



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

EJA em Debate / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. - Ano 12, n. 22 (jul-dez/2023) - . - Florianópolis: Publicação do IFSC, 2023.

92p.; 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

Elaborada por: Paula Oliveira Camargo – CRB 14/1375

Conselho Editorial

Nacional

Adriana Fischer (FURB)

Ângela B. Kleiman (UNICAMP)

Claudia Lemos Vóvio (UNIFESP)

Edaguimar Orquizas Viriato (UNIOESTE)

Lucília Regina de Souza Machado (Centro Universitário UNA)

Maria da Conceição Fonseca (UFMG)

Maria Hermínia Lage Laffin (UFSC)

Maria Margarida Machado (UFG)

Nilcéa Lemos Pelandré (UFSC)

Sérgio da Silva Leite (UNICAMP)

Internacional

Carmen Cavaco — Universidade de Lisboa

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado — Universidade de Coimbra

Marieta del Carmen Lorenzatti — Universidad Nacional de Córdoba

Peter Mayo — University of Malta

Samuel H. Carvajal Ruíz — Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

Violeta Rosa Acuña Collado — Universidad de Playa Ancha

Ficha Técnica

Organização deste número

Ano 12, nº 22 jul/dez, 2023

Ivelâ Pereira – Editora-Gerente

Avaliadores deste número

Tiago Mendes de Oliveira — Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Roberta Cajaseiras de Carvalho — Instituto Federal de Santa Catarina

Roberta Pasqualli — Instituto Federal de Santa Catarina

Rubia Quinelatto — Universidade Federal de São Carlos

Gabriela Rempel — Universidade Federal de Santa Catarina

Betania Libanio Dantas de Araújo — Universidade Federal de São Paulo

Mariglei Severo Maraschin — Colégio Técnico Industrial de Santa Maria e Universidade Federal de Santa Maria

Helenara Plaszewski — Universidade Federal de Pelotas

Diagramação

André Luiz Vieira da Silva – Estagiário

Revisão Textual e Gramatical

Fabricio Alexandre Gadotti – língua espanhola

Fernanda Ramos Machado – língua inglesa

Liane Beatriz Gerhardt – língua inglesa

Marco Marco Quirino Pessoa – resumos em língua portuguesa

Ivelâ Pereira – língua portuguesa e ABNT

Revisão Final

Ivelâ Pereira

Capa

Renan Racinoski

Editor de Layout e Projeto Gráfico

Luciano Adorno

Sumário

Pág. 07 | Editorial — EJA e territorialidade: a imprescindibilidade de demarcar espaços

Pág. 13 | Seção 1: Curriculo

Pág. 14 | Panorama da EJA: Principais desafios e adequações

Pág. 30 | Seção 2: Formação de Professores

Pág. 31 | Colonialidade e o Politicamente Correto: a questão racial em livro didático de EJA

Pág. 56 | Seção 3: Reconhecimento de Saberes

Pág. 57 | Aprendizagens mediadas por TICs: Experiências formativas na Educação de Jovens e Adultos

Pág. 67 | Seção 4: Teorias e Práticas Pedagógicas

Pág. 68 | Um estudo de conceitos de cinemática com alunos do Ensino Médio, modalidade EJA

Editorial

EJA e territorialidade: a imprescindibilidade de demarcar espaços

Ivelâ Pereira

Editora-chefe

Doutora em Linguística (UFSC)

Professora EBTT (IFSC, câmpus Chapecó)

E-mail: ivelapereira@ifsc.edu.br

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

DOI: <https://doi.org/10.35700/2317-1839.2023.v12n22.4785>

Iniciamos este editorial com as reflexões oriundas de uma carta de Paulo Freire escrita em abril de 1992, ou seja, mais de 30 anos atrás. Na ocasião, o texto teve por objetivo responder perguntas à “Encuesta” realizada pela Fundação de Investigações Sociais e Políticas do Centro Ecumênico de Educação Popular, de Buenos Aires, sobre o V Centenário do chamado “Descobrimento da América”. O educador responde, de maneira exemplar, os motivos pelos quais não achava coerente comemorar tal data.

O que Paulo Freire faz na carta é dar uma aula sobre pensamento decolonial, afirmando que a sua posição ideológica em relação ao chamado “descobrimento da América” é significativamente crítico, argumentando, primeiramente, que não houve uma *descoberta* propriamente dita, mas sim uma *invasão* e, olhando por esta perspectiva, “não serão, pois, os 500 anos que nos separam da chegada invasora que [...] o] farão bendizer a mutilação do corpo e da alma da América e cujas mazelas carregamos hoje ainda” (Freire, 2000, p. 34).

É instigante perceber que esse pensamento decolonial, em defesa dos povos originários, uma luta coletiva que tem se fortalecido e aparecido (com maior vigor) nas grandes mídias e na escola muito recentemente no Brasil, já consistia numa pauta bastante encorpada e sólida de Paulo Freire no início da década de 1990. Desse modo, ao referido educador, já na época, não fazia sentido comemorar invasões territoriais e, como ele mesmo afirmava: não se trata de se deixar “possuir pelo ódio aos europeus, [...] mas] não se acomoda[r] diante da malvadeza intrínseca a qualquer forma de colonialismo, de invasão, de espoliação. É a de quem recusa a encontrar positividades em um processo de natureza perverso” (Freire, 2000, p. 34).

A bandeira de Paulo Freire, portanto, não é a dos “conquistadores de terras”, mas sim dos povos originários, que tiveram suas vidas dilaceradas e ceifadas pela ganância imbricada no processo colonizatório. Ele ainda acrescenta:

O corpo e a alma da América, o corpo e a alma de seus povos originários, assim como o corpo e a alma dos homens e das mulheres que nasceram no chão americano, filhos e filhas de não importa de que combinações étnicas, o corpo e a alma de mulheres e homens que dizem não à dominação de um Estado sobre o outro, de um sexo sobre o outro, de uma classe social sobre a outra, sabem, o corpo e a alma dos progressistas e das progressistas, o que representou o processo de expansão europeia que trazia em si as limitações que nos eram impostas. E porque sabem que não podem bem-dizer os invasores nem a invasão. **Por isso mesmo é que a melhor maneira, não de festejar os 500 anos de invasão, não cruzando, porém, os braços diante dos festejos a eles feitos, seria homenagear a coragem, a rebeldia, a decisão de brigar, a bravura, a capacidade de lutar contra o invasor; a paixão pela liberdade, de índios e índias, de negros e negras, de brancos e brancas, de mamelucos, que tiveram seus corpos rasgados, seus sonhos despedaçados, suas vidas roubadas** (Freire, 2000, p. 34, grifos nossos).

E essa homenagem que ele presta à coragem dos oprimidos para romperem sistemas hegemônicos e opressores é um ponto-chave não somente nesta carta, mas em toda a obra de Paulo Freire. Nesse sentido, sua participação numa comemoração de um quinto centenário de viés colonial seria totalmente contraditória em relação às ideias propostas pelo educador. Conforme suas próprias palavras, ele comemora “não a invasão, mas a rebelião contra a invasão” (Freire, 2000, p. 34).

Além disso, o autor faz a ressalva de que um grande ensinamento que a experiência colonial absurdamente trágica nos proporcionou é o aprendizado da “inconformidade diante das injustiças”, cabendo a nós a luta por uma libertação, em unidade, na luta dos frágeis, em coletividade, contra os fortes. E é justamente neste ponto de “elogio à rebeldia” que Freire levanta a bandeira dos sem-terra, sem-escola, dos favelados, impulsionando-os (e nos motivando) a uma luta coletiva quanto a quaisquer tipos de discriminação. Para ele, algo a ser efetivamente comemorado é o aprendizado da luta por direitos, o qual ocorreu em nossa sociedade em situações de exploração. Por fim, a carta é finalizada com uma espécie de chamamento:

E é exatamente esta vontade de ser nós mesmos e este desejo forte, alentados pelo sonho possível, pela UTOPIA tão necessária quanto viável, que marchamos os progressistas e as progressistas destas Terras de América para a concretude, a realização dos sonhos dos Vascos, de Quiroga y Tupa, dos Bolivares, dos San Martins, dos Sandinos, dos Tiradentes, dos Chés, dos Romenos. **O futuro é dos povos e não dos Impérios** (Freire, 2000, p. 35, grifo nosso).

Essas reflexões de Paulo Freire são fundamentais para pensarmos sobre invasão de territórios e os termos eufêmicos que são utilizados por uma sociedade colonizadora, como “descobrimento”, “achamento” e tantos outros. No entanto, para além da criticidade a respeito da terminologia, tem-se a questão importante das terras que foram perdidas, explicitando-se cada vez mais a necessidade de justiça social e de reforma agrária.

Isso ocorre não só no Brasil, mas em todo o mundo, quando se trata de roubos de territórios para fins de exploração e espoliação. Aproximadamente 530 anos depois, nosso sentimento de indignação é reiterado na medida em que os mesmos pensamentos hegemônicos e colonizatórios insistem em se impor sobre os mais fragilizados e grupos minorizados, como, por exemplo, os indígenas brasileiros.

Num contexto em que o Brasil ainda se digladiava para evitar, a todo custo, a demarcação das terras indígenas, usando argumentos de “marco temporal” e tantos outros, nossa posição, como educadores freirianos, é a de defesa dos povos originários, quilombolas, ribeirinhos e outros povos tradicionais que tiveram suas vidas destruídas por invasores de terras e seus respectivos jagunços. Nesse sentido, o contexto de “territorialidade” se faz essencial para pensarmos que território e identidade são pontos que se entrelaçam, haja vista que a identidade de um povo se constitui também na terra em que ocupa (ou é obrigado a desocupar).

Conforme Souza (2000, p. 78), “o território [...] é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de *relações de poder*”. Assim, não é possível pensar em *território* e *territorialidade*, sem pensar em tais relações. Ademais, ao tratar de territorialidade, o autor explica que uma maneira mais abrangente e crítica para abordar tal temática:

[...] pressupõe não propriamente um descolamento entre as dimensões política e cultural da sociedade, mas uma flexibilização da visão do que seja

território. Aqui, o território será um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade, a diferença entre “nós” (o grupo, os membros da coletividade ou “comunidade”, os *insiders*) e os outros (os de fora, os estranhos, os *outsiders*) (Souza, 2000, p. 86).

Além da característica de se constituir num campo de forças, teia ou rede de relações sociais, o conceito de “território” tem, em seu bojo, ao menos, duas matizes:

Essa distinção entre território como instrumento do poder político (quase sempre de caráter estatal, ligado à questão da cidadania) e território como espaço de identidade cultural, instrumento de um grupo cultural e/ou religioso, é fundamental no mundo contemporâneo, dentro do debate entre universalistas (defensores de uma “cidadania-mundo”, calcada ou não na territorialidade-padrão dos Estados-nações) e multiculturalistas (defensores do respeito às especificidades culturais, que pode incluir as diferentes concepções de territorialidade moldadas no interior de cada cultura) (Haesbart, 1997, p. 37).

A partir disso, pode pensar o leitor: mas de que maneira esses conceitos podem se relacionar com a temática da EJA? O que todas essas reflexões sobre a disputa de territórios no Brasil tem a ver com a Educação de Jovens e Adultos? Por que um educador da EJA deveria pensar sobre temas tão complexos e emblemáticos na sociedade contemporânea?

Uma primeira resposta, para nós, é que o educador da EJA não pode ignorar o contexto histórico, social e cultural em que vive, muito menos as mazelas resultantes de um passado exploratório, porém, há outras “teias” que se entrelaçam aqui e precisam ser mencionadas. Tal como os povos tradicionais sofrem um processo de marginalização e disputa constante por seus territórios, o campo da EJA também vivencia constantemente esses tensionamentos na busca por um lugar na sociedade e, de preferência, um lugar de maior destaque e respeito.

