultura, de sua história. Assim, Freire (1987, p. 17) defende:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pelas práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

Nesse sentido, a EJA, deve buscar e oportunizar uma educação com prática libertadora para os sujeitos inseridos, ao mesmo tempo, inserindo-os no mundo e sendo desafiados ao ensino contextualizado, ao contrário de uma educação bancária, a qual, 'deposita' os conteúdos, de maneira fragmentada. Segundo Freire, "não há saber mais ou menos; há saberes diferentes" (FREIRE, 1991, p. 49).

Diante do exposto, Freire torna-se uma referência na Educação de Jovens e Adultos, pois apresenta a educação pensada de maneira emancipatória, colocando vários argumentos em favor de um ensino mais democrático entre educadores e educandos, de maneira a defender uma pedagogia fundamentada na ética, no respeito, na dignidade e

na autonomia, reafirmando a opção da educação para a humanização, para a emancipação e libertação, uma vez que a educação é concebida como uma forma de intervenção no mundo.

3.4 A EJA e a Educação Profissional e Tecnológica

No decorrer da história da EJA, em 2005, ocorreu uma mudança muito significativa com a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, com objetivo de ofertar cursos de EJA com Educação Profissional.

O Programa constituiu-se numa política educacional do governo federal, implantada através do Decreto nº 5.478/2005 e teve inicialmente como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2005). Foi revogado posteriormente pelo Decreto nº 5.840/2006 e ampliado em termos de abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos (BRASIL, 2006). Nesse sentido, Moura e Henrique (2012, p. 116) explicitam:

Houve a ampliação da oferta dos espaços educacionais para o PROEJA, já que o Decreto Nº 5.478/2005 determinava a oferta somente à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT), enquanto que o Decreto Nº 5.840/2006 passou a incluir as instituições públicas estaduais e municipais de educação como um novo espaço para essa oferta.

Aconteceu, também, a ampliação da abrangência do Programa, porque o Decreto Nº 5.478/2005 limitava o PROEJA ao Ensino Médio, e o Decreto Nº 5.840/2006 passou a incluir o Ensino Fundamental, constituindo-se como um marco para a aproximação entre a escolarização e profissionalização e também por possibilitar a ampliação de acesso e permanência de jovens e adultos na Educação Básica (BRASIL, 2005; BRASIL 2006).

Apropriando-se de Ferreira (2020, p. 220), o PROEJA objetiva “integrar, dessa maneira, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, como política educacional, foi inédita no país. Foi adotado pelo sistema público educacional e pelo Sistema S”. No entanto, o PROEJA não é um currículo de EJA e nem da Educação Profissional, mas um currículo que esteja essencialmente para os sujeitos que trabalham, ou que buscam pelo trabalho, e ainda para os “excluídos” de “acesso e permanência na escola regular” (SANTOS, 2010).

O funcionamento do PROEJA, em seus aspectos gerais, são apresentados em seus documentos-base, cabendo a cada instituição a oferta de cursos e desenvolvimento de sua aplicação. De acordo com o Documento Base (2007) a consolidação dessa proposta tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento

científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007).

O PROEJA busca o resgate e reinserção no sistema escolar brasileiro de jovens e adultos, possibilitando-lhes o acesso à educação e à formação profissional numa perspectiva de formação integral. Pode ser considerado mais que um projeto educacional, pois é um importante instrumento de resgate da cidadania de uma grande parcela de brasileiros em grande parte excluídos do sistema escolar no Ensino Fundamental “regular”. Apropriando-se de Freire (2007, p. 47), compreende-se que:

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade.

O autor reafirma a importância de promover o educando como um sujeito, o qual possa atuar no seu contexto social com dignidade. O EJA – EPT possibilita a realização de sonhos/objetivos na busca de uma educação profissional. Desse modo, trata-se de um programa que aproxima das necessidades do ser humano, além da sua capacitação profissional, mas, também, na interação dos mais diferentes campos de atuação do serviço técnico, em que os estudantes têm a oportunidade de cursar essa modalidade de ensino tanto para o conhecimento e sequência de seus estudos quanto para a formação profissional.

Desse modo, o PROEJA também possibilita a realização de sonhos/objetivos na busca de uma educação profissional, consistindo num programa que se aproxima das necessidades do ser humano, além da sua capacitação profissional, bem como na interação dos mais diferentes campos de atuação do serviço técnico. O estudante do PROEJA, tem a oportunidade de cursar essa modalidade de ensino tanto para o conhecimento e sequência de seus estudos quanto para a formação profissional.

3.5 O PROEJA e seus desafios contemporâneos

Considerando que a sociedade se caracteriza por grandes diferenças sociais e conflitos, percebe-se que é necessário administrar essa situação, e as políticas públicas educacionais constituem-se um meio para fazê-lo. Este trabalho constitui-se em um desafio, considerando a abrangência da temática e o objetivo de debatermos e

refletirmos acerca da EJA, tendo em vista a necessidade de compreendermos as transformações, aspectos e desafios nas políticas educacionais voltadas para a área de educação de jovens e adultos, que chegam à atualidade sem superar a problemática do analfabetismo.

Cabe ressaltar que relacionar os conceitos e ideias da EJA no âmbito da educação profissional e tecnológica (EPT) é bastante relevante, porque nos permite repensar as possibilidades de novas metodologias e novos comportamentos. Porém, mesmo constituindo-se uma meta do Plano Nacional de Educação 2014-2024, ampliar a oferta de EPT, articulada com a educação básica, é um grande desafio ainda a ser superado.

Na perspectiva de Paulo Freire, entende-se que a alfabetização de jovens e adultos não é um processo simples de ensinar apenas a leitura e a escrita, não devendo limitar-se a algo completamente mecânico e de memória. A alfabetização do EJA é um processo de ensino que deve ser acompanhado do processo de conhecimento e construção de práticas sociais importantes com o objetivo de conscientizar o sujeito sobre sua realidade, a fim de transformá-la.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou refletir sobre o ensino de EJA, buscando evidenciar sua importância como um meio para inserir aqueles alunos que foram impedidos de concluir os estudos quando adolescentes.

Ao realizar uma análise da trajetória da EJA, percebemos que consiste em uma modalidade de ensino marcada por diversos desafios. Apesar de cada etapa apresentar características distintas, em todas elas, encontramos em comum o propósito de recuperar o direito dos jovens e dos adultos à educação.

Assim, tratar sobre a EJA é evidenciar as principais ações voltadas para o acesso dos jovens e adultos ao sistema escolar. Porém, Machado (2016) enfatiza que a modalidade não se reduz à escolarização. Sua história na realidade brasileira abarca a luta pelo direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade, em consonância com inúmeras outras lutas: pelos direitos à saúde, ao trabalho, à moradia digna, à igualdade de gênero, ao respeito às diversidades, dentre tantas outras, que a configuram como educação ao longo de toda a vida e pela construção de uma sociedade que, de fato, seja espaço de vivência e convivência de todas e todos.

Percebe-se, outrossim, que ainda há muito que se avançar com relação ao ensino de EJA, pois ela não se constitui como prioridade na sua efetiva implementação e continuidade. Sendo assim, para que se atendam às necessidades da EJA é preciso de

investimentos que favoreçam a continuidade da oferta de estudos e a permanência do aluno na escola.

Entende-se, portanto, que é importante que uma política pública como o PROEJA possa contemplar a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de proporcionar a esse grande número de jovens e adultos o direito à educação básica e uma formação profissional de qualidade.

Por fim, nesse contexto de possibilidades e desafios, a EJA ainda é uma questão de luta que precisa ser engajada por todos, pois, apesar de todas as políticas públicas educacionais desenvolvidas e muitas mudanças nessas últimas décadas, continuamos com muitas incertezas, consistindo em um capítulo da história da educação que deverá ser permanentemente reinventado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Documento Base. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos:** educação profissional técnica de nível médio/ensino médio. Brasília: SETEC/MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf, Acesso em: 12 nov. 2020..

BRASIL, **Decreto Nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/.../Decreto/D5478.htm. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL, **Decreto Nº 5.840, de 23 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: 2006. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/.../2006/2006/decreto/D5840.htm. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 02 dez. 2019.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino Médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FÁVERO, O; FREITAS, M. **"A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente"**. Revista Interação. Goiânia. v. 36, pp. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>. Acesso em: 12 nov. 2020.

FERREIRA, Liliana Soares. **Educação profissional e tecnológica no Rio Grande do Sul**. Curitiba: CRV, 2020.

FREIRE, Paulo. A EDUCAÇÃO é um ato político. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p. 21-22, jul./ago. /set., 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 14ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46. .ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M. "A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996". **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429- 451 jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/687/706>, Acesso em 12/10/2020.

MOURA, D.H.; HENRIQUE, A.L.S. PROEJA: Entre desafios e possibilidades. **HOLOS**, Ano 28, v.2, Natal: IFRN, 2012.

PACHECO, E. **Fundamentos Político-Pedagógico dos Institutos Federais**: diretrizes para uma educação profissional transformadora, IFRN, 2015.

SANTOS, Simone Valente. Possibilidades para a EJA, possibilidades para a educação profissional: o PROEJA. In: **La Salle**: Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 15, n. 2, Canoas/RS, jul.dez .2010. p. 21-33

Seção: Políticas públicas | **Ensaio dissertativo** | **DOI:**
<https://doi.org/10.35700/2317-1839.2022.v11n19.3295>

Concepções de educação de jovens e adultos na educação escolar: a importância de qualificar o direito à educação

Youth and adult education conceptions in school education: the importance of qualifying the right to education

Concepciones de educación de jóvenes y adultos en la educación escolar: la importancia de calificar el derecho a la educación

Bruno César dos Reis Rodrigues

*Mestre em Educação em Ciências e Matemática – UFG
Universidade Federal de Goiás
E-mail: brunogrindel@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9672-4318>*

Rones de Deus Paranhos

*Mestre em Educação – UnB
Departamento de Educação em Ciências, Instituto de Ciências
Biológicas da Universidade Federal de Goiás (ICB/UFG)
E-mail: paranhos@ufg.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2661-1235>*

RESUMO

A educação de jovens e adultos é marcada por tradições, concepções e paradigmas educacionais que têm orientado as práticas pedagógicas nas salas de aula da EJA. Tais concepções se assemelham por fazerem a defesa do direito à educação. Entretanto, a finalidade pré-determinada para esse direito pode se orientar com objetivos escusos e alienantes. Nesse sentido, o presente texto tem por objetivo apresentar ao leitor o construto teórico da concepção assistencialista-compensatória de educação e a

concepção da educação como direito, nas suas relações com as intencionalidades formativas por trás do direito à educação, defendido por ambas. Lançamos mão de autores como Duarte (2013), Paranhos (2017), Saviani (2017), Pereira (2006), Costa e Machado (2017), Kramer (1982), entre outros, para construir as ideias centrais do texto, apresentando pontos de dissonâncias e concordâncias das duas concepções. Ambas as concepções defendem o direito à educação e aos conhecimentos sistematizados, produzidos e acumulados ao longo da atividade humana, entretanto, a concepção assistencialista-compensatória se orienta por conservadorismos e manutenção das relações sociais verticalizadas da sociedade, com vias a um projeto formativo contextual. A concepção da educação como direito se orienta com o objetivo de permitir que o educando, por meio da apropriação dos conhecimentos sistematizados, desenvolva uma leitura de mundo para além do aparente. Desse modo, defendemos que tão importante quanto defender o direito à educação é qualificar a educação defendida, de modo que ela cumpra o papel de humanização do homem e não de sua alienação.