Grosso modo, todo educador da EJA que milita por tal modalidade de educação já passou por momentos de “disputas territoriais”, ora no âmbito abstrato, na busca por momentos de fala e valorização, ora no âmbito físico mesmo, no sentido de a sociedade (e a escola) não propiciar(em) espaços físicos para a educação de jovens e adultos. Como exemplo disso, podemos citar os constantes fechamentos de cursos da EJA no Brasil, para

darem espaço a outras modalidades ou a projetos mais “prestigiados”, muitas vezes com o argumento da “alta evasão escolar na EJA”, explicitando (de modo escancarado) a desvalorização da EJA no Brasil.

E o que acontece quando algo é desvalorizado e marginalizado? Perde-se território e, junto com ele, enfraquece-se a territorialidade, muitas vezes alcançada a duras penas. Com base nessa realidade, é que podemos asseverar que o educador da EJA é constantemente um lutador por territórios, sejam eles físicos, culturais, identitários e outros. Trabalhar na EJA significa estar sempre pronto para a rebeldia contra um sistema hegemônico, ou, como já mencionado por Paulo Freire, uma “rebelião contra a invasão” de nossos territórios. Há uma constante imprescindibilidade de demarcar nossos espaços.

Por conta disso, a capa desta edição conversa com os pontos aqui elencados neste editorial ao exibir a imagem de uma cerca formada por veias e sangue, uma metáfora que busca bem representar a luta sangrenta dos povos tradicionais pela manutenção (e recuperação) de seus territórios, assim como a luta constantes dos educadores-militantes da EJA em prol de nossos espaços. Não obstante essa imagem possa causar incômodo ao leitor, ela se faz estritamente necessária na representação das lutas que se impõem aos invadidos em seus territórios.

Assim, o anseio de nossa equipe editorial é de que os leitores desta edição refletam sobre a territorialidade nos espaços da EJA, indagando-se sobre quais lugares nos são destinados e quais ainda nos são inviabilizados, a fim de que tal realidade nos impulsione para uma *práxis transformadora e emancipatória* (cf. Vásquez, 2011; Ramos, 2013; 2014, Saviani, 2005) tão necessária em nosso contexto histórico.

Uma ótima leitura a todos!

Referências

CASTRO, I.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Geografia**: Conceitos e temas. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

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

HAESBAERT, R. **Des-territorialização e identidade**: a rede gaúcha no Nordeste. Niterói: Eduff, 1997.

HAESBAERT, R. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, Ina; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Geografia: Conceitos e temas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 165-206.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, R. **Viver no limite**: território e multi/tranterritorialidade em tempos de insegurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

RAMOS, M. N. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 207-218, jan./abr. 2014.

RAMOS, M. N.. Práxis e pragmatismo: referências contrapostas dos saberes profissionais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA: A Crise da Sociabilidade do Capital e a Produção do Conhecimento, 4., 2009, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: UFF, UERJ, EPSJV, 2013. p. 193-212. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/39226>. Acesso em: 26 mai. 2024.

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

SOUZA, M. J. P.. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Ina; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Geografia: Conceitos e temas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 77-116.

SOUSA JUNIOR, J. Trabalho, práxis e o programa marxiano de educação. **ANPEd**, Caxambu, 2009. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br>. Acesso em: 26 mai. 2024.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Trad. María Encarnación Moya. 2^a ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso); São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Seção 1:

Curriculum

Seção: Currículo | Artigo original | DOI:
<https://doi.org/10.35700/2317-1839.2023.v12n22.3669>

Panorama da EJA: Principais desafios e adequações

EJA OVERVIEW: MAIN CHALLENGES AND ADJUSTMENTS

PANORAMA DE LA EJA: PRINCIPALES DESAFÍOS Y ADECUACIONES

Nádia Rafaela Pereira de Abreu

Doutora em Geografia

Universidade de Lisboa

E-mail: rafaelaabreu.geo@gmail.com

Orcid: 0000-0003-1770-9377

RESUMO

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) é uma modalidade de ensino que garante a dignidade e ressignifica as metas e objetivos dos estudantes. Nesse contexto, a pesquisa buscou relatar as principais práticas e adequações de ensino para a EJA (Educação de Jovens e adultos). A metodologia baseou-se em observação direta e aplicação de questionários aos professores que trabalham com a EJA no ensino fundamental. Toda a pesquisa foi participativa, e os resultados revelam que os alunos da EJA são, em sua maioria, trabalhadores que buscam melhores oportunidades de emprego. Assim, os principais desafios consistem em adequar um currículo próprio para cada fase da EJA, respeitando os limites dos alunos, sendo que muitos ainda têm limitações básicas (leitura e escrita), tempo de aprendizagem individual e dificuldades próprias do cotidiano de adultos que retornam aos estudos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Desafios.

ABSTRACT

Adult and Youth Education (EJA) is a teaching modality that guarantees dignity and redefines the goals and objectives of students. This research aimed to report the main teaching practices and adaptations for EJA. The methodology was based on direct observation and the application of questionnaires to teachers working with EJA in elementary education. The approach adopted for this investigation was participatory research. The results revealed that EJA students are mostly workers seeking better job opportunities and that the main challenges are a) adapting a curriculum specific to

each phase of EJA, b) respecting the students' limitations, considering many of them still have basic limitations (reading and writing), c) respecting their individual learning pace, and the difficulties inherent in the daily lives of adults returning to their studies.

Keywords: Youth and Adult Education. Resume. Challenges.

RESUMEN

La EJA (Educación de Jóvenes y Adultos) es una modalidad de enseñanza que garantiza la dignidad y resignifica las metas y objetivos de los estudiantes. La investigación buscó relatar las principales prácticas y adaptaciones de enseñanza para la EJA (Educación de Jóvenes y Adultos). La metodología se basó en observación directa y aplicación de cuestionarios a los profesores que trabajan con la EJA en la educación básica. Toda la investigación fue participativa. Los resultados revelan que los alumnos de la EJA son en su mayoría trabajadores que buscan mejores oportunidades de empleo y que los principales desafíos son adecuar un currículo propio para cada fase de la EJA, respetando los límites de los alumnos, en los cuales muchos aún tienen limitaciones básicas (lectura y escritura), el tiempo de aprendizaje individual y las dificultades propias del día a día de adultos que retornan a los estudios.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Currículo. Desafíos.

1 INTRODUÇÃO

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) é uma modalidade de ensino que abrange jovens e adultos que não puderam estudar na idade própria. Contudo, é comum haver adolescentes e idosos que, por muitos motivos, precisam dessa modalidade para prosseguir os estudos. Pela característica do público, as aulas são noturnas e geralmente separadas por módulos em semestres. Entender esses aspectos da EJA é essencial para garantir aos jovens, adultos e demais interessados acesso à educação pública e gratuita, mesmo que não seja nas conformidades do ensino regular. Assim, oferecer ensino por meio da EJA é oportunizar a cidadania e o desenvolvimento pessoal, é garantir crescimento profissional e uma melhor qualidade de vida. Mas será a EJA escolar a mesma EJA das teorias?

Nesse sentido, a pesquisa buscou compreender esse processo e levantar considerações e sugestões que possam contribuir para mudanças estruturais e curriculares e assim proporcionar um bom ensino, com metodologias pautadas na realidade. Para o desenvolvimento da pesquisa, procurou-se seguir objetivos, tendo-se por objetivo geral: relatar as principais práticas de ensino para a EJA. No entanto, para um maior detalhamento, definiram-se objetivos específicos em relação ao geral, sendo eles: (a)

Compreender a EJA da realidade e a da teoria; (b) identificar os principais desafios da EJA; (c) sugerir adequações que contemplem a teoria e a realidade.

A fim de se alcançar os objetivos, foi traçada uma metodologia que tem como princípio a observação analítica, pesquisa-ação e participativa. Todo processo ocorreu com aplicação de questionários com os professores da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e relatos de vivências e métodos próprios. Os questionários foram lançados pela plataforma *online Google Forms*. As observações aconteceram conforme o relatório geral do ano letivo da escola, também disponibilizado *online* pela gestão da escola.

Além da obtenção dos dados específicos da EJA em um ambiente escolar, buscou-se revisar a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, Constituição Federal) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). A partir da revisão desses dados, foram identificados aspectos que deveriam conter na EJA, mas que a realidade demonstra outros direcionamentos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ribeiro (2014) relata que “a educação de jovens e adultos (EJA) se constitui como tema de política educacional pela necessidade de se oferecer educação para jovens e adultos desde a Constituição de 1934, porém, somente a partir da década de 1950”.

Além disso, Lira *et al.* (2015) relatam que: a problemática em torno da EJA é grande, apesar de ter avançado muito com conquistas importantes junto às políticas públicas a ela destinada. A esse respeito, os autores relatam que encarar tais problemas consiste num desafio para a prática pedagógica em EJA, haja vista que o papel do educador é formar sujeitos críticos e reflexivos, que se percebam como construtores de seus conhecimentos, a partir de uma escola flexível, com um olhar mais sensível às necessidades de seus educandos. Assim, faz parte do papel do professor romper com uma lógica elitista e excludente ainda existente na educação escolar.

Atualmente, a EJA está inserida na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases, sendo que o artigo 37 da LDB traz a seguinte consideração a respeito da EJA:

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 adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, 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.

Segundo a LDB, considera-se apto a EJA as pessoas: “I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos”. A EJA precisa se adequar à constituição que diz: “que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF, Art. 205).

Além disso, na LDB, no artigo 37, a formação para o desenvolvimento da pessoa e para o trabalho traz como alternativa o ensino técnico: “§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. Assim a legislação garante o ensino da EJA a todos que não puderam se formar na idade padrão e intenciona esse ensino voltado à qualificação e ao trabalho.

Segundo Ribeiro (2014), o aluno da EJA se diferencia do regular. Eles vêm com vivências e histórias que podem ser utilizadas em sala, diferentemente do aluno regular, eles já têm opiniões formadas. A autora chama a atenção para que as escolas que atuam com a EJA tenham conhecimento da história de vida dos alunos e ofereçam um ambiente acolhedor, com propostas curriculares diferenciadas do ensino regular. Assim, a autora assevera que a EJA tem como propósito trabalhar com conteúdos selecionados e direcionados ao dia a dia dos discentes, com temas relacionados à sua realidade.

A respeito do ensino da EJA voltado para o técnico, Ferreira *et al.* (2009) argumentam que é um assunto complexo e que tem espaço nos Institutos Federais através do projeto PROERD (Programa Educacional de Resistência à drogas e à violência), mas, mesmo nos espaços que são oferecidos, ocorrem problemas de carga horária e currículo formativo, sendo, portanto, um desafio ainda da atualidade.

3 METODOLOGIA

Algumas pesquisas demonstram que o ensino prático é mais satisfatório aos alunos. Sobre esse assunto Rankings (2021) aborda que o ensino centrado no aluno (e não nos professores) resulta em maior sucesso escolar. O autor relata a necessidade de pesquisa com ação, no qual a educação não se fundamenta em aspectos teóricos, mas em um ensino prático.

Já Azeredo e Jung (2023) abordam a necessidade de práticas que permitam os alunos serem protagonistas do processo de ensino, mas tal fato precisa de estímulos proporcionados por atividades práticas. Nessa perspectiva, a pesquisa abordou o modo participativo e de pesquisa-ação, tratando-se de um processo de vivência em sala de aula e adequações à realidade de cada aluno. A pesquisa foi realizada com professores atuantes, e o ensino prático foi a partir das adequações e necessidade da EJA.