Palavras-chave: Educação assistencialista-compensatória. Educação como direito. Educação escolar.

ABSTRACT

The education of young people and adults is marked by traditions, conceptions and educational paradigms that have guided the pedagogical practices in EJA's classrooms. Such conceptions are similar in that they defend the right to education, however, the pre-determined purpose for this right can be guided by hidden and alienating objectives. In this sense, this text aims to introduce the reader to the theoretical construct of the compensatory-assistentialist conception of education and the conception of education as a right, in its relationship with the formative intentions behind the right to education, defended by both. We launch from authors such as Duarte (2013), Paranhos (2017), Saviani (2017), Pereira (2006), Costa and Machado (2017), Kramer (1982), among others, to build the central ideas of the text, presenting points of dissonances and concordances of the two conceptions. Both conceptions defend the right to education and to systematized knowledge, produced and accumulated throughout human activity, however, the compensatory-assistance concept will be guided by conservatism and maintenance of verticalized social relations in society, with paths towards a contextual training project. The conception of education as a right will be guided with the objective of allowing the student, through the appropriation of systematized knowledge, to develop a reading of the world beyond the apparent. In this way, we demarcate that as important as defending the right to education is to qualify the defended education, so that it fulfills the role of humanization of man and not of his alienation.

Keywords: Compensatory assistance. Education as a right. Schooling.

RESUMEN

La educación de jóvenes y adultos está marcada por tradiciones, concepciones y paradigmas educativos que han guiado las prácticas pedagógicas en las aulas de la EJA. Tales concepciones se asemejan porque defienden el derecho a la educación. No

obstante, el propósito predeterminado de este derecho puede estar guiado por objetivos ocultos y alienantes. En este sentido, este texto tiene como objetivo presentar al lector el constructo teórico de la concepción asistencialista compensatoria de la educación y la concepción de la educación como un derecho, en sus relaciones con las intenciones formativas por detrás del derecho a la educación, defendido por ambos. Hemos utilizado autores como Duarte (2013), Paranhos (2017), Saviani (2017), Pereira (2006), Costa y Machado (2017), Kramer (1982), entre otros, para construir las ideas centrales del texto, presentando puntos de disonancias y concordancias de las dos concepciones. Ambas concepciones defienden el derecho a la educación y al conocimiento sistematizado, producido y acumulado a lo largo de la actividad humana. Sin embargo, el concepto asistencial compensatorio estará guiado por el conservadurismo y el mantenimiento de relaciones sociales verticalizadas en la sociedad, con caminos hacia un proyecto de formación contextual. La concepción de la educación como derecho se orientará con el objetivo de permitir al alumno, mediante la apropiación de conocimientos sistematizados, desarrollar una lectura del mundo más allá de lo aparente. De esta manera, defendemos que tan importante como defender el derecho a la educación es calificar la educación defendida, para que cumpla el rol de humanización del hombre y no de su alienación.

Palabras-clave: Asistencia compensatoria. La educación como derecho. Enseñanza.

1 INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA), ao longo de sua história, foi permeada por diversas tradições e concepções de EJA (DI PIERRO, 2017) e paradigmas (ELSAS, 2012) que moldaram e orientaram as práticas pedagógicas nas salas de aula da modalidade e para além delas.

A literatura especializada apresenta concordâncias e dissonâncias sobre quantas e quais seriam essas concepções de EJA, bem como seus respectivos projetos formativos. Di Pierro (2017) apresenta três tradições e concepções: a educação compensatória, a educação popular e a educação ao longo da vida. Elsas (2012), por sua vez, identifica na história da EJA as concepções: "assistencialista, compensatória, o conceito de educação ao longo da vida e os paradigmas da educação popular" (ELSAS, 2012, p. 6).

Para pensar as concepções de EJA, em espaços escolares, é preciso considerar a educação que é operacionalizada nesses espaços, ou seja, um processo educativo pedagogicamente estruturado. Para Saviani (2017), a educação pedagogicamente estruturada é marcada por três elementos: a filosofia da educação, uma teoria da educação e os procedimentos de ensino. As concepções de EJA adentram o campo da filosofia da educação, da finalidade do ato educativo, dos motivos e intenções por trás delas e, nem sempre, o olhar imediato, para o procedimento de ensino, dará condições ao

observador de identificar a orientação filosófica de determinada prática. É preciso olhar as mediações, ater-se mais além do aparente.

As concepções de educação, implícitas ou explícitas, sofrem influência direta do momento histórico pelo qual a sociedade passa. No período colonial, a educação firmava-se no campo da caridade e era ofertada com vias à colonização do pensamento; no período imperial, servia às transformações oriundas da mudança no modo de produção do feudalismo ao capitalismo; no Brasil república, passa a atender às demandas de um capitalismo em consolidação (SAVIANI, 2017). Esse acúmulo histórico de significados e finalidades atribuídos ao fenômeno educativo, contudo, é importante para compreender o panorama atual da EJA, pois, embora tenha havido rupturas com o outrora concebido e praticado, há, ainda, elementos que permanecem.

O direito à educação e a necessidade da educação expressam o que chamamos de *concepções de EJA*. Ter clareza sobre tais concepções, entretanto, é deveras importante para se estudar a modalidade, dadas as suas marcas históricas e sua ligação com a estrutura verticalizada da sociedade. A compreensão do que está por trás das concepções de EJA permite qualificar algo pelo qual diversos setores da sociedade organizada lutam: o direito à educação. Entretanto, como mostrado por Saviani (2017) e Costa e Machado (2017), o sistema produtivo também defende tal direito.

É preciso demarcar, contudo, que o fenômeno educativo se dá em um sistema de relações de poder e de dominação. Nesse sentido, é preciso compreender as razões pelas quais um direito é defendido, tanto quanto é preciso qualificar os limites e possibilidades dessa defesa.

Nas concepções apresentadas por Di Pierro (2017) e Elsas (2012), identificam-se dois caminhos, que, segundo Fisher (1992), apresentam-se de forma muito contundente na EJA: o caminho instituinte (que não se consolidou como políticas públicas de educação), caminho em que se situa a corrente da educação popular, por exemplo, que admite o caráter emancipador da educação e se distancia da educação enquanto instituição formada no seio do Estado; e o caminho instituído, no qual se situam as práticas pedagógicas sistematizadas pelo Estado a fim de “suprir” a não escolarização de um grupo específico da sociedade: os jovens e adultos.

Tais caminhos, conforme Fisher (1992), apresentam-se de forma antagônica. O caminho instituído, nascido dos ideais do modo de produção capitalista e da sociedade de classes, não admite a existência das ideias do caminho instituinte (orientado por um ideário contra-hegemônico), sobretudo por intencionar uma formação crítico-política.

A educação popular, ao fazer a crítica quanto aos métodos praticados e a defesa de que se considerasse a pedagogia nascida dos próprios sujeitos, representa, então, um marco, uma ruptura com a forma da educação até então praticada e dá bases para a criação de um novo modo de educar os jovens e adultos¹.

A filosofia da educação popular percorreu um caminho oposto à institucionalização, mesmo que tenha influenciado o caminho instituído da EJA. As políticas e os programas educacionais que foram criados, a partir de então, procuraram deixar de tratar o adulto como crianças e lançaram mão de procedimentos pedagógicos oriundos da educação popular.

Entretanto, mesmo que se tenha mudado a aparência da educação institucionalizada, a essência permaneceu, de modo que a finalidade formativa não foi alterada. Incorporou-se somente a primeira parte das ideias da educação popular, a metodológica, e deixou-se de lado o sentido da formação política desejada pelo movimento.

Diante do exposto, consideram-se, neste texto, concepções que seguem caminhos presentes na educação institucionalizada, ou seja, a educação escolar, na qual concebemos a existência duas concepções distintas: *educação assistencialista-compensatória* (EAC) e *educação como direito* (ED).

Partindo disso, o presente texto é um ensaio que objetiva apresentar: um construto teórico² acerca das concepções de EJA presentes na educação escolar; sua relação com seus projetos formativos; e o lugar que o direito à educação ocupa no centro dessas concepções.

2 A CONCEPÇÃO ASSISTENCIALISTA-COMPENSATÓRIA DE EJA

Caracterizar essa concepção, inicialmente, não se apresentou como uma tarefa fácil. A literatura pesquisada, embora apresente as concepções assistencialista e compensatória, por vezes as apresenta de forma dissociável, como concepções distintas.

Para Di Pierro (2017), a educação compensatória e a educação ao longo da vida são concepções distintas. Neste ensaio, contudo, consideramos que são formas diferentes de se manifestar a mesma concepção. Elsas (2012) aborda a educação compensatória e o conceito de educação ao longo da vida como uma única concepção, ideia discutida de forma aprofundada por Ventura (2013).

¹ Os movimentos de educação popular apontavam para a necessidade de se considerar o universo vocabular do adulto durante o processo de alfabetização e para o abandono de práticas de alfabetização voltadas para crianças e até então praticadas em salas de aula de adultos.

² Este texto é desdobramento de dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás.

Ventura (2013) se propõe a discutir o conceito de *educação ao longo da vida* fazendo uma relação com as orientações de organismos internacionais, como UNESCO e o Banco mundial, “desenvolvidas como resposta à nova materialidade do capitalismo internacional e suas influências nos debates e nas formulações relativas à educação básica e profissional de jovens e adultos trabalhadores, no Brasil, na atualidade” (VENTURA, 2013, p. 1).

Segundo Ventura (2013), ao relacionar as orientações dos organismos internacionais com o parecer n. 11/2000 CNE/CEB (2000), a função qualificadora da EJA (uma das três funções da EJA) relaciona-se com o conceito de *educação ao longo da vida* no sentido de compensar as necessidades do capitalismo internacional no que tange à formação de mão de obra. Para a autora, a educação ao longo da vida está ligada à adaptação do trabalhador às condições e exigências do mercado de trabalho. Para desenvolver essa ideia, Ventura (2013) se utiliza das ideias de Canário (2003):

Canário (2003), ao situar o caráter central que o conceito de aprendizagem ao longo da vida adquiriu na Europa, a partir dos anos 1990, aponta que este se articula com a relação direta estabelecida entre educação e atividade econômica, ou seja, a política de formação como resposta às políticas de emprego. Este autor nos mostra que os argumentos que sustentam a aceitação e expansão em torno do conceito de aprendizagem ao longo da vida são: 1) a evolução tecnológica, “transição para uma ‘Era do Conhecimento’, concomitante com uma ‘nova economia’ que tornaria obsoletas as competências atualmente existentes” (p. 194); 2) a eficácia produtiva “em torno da trindade (santíssima?) da produtividade, competitividade e empregabilidade apela para uma outra gestão global da mão-de-obra” (op. Cit.); e, por fim, 3) a coesão social “traduz a preocupação central de combater ou prevenir formas de conflitualidade social que poderiam abalar o sucesso da nova ordem econômica” (op. Cit.). Desta forma, demonstra o caráter de subordinação das políticas de formação contínua à racionalidade econômica dominante, justificando a aprendizagem ao longo da vida como fator de busca de empregabilidade e adaptabilidade, como resposta individual aos desafios da mundialização (VENTURA, 2013, p. 10).