3.1 Identificar os principais desafios da EJA

Foi realizada uma pesquisa direta com professores da EJA do ensino fundamental II de uma escola municipal na cidade de Manaus (Escola Municipal Ulysses Guimarães) e realizado um questionário através da plataforma gratuita do *Google forms*. O questionário formulou gráficos que possibilitam identificar as principais considerações dos professores a respeito da EJA.

3.2 Compreender a EJA da realidade e a da teoria

Foi realizada uma análise comparativa com a finalidade de compreender os desafios do ensino da EJA para alcançar as metas de ensino. Assim, identificaram-se os fatos teóricos e comparados com os relatados pelos professores. Os gráficos dos relatórios e os fundamentos teóricos possibilitaram uma comparação entre teoria e prática.

3.3 Sugerir adequações que contemplem a teoria e a realidade

Os principais desafios que a EJA possui para atingir as metas de ensino foram identificados, sendo propostas inovações sugeridas pelos professores para que essas inadequações fossem superadas, e o ensino da EJA atingisse bons padrões de qualidade.

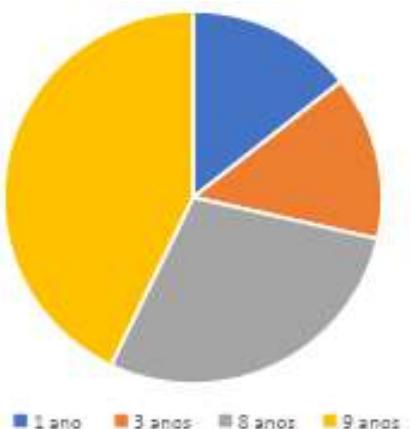
Para essa meta, utilizaram-se os dados teóricos e os dados dos relatórios. Foram analisadas as sugestões dos educadores e da comunidade escolar para a melhor gestão escolar e discutidos meios pelos quais a gestão possa ser de fato democrática e participativa. Também foram demonstradas ações e metodologias de adequações ao ensino de professores da escola Municipal Jarlece da Conceição Zaranza, em Manaus-Amazonas.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Identificar os principais desafios da EJA

Para identificar os principais desafios no ensino da EJA, foram realizados questionários com os professores atuantes dessa modalidade. Os principais resultados podem ser vistos a partir dos gráficos a seguir:

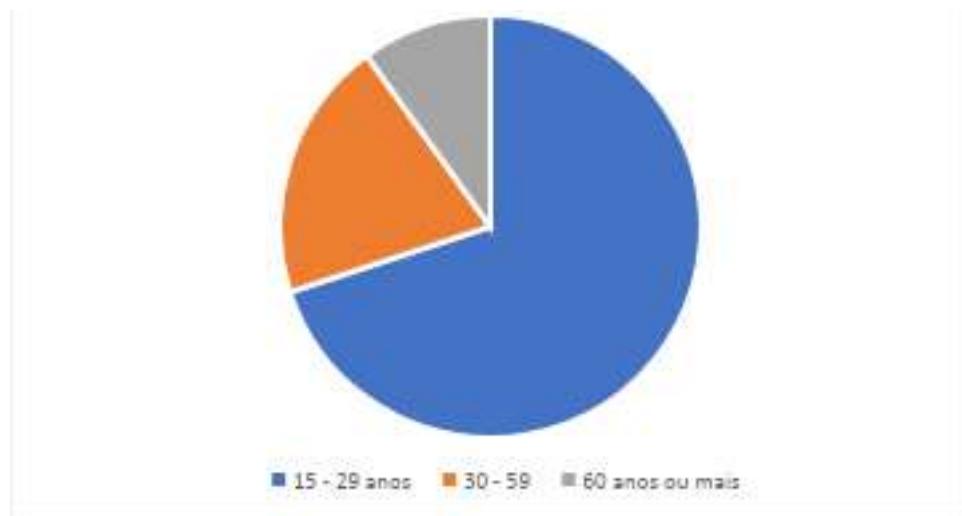
Gráfico 1: Tempo de ensino na EJA



Fonte: Própria autoria (2021)

De acordo com a pesquisa, a maioria dos entrevistados (42,9%) trabalha há mais de 9 anos em tal modalidade, consistindo em um grupo que já atua na modalidade em um tempo considerável. Já quanto à faixa etária dos alunos, obteve-se o seguinte resultado:

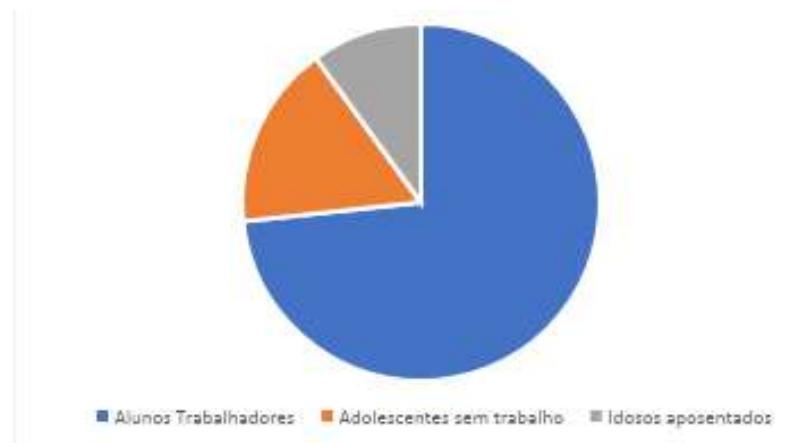
Gráfico 2: Faixa etária na EJA



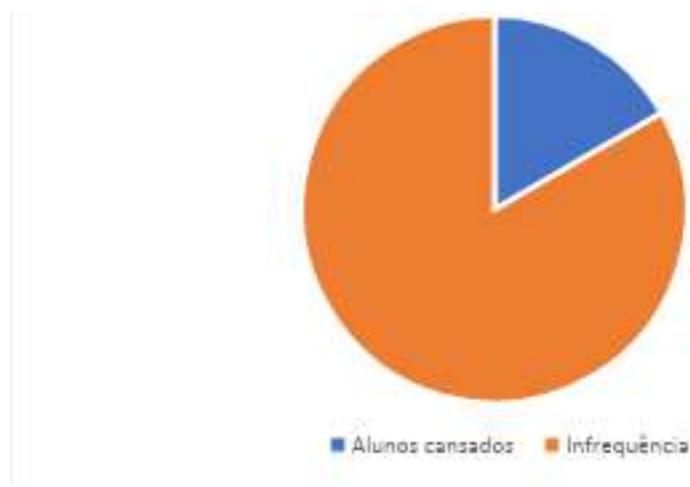
Fonte: Própria autoria (2021)

Dentre os professores entrevistados, cerca de 70% dos professores atendem mais alunos na faixa etária de 15 a 29 anos; 20%, de 30 a 59 anos, e 10% de alunos acima de 60 anos. De acordo com os professores, na pandemia, muitos alunos idosos desistiram, não havendo nenhum maior de 60 anos, contudo, em uma atualização dos dados, observa-se o retorno dos alunos acima de 60 anos. Mesmo assim, a maioria são jovens.

A partir da identificação da faixa etária trabalhada pelo grupo, perguntou-se o que caracteriza os alunos da EJA, ou seja, qual seria a ocupação deles como trabalhadores. Foram obtidos os seguintes resultados:

Gráfico 3: Característica dos alunos da EJA**Fonte:** Própria autoria (2021)

Conforme se observa no gráfico 3, uma parte considerável dos alunos de EJA investigados são trabalhadores, característica que ainda se mostra bastante comum na modalidade. Buscou-se também mapear quais os principais desafios enfrentados pelos professores no trabalho com EJA, obtendo-se este resultado:

Gráfico 4: Principais desafios da EJA**Fonte:** Própria autoria (2021)

Para os professores, a maior dificuldade em trabalhar com a EJA é a infrequência e o cansaço deles após as jornadas de trabalho, algo que se acentua principalmente no final do ano, com as propostas de trabalho de Natal, dificultando, assim, o término do ano letivo.

Na pandemia, os professores relatam que a comunicação foi difícil, sendo necessário realizar ligações a cada aluno para que esses não desistissem.

Tendo identificado a dificuldade de frequência e o cansaço dos alunos trabalhadores, perguntou-se se, ao final do ano, se os estudantes saem alfabetizados e sabendo as quatro operações matemáticas. Os resultados estão sistematizados nos gráficos 5 e 6 a seguir:

Gráfico 5: Nível de leitura e escrita dos alunos de acordo com os docentes



Fonte: Própria autoria (2021)

Gráfico 6: Entendimento das 4 operações



Fonte: Própria autoria (2021)

A esse respeito, como se pode ver, 50% dos professores disseram que os alunos saem alfabetizados; 33,3% disseram que não; e 16,7% disseram que somente alguns. Quanto às quatro operações matemáticas, 66,7 % disseram que quase todos saem

sabendo as quatro operações matemáticas e 33,3% disseram que somente alguns saem da EJA fundamental sabendo essas principais operações matemáticas.

4.2 Compreender a EJA da realidade e a da teoria

Como já mencionado, as legislações acerca da EJA, como a Lei de Diretrizes e Bases, BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e Constituição federal retratam o direito de a pessoa receber o ensino quando não teve oportunidade na idade adequada e que esse ensino deve desenvolver o cidadão e formá-lo para o mundo de trabalho. Já o ensino da EJA técnico é uma realidade presente nos Institutos Federais, sendo que a grande maioria das escolas possuem um ensino “adaptado” do regular, bem distante de proporcionar qualificação para o trabalho.

A realidade revela que o fator frequência e desistência são alguns dos principais desafios dessa modalidade. Além disso, um currículo mais voltado para uma formação profissional é praticamente inexistente, fazendo com que o ensino da EJA não atinja a meta de preparar o cidadão para o mercado de trabalho.

Na pesquisa sobre a qualidade de ensino da EJA fundamental, identificou-se que nem todos que concluíram essa modalidade no âmbito do ensino fundamental II saem alfabetizados ou dominando as quatro operações matemáticas. Esse dado é, no mínimo preocupante, pois são alunos que irão para o ensino médio sem uma formação básica real. Assim, alguns alunos não estão aptos nem para o mercado de trabalho e nem para verdadeiramente cursarem o ensino médio.

Ademais, o currículo copiado da modalidade regular, a falta de direcionamento profissional e o subemprego dos alunos são características marcantes dos estudantes da EJA, e tais características devem direcionar a políticas públicas para que esse público tenha acesso ao ensino e melhores oportunidades profissionais.

Outro fator no ensino da educação de jovens e adultos é a dificuldade em ler e escrever, algo comum em séries avançadas e que, infelizmente, torna esses alunos invisíveis, uma vez que os professores especialistas não são alfabetizadores.

4.3 Adequações que *contemplem a teoria e a realidade*

Em relação ao ensino da EJA, os professores relataram: “É necessário um currículo flexível e real para a EJA”; “Precisamos de um currículo especificamente para EJA”; “É preciso pensar na realidade da clientela levando em consideração suas deficiências, no entanto, oferecendo ensino que realmente faça diferença na vida do aluno, e tudo isso se resolveria com um currículo realmente para a EJA, sem adaptações da educação regular”; “É preciso mudanças aos deveres de alunos, eles precisam entender que parte do processo é de responsabilidade deles, de pelos menos manter-se presente na aula”.