A educação permanente e a educação ao longo da vida, contudo, nem sempre estiveram colocadas como resposta às expectativas de acumulação do capital. Segundo Silva (2020), o paradigma de educação permanente e ao longo da vida, em sua gênese, “teve sua origem na Europa, no século XVIII, associado aos ideais críticos, prevendo uma educação para cidadania, emancipação” (SILVA, 2020, p. 6), e partia do pressuposto de que as pessoas podiam se educar ao longo da vida, independentemente de sua idade. No século XX, contudo, a “elocução esteve mais afinada com as políticas educativas em perspectivas de formações profissionais, atentas às demandas de capacitações que o

capital exigia" (SILVA, 2020, p. 6). Tais apontamentos demonstram a capacidade do capital de se apropriar e ressignificar pautas sociais, colocando-as a seu serviço.

A concepção da *educação ao longo da vida* está em marcos regimentais, documentos oficiais e orientadores, como o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, emitido pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Um dos trechos de tal documento evidencia o claro compromisso com essa concepção ao dizer que um dos maiores desafios da EJA na atualidade "é o de avançarmos para uma concepção de aprendizagem ao longo da vida" (BRASIL, 2016, p. 30).

O conceito de educação ao longo da vida, relacionado ao de educação permanente, dará subsídios para a perpetuação da crueldade empregada pelas práticas compensatórias, ou seja, a compensação não tem fim. O movimento de alinhamento da educação ao longo da vida com as demandas do capital fez-nos considerá-lo uma das formas da educação compensatória.

Antes, contudo, de aprofundar a questão da educação compensatória, cabe elencar a escolha por apresentar as duas concepções – assistencialista e compensatória – de forma indissociável, pois admitimos que a *educação compensatória* é a forma da educação assistencialista no modo de produção capitalista.

A *educação assistencialista*, segundo Nóvoa (2009) e Libâneo (2012), demarca seu lugar na sociedade em função das carências sociais de determinados grupos. A instituição escolar, nesse sentido, assume o papel de redentora da sociedade, admitindo como seu papel a "correção" de problemas sociais, como fome, pobreza, maus tratos, drogas, entre outros (LIBÂNEO, 2012). Tais características são herança da influência de práticas assistencialistas muito presentes na educação brasileira e na própria constituição da sociedade.

Pereira (2006) apresenta duas vertentes para as práticas assistencialistas: a corrente que defende o assistencialismo como forma generosa de apoio aos pobres e redenção dos detentores das dídivas; e a corrente que acredita na prática assistencialista como forma de controle social dos excluídos. Entretanto, as duas vertentes apresentadas pela autora apresentam uma linha muito tênue de dissociabilidade, pois as práticas caridosas assumem também o sentido de controle social e de dívida.

As duas correntes apresentam dois personagens: o *detentor* e o receptor de uma dívida – nesse caso, a educação. Mesmo a ação assistencialista parte da ideia cristã de dividir o que tem, e a relação de poder não se dissolve, de modo que o receptor sempre se sentirá em dívida, o que propicia um controle social. Essa lógica só é superada se o sujeito, foco do ato educativo, tiver consciência de que o que lhe é dado é seu por direito.

Pensando na EJA, as práticas assistencialistas carregam os elementos apresentados por Pereira (2006): o educando é frágil e se vê na posição de desfavorecido, que quer “ser alguém na vida”. Ao receber a educação de quem a detém, o educando terá uma eterna dívida com o doador da dádiva sem, porém, compreender que o que lhe é dado intenciona sua subalternidade (MACHADO, 2019; ARROYO, 2014). A modalidade é, então, marcada por uma visão assistencialista que não a enxerga “enquanto direito a ser garantido, mas [como] ação a ser empreendida e segundo a voluntariedade de alguns indivíduos ou grupos organizados” (ELSAS, 2012, p. 6).

Tal concepção irá se materializar em um ensino centrado no sujeito e em sua história de vida sofrida e marginal. A escola assume posição de instituição de assistência social, em que o objetivo final é a satisfação de necessidades imediatas. A apropriação do conhecimento, então, assume lugar secundário. Nesse contexto, a educação será entendida como a satisfação de um sonho, uma conquista individual de quem visa à obtenção de um diploma. Qualquer coisa que impeça o aluno de atingir esse objetivo será excluída, inclusive os conhecimentos sistematizados, complexos por natureza (MARTINS, 2016).

As ideias apresentadas por Pereira (2006) encontram seu lugar na organização da pedagogia brasileira implementada pelos jesuítas ao chegarem ao Brasil. A lógica que se estabelece na relação educativa entre os jesuítas e os nativos da colônia pauta-se nas ideias da assistência religiosa e da oferta da luz e da verdade divina aos educandos (SAVIANI, 2017).

A ética cristã, orientadora das práticas educativas jesuíticas, segundo Pereira (2006), acredita na caridade como manifestação dos ensinamentos de Deus e como sinônimo da própria conversão: forma de dividir as bênçãos dadas por Ele com quem delas necessita, segundo a lógica do “amai o próximo como a ti mesmo”, do “dai o que recebeis”. As ações caridosas, contudo, se “avaliadas de forma apressada, apresentam-se como favoráveis ao lado mais frágil – o do pobre – envolvido no processo” (PEREIRA, 2006, p. 2), mas são cruéis, uma vez que relegam a este a posição onde se encontra, mas de forma eterna, estabelecendo um vínculo de subserviência velada.

Essa ética “é difundida e praticada com intensidade, principalmente nos moldes assistencialistas, em sociedades que produzem miséria ao mesmo tempo em que desenvolvem a riqueza e o conforto material (PEREIRA, 2006, p. 3). Em suma, é uma prática que produz a desigualdade que tentará compensar por meio de ações assistencialistas.

Saviani (2017), ao apresentar as práticas pedagógicas jesuíticas, permite ao leitor perceber as ideias do assistencialismo e o poder da educação nos dois primeiros séculos da colonização. O caráter assistencialista da educação e o discurso da caridade pregado pelos jesuítas permitiram que houvesse o controle social dos indígenas, que trabalhavam

sem remuneração e contribuíam para o acúmulo de riqueza pelos religiosos. A relação entre os jesuítas e os indígenas, em certa medida, assemelha-se à relação estabelecida entre senhores de terras e pessoas escravizadas, mas de forma diferente: enquanto os senhores exerciam o controle dos escravizados por meio da força e dos castigos, os jesuítas o faziam por meio da estruturação da educação e do assistencialismo.

O sucesso da pedagogia jesuítica, segundo Saviani (2017), resultou em acúmulo de poder e influência na então colônia portuguesa, o que ameaçava o poderio da coroa e de pequenos comerciantes, que alegavam ser desleal a forma de comércio e acúmulo de riquezas adotada pelos religiosos – sem pagamento de impostos e com trabalho braçal executado por indígenas catequizados, resultando em menor custo em relação à manutenção do sistema escravagista.

A expulsão dos jesuítas em 1759 denota a ruptura com a pedagogia até então institucionalizada e dava sinais das transformações sociais – e, conseqüentemente, pedagógicas – que a sucederiam: se antes o poder dos jesuítas se sustentava na educação, passando a servir a interesses de ordem macroeconômica.

Pensando na EJA, a partir do exposto, pode-se afirmar que a modalidade experimenta nuances da educação assistencialista e confessional desde a gênese da educação brasileira. Costa (2013) afirma que:

no período colonial, raízes históricas da EJA, bem como no período imperial, a *educação missionária* como perspectiva de evangelização reforçou a conduta comportamental, sustentou a continuidade lógica de conformação social e legitimou a lógica desigual, no que diz respeito à formação profissional, formavam artesãos e outros ofícios desempenhados no Brasil Colônia (COSTA, 2013, p. 60).

Tais fatos corroboram a afirmação de Machado (2019, p. 157) de que “a educação de jovens e adultos experimenta em sua historicidade, em diferentes contextos, o que podemos aqui denominar de processos de subalternização dos sujeitos”. Em suma, tem-se que a educação destinada aos jovens e adultos, desde os tempos coloniais, já intencionava uma formação dicotomizada entre trabalho manual e intelectual.

Assim, no entender de Kramer (1982), tal característica irá se materializar nas práticas compensatórias, uma vez que estas também possuem a intencionalidade de manter o sujeito na condição em que se encontra.

Cabe, neste ponto, colocar em relevo que, na EJA, a relação da cultura do benefício, introduzida pelas práticas assistencialistas, se apresentará de forma intrínseca às próprias características da educação compensatória, como fator importante do processo de atribuição de significados para a atividade de estudo pelo sujeito da EJA.

Assim, tem-se um educando marginalizado pela história e estrutura da sociedade, visto como “pobre e coitado” pelos que o relegaram a essa situação; mas ele também se identificará como tal, pois esta é a característica mais cruel da educação assistencialista: a de inculcar, de forma convincente, a ideia da subalternização como se esta não existisse.

Afinal, em que lugar, no universo da concepção assistencialista, a *educação compensatória* se situa?

Pelo apanhado teórico realizado, podemos definir a concepção compensatória de educação como a que se desdobra a partir da consolidação do capitalismo, reproduzindo as concepções de mundo, de sociedade e de homem desse modo de produção. Seu principal objetivo é o de manter as relações desiguais da sociedade, embora a partir de discursos que aparentemente não as explicitem. É a educação assistencialista com contornos mercantis, uma vez que as características assistencialistas não são extintas – pelo contrário, se mantêm, mas absorvendo novas proposições formativas e formas de se manifestar.

Segundo Trópia (2009), a escola, no capitalismo, tem sua função socialmente econômica, ou seja, deverá atender às necessidades formativas do modo de produção, produzindo e formando o homem que, uma vez formado, reproduzirá os ideais daquele. Entretanto, como ressalta Pereira (2009), há uma intrínseca relação entre a classe dominante, o assistencialismo e o trabalhador, permeada pela lógica do cristianismo e do capital.

Para Trópia (2009), a estrutura educativa nascida no seio dos ideais capitalistas produziria uma educação em que não haveria espaço para crítica, contestação ou percepção das contradições e da emancipação intelectual dos sujeitos.

A educação compensatória nascida daí, então, terá como objetivo central não a formação de um sujeito, mas de uma “mão de obra”. O homem, nesse sentido, é entendido como uma ferramenta, uma engrenagem lubrificada na extensa máquina de produção capitalista, capaz de estar, o quanto antes, pronta para adentrar no mercado de trabalho e produzir (em outras palavras, ter sua força de trabalho explorada). O homem, nessa lógica, é entendido como objeto, não como sujeito do processo.

Segundo Kramer (1982), as pedagogias compensatórias se instalaram no Brasil, mais incisivamente, a partir de 1975, embora seja possível perceber a elaboração de programas compensatórios nos governos de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek. Corroborar a afirmação de Kramer (1982) a institucionalização do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) enquanto política pública do governo militar. A afirmação da autora encontra lugar na dissertação de mestrado de Silva (2019), intitulada “Você deveria ter vergonha de viver num país com tantos analfabetos: a campanha publicitária do MOBRAL na Revista Veja (1970-1975)”.

A pesquisa realizada por Silva (2019) apresenta elementos que corroboram a tese deste texto de que há indissociabilidade entre a educação assistencialista e a compensatória. O MOBREAL, como apresentado pela autora, traz em seu seio as características das pedagogias da compensação recheadas de ideias assistencialistas – como o discurso do sujeito (da EJA) incapaz e da caridade cristã – ao mesmo tempo em que delimita o corpo de conhecimentos que deveriam ser incorporados pelos alunos (ler, escrever contar e ter uma profissão) aliados à promoção humana e à construção de uma sociedade harmônica.

O MOBREAL tinha como objetivo erradicar o *analfabetismo*³, integrar o alfabetizado à força de trabalho e possibilitar ao alfabetizado uma educação continuada. A educação continuada, proposta pelo movimento, tinha como marca o fato de considerar o jovem e adulto não alfabetizado como um ser desarticulado da sociedade e improdutivo; portanto, a partir dos seus princípios, propunha integrar os sujeitos à força de trabalho, o que o promoveria enquanto ser humano. O oferecimento de oportunidades para a promoção humana, contudo, ocorreria através do treinamento para a mão de obra necessária aos setores de trabalho. Presumia o não alfabetizado como um ser improdutivo economicamente, eram 18 milhões de improdutivos, aproximadamente 34% da população. O MOBREAL pretendia “melhorar esses números”, ao passo que intentava incentivar o desenvolvimento comunitário através da promoção do civismo, da pátria e do Estado militar, de modo a manter as estruturas de organização do regime (SILVA, 2019).

Nota-se, nessa descrição, a clareza dos ideais assistencialistas, como apresentados por Pereira (2006), ao mesmo tempo em que as noções da pedagogia da compensação também se manifestam (KRAMER, 1982). O discurso da pedagogia da compensação, conforme definida por Kramer (1982), é convincente para os dois lados, o dos dominantes e o dos dominados. Quanto aos dominantes, tem-se a ideia de garantia de sua posição por meio de educação operacionalizada aos seus subalternos. Quanto aos dominados, há a falsa ideia de que seu direito à educação é garantido. O trabalhador, com jornadas duplas ou triplas, submetido a um trabalho desgastante e explorador, aceitará de bom grado a educação que lhe fora negada; melhor ainda será se esta vier de forma simplificada, compensatória da sua rotina desgastante – afinal, abandonar o trabalho para estudar não é uma possibilidade.

A educação compensatória, firmada na sociedade capitalista, promoverá uma mudança: surge então o paradigma do acesso. Se a pedagogia elitista era privativa do acesso dos dominados à educação escolar, a pedagogia liberal parte da ideia de que as

³ Termo utilizado nas peças publicitárias analisadas na pesquisa de Silva (2019).

oportunidades devem ser dadas a todos. O sistema passará, então, a defender que todos têm o “direito à educação”.

O paradigma do acesso se apresentará como um fatalismo social, na medida em que dá oportunidade a todos, mas confere aos problemas pedagógicos o fator de patologia; com isso, produz a cultura do individualismo e impossibilita o reconhecimento do sujeito como parte de uma classe. Tal paradigma não coloca a escola em questão e produz e incorpora em seu público o discurso da meritocracia (KRAMER, 1982). Segundo essa concepção,

[...] a escolaridade passa a significar degrau para ascensão social; as práticas se realizam segundo a reprodução do ensino regular de forma acelerada; a história se constitui como traço verticalizado em direção à evolução e os indivíduos já possuem responsabilidade delimitadas (ELSAS, 2012, p. 7).

A contradição central, então, das pedagogias da compensação é a intenção de corrigir a desigualdade social negando-a, (re)produzindo consensos e criando a ilusão da igualdade de oportunidades quanto ao acesso à educação, sem necessariamente relegar qualidade social a esse acesso. Carregam a característica de controle social atribuída à educação assistencialista; a falsa ideia de instrução do povo é seu discurso e prática, e sua intencionalidade é dar condições de manutenção das desigualdades existentes (ELSAS, 2012).

Nessa perspectiva, o sistema precisa que alguém (um ou outro) suba no estrato social, criando a ilusão de que a mobilidade e a ascensão social existem. Para Arroyo (2014), todavia, ao se pensar em alguém que se situa às margens, pressupõe-se a possibilidade de este atravessar de uma margem a outra, de transpor-se do seu lugar a uma posição melhor. A educação pensada para esses coletivos populares marginalizados, como os sujeitos da EJA, entretanto, não tem essa finalidade. Ela cria, nas palavras de Arroyo (2014), “pontes ou pinguelas”, de modo que apenas poucos conseguem atravessá-las, pois o sistema carece dessa travessia para manter-se convincente e verossímil.

Os programas compensatórios, ao fazerem a defesa de que o acesso à educação escolar é fundamental, nos sentidos quantitativo e qualitativo, não consideram que a característica qualitativa da educação escolar na sociedade capitalista é cruel, pois a qualidade é mercantil, e não social. Propostas compensatórias de educação, em suas características clássicas, no que concerne à EJA, propiciarão a criação de programas e propostas formativas aligeiradas, com carga horária reduzida, com linguagem simplificada e simplificação das próprias atividades em que os alunos irão se envolver.

A educação aligeirada e simplificada apresenta-se como risco para o desenvolvimento humano e a formação do psiquismo, uma vez que o desenvolvimento

psíquico dos sujeitos se dá pela ascensão dos conhecimentos da vida cotidiana, tipicamente espontâneos e assistemáticos, em conhecimentos científicos, complexos, que requerem maior grau de desenvolvimento (MARTINS, 2016). As propostas compensatórias (aligeiradas e simplificadas), na EJA ou em qualquer outro espaço educativo, são o elemento mediador do sujeito com a sociedade e com o conhecimento.

O que se tem, entretanto, é que a educação historicamente destinada aos sujeitos da EJA é compensatória (COSTA, ECHEVERRÍA, 2010; DI PIERRO, 2017; MACHADO, 2019) e, conseqüentemente, supletiva, simplificada, marginalizante dos conhecimentos mais complexos e sistematizados.

A história da EJA, permeada por essa concepção, apresentará diversos elementos contraditórios. O parecer n. 11/2000 CNE/CEB (BRASIL, 2000), ao dar as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos, apresenta em seu texto as funções da modalidade: reparadora, equalizadora e qualificadora. Agudo e Teixeira (2017) apontam para a questão de que,

numa perspectiva histórico-crítica, é importante realizarmos a crítica acerca dessas dimensões "reparadora", "equalizadora" e "qualificadora", que estão relacionadas a uma perspectiva gerencialista de educação, que busca "qualidade total", vinculada de maneira orgânica à perspectiva neoliberal de desenvolvimento (AGUDO; TEIXEIRA, 2017, p. 173).

A função equalizadora refere-se à equalização das oportunidades de acesso e permanência, embora sejam raros programas e políticas públicas voltados para sua efetivação. Contudo, a garantia de equidade e condições de acesso, em um documento oficial, não foi capaz de assegurar a permanência dos educandos da EJA na escola, sobretudo no ensino médio, em que os índices de evasão permaneceram altos após promulgação do parecer (COSTA; MACHADO, 2017). Por sua vez, a função qualificadora refere-se à qualificação para o mercado de trabalho e tem em seus ideais o paradigma da educação ao longo da vida.

Há a manutenção também das práticas compensatórias, pois a democratização é entendida por acesso, verbalismo simplificado, mas não necessariamente reparador. Nesse sentido, a educação compensatória nada mais seria do que o assistencialismo carregado das marcas do modo de produção capitalista, ou seja, um assistencialismo mercantil. Pensando na EJA, é preciso ter clareza de que a concepção de educação assistencialista-compensatória, nome pelo qual a chamaremos a partir deste ponto, manifesta-se em discursos contraditórios, que se situam para além dos marcos regimentais, demarcadas em suas características de: suplência, celeridade dos estudos, recuperação do tempo perdido, marginalização dos conteúdos. Isso é o que está aparente.

Tal concepção se caracteriza, sobretudo, pelo seu projeto formativo. Para reconhecê-la em discursos e práticas pedagógicas, é preciso se questionar: a proposta educativa apresentada se “posiciona politicamente enquanto instrumento de legitimação e reprodução das relações sociais existentes ou enquanto reveladora das formas de dominação das camadas populares, mirando sua transformação?” (ELSAS, 2012, p. 6).

Paranhos (2017), em sua tese⁴, categorizou os projetos formativos presentes nas produções científicas em três: projeto formativo contextual, projeto formativo plural e projeto formativo crítico-político. De acordo com o autor:

O Projeto Formativo Contextual marca o compromisso com uma formação que considere o preparo dos educandos para as mudanças sociais, políticas e tecnológicas do século XXI, para isso, aposta num currículo que considere a abordagem de temas ligados à pluralidade cultural e questões de ordem social. Note que essa perspectiva não expressa a relação que tem com o conhecimento científico, embora não o marginalize. Já o **Projeto Formativo Plural** tem no seu cerne a preocupação com a pluralidade dos educandos e suas necessidades, o que demanda da instituição escolar flexibilidade formativa para atender esse público. **Nessa acepção, o conhecimento científico possui o papel de instrumentalizar os educandos para a percepção da complexidade do mundo** (PARANHOS, 2017, p. 157, grifos do autor).

Para Paranhos (2017), nenhum dos dois projetos formativos demarca de forma resolvida a relação entre a escola e os conhecimentos sistematizados. Tais projetos formativos são “revestidos de conservadorismos, pois não questionam a organização econômica da sociedade da forma como está posta” (PARANHOS, 2017, p. 157). Ao não questionar a sociedade como está posta, a educação, nesse sentido, corrobora o projeto formativo que produz consensos e conformidades, o que é próprio de uma concepção compensatória de educação. As ideias apresentadas por Paranhos (2017) nos dão base para situar os projetos formativos contextual e plural na concepção assistencialista-compensatória.

O traço mercadológico desses projetos formativos baseia-se na formação para flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total (PARANHOS, 2017); além disso, orienta-se pelos ideais da teoria do capital humano, engendrado na concepção de educação ao longo da vida e nos valores do capital internacional (ELSAS, 2012; VENTURA, 2013).