São muitas as necessidades da EJA, mas o fator de maior destaque entre os professores é a necessidade da criação de um currículo próprio para EJA, pensado pelos próprios professores que apresentam essa experiência. Além disso, é necessário incentivo a esses alunos para que a infrequência reduza.

Acredita-se que um currículo bem formulado com propostas voltadas para o mundo do trabalho e com incentivos a propostas futuras de trabalho consistem num fator que melhoraria a qualidade do ensino na EJA e a frequência dos alunos, pois veriam, de fato, na EJA, a possibilidade de mudar de vida e conseguir firmar-se em uma profissão com oportunidades de trabalho.

É preciso entender, como dito pelos professores, que esses alunos são trabalhadores, a maioria com família para sustentar, então, a prioridade de trabalhar é maior que a de estudar, por isso, um ensino de fato conforme sugerido na LDB, com propostas técnicas e com direcionamento para o trabalho, é visto pelos professores como um dos fatores que fariam os alunos não só ter o acesso a EJA, mas permanecer.

A permanência escolar seria solucionada com políticas específicas para esse grupo. Trata-se de homens e mulheres em plena época de atividade de trabalho e, por esse motivo, não precisam de subsídios governamentais voltados para assistência empobrecedor, e sim apoio para que possam estudar, instruir-se e serem encaminhados ao mercado de trabalho, com capacitação e direcionamento profissional.

4.4 Atividades participativas na EJA

A EJA é uma educação que tem como medida promover a dignidade e cidadania. Nesse sentido, uma aluna disse: “estudo, pois não quero só um certificado, quero aprender de verdade e aqui tenho crescido. Além disso, meus filhos estão crescendo e sinto cada vez mais dificuldade em ajudá-los na tarefa. Por isso, preciso estudar”.

Outra aluna relatou: “foi difícil chegar aqui na escola hoje, mas vim, pois, meu dia foi caótico e esse é o meu melhor momento”. Já outro aluno comentou: “aqui é mais que uma escola, sinto que estou fazendo uma terapia”. Isso se deve também às atividades práticas e de interação social propiciadas no ambiente escolar, como se pode ver na imagem a seguir:

Figura 1: Atividade prática sobre a Páscoa e interação social



Fonte: própria autoria (2021)

Na EJA, encontram-se alunos que mesmo em fase do fundamental II ainda não sabem ler e escrever. A dignidade é proporcionada quando é oferecido mecanismo desse aluno aprender o básico para um cidadão da atual sociedade.

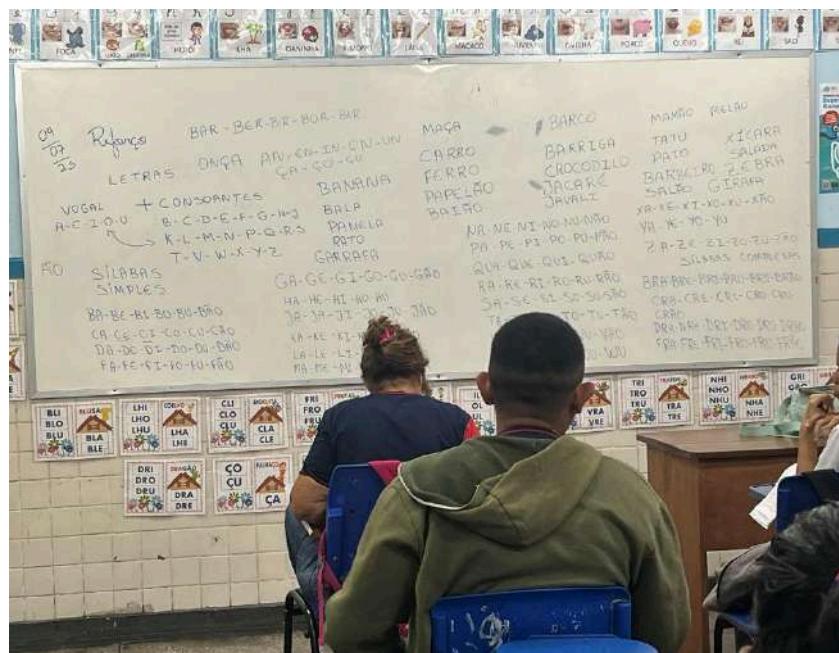
Por esse motivo, devido à demanda de alunos não alfabetizados na EJA do fundamental II, foi realizado um projeto de alfabetização e letramento, que, apesar do tempo curto para as aulas, contou com a vontade de aprender dos alunos, obtendo um sucesso

de mais de 90% de alfabetização, em 3 meses de aulas, com a periodicidade de uma vez na semana.

Dentre os 9 alunos não alfabetizados, somente 1 ainda não consegue formar as palavras, mas conhece o alfabeto e as sílabas, uma vez que iniciou sem conhecer as letras. Desses 9 alunos, 5 estão lendo sem complicações, mas ainda sentem dificuldade em interpretar textos longos, embora entendam frases curtas. Os outros 3 alunos são silábicos, formam palavras soletradas, leem somente palavras, não avançaram para frases.

Em geral, percebe-se que todos progrediram, pois muitos não conheciam o alfabeto ou as letras. Apesar do pouco tempo para o reforço, observou-se que houve muito esforço e dedicação, por isso, obteve-se sucesso na aprendizagem (figura 2).

Figura 2: Alfabetização e letramento na EJA



Fonte: própria autoria (2021)

Além do olhar da necessidade de olhar os alunos que vieram de um dia difícil, muitos apresentam dificuldades básicas, como na leitura, e querem não só um certificado, mas aprender de verdade, sendo necessário entender que esse aluno não pode ser passivo, mas precisa ser um sujeito ativo nas atividades, por isso, promover atividades em

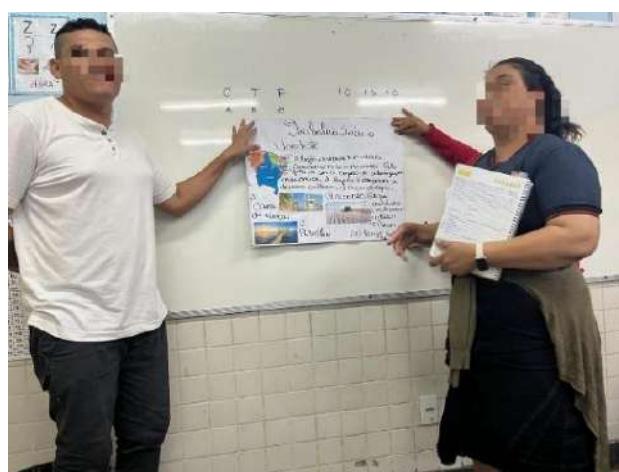
que eles são autores do processo, em pesquisa participativa, é essencial para o melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (figuras 3 e 4).

Figura 03: Pesquisa ativa. (A) Organização dos cartazes para apresentação



Fonte: própria autoria (2021)

Figura 04: Pesquisa ativa. (B) Apresentação



Fonte: própria autoria (2021)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas da relevância de proporcionar ensino formativo a pessoas que não puderam fazê-lo na idade padrão (infância e adolescência). Muitos são os desafios e barreiras que impedem os cidadãos de concluírem seu ensino. Entretanto, a vida adulta têm responsabilidades e trabalhar e sustentar a família torna-se uma prioridade, porém estudar pode ser muitas vezes o que faltava para sair do subemprego e proporcionar a si e à sua família uma melhor qualidade de vida.

A legislação, em geral, entendo a necessidade de trabalho estudo do público da EJA, sugere um ensino voltado ao mundo do trabalho que considere a vivência desses sujeitos e os formem para o mercado, mas vimos que a realidade não consegue atingir esse ensino técnico profissionalizante e, muitas vezes, não ocorre nem o básico, como aprender a ler e fazer as operações matemáticas. Levando em conta todos os desafios, professores atuantes dessa modalidade de ensino consideram que um currículo adequado daria maiores diretrizes a EJA, pois o que se tem é uma cópia do ensino regular, e isso torna o processo de ensino desafiador.

Além disso, a infrequência dos alunos é um desafio recorrente, pois o trabalho é prioridade desses estudantes que têm como principal característica serem trabalhadores, por isso, o currículo adequado deve seguir o que a lei sugere: um ensino técnico voltado ao mercado de trabalho, pois uma diretriz de qualificação profissional seguida de abertura a oportunidades de emprego faria esses alunos se motivarem mais ao estudo e a serem frequentes, reduzindo, assim, as desistências. Portanto, muitos são os desafios da EJA, mas a necessidade de um currículo apropriado é urgente.

Além de tudo, a EJA representa uma recuperação da dignidade escolar e oportunidade de uma mudança de vida e contexto no tempo possível para aqueles que não tiveram acesso na idade infanto-juvenil. Porém, em fases mais avançadas, como no fundamental II, o professor depara-se com alunos que não foram alfabetizados. Sabem copiar do quadro, mas não leem e nem interpretam.

Nesse sentido, a dignidade não pode ser teórica, uma vez que a presença do aluno e as cópias no caderno garantem notas, mas não aprendizagem necessária. Para mais, professores de matemática, ciência e até mesmo de língua portuguesa não costumam ser alfabetizadores, criando-se impasse que desafia em muitos níveis o básico e, ao mesmo

tempo, uma necessidade que se revela prioridade não em conteúdos de geografia, matemática, ciências ou qualquer outra matéria, mas sim na prioridade de ler, pois, sem isso não haverá aprendizagem em nenhuma outra matéria e, muito menos, desenvolvimento pessoal e da dignidade humana.

Em resumo, a EJA necessita de um currículo próprio, atividades práticas e participativas e de um olhar diferenciado para aqueles que ainda estão buscando a leitura e o desenvolvimento da escrita, com ações que priorizem a alfabetização e letramento, para depois serem trabalhadas as demais áreas do conhecimento.

Referências

AZEREDO, I; JUNG, H.S. O protagonismo no processo de aprendizagem: percepções de estudantes. **Rev. Int. de Pesq. em Didática das Ciências e Matemática** (Revln), Itapetininga, v. 4, 2023, p. 1-21.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; RAGGI, Desirré; RESENDE, Maria José. **A EJA Integrada á Educação Profissional no CEFET: Avanços e Contradições**. 2009. Gestão Escolar. Acesso em: GT09-3196--Int (diaadia.pr.gov.br); Acesso em: 7 set. 2021.

LIRA, Karla Cybele Gomes; SILVA, Marta Santana da; SANTIAGO, Santiago. **A Prática Pedagógica Docente na EJA**. 2015. UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

RANKINGS, S.N. **Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem.** (Campinas) – 2021. Doi. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000300005>.

Seção 2: *Formação de Professores*

Seção: Formação de Professores | **Artigo original** | **DOI:**

<https://doi.org/10.35700/2317-1839.2023.v12n22.3691>

Colonialidade e o politicamente correto: a questão racial em livro didático da EJA

Coloniality and the politically correct: the racial Issue in EJA textbooks

Colonialidad y lo políticamente correcto: La cuestión racial en libro didáctico de la EJA

Letícia de Oliveira dos Santos

Graduada em Pedagogia

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL - MG)

E-mail: leticiaoliveira.santos@sou.unifal-mg.edu.br

Orcid: 0009-0006-4371-7468

RESUMO

Este artigo original tem como tema central as relações étnico-raciais nos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo geral é interrogar como tais questões são tratadas em um livro didático de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Machado/MG. De cunho predominantemente qualitativo, a pesquisa que resultou neste artigo, utilizou-se da pesquisa documental como principal técnica de coleta de informações, tendo como referências teóricas os estudos de Aníbal Quijano sobre colonialidades do saber e do poder e de Silvana Souza Ramos sobre o modo politicamente correto. Como principais resultados, identificou-se que o material didático analisado na pesquisa é parcialmente isento de textos e imagens estereotipadas ou preconceituosas em relação às pessoas negras. Contudo, nota-se, ainda, que a presença do politicamente correto termina por funcionar, no material, como revelador da presença da colonialidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Relações étnico-raciais. Materiais didáticos. Colonialidade. Politicamente Correto.

ABSTRACT

The central theme of this article is ethnic-racial relations present in textbooks for Youth and Adult Education (EJA). The overall aim is to examine how such issues are dealt with in a textbook for the Early Years of Elementary School at a municipal school in Machado/MG. This study, predominantly qualitative in nature, used documentary research as its main information-gathering technique, using both Aníbal Quijano's studies on colonialities of knowledge and power and Silvana Souza Ramos's studies on political correctness as theoretical references. Results show that the didactic material analyzed in the research is partially free of stereotyped or prejudiced texts and images in relation to black people. In addition, the presence of the politically correct ends up revealing the presence of coloniality in the material.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA). Ethnic-racial relation. Didactic Material. Coloniality. Politically Correct.

RESUMEN

Este artículo original aborda las relaciones étnico-raciales en los libros didácticos de la “Educação de Jovens e Adultos” (EJA). El objetivo general es indagar cómo se abordan estas cuestiones en un libro didáctico de los Primeros Años de la Educación Primaria en una escuela municipal de Machado/MG. De naturaleza predominantemente cualitativa, la investigación que resultó en este artículo se basó principalmente en la pesquisa documental como técnica principal de recopilación de información, utilizando como referencias teóricas los estudios de Aníbal Quijano sobre las colonialidades del saber y del poder, y de Silvana Souza Ramos sobre el modo políticamente correcto. Como resultados destacados, se identifica que el material didáctico analizado en la investigación carece en su mayoría de textos e imágenes estereotipadas o prejuiciosas en relación a las personas negras. Sin embargo, se observa también que la presencia de lo políticamente correcto no solo cumple una función, sino que también funciona como un revelador de la presencia colonial en dicho material.

Palabras clave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Relaciones étnico-raciales. Materiales didácticos. Colonialidad. Políticamente Correcto.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo¹ tem como tema as relações étnico-raciais nos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e o objetivo central consiste em apresentar como tais questões estão representadas no objeto de pesquisa, a saber: um livro didático de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Machado/MG. Para isso, como problema de investigação, tomaram-se os conceitos de “colonialidade” e de “politicamente correto”. A pesquisa envolveu também os seguintes objetivos específicos: (i) realizar, ainda que de forma parcial, um levantamento das produções sobre EJA e relações étnico-raciais e sobre os conceitos de colonialidade e politicamente correto; bem como (ii) analisar de forma

¹ Trata-se este texto de um desdobramento das discussões feitas pela autora em seu Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia.

sistematizada e minuciosa as imagens, textos e demais conteúdos presentes no material selecionado para localizar a presença de discussões sobre os negros e sua história.

Em relação à justificativa da pesquisa, considera-se a educação como direito de todas as pessoas, tal como previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e na Constituição Federal de 1988. Ademais, reforça-se a especificidade dos sujeitos da EJA, que são, segundo Arroyo (2006, p. 22), “jovens e adultos com rostos, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial diversas”, o que faz com que essas pessoas transitem e desenvolvam diferentes papéis na sociedade.

Sendo assim, a pesquisa buscou reforçar a relevância política e acadêmica dos estudos da EJA, principalmente em um país com amplos índices de desigualdade, de analfabetismo e baixa escolarização, como o Brasil. Ademais, inserindo-se nas discussões sobre o livro didático, considera, ainda, que, na mediação entre os estudantes da EJA e os professores na sala de aula, o livro didático aparece como um dos principais recursos mobilizados para a escolarização dos que tiveram excluído o direito à educação na idade regular.

Após as ponderações já feitas que constituem a introdução deste artigo (1), apresenta-se, na sequência, em (2), o referencial teórico da pesquisa tomando por base Quijano (2022; 2005; 2009) e Ramos (2017); e em (3), a metodologia, em que se apresenta a abordagem, modalidades de pesquisas, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a organização dos dados em estudo. Em (4), na parte de descrição e análise dos dados, são apresentados os resultados e a análise desses dados com base no referencial teórico. Por fim, em (5), a conclusão, retoma-se o objetivo geral, os pressupostos teóricos e a sua relação com o processo da pesquisa para o fechamento do texto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Feita essa apresentação inicial das principais discussões do trabalho, a seguir serão debatidas as bases teóricas mobilizadas para analisar os principais temas em questão, tendo como foco os conceitos de “colonialidade” e do modo “politicamente correto”.

Para isso, na subseção 2.1, “As especificidades dos sujeitos da EJA”, são destacadas, inicialmente, questões sobre o lugar da EJA na educação pública brasileira e sobre as especificidades dos sujeitos da EJA, cujas identidades são constituídas em diversos espaços e influenciadas por um contexto de subalternidade presente nas relações sociais, culturais e econômicas dos povos colonizados.

Dando prosseguimento, na subseção 2.2, “Colonialidade e a ideia de raça”, debate-se a importância do conceito de “colonialidade”, apresentado por Quijano (2005), para se pensar a constituição de uma “divisão racial do trabalho” na América e que impactou e impacta nas vivências dos sujeitos da EJA.

Por fim, na subseção 2.3, “O politicamente correto”, aborda-se sobre esse outro conceito mobilizado como categoria de análise para a referida pesquisa, a partir das discussões de Oliveira (2017), que analisou a presença das ideias de raça, gênero e colonialidade em livros de educação do campo.

2.1 AS ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS DA EJA

A educação de jovens e adultos é marcada historicamente por disputas políticas e tem como marcos internacionais legais a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Declaração de Hamburgo de 1997. No caso do Brasil, para Di Pierro (2005), a Constituição Federal de 1988 é central, na medida em que assegura o ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade, sendo considerado um direito da cidadania.

Segundo a autora,

[...] a aprendizagem ao longo da vida não é só um fator de desenvolvimento pessoal e um direito da cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis (Di Pierro, 2005, p. 1119).

Tais documentos reafirmaram a educação como direitos de todas as pessoas e influenciaram várias experiências não formais de educação, assim como as políticas públicas desenvolvidas em direção à EJA como modalidade da educação brasileira. Para além de marcos legais, tais documentos contribuíram para destacar e reforçar as especificidades dos sujeitos da EJA. Sobre essa questão, comprehende-se que, no processo

educativo, a busca pela identidade é central, e que o sujeito da EJA está presente em diversos espaços da sociedade, que envolvem, inclusive, conflitos entre questões de gênero, raça, sociais, econômicas, culturais etc. Transitando e desenvolvendo diferentes papéis, essas pessoas estão envolvidas em processos de constituição de identidade nos diversos espaços. Segundo Oliveira (1999, p. 1):

O adulto, para a educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário [...] Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardivamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo [...] E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal.

Essas discussões são fundamentais para a constituição de um novo olhar para EJA e para os sujeitos, considerando as suas especificidades. Além disso, apontam para a importância de reconhecer que a sua escolarização não é rasa e abstrata; pelo contrário, a EJA precisa ser reconhecida efetivamente pela sociedade como um direito e os sujeitos a quem ela se destina - em sua maioria, mulheres e homens negros, moradores das periferias e do campo, pertencentes aos grupos mais pobres da população – como plenos detentores de direitos pela sociedade e pelo Estado brasileiro.

Nesse processo, a alfabetização é um primeiro passo para que o sujeito participe da construção da democracia e, conforme apresenta Arroyo (2006), o direito à educação não é um direito isolado, na medida em que é acompanhado por outros direitos, tais como o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à identidade negra ou indígena, entre outras.

2.2 COLONIALIDADE E A IDEIA DE RACA

As discussões já apresentadas reforçam as especificidades dos sujeitos da EJA e a centralidade dessas para o debate sobre identidade no Brasil, país visto desde sua origem

como supostamente “descoberto” e que negou a vários grupos o direito de saber quem realmente somos.

Considerando a complexidade desse debate, tomou-se como referência o conceito de “colonialidade” apresentado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, buscando identificar como a construção da identidade dos sujeitos foi naturalizada e aceita em nosso país, a partir da legitimação do poder europeu.

Distinguindo os conceitos de *colonialismo* e *colonialidade*, Quijano (2005) destacou que o primeiro foi estruturado por uma relação de dominação/exploração. Nessa relação, uma determinada população domina outra, que apresenta uma identidade diferente. Para isso, foram envolvidos os controles da autoridade política, os recursos de produção e do trabalho, assumindo, assim, um caráter geográfico e histórico.

Já a “colonialidade” refere-se à uma maneira pela qual essa dominação por meio do colonialismo na sociedade moderna foi mantida, estabelecendo um modo de vida imposto pelos colonizadores. Segundo se apresenta, embora os processos de colonização tenham sido interrompidos a nível político por meio da independência dos países colonizados, a dominação dos colonizadores segue ativa. Esse processo está relacionado à subalternidade presente nos padrões das relações sociais, culturais e econômicas dos povos colonizados, sendo essa subalternidade sustentada por uma lógica baseada na “classificação racial” da população.

Aproximando-se dessas discussões, Maldonado-Torres (2007, p. 31) destaca que:

A colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. (...). Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna.

Nota-se que a ideia de raça, tal como apresenta Quijano (2005), determinou a constituição dos ditos povos colonizados e colonizadores, constituindo uma nova estrutura de distribuição dos povos relacionada à um modo de “classificação social universal da população mundial”.

Para o autor, na América, foram produzidas identidades sociais historicamente novas, iniciadas pelos indígenas, seguidas por negros e mestiços. Ademais, a ideia de raça redefiniu outras já existentes, como espanhol, português, e que surgiram depois, como europeu. Essas passaram a adquirir uma conotação racial em relação às novas identidades e a ideia de raça contribuiu para outorgar legitimidade às relações de dominação impostas.

Contudo, Quijano (2002) reforça que essa ideia de raça e classificação social tem origem na Europa, assim como a própria ideia de capitalismo. Para o autor, essas referências juntas “são a mais profunda e perdurable expressão de dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu” (Quijano, 2002, p.4).

A divisão do trabalho e a divisão racial podem ser vistas como estruturalmente associadas, constituindo a ideia de “divisão racial do trabalho”, apresentada por Quijano (2002). No caso dos negros, escravizados, em oposição, estavam os espanhóis e portugueses, que recebiam salários, tornaram-se comerciantes, artesão, agricultores, sendo que apenas a nobreza ocupava altos postos da administração civil ou militar.

Conforme o autor:

[...] cada forma de controle de trabalho esteve articulada com uma raça particular. Consequentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido (Quijano, 2005, p 119).

Nota-se, na formação da América, portanto, que a escravidão, a servidão, a produção mercantil, a reciprocidade e o salário, seguiram uma estrutura de poder estabelecida pelos colonizadores, articulada, inclusive, em torno do capital e do mercado mundial. Contribuíram, desse modo, para o capitalismo, novo sistema, na medida em que configuraram um novo padrão de organização e de controle do trabalho/exploração em suas diversas formas.

Nesse contexto, a independência das colônias não interrompeu esse padrão de poder estabelecido pela colonização europeia. Por meio da divisão racial do trabalho,

fundou-se a construção de polaridades, como Oriente-Ocidente, primitivo-civilizado, irracional-racional e colonial-moderno.

Sendo a Europa a representação do Ocidente civilizado, racional e moderno, o processo de descolonização (independência política) não foi acompanhado pela independência econômica e cultural. Permanece tal como apresentado por Quijano (2009), a colonialidade do poder, entendida como:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se a imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder [...] (Quijano, 2009, p. 73).