O projeto formativo crítico-político, nas palavras de Paranhos (2017),

⁴ Paranhos (2017) ocupou-se de investigar o pensamento pedagógico brasileiro nas produções científicas (teses, dissertações e artigos), que pesquisaram o ensino de Biologia na EJA.

considera a organização societal que se desdobra do modo de produção capitalista, traçando para a escola a pauta formativa de desvelar as contradições da sociedade do capital. Portanto, esse projeto reconhece a existência de classes (burguesa e trabalhadora) e coloca na sua pauta formativa os interesses da classe trabalhadora. Firma para a instituição escolar o compromisso com os conhecimentos sistematizados para instrumentalizar os educandos com vistas à transformação da realidade (PARANHOS, 2017, p. 157-158, grifos do autor).

Tal projeto formativo se distancia da concepção assistencialista-compensatória de educação, situando-se na perspectiva da concepção da *educação como direito*.

3 A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO

O direito à educação, na esfera legal, tem como marco a Constituição de 1988, especificamente o artigo 205. Esse direito, evidentemente definido pela carta magna brasileira, irá se legitimar e se efetivar de forma contraditória aos pressupostos da ontologia do ser humano enquanto ser social, pois ela garante o acesso à educação escolar, mas não necessariamente aos conhecimentos eruditos. Para pensar a forma como esse direito se manifesta na sociedade, é preciso considerar a organização da sociedade brasileira.

O acesso à educação e, conseqüentemente à educação escolar, se dará no seio de uma sociedade organizada verticalmente. A escola, nesse contexto, cumpre duas finalidades: *produção de consensos* (FRIGOTTO, 2001) e *instrumento de formação de mão de obra* (FRIGOTTO, 2001; SAVIANI, 2013). Nesse sentido, a educação se operacionaliza como agente reforçador das desigualdades, da pobreza e da manutenção das relações de dominação e controle, através da oferta de uma educação para a subsistência, formando o homem para um trabalho alienado.

Não há dúvida de que o surgimento do paradigma do acesso tem como consequência a redução do número de pessoas não alfabetizadas e o aumento dos índices de escolarização. Entretanto, trata-se de uma "maquiagem" usada para embelezar e esconder as imensas desigualdades existentes nas sociedades capitalistas.

O paradigma do acesso à escola reproduz os ideais da pedagogia da compensação e incute nos sujeitos o discurso da meritocracia, ao passo que o responsabiliza por sua situação marginal. Logo, não se deve reduzir o direito à educação ao acesso à educação escolar, mas fazer a clara defesa do direito ao conhecimento sistematizado. Deve-se questionar: Qual é a forma da educação acessada? Qual é o projeto formativo dessa educação? De que forma essa educação corrobora a superação das estruturas desiguais da sociedade?

A concepção da educação como direito parte do pressuposto de que o sujeito tem direito de acessar não somente a educação escolar, mas os conhecimentos sistematizados, produzidos ao longo da atividade humana e acumulados ao longo de sua história.

Consideramos que a concepção da educação como direito (ED) tem intrínseca relação com o que Duarte (2013) chamou de processos de *ontocriação da natureza humana e dos processos* e suas respectivas categorias *ontocriativas*, sobretudo, “o trabalho”.

Nessa perspectiva, a educação escolar, operacionalizada e materializada na sala de aula, firma-se como um elemento *ontocriativo* da natureza humana, ou seja, é um elemento através do qual se organizam espaços, tempos e atividades que propiciarão a construção e formação do gênero humano (MARTINS, 2016).

A educação escolar, enquanto atividade organizada e orientada por finalidades demarcadas, nessa concepção, se organizará a partir de uma lógica dialética com outros desdobramentos da atividade humana. Por *desdobramentos*, entendem-se, sobretudo, os conhecimentos eruditos, acumulados ao longo da história (conhecimentos historicamente sob o poder das classes dominantes e negados às classes subalternas).

Do trabalho, enquanto elemento criador da natureza humana, desdobram-se as objetivações humanas (as ciências, as tecnologias, as artes). A apropriação de tais objetivações é fator determinante na constituição do ser social, pois assume caráter humanizador ou alienante (DUARTE, 2013).

Não se deve perder de vista, por outro lado, que a educação escolar, ao mesmo tempo em que pode constituir-se em espaço privilegiado para o desenvolvimento, “pode promover a reiteração da cultura socialmente valorizada em lógicas legitimadoras de opressão” (ELSAS, 2012, p. 3). Nesse sentido, como destaca Martins (2016), é preciso reconhecer a natureza da educação escolar quanto ao seu objeto e fins.

A educação escolar carrega todas as características da atividade humana acumuladas no trabalho e nas objetivações humanas e possui, concomitantemente, seu caráter transformador. Assim, não reduz o trabalho à mera atividade laboral ou emprego, pois este é produto do sistema capitalista enquanto opressor dos processos humanizadores.

Pensando especificamente na EJA, a modalidade é marcada pela intencionalidade formativa da alfabetização e pela relação com o mundo do trabalho (COSTA, 2013; MACHADO, 2019). O mundo empírico é o início e o fim das propostas. As contradições dessas intencionalidades se materializam nos contornos assistencialistas/compensatórios que estão engendrados em sua intencionalidade de inclusão social (LIBÂNEO, 2012) ao mundo letrado e, conseqüentemente, ao mundo do trabalho (emprego). A instituição escolar, mediadora de conteúdos e formas (MARTINS,

2016), orientada pela atividade laboral do educando, permitirá a apropriação alienante dos conhecimentos sistematizados (DUARTE, 2013).

A ontologia do ser social, possibilitada pelo trabalho tomado como atividade ontocriativa da natureza humana, permite ao homem objetivar determinados aspectos da realidade para compreendê-los em níveis mais complexos. Segundo Duarte (2013), ao se tomar um elemento da natureza, um objeto, e inserir nele as características de sua prática social e da própria natureza humana, no sentido de reconfigurar a forma e a organização desse objeto, produz-se uma objetivação. A relação é dialética, pois sujeito e objeto estão em constante movimento de transformação provocada por ambos.

O caráter social das objetivações humanas apresenta aspecto contraditório na sociedade do capital, pois é elemento fundamental no processo de humanização e formação do homem. Contudo, por existir em uma sociedade organizada verticalmente, tem em seu cerne a essência das relações sociais coexistentes, ou seja, é fator alienante das camadas tomadas como inferiores.

Ao transformar os diferentes objetos e produzir a sua existência, o homem produz elementos como as artes, a própria cultura, as tecnologias e as ciências. Entretanto, segundo Frigotto (2006),

a forma histórica dominante da ciência, da técnica e da tecnologia que se constituíram como forças produtivas, destrutivas, expropriadoras e alienadoras do trabalho e do trabalhador, sob o sistema do capital, não é determinação a elas intrínseca, mas depende de como elas são predominantemente decididas, produzidas e apropriadas social e historicamente sob esse sistema (FRIGOTTO, 2006, p. 244).

Em outras palavras, as objetivações humanas produzidas serão responsáveis pela construção do psiquismo do sujeito, no processo de apropriação da natureza humana, da transformação do ser biologicamente humano em gênero humano. Mas a objetivação por si só não é fator determinante nesse processo, pois há relação intrínseca com as formas de apropriação das objetivações, visto que elas têm sentido social, carregam a essência das relações sociais desiguais. Em suma, a objetivação é conteúdo, a apropriação é forma, e estes são indissociáveis por natureza. Mas a forma determinará a finalidade do conteúdo, se alienante ou humanizador.

A apropriação, por sua vez, não se refere a apropriar-se somente da objetivação enquanto ferramenta utilitarista, como intenciona a concepção assistencialista-compensatória de educação, mas também da história e da natureza humana que essa objetivação leva em seu cerne. Seguindo essa lógica, Duarte (2013) explana que,

assim como a linguagem e os instrumentos, a objetivação das relações entre os seres humanos significa acúmulo de experiência, síntese de atividade humana; de tal forma que cada indivíduo, apropriando-se dessas objetivações, passa a agir no âmbito das condições sociais, isto é, no âmbito das condições que não resultam da natureza, mas, sim, da história da atividade dos outros seres humanos (DUARTE, 2013, p. 35).

Nesse sentido, negar a apropriação da atividade humana compendiada nas objetivações é negar o próprio sentido da natureza humana, reduzir o homem a uma ferramenta manipulável e alienado em sua própria atividade, incapaz de reconhecer-se como gênero humano.

A relação entre objetivação e apropriação, contudo, se dá em “condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos” (DUARTE, 2013, p. 37). É neste contexto que a educação escolar é inserida: com finalidades pré-determinadas pela lógica de mercado e assumindo um objetivo claro – a formação de mão de obra (para o trabalho alienado) (FRIGOTTO, 2001; SAVIANI, 2013). Mas esse também é o lugar onde a classe trabalhadora pode ter acesso ao saber científico, sistematizado, erudito e acumulado ao longo da história (COSTA, 2013; SAVIANI, 2013; PARANHOS, 2017). Paranhos (2017) ressalta, ainda, que

parece haver redundância em compreender a ciência como atividade humana, mas é necessário marcar essa compreensão, sobretudo porque ela dá lugar à dimensão ontológica que perpassa o conhecimento científico. É necessário marcar o lugar do homem e suas intencionalidades na produção do conhecimento científico. Trata-se de abordar, no ensino, a atividade científica, compreendida aqui como um elemento de humanização do homem proporcionado pelo par dialético objetivação-apropriação (PARANHOS, 2017, p. 54).

A perspectiva da concepção da educação como direito (ED) se orienta a partir da compreensão do trabalho ontocriativo, dos desdobramentos da atividade humana em objetivações e da apropriação destas e da contraditória história da sociedade de classes. Também se orienta pela intencionalidade de superação da descaracterização do trabalho ontocriativo e sua conversão em trabalho alienante. Além disso, parte do homem, em seu contexto e realidade objetiva (SAVIANI, 2013) e de suas atividades ontocriativas (COSTA, 2013; DUARTE, 2013), até chegar à educação escolar (ELSAS, 2012; MARTINS, 2016).

A educação, na perspectiva da ED, é entendida como ferramenta de superação das relações verticalizadas presentes na sociedade de classes. Por essa razão, orienta-se a um projeto formativo crítico-político, segundo o qual reconhecer a condição marginal

do homem, na sociedade de classes, é fator fundamental para posicionar-se perante tal realidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias contidas neste ensaio caracterizaram as concepções de *educação assistencialista*, *educação compensatória* e *educação como direito*. Pelos traços caracterizadores das duas primeiras, o texto defende a complementaridade entre ambas, uma vez que a educação compensatória mantém as características da assistencialista, incorporando os ideais do modo de produção, o que nos possibilitou denominá-la de concepção assistencialista-compensatória. Em seu cerne, essa concepção faz defesas pelo direito à educação; contudo, esse direito está marcado pelo paradigma do acesso. A educação é defendida por diversos grupos, setores, governos, desde os primórdios do Brasil, sempre atendendo aos interesses dominantes, subalternizadores, excludentes e conservadores.