Além da permanência de um padrão de poder, a dominação europeia sobre os povos latinos e africanos atuou na forma da colonialidade do saber. Essa colonialidade pode ser entendida como,

[...] a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e iracionais, pois pertencem a outra raça. (Oliveira; Candau, 2010, p. 20).

Dito isso, as discussões de Quijano (2009) contribuem significativamente para a compreensão do processo de chegada ao poder e de legitimação do continente europeu. Ao analisar os processos históricos, nota-se que o favorecimento a eles foi naturalmente aceito, sendo difícil questioná-lo, inclusive a partir da valorização de teorias, conhecimentos e pensamentos produzidos fora do continente europeu.

Além disso, para as pretensões da pesquisa aqui apresentada, foi muito pertinente o recorte pela temática étnico-racial a partir do contexto da colonialidade. As discussões reforçam que esses processos foram historicamente construídos pela sociedade, numa visão colonial, etnocêntrica, branca, envolvendo questões naturalizadas e enraizadas na sociedade.

No âmbito educacional, debater essas questões é uma responsabilidade política com grande impacto, já que os sujeitos da EJA, em sua maioria negros, foram excluídos da

escola um dia, e, ao retornarem, em vários casos, encontram as mesmas situações presenciadas anteriormente.

Olhar para o mundo para além do véu da colonialidade, portanto, tem contribuições fundamentais para que os sujeitos da EJA conheçam e reconheçam sua própria história, tal como apresenta Gomes (2007, p. 98),

É nesse contexto histórico, político, social e cultural que os negros e as negras brasileiros constroem suas identidades e, dentre elas, a identidade negra. Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois se realiza na articulação entre classe, gênero e raça, no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social.

2.3 O POLITICAMENTE CORRETO

Além do conceito de colonialidade, já tratado aqui, a pesquisa utilizou o conceito de “politicamente correto” para analisar as escolhas e informações apresentadas no livro didático tomado como fonte de pesquisa. Tal escolha aparece como um desdobramento da etapa de revisão de literatura. Nessa, identificou-se, entre outros, o artigo de Oliveira (2017), que analisou livros da educação no campo do PNLD de 2013. A autora buscou identificar como *raça* e *gênero* apareciam nesses materiais, mobilizando a colonialidade do saber e o estilo politicamente correto como categorias de análise.

Oliveira (2017) iniciou a análise observando as representações sobre os modos de habitação em livros didáticos. Em um livro de alfabetização do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, a autora identificou a representação de habitações feitas com diversos materiais, embora o material explicitava o modelo europeu como o jeito ideal de morar, com casas feitas com tijolo, cimento e telha.

Já em um outro livro, do 4º ano, a autora afirma que havia uma ilustração onde a “sinhá” fazia doces com suas “escravas”, naturalizando uma relação de poder de uma classe sobre a autora. Retomando ao conceito de “mito da democracia racial”, Oliveira (2017) destaca que a mulher branca é apresentada com a imagem de boa senhora, e a relação entre elas, como harmônica.

Essas e outras representações apontaram para Oliveira (2017) aspectos que retomam às discussões do próprio Quijano (2005). Para o autor, “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos” (Quijano, 2005, p. 118).

Para a autora, os livros didáticos analisados apontavam também para o modo politicamente correto. As representações de pessoas negras, brancas, homens e mulheres, estavam presentes no material, mas sem que fosse feita uma reflexão e problematização daquilo que se tornou convencional, reproduzindo, assim, o racismo, a violência de gênero, entre outros.

De acordo com Oliveira (2017, p. 14),

Escapar do espelho distorcido apresentado pela colonialidade (nas mídias, na escola, na ordem colonial capitalista, nas interpelações a se conformar aos moldes culturais hegemônicos) é um modo de resistir à destruição dos saberes e modos de vida das pessoas do campo.

Embora a expressão “politicamente correto” seja relacionada ao direito de liberdade de expressão, considera-se, tal como apresenta Ramos (2017), que atinge dois lados de um mesmo discurso. Ao mesmo tempo em que envolve pessoas que sentem a falta de liberdade em expressar sua “opinião”, há pessoas que são violentadas pela linguagem preconceituosa, através das palavras, sem que isso seja levado efetivamente à discussão pública.

Assim, as temáticas identitárias (raça, gênero) aparecem em discursos como uma falsa contemplação do politicamente correto, estando inseridas para não gerar polêmica sobre o debate da exclusão e do preconceito. Para Ramos (2017, p. 43), “trata-se de uma investida estéril que toca apenas a superfície do problema social abarcado pela discriminação e pelo preconceito”.

3 METODOLOGIA

O trabalho inseriu-se nas pesquisas de cunho qualitativo, utilizando a pesquisa documental como principal técnica de coleta de dados. Para Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 58),

[...] pode-se dizer que a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos; é caracterizada como documental quando essa for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo.

Dessa forma, buscou-se levantar informações sobre as relações étnico-raciais, a partir das discussões sobre colonialidade e politicamente correto. Nesse contexto, utilizou-se como fonte de pesquisa livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos.

Sobre esses documentos, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi lançado em 1985, consistindo num programa do governo federal para avaliar e garantir a distribuição gratuita de materiais de apoio – obras didáticas pedagógicas e literárias – à prática educativa nas escolas públicas da educação básica.

No caso da EJA, conforme BRASIL (2009), o livro didático passou a ser adotado para essa modalidade. Considerado um marco nas políticas públicas para a área, historicamente marginalizada, a adesão ao PNLD contribuiu para garantir o acesso a um material voltado ao público específico, buscando superar a reprodução de conteúdos de forma infantilizada aos sujeitos da EJA.

Para mapear os estudos sobre livros didáticos e a questão racial na EJA, na etapa de revisão de literatura, foi feito o levantamento dos trabalhos apresentados no GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas), entre 2006 e 2019, das reuniões científicas nacionais da ANPed (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

A partir da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, foram selecionados os trabalhos de Freitas e Moura (2007), Adelino e Fonseca (2012), embora tenha sido possível identificar uma lacuna de estudos sobre as temáticas centrais da pesquisa, que parecem ocupar uma posição secundária entre esses.

Ademais, na revisão de literatura, foram selecionadas também as obras de Quijano (2005), Ramos (2017), Munanga e Gomes (2006) e Oliveira (2017), que foram referências teóricas fundamentais para as pretensões da pesquisa.

Quijano (2005), conforme já mencionado, debate sobre o processo de aceitação e naturalização do poder europeu sobre os povos latinos, contribuindo para o entendimento sobre a ideia de colonialidade. Já Ramos (2017) discute sobre o modo como o

politicamente correto é discutido na sociedade, temática abordada também em Oliveira (2017), citada anteriormente.

Quanto aos autores Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2006), contam as origens da construção da identidade dos povos brasileiros, da contribuição dos povos africanos, além das formas de resistência desses povos desde a época da escravidão até os dias atuais.

Reafirmando que o livro didático ocupa um lugar central como um recurso didático utilizado por professores e como importante referencial dos conteúdos a serem ensinados, o livro didático selecionado como principal fonte da pesquisa foi o Volume 3 da coletânea “EJA Moderna” (Aoki *et al.*, 2013)

Integrando as obras aprovadas pelo PNLD de EJA (2014), o livro foi organizado em três unidades, sendo: Unidade 1: Direitos e Deveres do Cidadão; Unidade 2: Participação e sociedade; e Unidade 3: Patrimônio Nacional. Em cada uma dessas unidades, os trinta e dois capítulos são apresentados por áreas de conteúdo, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas: História e Geografia, Ciências e Arte.

O exemplar escolhido foi disponibilizado por uma escola da rede municipal de Machado, local de origem da autora desse artigo, que ofertava a modalidade à época. A seleção considerou que o Volume 3 abrangia uma quantidade mais vasta de áreas do conhecimento e que poderia apresentar um repertório mais abrangente para a análise da forma pelo qual a colonialidade poderia estar presente ou não.

A partir da seleção, descreveu-se sistemática e minuciosamente as imagens, textos e demais conteúdos do livro para localizar, inicialmente, a presença de negros e de sua história no material. Além disso, buscou-se identificar como os conteúdos estavam representados, se as imagens eram desconstruídas de estereótipos e preconceitos, e se eram apresentadas pelo olhar colonial, eurocêntrico, ou se estavam cumprindo apenas o politicamente correto.

A primeira imagem identificada é intitulada “A grande orquestra” (2009), de Paulo Salvador Martorelli. Essa imagem inicia o segundo capítulo da Unidade 1, referente ao componente curricular de Língua Portuguesa, e aborda os modos “imperativo” e “infinitivo”.

Para introduzir a temática “Manual de Instruções”, a imagem é utilizada, na medida em que retrata uma orquestra. Além do regente, identificou-se que todos os demais

indivíduos presentes também são homens e brancos, tocando instrumentos de cordas, metais e madeiras, típicos de uma orquestra de “música clássica”.

No capítulo 2, intitulado “Os Direitos Humanos”, referente à área de Ciências Humanas: História e Geografia, foi identificada a imagem de André Rebouças. Introduzindo a temática “A busca pela igualdade racial”, há um texto ao lado da imagem, abordando sobre os negros escravizados e algumas formas de resistência durante o período da escravidão. No mesmo capítulo, continua-se abordando a temática supracitada, apresentando a foto de Abdias do Nascimento, fundador do “Teatro Experimental Negro”.

Ainda em relação à área de Ciências Humanas: História e Geografia, na unidade 2, inicia-se a discussão sobre Sociedade e Família com o quadro de Tarsila do Amaral com o título “A Família” (1925). Na obra, é possível identificar várias pessoas, como adultos, crianças, idosos, homens e mulheres, que, remetendo ao título da obra, constituem uma família.

Na Unidade 3, no componente curricular de Artes, há uma discussão sobre os museus como espaços de preservação do patrimônio. O livro apresenta alguns museus brasileiros, como o “Museu Afro Brasil”, que possui um acervo rico sobre a cultura africana e afro-brasileira. Na mesma página, foi possível identificar ainda o retrato de Carolina Maria de Jesus, homenageada pelo nome da biblioteca localizada nesse Museu.

Ainda nessa unidade, para tratar da temática da “Identidade cultural do Brasil”, há uma imagem com a presença de homens e mulheres negras em uma apresentação de um grupo de jongo. Em relação à temática da diversidade cultural, outra imagem apresenta um chocalho (Maracá), instrumento utilizado em festas e cerimônias indígenas. Essa imagem é acompanhada por um texto que aborda exemplos de manifestações culturais, como as Congadas.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A descrição e a análise desses dados foram feitas a partir da organização e classificação em eixos temáticos/categorias. Apresentado no quadro abaixo, são esses: “Diversidade artística/cultural”, “Formação do povo brasileiro”, “Intelectuais Negros” e “Movimento Negro”.