Logo, a contradição das intencionalidades formativas demarcadas nas concepções de EJA apresentadas neste texto demonstram a importância de se qualificar o direito à educação, tanto quanto sua defesa. A operacionalização e a materialização da educação escolar na sala de aula não se dão de forma simples, sobretudo nas salas de aula da EJA, uma vez que a relação entre a educação escolar e a atividade laboral do educando é contraditória e atende a determinadas concepções e interesses hegemônicos.

A atividade laboral do educando, no sentido de sua inserção no mercado de trabalho, de seu pertencimento à classe trabalhadora, tem em seu cerne as características do trabalho alienante. A ED, por outro lado, orienta-se à superação desse trabalho e se organiza a partir do trabalho ontocriativo, pois parte da premissa de que é esse tipo de trabalho que permitirá o desenvolvimento da humanidade do educando, pois trata-se de sua atividade principal, é o que o vincula à natureza e permite seu desenvolvimento. É através dela que se dá a apropriação dos conhecimentos sistematizados e da atividade e da história humana acumuladas neles. A educação, nesse sentido, é um processo de humanização.

A intencionalidade de apropriação do conhecimento científico também está presente nas práticas orientadas pelos ideais da concepção da educação assistencialista-compensatória. Tal apropriação, contudo, devido ao caráter conservador da concepção, irá se orientar com fins à alienação do sujeito. Por sua vez, a concepção da educação como direito se guiará pela humanização do homem.

Nesse sentido, torna-se imperativo destacar a necessidade de cuidado ao se propor qualquer análise quanto à concepção a qual determinadas práticas pedagógicas

se alinham. Olhares imediatos podem induzir ao erro de se considerar que uma proposta pedagógica se orienta a determinada perspectiva crítica por esta não marginalizar o conhecimento científico e defender sua apropriação. Entretanto, não se deve perder de vista o caráter dual e contraditório do processo de apropriação.

Dessa forma, consideramos que as concepções de EJA se distanciam uma da outra por meio dos projetos formativos que defendem. Se a EAC se orientará com fins a um projeto formativo contextual, a concepção da educação como direito se posicionará a favor de um projeto formativo crítico-político. Por essa razão, não basta defender o acesso e o direito à educação, é preciso qualificar o que se acessa, sobretudo, numa perspectiva de qualidade social e de classe.

REFERÊNCIAS

AGUDO, M. M.; TEIXEIRA, L. A. A educação de jovens e adultos e a pedagogia histórico-crítica: uma aproximação necessária. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 3, p. 171-184, 2017.

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L.; Idade adulta e desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs) **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

COSTA, J. J. S. A Educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia**, v. 7, n. 18, p. 72-88, 2015.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Políticas públicas e educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

COSTA, C. B. Educação de jovens e adultos (EJA) e o mundo do trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação. **Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC**, v. 10, n. 15, p. 59-83, 2013.

COSTA, L. S. O.; ECHEVERRIA, A. R.; Contribuições da teoria sócio-histórica para a pesquisa sobre a escolarização de jovens e adultos. **Ciência e Educação**, v. 19, n. 2, p. 339-357, dez. 2013.

DI PIERRO, M. C. Tradições e Concepções de Educação de Jovens e Adultos. In: CATELLI JR. R. (Org.) **Formação e práticas da educação de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

ELSAS, V. P. F. EJA: entre a reprodução e a educação popular. In: Congresso Internacional De Pedagogia Social, 2012, São Paulo. **Proceedings online...** Associação Brasileira de Educadores Sociais. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/37.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2020.

FISCHER, N. B. Uma política de educação pública popular de jovens e adultos. **Revista em Aberto**, v. 11, n. 56, 1992.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

KRAMER, S. Privação Cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica. **Caderno de Pesquisa**, v. único, n 42, p. 54-62, jun. 1982.

LIBANEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MACHADO, M. M. Quando atrofiar e desqualificar são condições para manutenção da subalternidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 156-68, 2019.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.) **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. 1. ed. Lisboa: Educa, 2009.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética Singular-Particular-Universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

PARANHOS, R. D. **Ensino de Biologia na educação de jovens e adultos**: o pensamento político-pedagógico da produção científica brasileira. 2017. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília. 2017. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32153/1/2017_RonesdeDeusParanhos.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

PEREIRA, M. F. R. As práticas assistencialistas e a institucionalização da cultura do benefício. **Trajeto** - Revista de História da UFC, v. 4, n. 8, p. 94-107, ago. 2006.

SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

SILVA, A. P. Os Paradigmas Orientadores do direito à EJA: Políticas e práticas em estudo. **EJA em Debate**, v. 9, n. 16, 2020.

SILVA, D. C. **"Você Deveria Ter Vergonha De Viver Num País Com Tantos Analfabetos"**: A Campanha Publicitária Do Mobral Na Revista Veja (1970-1975). 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9558.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

TRÓPIA, P. V. Modo de Produção e Educação: Apontamentos Sobre a Educação na Reprodução Capitalista e na Transição ao Socialismo. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 1, n. 1, p. 14-24, 2009.

VENTURA, J. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: Apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 29-44, jul. 2013.

Seção: Reconhecimento de saberes | **Relato de experiência** | **DOI:**
<https://doi.org/10.35700/2317-1839.2022.v11n19.3246>

Educação de usuários de bibliotecas para alunos da educação de jovens e adultos

Education of library users for youth and adult education students

Educación de usuarios de bibliotecas para alumnos de la educación de jóvenes y adultos

Anderson Leonardo de Azevedo

Doutorando em História – UERJ

Mestre em Educação – Fiocruz

Graduado em Biblioteconomia – UFMG

a994a@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2787-0236>

Arlete Fátima Leal Duarte

Graduada em Administração Hospitalar – Faculdade São Camilo

duarte.arlete@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9184-7236>

RESUMO

Este texto é um relato de experiência baseado na aplicação de projeto elaborado para a Biblioteca Emília Bustamante, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, na cidade do Rio de Janeiro. O objetivo do estudo é apresentar os resultados da implementação do projeto de educação de usuários denominado "Biblioteca: aqui pode!", após pesquisa com alunos da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa aplicada e descritiva, com abordagem quantitativa. A execução do projeto mostrou que alunos de diferentes faixas etárias, mediante informações e estratégias apropriadas, passam a usar, compreender melhor e aderir adequadamente às normas e condições de uso e funcionamento da biblioteca. A pesquisa ainda revela que o projeto colaborou para mostrar que aquele não é um espaço restrito e de difícil acesso, mas sim de inclusão e integração.

Palavras-chave: Educação de usuários de biblioteca. Educação de jovens e adultos. Biblioteca escolar.

ABSTRACT

This text is an experience report based on the application of a project developed for the Library Emília Bustamante, located in the Joaquim Venâncio Polytechnical School of

Health, from Oswaldo Cruz Foundation in Rio de Janeiro. The objective of the study is to present the results of the implementation of the library user education project called 'Library: here you can!', which counted with the participation of students from Youth and Adult Education. To reach this objective, an applied and descriptive research was carried out, adopting a quantitative approach. The execution of the project showed that students from different age groups start using, better understanding and adhering to the rules and conditions of use and operation of the library after receiving appropriate information and guidelines. The research also reveals that the project has contributed to show that the library is not a restricted and difficult-to-access space, but a space of inclusion and integration.

Keywords: Education of users of libraries. Youth and adult education. School library.

RESUMEN

Este texto es un relato de experiencia basado en la aplicación del proyecto elaborado para la Biblioteca Emília Bustamante, de la Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio, de la Fundación Oswaldo Cruz, en la ciudad de Rio de Janeiro. El objetivo de la investigación es presentar los resultados de la implantación del proyecto de educación de usuarios denominado 'Biblioteca: ¡aquí se puede!', tras una investigación con alumnos de la Educación de Jóvenes y Adultos. Para ello, se realizó una encuesta aplicada y descriptiva, con un enfoque cuantitativo. La ejecución del proyecto reveló que alumnos de diferentes edades, a través de información y estrategias apropiadas, empiezan a utilizar, a comprender mejor y a adherir adecuadamente a las normas y condiciones de uso y funcionamiento de la biblioteca. La investigación aún revela que el proyecto ha colaborado para enseñar que no se trata de un espacio restringido y de difícil acceso, sino de inclusión e integración.

Palabras-clave: Educación de usuarios de biblioteca. Educación de jóvenes y adultos. Biblioteca escolar.

1 INTRODUÇÃO

A biblioteca, no âmbito escolar, tem função de apoio e suporte à educação, bem como de fonte de conhecimento e informação (QUEIROZ, 2006). Para que uma biblioteca cumpra a sua função de forma eficaz, atendendo seja aos objetivos pedagógicos das instituições, seja às necessidades de conhecimento e informação do seu público frequentador, esses espaços normalmente desenvolvem projetos voltados para a educação de seus usuários.

Diversos autores, entre eles Andrade *et al.* (2012), Gomes *et al.* (2013), Martins *et al.* (2010) e Moreira e Coutinho (2011) ressaltam que, em vista disso, várias bibliotecas de instituições de ensino criam um conjunto de ações voltadas para os usuários, visando a

estimular comportamentos adequados ao ambiente, como, por exemplo, redução de ruídos e conservação do acervo, entre outros.

Isso é corroborado por Belluzzo e Macedo (1990), que destacam que,

Em resumo, a orientação preocupa-se com a capacitação ao usuário para torná-lo cômico da importância da biblioteca e dos recursos nela disponíveis, e aprender sobre o seu uso em geral: horário de funcionamento, onde obter/tomar emprestado o material desejado, regulamento da biblioteca etc (BELLUZZO; MACEDO, 1990, p. 87-8).

Tais ações não extrapolam a visão tradicional dos regulamentos de funcionamento dessas unidades, que são frequentemente marcados por proibições e penalidades para os casos de descumprimento, estigmatizando o espaço como o local do “não pode!”.

Um aspecto da educação contemporânea é traduzido pela observação de que estudantes, em diferentes níveis, apresentam comportamentos inadequados, reportados frequentemente como ‘sem limites’. O limite pode ser entendido de maneira negativa e restritiva ou positiva e de superação. Os limites restritivos trazem como principal traço a imposição de uma regra ou norma. O seu aspecto de superação leva, portanto, à compreensão dessa limitação, de seus fundamentos, o que induz ao autoaperfeiçoamento. Os limites são uma necessidade da vida em sociedade e também para a evolução desta, na medida em que implicam a abordagem ao bem-estar e desenvolvimento de cada indivíduo e dos demais membros da sociedade (LA TAILLE, 2001).

O ambiente físico de uma biblioteca enseja uma oportunidade para explorar os aspectos positivos das limitações, buscando introduzir orientações aos usuários, com vistas a alterar condutas e comportamentos, estreitar as relações entre bibliotecários e usuários, como também preservar as instalações, os equipamentos e o acervo local. Ao mesmo tempo, busca-se atuar por meio de ações amigáveis e que sensibilizem os usuários, sem, contudo, enfatizar imposições ou limitações agressivas, ou seja, a biblioteca é um espaço de múltiplas funcionalidades em que, tendo bom senso e cautela, “tudo pode”.

O objetivo deste texto é apresentar os resultados da implementação do projeto denominado “Biblioteca: aqui pode!”, mediante pesquisa com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio da adoção de normas de conduta e de uso dos materiais e do espaço implementadas pela Biblioteca Emília Bustamante (BEB), da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

2 BIBLIOTECA: AQUI PODE!

O projeto “Biblioteca: aqui pode” foi elaborado para a Biblioteca Emília Bustamante (BEB), da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), na cidade do Rio de Janeiro. A decisão de reforma do *layout* surgiu da necessidade de adequação do ambiente às normas de acessibilidade dos usuários, conforme ABNT NBR 9050:2015, que visa a estabelecer parâmetros e critérios para adaptação de espaços para a acessibilidade de todas as pessoas. Essa reforma exigiu que a BEB suspendesse suas atividades por vários meses entre 2017 e 2018. Nesse período foi elaborado o projeto de educação de usuários, com sinalizações e orientações para o uso do espaço, a ser aplicado em todas as turmas de alunos na ocasião de sua reabertura (AZEVEDO; DUARTE, 2018).

O projeto “Biblioteca: aqui pode!” buscou elucidar todas as restrições, frequentemente presentes nesse espaço, por meio de uma abordagem positiva, incentivando a manutenção e o cuidado, aspirando à preservação do local, da estrutura, acervo e equipamentos, bem como, ainda, ao reconhecimento de que a biblioteca atende a diferentes usuários e que essa condição deve ser respeitada (AZEVEDO; DUARTE, 2018).

O desenvolvimento do referido projeto decorreu do fato de que, em geral, os usuários não procuram conhecer, entender e/ou aplicar o conteúdo das normas de funcionamento da biblioteca. A apresentação de orientações no próprio espaço da biblioteca funcionou como lembrete de conduta e comportamento desejado dos usuários (AZEVEDO; DUARTE, 2018). Como exemplo, pode-se apresentar a mensagem criada para o controle do uso de celulares no ambiente da biblioteca (Figura 1).

Figura 1 – Sugestão de mensagem para controle do uso de celulares

Os celulares são imprescindíveis nos dias de hoje, mas precisamos saber usá-los de maneira adequada aos ambientes em que nos encontramos.

Você pode usar o celular para fazer suas pesquisas, porque a biblioteca oferece *wi-fi*.

Você pode atender ou fazer alguma ligação dirigindo-se à parte externa do prédio.

Assim, não haverá incômodo para ninguém e você poderá manter sua privacidade para tratar de assuntos do seu interesse.

Fonte: Azevedo e Duarte, (2018, n. p.)

Na oportunidade, optou-se por renovar as diretrizes, levando em conta a obtenção de maior aderência às normas da instituição, e, também, por conscientizar os

frequentadores do espaço quanto à necessidade de conservação da sua estrutura física, dos recursos tecnológicos e do acervo disponível, além da adequação do comportamento pessoal.

A reabertura da biblioteca trouxe como novidades aos usuários não somente um espaço físico com nova estruturação, mas também quadros com sinalização de comportamentos com limitações positivas e adequados a cada ambiente em espaços visíveis, levando os usuários a compreender o porquê das normas existentes para o bom uso e funcionamento do local, conforme alguns exemplos apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Sinalização da Biblioteca

Sinalização	Orientação
Aqui pode! Conversar sobre os temas estudados!	Lembre-se que outras pessoas estão estudando, tenha moderação!
Aqui pode! Consultar e manusear os livros com cuidado. Eles são resultado do esforço de muitos estudiosos para a organização do conhecimento.	O manuseio adequado preserva o acervo e evita prejuízos à biblioteca, à instituição e aos outros usuários.
Aqui pode! Usar o celular, pois temos Wi-Fi!	Para fazer ligações, utilize a área externa da biblioteca. Assim garantimos o silêncio e você pode ficar mais à vontade para conversar.
Aqui pode! Usar os computadores para fazer suas pesquisas. Eles são ferramentas importantes para consulta ao acervo e acesso à internet!	Navegue em <i>sites</i> seguros e tenha zelo pelo equipamento, para garantir a sua durabilidade e acesso futuro!
Aqui pode! Alimentar seu espírito e mente!	Para fazer o seu lanche, utilize a área externa da biblioteca. Os alimentos podem cair nos livros, nas mesas, no chão, nos computadores, sujando-os e causando danos, atraindo insetos e roedores!
Aqui pode! No guarda-volumes você pode deixar bolsas e sacolas. Assim você tem mais liberdade para usar a biblioteca.	Bolsas e outros objetos deixados no chão ou em lugares inapropriados podem causar acidentes!
Aqui pode! Estudar confortavelmente. As mesas têm espaço suficiente para seu material de estudo e as cadeiras são confortáveis!	Tenha zelo, preserve mesas e cadeiras para sua utilização futura!

Fonte: Azevedo; Duarte, (2018, n. p.)

Esperou-se com o projeto apresentado demonstrar a eficácia dos limites positivos para a modificação da conduta e do comportamento de usuários de bibliotecas, contribuindo, assim, para o aprimoramento dos serviços prestados e o desenvolvimento da instituição de ensino que abriga a biblioteca.

3 METODOLOGIA

De acordo com Sousa, Cancela e Machado (2017), os alunos da EJA carregam uma bagagem diferente daqueles que frequentam o ensino regular, uma vez que já são adultos e trazem consigo experiências de vida definidas muitas vezes pela falta de oportunidades na sociedade. Concordando com essa afirmativa, Bezerra (2009) observa que os alunos da EJA têm uma visão de mundo inerente às suas experiências, que moldaram suas crenças e valores numa sociedade desigual. Esses alunos buscam recuperar a defasagem escolar, lembrando os conteúdos já estudados nos anos anteriores, e ainda se atualizar, adquirindo novos conhecimentos, com o intuito de conquistarem uma vida melhor por meio dos estudos.

Diante disso, optou-se por uma pesquisa aplicada, voltada para aspectos práticos, e descritiva, que buscou expor as características de determinado fenômeno ou população. A abordagem adotada foi quantitativa, que permitiu a quantificação dos resultados obtidos, mediante uso de cálculos estatísticos (VERGARA, 2004).

O instrumento utilizado foi o questionário, que foi composto por sete questões fechadas e aplicado aos estudantes após o início das aulas, momento em que ocorre também a visita orientada, com apresentação do espaço destinado à biblioteca, e são indicadas as informações de funcionamento e condições para seu uso. A apresentação da biblioteca é feita mediante uma sequência de *slides* montados por meio do aplicativo *Power Point*, da *Microsoft®*, seguida por visita aos espaços físicos indicados.

Após a visita orientada, os alunos foram convidados a responder ao instrumento de pesquisa, manifestando sua opinião acerca das novas instalações e dos limites positivos apresentados em cada espaço. A adesão foi espontânea, sendo respeitados os alunos que declinaram de participar da pesquisa. Todos foram informados de que a referida pesquisa teria seus dados revertidos para a própria instituição e seriam divulgados em trabalho acadêmico dos autores. A pesquisa foi realizada durante os meses de março e abril de 2019.

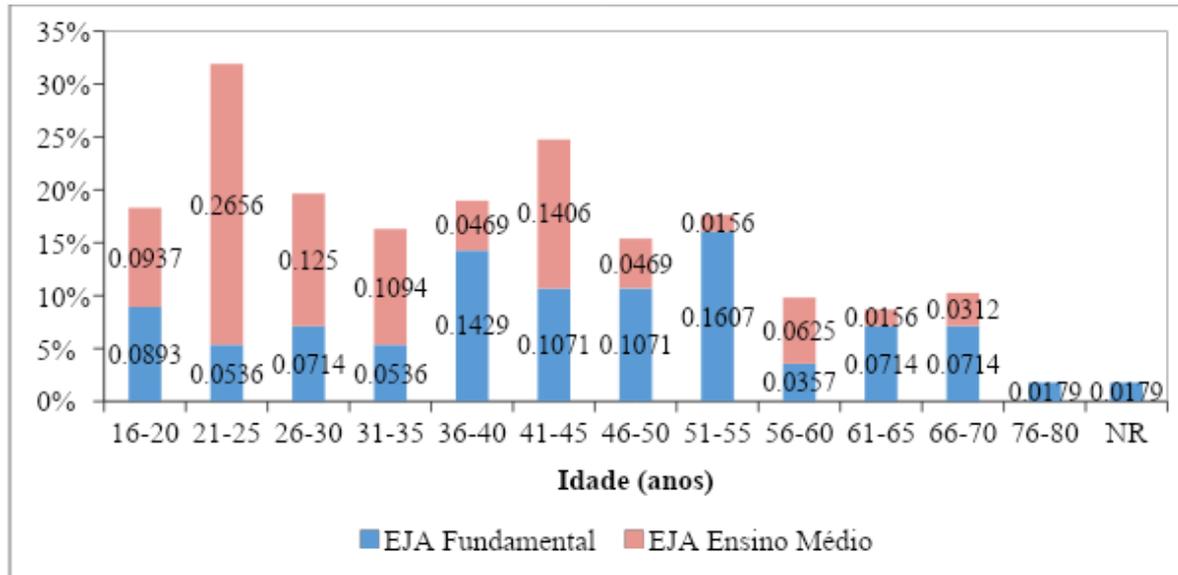
Os dados coletados foram organizados e analisados com auxílio do aplicativo *Excel*, da *Microsoft®*, para a elaboração de banco de dados, tabelas e gráficos. A sua discussão foi realizada mediante confronto com a literatura.

4 RESULTADOS

Participaram da pesquisa 120 alunos da EJA, sendo 56 (46,67%) do Ensino Fundamental e 64 (53,33%) do Ensino Médio.

O Gráfico 1 apresenta a faixa etária dos pesquisados, mostrando que, no Ensino Fundamental, houve predomínio de indivíduos com idades mais elevadas, variando entre 36 e 55 anos, enquanto no Ensino Médio predominaram as faixas etárias mais jovens, ou seja, entre os 16 e os 45 anos.

Gráfico 1 – Faixa etária dos pesquisados – 2019



Fonte: própria autoria (2019)

NR = Não respondeu

Houve predomínio de indivíduos do sexo feminino entre os pesquisados, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Sexo dos pesquisados – 2019

Sexo	EJA – Fundamental (%)	EJA – Ensino Médio (%)
Feminino	67,86	76,56
Masculino	30,36	21,87
NR	1,79	1,56
Total	100,01*	99,99*

Fonte: própria autoria (2019)

*Diferença decorrente de arredondamentos

Na Tabela 2, pode-se observar que, entre os alunos da EJA de ensino fundamental, 78,57% dos pesquisados não tinham o hábito de frequentar bibliotecas, enquanto, na EJA de ensino médio, esse percentual cai para 51,56%.