Quadro 1: Eixos temáticos/categorias

Tipo de material	Título	Área	Unidade/ Capítulo	Eixo temático
Pintura	“A grande orquestra (2009)” – Paulo Salvador Martorelli	Língua Portuguesa	Unidade 1 – Capítulo 2	Diversidade artística/cultural
Fotografia	Foto de Apresentação de grupo de Jongo	Arte	Unidade 3 - Capítulo 1	Diversidade artística/cultural
Fotografia	Maracá (Chocalho utilizado em festas e cerimônias indígenas)	Arte	Unidade 3 - Capítulo 1	Diversidade artística/cultural
Texto	A Diversidade Cultural	Arte	Unidade 3 - Capítulo 1	Diversidade artística/cultural
Pintura	“A família (1925)” – Tarsila do Amaral	Ciências Humanas: História e Geografia	Unidade 2 - Capítulo 1	Formação do povo brasileiro
Texto	A busca pela igualdade racial	Ciências Humanas: História e Geografia	Unidade 1 - Capítulo 1	Formação do povo brasileiro
Foto	Museu Afro Brasil	Arte	Unidade 2 - Capítulo 1	Formação do povo brasileiro
Retrato	Retrato de André Rebouças	Ciências Humanas: História e Geografia	Unidade 1 - Capítulo 2	Intelectuais Negros
Fotografia	Foto de Abdias Nascimento	Ciências Humanas: História e Geografia	Unidade 1 - Capítulo 2	Movimento Negro
Fotografia	Foto de Carolina Maria de Jesus	Arte	Unidade 2 - Capítulo 1	Intelectuais Negros

Fonte: própria autoria (2023)

Em relação ao eixo temático 1, “Diversidade artística/cultural”, foi possível identificar no livro didático materiais que apresentam elementos sobre a cultura brasileira e, em diversos momentos, há uma exaltação da diversidade existente no Brasil. Conforme já mencionado, em “A Grande Orquestra”, a imagem apresenta um grupo de pessoas que, em conjunto, devem seguir instruções para tornar a orquestra harmoniosa. Entretanto, embora

seja uma expressão cultural, as apresentações de orquestras não são tão acessíveis à maior parte da população.

Dessa forma, relacionando às colonialidades, considerou-se que a imagem representa um estilo musical/cultural não originário do Brasil, mas com legitimidade cultural. Porém, tendo em vista a temática “Instruções”, o livro não poderia representar escolas de samba?

Essas são uma manifestação cultural muito popular no Brasil e definido como “[...] um agrupamento de pessoas que se reúnem para alcançar algum objetivo a partir de uma estrutura formal, com divisão de trabalho e coordenação das atividades” (Mintzberg, 1980 *apud* Tureta, Araújo, 2003, p. 112).

Entretanto, o livro didático parece considerar escolas de samba apenas como objetivo de entretenimento, embora possam representar algo organizado, com objetivos definidos, que exemplificaria a “Instrução”, temática central da Unidade.

A segunda imagem, que representa uma apresentação de grupo de Jongo, aparece no material relacionada à formação cultural do Brasil. Para Figueiredo (2010, p. 6):

[...] a prática do jongo remonta ao século XIX nas fazendas de café e cana de açúcar no sudeste brasileiro, especialmente no vale do rio Paraíba do Sul e no litoral fluminense e capixaba, por escravos de origem banto. Através deles os escravos se comunicavam por meio de mensagens cifradas, o que levou a ser proibido em algumas localidades.

De acordo com o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), o jongo possui nomes diversos, apresenta cantos e é tocado de formas diferentes, conforme a comunidade que o pratica. No livro em questão, porém, aparece apenas como uma manifestação incorporada na cultura brasileira pelos negros escravizados.

Essa ideia também está relacionada à imagem do Maracá, instrumento utilizado em rituais indígenas. A partir dessa, notou-se que os autores do livro didático abordam a importância cultural dos povos indígenas no processo de formação da diversidade cultural.

A congada é outra manifestação apresentada, enfatizando-se também a contribuição dos negros. Ademais, para representar a influência de diversos povos e culturas, são abordadas outras festas, como o carnaval, “festa do Divino”, festas do boi e as festas juninas, algumas trazidas pelos europeus para o país.

Apesar dessas influências serem centrais na visão cultural sobre o nosso país, é importante retornar ao que apresenta Holanda. Segundo ele, “[...] trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil” (Holanda, 1995, p. 31).

Sendo assim, a diversidade brasileira, tão celebrada, precisa ser representada pelos seus aspectos conflitantes e violentos, já que, em vários casos, houve a imposição de uma cultura sobre outras. Para Campos, Silva e Silva (2017, p. 391):

Tanto os índios como o negro assumiram um papel de agentes culturais muito mais passivos que ativos. Em razão do período escravista, o negro teve uma considerável importância na construção desse “novo mundo” chamado Brasil, tanto por sua presença como a mão de obra produzindo quase tudo que aqui se fez.

Quanto ao eixo temático 2, “Formação do povo brasileiro”, debate-se a questão da identidade cultural com foco na construção da nacionalidade brasileira. Sobre o conceito de identidade, notou-se que contribuiu para a compreensão das formações sociais e culturais, na medida em que, para Barros (2014), “um grupo se identifica, encontra e cultiva elementos de coesão e identidade com a sua própria história, vivida e contada por aqueles que participam ou integram o grupo” (Barros, 2014, p. 220).

Todavia, retomando à Quijano (2005), os estudos sobre colonialidade consideram que o “etnocentrismo colonial” impactou para que os europeus se sentissem “naturalmente” superiores, em oposição aos demais povos, vistos como inferiores. Assim, os materiais apresentados apontam para elementos relacionados à constituição da ideia de povo brasileiro e das matrizes culturais que influenciaram essa formação.

Ao apresentar a pintura “A família”, por exemplo, os autores do livro relacionam-na aos espaços de socialização e modelos familiares. Influenciada pelo Modernismo, a própria artista Tarsila do Amaral buscou também contribuir para descobrir a imagem brasileira associada à ideia de diversidade.

Nesse caso, a família representada na pintura representa justamente a diversidade e a miscigenação dos povos, diferenciando-se de outras famílias, em sua maioria brancas, apresentadas ao longo do livro. Para Fiorin (2009, p. 117),

[...] o Brasil representou uma das primeiras experiências bem-sucedidas de criar uma nação fora da Europa [...]. Para isso, é preciso adquirir uma consciência de unidade, a identidade, e, ao mesmo tempo é necessário ter consciência da diferença em relação aos outros.

Considera-se, portanto, que a construção da identidade nacional envolveu várias etapas em nosso país, desde à Monarquia, quando a noção de cultura brasileira se fundou, destacando a mistura, mesmo com contradições e grandezas desiguais e opondo o superior e o inferior. Para Fiorin (2009), o outro a ser reconhecido, nessa primeira experiência de construção de identidade, era Portugal, o que vinha de lá, da Europa.

Dessa forma, considerou-se a ideia de colonialidade de poder. Isso mostra que a construção de identidade era pautada por critérios europeus. De acordo com Fiorin (2009, p. 120-121),

O Brasil celebra a mistura da contribuição de brancos, negros e índios na formação da nacionalidade, exaltando o enriquecimento cultural e a ausência de fronteiras de nossa cultura. (...). Primeiramente, é preciso notar que a mistura não é indiscriminada. Há sistemas que não são aceitos na mistura.

Nota-se, tal como apresenta o autor, que, ao final do século XIX, a ideia de miscigenação envolveu somente os índios e brancos, excluindo os negros pela condição de escravizados. Dessa forma, o processo de construção histórica da identidade nacional é abordado pelo livro também no texto intitulado “A busca pela igualdade racial”, no qual discute-se sobre como os africanos chegaram ao país para serem escravizados.

Há menções sobre as estratégias de resistência enfrentadas por eles, sobre as formações dos Quilombos, destacando, inclusive, personagens importantes para o movimento abolicionista. Embora mencione também que esse movimento conflitou e pressionou o regime imperial para a assinatura da Lei Áurea, os autores fazem uma análise bem superficial sobre como este fato não resultou em mudanças para os então “ex-escravos”.

Para Fiorin (2009, p. 120):

Na primeira metade do século XX, há outro movimento de construção identitária, que se assenta também sobre a mistura, pois considera a mestiçagem como o jeito de ser brasileiro. O que distingue o Brasil é a

assimilação, com a consequente modificação, do que é significativo e importante das outras culturas.

Ainda sobre a construção da identidade nacional, o texto sobre a busca pela igualdade racial parece ser relacionado a uma segunda imagem, selecionada no eixo 2, que trata da “A arte ao alcance de todos”. No referido capítulo, aborda-se sobre os museus, destacando que são responsáveis pela “(...) preservação do patrimônio artístico, histórico, científico e cultural das sociedades” (Aoki *et al.*, 2013, p. 254).

O Museu Afro Brasil é apresentado como representativo de preservação desse patrimônio e dá ênfase à diversidade étnico-cultural no Brasil. Porém, antes dele, há menções ao Museu da Pesca, o Museu de Arte de São Paulo (MASP), os monumentos “Dois guerreiros (Brasília) ” e o “Monumento às bandeiras”. Considerou-se, assim, que, de forma questionável, esse museu é deixado por último, ao final do capítulo, após serem apresentados outros museus e equipamentos culturais.

Entretanto, a escolha por incluir o museu é importante para discutir também o movimento de construção da ideia de nação e de povo brasileiro, a partir de uma concepção de mestiçagem racial tolerante e aberta. Recuperando Fiorin (2009), nota-se que esse processo de valorização do enriquecimento cultural e do convívio harmônico de culturas, naturalizado ao longo do século XX, apresenta permanências até hoje, tendo a ideologia do branqueamento como pano de fundo.

Para Munanga (1999, p. 50),

Como acontece geralmente na maioria dos países colonizados, a elite brasileira do fim do século XIX e início do século XX foi buscar seus quadros de pensamento na ciência europeia ocidental, tida como desenvolvida, para poder, não apenas teorizar e explicar a situação racial do seu país, mas também e sobretudo propor caminhos para a construção de sua nacionalidade, tida como problemática por causa diversidade racial.

Ainda segundo esse autor, as transformações advindas do fim do sistema escravista transformaram os ex-escravizados, considerados como coisas e força animal de trabalho, em constituintes da identidade brasileira. Entretanto, a elite buscou apoiar-se em teorias racistas da época, que enfatizavam a influência negativa da herança inferior do negro.

Dessa forma, a ideia de identidade nacional, valorizada até os dias de hoje, constrói-se em um processo assimétrico e excludente, envolvendo grandezas opostas como superior e inferior. Tudo isso, entretanto, sofrendo a resistência e questionamentos de pensadores e movimentos negros que são representados nos discursos do próprio Museu Afro Brasil, mencionado no texto supracitado.

Sobre esse Museu, conforme identificado, conta com um acervo de mais 5 mil obras, reunindo elementos culturais africanos, indígenas e afro-brasileiros. Dividido em núcleos temáticos, esse acervo abrange a arte, a religião afro-brasileira, o catolicismo popular, o trabalho, a escravidão, as festas populares.

Assim, como uma referência enquanto instituição museal, registra a trajetória histórica e as importantes influências africanas na construção da sociedade brasileira. Além disso, valorizando a cultura, apresenta uma narrativa sobre a história contada por eles mesmos, incluindo as formas de resistência.

Considera-se que o Museu questiona a própria construção da identidade nacional e do povo brasileiro, que vai sendo tratada superficialmente no livro didático. Ademais, é fundamental para a promoção do reconhecimento, valorização e preservação do patrimônio cultural brasileiro, africano e afro-brasileiro e sua presença na cultura nacional.

Dando prosseguimento à análise, o eixo 3, intitulado “Intelectuais negros” trouxe como primeiro material a imagem de André Rebouças, considerado um dos maiores engenheiros do país e que teve um papel muito importante no movimento abolicionista e na luta contra a escravidão.

Segundo Barros (2014), embora seja considerado uma figura controversa e visto por pessoas, à época, como “mulato”, impactou diretamente nos primeiros movimentos de resistências dos escravizados, preocupando-se com a emancipação jurídica desses, mas abordando também questões como a educação, participação política, direito à terra.