Tabela 2 – Opinião dos pesquisados sobre a biblioteca e as informações – 2019

Questão	EJA Fundamental (%)	EJA Ensino Médio (%)
Já frequentava alguma biblioteca?		
Sim	21,43	48,44
Não	78,57	51,56
Já conhecia a Biblioteca Emília Bustamante?		
Sim	14,29	23,44
Não	85,71	75,00
NR	-	1,56
As informações apresentadas sobre o que pode ser feito em cada setor da biblioteca são claras?		
Sim	92,86	100,00
Não	3,57	
Ainda tenho dúvidas	1,79	
NR	1,78	
Compreende por que alguns comportamentos são inapropriados na biblioteca?		
Sim	89,29	89,06
Não	10,71	4,69
Ainda tenho dúvidas		4,69
NR		1,56
Antes de conhecer essas informações adotava algum comportamento inadequado em biblioteca?		
Sim	12,50	14,06
Não	85,71	85,94
NR	1,79	
Acredita que as informações recebidas podem contribuir para a mudança de comportamento dos usuários de bibliotecas?		
Sim	92,86	95,31
Não	3,57	-
Não sei	1,79	4,69
NR	1,79	-

Fonte: própria autoria (2019)

*Diferença decorrente de arredondamentos

Um dos pontos de destaque, nesses resultados, é que a maior parte dos pesquisados de ambos os grupos informou que não conhecia a Biblioteca Emília Bustamante.

Em relação às informações sobre o que pode ou não ser feito em cada setor da biblioteca, transmitidas durante a visita orientada, a maior parte dos pesquisados declarou que estas foram claras. Apenas 1,79% dos pesquisados relataram que ainda ficaram com dúvidas sobre o assunto.

Em relação à compreensão dos motivos que levam à restrição de alguns comportamentos na biblioteca, apesar grande parte dos pesquisados ter respondido afirmativamente, ressalta-se que 10,71% dos alunos da EJA de ensino fundamental e 4,69% da EJA de ensino médio responderam negativamente, enquanto 4,69% dos alunos da EJA EJA de médio responderam que ainda têm dúvidas.

Ao serem questionados se, anteriormente à visita orientada, adotavam comportamentos inadequados em bibliotecas, 12,50% dos alunos da EJA de ensino fundamental e 14,06% da EJA de ensino médio responderam afirmativamente.

Por fim, ao serem instados a opinar se as informações recebidas durante a visita orientada contribuiriam para alterar o comportamento dos usuários da biblioteca, a maior parte respondeu afirmativamente. Entretanto, 3,57% dos alunos da EJA de ensino fundamental responderam negativamente e 1,79% disseram não saber, enquanto 4,69% da EJA de ensino médio informaram que não sabiam.

Nesse sentido, a pesquisa realizada mostrou que parte dos usuários adotavam comportamentos impróprios e inadequados em bibliotecas, porém a maior parte dos pesquisados revelou não ter conhecimento ou hábito de frequentar tais espaços. Pode-se inferir, portanto, que um dos motivos para comportamentos inadequados e impróprios deriva do desconhecimento de normas de conduta aplicáveis especificamente a tal espaço.

Com base nesses resultados, defendemos que a educação de usuários de bibliotecas se refere ao seu entendimento em relação ao “[...] processo pelo qual o usuário interioriza comportamentos adequados com relação ao uso da biblioteca e desenvolve habilidades de interação permanente com o sistema de informação” (OLIVEIRA, 1998, p. 5 *apud* SILVA *et al.*, 2013, p. 3). Assim, de acordo com Santiago e Netto (2012), a educação de usuários de bibliotecas contribui para que estes alterem seu comportamento naquele ambiente e também desenvolvam habilidades e aptidões para o seu uso.

Os mesmos autores defendem a educação dos usuários como fonte de interação entre as partes, “[...] com a finalidade de projetar esforços para possivelmente atingir um número considerável de indivíduos que possam utilizar de forma efetiva e eficaz os serviços e produtos oferecidos pela biblioteca” (SANTIAGO; NETTO, 2012, p. 248).

Ainda, os referidos autores destacam a subutilização das bibliotecas, decorrente, em muitos casos, de despreparo e falta de hábito em frequentar tais ambientes, o que torna fundamental a atuação do bibliotecário como educador desses usuários, para que possa oferecer o treinamento necessário, inclusive aquele relativo a comportamentos apropriados ao ambiente (SANTIAGO; NETTO, 2012).

Monsani (2016) reforça o exposto, afirmando que a educação de usuários permite que estes tenham conhecimento acerca da importância da biblioteca, dos seus regulamentos e horários de funcionamento, entre outros aspectos, de forma a que adquiram maior familiaridade e se tornem mais independentes nas suas atividades naquele ambiente.

Adicionalmente, deve-se considerar que, conforme Silva *et al.* (2013), a formação do usuário de bibliotecas e seu gosto e hábito de frequência ao espaço e leitura são iniciados nos primeiros anos escolares, o que, pode-se perceber, não foi o caso dos pesquisados.

A pesquisa mostrou também a presença de indivíduos em faixas etárias mais avançadas, o que, provavelmente, explica a pouca interação e não frequência a bibliotecas. Sujeitos privados do desenvolvimento de atividades próprias do ambiente escolar nos primeiros anos de formação apresentam menor familiaridade com ambientes que, aparentemente, oferecem restrição ao acesso.

Monsani (2016) destaca que uma das estratégias adotadas para a educação de usuários de bibliotecas é a visita orientada e que tal atividade tem por objetivo “[...] mostrar que a unidade de informação é um local amigável” e que os profissionais que ali atuam estão capacitados e disponíveis para as orientações necessárias (MONSANI, 2016, p. 96).

O referido autor destaca que as atividades de educação de usuários, no seu planejamento, devem levar em consideração o perfil da população que utilizará tal serviço e sua motivação em participar das atividades e interagir com a biblioteca, de forma a que as informações sejam adequadas à sua necessidade e capacidade. Independentemente do público a ser atingido e das estratégias adotadas, é importante que haja uma avaliação da atividade, visando à sua adequação, quando necessário, e melhoria futura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do projeto “Biblioteca: aqui pode!”, da Biblioteca Emília Bustamante, da Fiocruz, mostrou que alunos de diferentes faixas etárias, mediante informações e estratégias apropriadas, passam a compreender melhor e aderir às

normas e condições de funcionamento da unidade. Os pesquisados demonstraram interesse na visita orientada e total adesão à pesquisa, motivos que levam ao entendimento de sua compreensão das normas e regras vigentes na biblioteca, como, ainda, à desmistificação de que aquele é um espaço de difícil acesso. Assim, a maior parte dos pesquisados revelou que as informações foram claras e que poderão contribuir para a adoção de comportamentos adequados pelos usuários do espaço e também para a alteração de comportamentos anteriores e não adequados.

Contudo, no caso específico da EJA, observou-se que a ausência de vivências em espaços como o da biblioteca cria uma impressão errônea de que aquele local não pertence ao seu mundo. Assim, considera-se importante sugerir que sejam realizadas novas ações de inclusão informacional envolvendo esses alunos, com o intuito de integrá-lo, bem como os estudantes de outros níveis e a comunidade em geral.

Como resultado, foi percebido que, na medida em que os estudantes tiveram contato com o desenvolvimento do projeto, houve melhora considerável na conduta, no comportamento e aumento da frequência no ambiente da nova biblioteca. Além das palestras, a sinalização usou linguagem positiva e inclusiva, de fácil leitura e compreensão, seguindo as orientações de uso existentes em cada local, o que despertou nos usuários da EJA um sentimento de inclusão, integração e participação nos cuidados e manutenção do referido recinto, bem como de seu acervo e equipamentos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, I. G. *et al.* Estímulo à conservação e preservação do material bibliográfico: relato de experiência. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 145-54, jul./dez. 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050**: 2015 – Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.

AZEVEDO, A. L.; DUARTE, A. F. L. Biblioteca: aqui pode!. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 20., 2018, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: UFBA, 2018. p. 1523-1532. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27708>. Acesso em: 3 jun. 2019.

BELLUZZO, R. C. B.; MACEDO, N. D. Da educação de usuários ao treinamento do bibliotecário. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 23, n. 1/4, p. 78-111, jan./dez. 1990.

BEZERRA, J. E. E. A importância do ato de ler dos alunos da EJA. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 109-115, 2009.

GOMES, R. R. *et al.* **Educar para preservar**: o lúdico como estratégia de conscientização no processo de preservação da memória documental. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25., 7-10 jul. 2013, Florianópolis/SC. Disponível em:

<https://anaiscbbd.emnuvens.com.br/anais/article/viewFile/1580/1581>. Acesso em: 5 dez. 2018.

LA TAILLE, Y. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 2001.

MARTINS, A. L. *et al.* **Preservando o saber educando o usuário**: a experiência do Sistema de Bibliotecas da UFC. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 16.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE BIBLIOTECAS DIGITAIS – BRASIL, 2., 17-22 out. 2010, Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.gapcongressos.com.br/eventos/z0070/trabalhos/final_232.pdf. Acesso em: 11 dez. 2018.

MONSANI, D. **Educação de usuários utilizando a gamificação**: pesquisa-ação em uma biblioteca do Instituto Federal Catarinense. 2016. 228f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Unidades de Informação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MOREIRA, A. L. V.; COUTINHO, P. C. **Criação de fotografia para campanha**: campanha do silêncio para biblioteca. *In*: INTERCOM – SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO/PRÊMIO EXPOCOM – EXPOSIÇÃO DA PESQUISA EXPERIMENTAL EM COMUNICAÇÃO, 28., 2011. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2011/expocom/EX24-0779-1.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2018.

OLIVEIRA, S. F. J. **A contribuição dos esforços de educação de usuário para a formação dos usuários de informação tecnológica**. São Paulo: UDESC/SC, 2000. Disponível em: http://www.geocities.ws/biblioestudantes/texto_03.pdf. Acesso em: 23 mai. 2019.

QUEIROZ, A. M. C. **A biblioteca, uma organização sociocultural e instrumento a serviço da educação e cidadania**. 2006. 53f. Monografia (Especialização em Metodologia da Educação Superior) – Faculdade Batista Brasileira, Salvador, 2006.

SANTIAGO, S. M. N.; NETTO, C. X.A. Educação de usuários: um estudo junto ao sistema integrado de bibliotecas da UFPE. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 246-68, jul./dez. 2012.

SOUSA, L. D.; CANCELA, L. B.; MACHADO, M. C. A leitura e a literatura na EJA: formação de leitores. **Ícone: Revista de Letras da UEG**, São Luís de Montes Belos, v. 17, n. 1, p. 17-26, maio, 2017.

SILVA, C. A. M. G. *et al.* Um estudo sobre a importância da educação de usuários como serviço em bibliotecas universitárias: o caso da biblioteca da UFC – Campus Cariri em Juazeiro do Norte – CE. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, 2013. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/moci/issue/view/119>. Acesso em: 5 dez. 2018.