Dessa forma, considerou-se que, apesar de registrar poucas imagens de pessoas negras, a presença desse no livro é muito importante quando pensamos na identidade dos estudantes de EJA em sala de aula e para se verem representados no material didático.

Assim como André Rebouças, o livro apresenta também a imagem de Abdias do Nascimento. Abdias é outra figura central na luta pela resistência negra e fundador do Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944, grupo que reuniu atrizes e atores negros e

organizou também cursos de alfabetização, objetivando ajudar os negros a acessarem melhores condições de vida em um contexto de baixa escolarização.

Inserindo-se nas discussões sobre a identidade nacional brasileira e de redemocratização após o Estado Novo, segundo Munanga e Gomes (2006, p. 121), “Ele queria dar leitura a partir do próprio negro e da herança africana à cultura produzida pelo negro no Brasil, distanciando-se da forma ocidental de entender e ver a cultura negra”.

No livro, conforme já mencionado, há uma foto da escritora Carolina Maria de Jesus, neta de escravos e que abandonou os estudos para ajudar sua família. Marcada por um passado recente que explicitava como o fim da escravidão foi acompanhado por uma herança de desigualdade para seus descendentes, Carolina Maria de Jesus denunciou as condições de vida e deu voz a essa parcela população que continuou abandonada.

Sua obra “Quarto de Despejo” tem até hoje um grande reconhecimento social e político, e para Munanga e Gomes (2006, p. 202): “mede por seu impacto na capital Paulista: o fim da favela do Canindé, na ocasião a maior e mais problemática de São Paulo”.

No processo de construção da identidade dos estudantes, considera-se como fundamental a presença no livro didático da EJA de uma mulher negra semianalfabeta. Em um espaço de baixa representação de mulheres e majoritariamente ocupado por homens e brancos, Carolina Maria de Jesus, pela literatura, ocupou e ocupa um papel fundamental no movimento de resistência, assim como os demais intelectuais negros apresentados no material.

4. 1 A PRESENÇA DO POLITICAMENTE CORRETO E COLONIALIDADE

Em síntese, a análise do material selecionado apontou aspectos do politicamente correto e da colonialidade. Em diversos casos, quando se trata da escravidão e das contradições da construção da identidade nacional, notou-se que não há um aprofundamento na discussão ou essa é feita sem abordar informações importantes.

Deixar o Museu Afro Brasil como o último mencionado no capítulo, por exemplo, denota uma escolha dos autores. Além disso, poderia ter sido feito um debate mais

profundo sobre a relevância deste e da importância dos povos afro-brasileiros na construção da identidade brasileira.

Retomando à Ramos (2017), em alguns casos, os assuntos parecem ter pouca importância e há momento em que notou-se a presença do politicamente correto. O livro, embora registre a presença de pessoas negras importante para o movimento abolicionista, não há menções e fotos de Zumbi dos Palmares e Dandara, entre outros, assim como não há um texto de apoio que reforce o papel ativista de Rebouças.

Entende-se que seria fundamental ampliar a discussão, trazer as diversas formas de resistências que o povo negro enfrentou e enfrenta até hoje em nossa sociedade. Além disso, quando se pensa a ideia de diversidade, reproduz-se uma concepção desta como resultado de uma mistura. Falta, portanto, um trabalho cuidadoso que aborde a complexidade e multiplicidade das culturas vindas da África, por um processo de escravidão, e das culturas indígenas, povos originários do Brasil.

A própria escravidão é descrita de forma bastante superficial, tendo em vista que o material apresenta os escravizados como se fizesse parte de um único país, resumindo a África a uma cultura única, sem explicitar que o continente possui etnias, costumes, dialetos e línguas distintas.

Considerando a ideia de colonialidade do poder, sabe-se ainda que a escravidão teve um papel determinante, associando as raças a um determinado tipo de trabalho. Aos negros, delegou-se o trabalho escravo, mas por meio de um processo histórico e social que permaneceu mesmo com a abolição e impacta as relações atuais.

Quanto ao Teatro Experimental do Negro, identificou-se também que os autores do livro o tratam com superficialidade, destacando o seu papel artístico, sem focar de forma mais sistemática no seu papel social e político.

Entretanto, o que mais chamou a atenção é a discussão feita, ao longo do livro, sobre identidade cultural. Baseou-se numa ideia de mistura, miscigenação e de povo cordial, o que dificulta uma discussão ampla e complexa do próprio processo de formação da nossa identidade nacional, já discutida acima.

Além de omitir e não contar traços fundamentais da nossa própria história, o livro, mesmo que implicitamente, reproduz a colonialidade do saber. Por meio dessa prática, opera-se, reprime-se e rejeita-se aquilo que é produzido pelo povo e exalta-se uma cultura

“superior”. Ademais, o Brasil passa a ser visto como um país rico culturalmente, devido às suas influências europeias e ressaltando a forte herança eurocêntrica.

Compreendendo a força e impacto da ideia de colonialidade, um discurso superficial de diversidade contribui, portanto, para a reprodução da predominância da cultura europeia, silenciando as contradições, resistências e disputas que caracterizam a cultura de países colonizados.

5 CONCLUSÃO

A pesquisa apresentou discussões teóricas sobre como o material didático analisado apresenta os conteúdos relacionados às questões raciais, a partir dos conceitos de “colonialidade” e “politicamente correto”.

Dessa forma, com a leitura dos referenciais teóricos, definição dos aspectos metodológicos e análise dos textos e imagens presentes no documento selecionado, considera-se que foi atingido o objetivo geral: analisar o material didático para verificar como a questão das relações étnico-raciais é abordada em um livro da EJA de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Machado/MG.

A pesquisa identificou, ainda que de forma parcial, que o material didático, mesmo não apresentando estereótipos preconceituosos, reforça a presença de uma estrutura baseada na colonialidade e no politicamente correto. Notou-se, ainda, uma tendência de destacar aspectos criados e/ou apreciados pela cultura europeia, e percebeu-se uma omissão ou discussão superficial sobre questões identitárias, culturais e estruturais na formação da história do país.

Há, assim, uma lacuna que muitas vezes é preenchida pelo que vem de fora, mantendo a colonialidade ativa. Mesmo os conceitos de colonialidade e de politicamente correto sendo distintos, eles estabelecem, pois, uma aproximação ao ocultar e silenciar um discurso, e exaltar outro.

Dito isso, apesar dos esforços históricos para que os materiais sigam critérios de aprovação do PNLD, notaram-se aspectos problemáticos no material analisado. Como o livro didático oferecido pela escola é muitas vezes utilizado como principal recurso para o planejamento por parte dos professores, comprehende-se que, além de estar atento às

discussões propostas, é necessário ter um posicionamento crítico em relação ao material e ao seu impacto direto na aprendizagem, na formação e na identificação dos estudantes da EJA.

Dessa forma, reforça-se a importância da atuação que os pedagogos podem exercer nesses espaços de educação formal, sendo um diferencial na formação acadêmica a proposição de espaços onde sejam discutidas estratégias para lidar com esses aspectos citados anteriormente. Entretanto, o que se presencia na atualidade, em muitos casos, são cursos dessa e outras Licenciaturas que não apresentam ou apresentam pouquíssimas discussões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, o que precisa ser significativamente mudado.

Referências

ADELINO, Paula Resende; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Matemática e texto: práticas de numeramento num livro didático da educação de pessoas jovens e adultas. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 35, 2012.

AOKI, Virginia (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: anos iniciais do Ensino Fundamental. EJA MODERNA. 1.ed. V. 03. São Paulo: Moderna, 2013.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In. SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p.17-32.

BARROS, José D'Assunção. **A Construção Social da Cor**: Diferença e Desigualdade na formação da sociedade brasileira. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 13 de fevereiro de 2009**. Programa Nacional do Livro Didático, Brasília, 2009.

CAMPOS, Vivian; SILVA, André Luiz da; SILVA, Douglas Rodrigues da. A formação do povo brasileiro e o reconhecimento efetivo da diversidade: cultura, educação e ações afirmativas em prol de uma sociedade reflexiva. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes**. Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, v.1, n. 15, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação&Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

FIGUEIREDO, Luciana de Conceição. Jongo e resistência cultural. **Revista e África e Africanidades**, v.2, p.1-14, 2010.

FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 1, n. 1, p. 115-126, 2009.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; MOURA, Tania Maria de. Processos interativos em sala de aula de jovens e adultos: a utilização do livro didático em questão. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 30, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones**, UNAD. v.1, n.1, 2015, p.55-73.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre La colonialidad Del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial Reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá Del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo Del Hombre editores, 2007, p. 127-167.

MINTZBERG, H. Structure in 5'S: a synthesis of the research on organization design. **Management Science**. v. 26, n. 3, p. 322-341, 1980.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petropólis: RJ: Editora Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global Editora, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Antônio; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.1, p.15-40, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, p. 59-73, 1999.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 11-33, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas**. ColecciónSurSur, CLACSO, Ciudad autônoma de Buenos Aires: Argentina, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. **Revista Novos Rumos**. v.17, n.37, p. 04-28, 2002.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, 2009, p. 73-117.

RAMOS, Silvana de Souza. O politicamente correto e a topologia da exclusão. **Revista USP**, n.115, p. 41-50, 2017.

TURETA, César; ARAÚJO, Bruno Félix Von Borrel de Escolas de samba: trajetória, contradições e contribuições para os estudos organizacionais. **Organizações & Sociedade**, v. 20. n. 64, p.111-129, 2013.

Seção 3: *Reconhecimento de Saberes*

Seção: Reconhecimento de Saberes | **Relato de experiência** | **DOI:**
<https://doi.org/10.35700/2317-1839.2023.v12n22.3599>

Aprendizagens mediadas por TICS: Experiências formativas na educação de jovens e adultos

***LEARNING MEDIATED BY ICTS: FORMATIVE
EXPERIENCES IN YOUTH AND ADULT
EDUCATION***

***APRENDIZAJES MEDIADOS POR LAS TIC:
EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN LA
EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS***

Alessandra Dultra Mendes

Mestra em Educação de Jovens e Adultos
Universidade Estadual da Bahia (UEBA)

E-mail: dultra76@gmail.com

Orcid: 0009-0005-6300-6615

Dandara Lopes Correia

Mestra em Educação de Jovens e Adultos
Universidade Estadual da Bahia (UEBA)

E-mail: educa.dandaralopes@gmail.com

Orcid: 0000-0003-4657-4221

RESUMO

Este texto apresenta o relato de experiências de duas qualificações técnicas, uma delas realizada com onze funcionários de uma indústria localizada na região metropolitana de Salvador (a), e a outra realizada em Salvador com Coletivo de Integração Latino Americana PachaMãe (b). O objetivo deste relato é disseminar práticas que tenham como foco o uso pedagógico de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), a fim de estimular a inovação em situações de ensino e de aprendizagem no período da pandemia da Covid-19, momento em que os formatos de trabalho se tornaram

remotos. Várias pesquisas feitas no Brasil (Nascimento *et al.*, 2011; Martinazzo *et al.*, 2008) e no mundo (Warschauer *et al.*, 2012; Buchele, 2009) evidenciam que a construção do conhecimento, quando associada a uma proposta pedagógica, cria um ambiente de aprendizagem móvel. De acordo com Ribeiro e Behar (2012), experiências de implantação da informática na área da educação, principalmente nos sujeitos jovens e adultos, têm mostrado que é possível utilizar o computador para melhorar a aprendizagem. A metodologia utilizada é de natureza aplicada, com característica exploratória e abordagem qualitativa, cuja estratégia de pesquisa é o relato de experiências. O resultado alcançado com o artigo foi a compreensão de que as experiências relatadas demonstraram que as plataformas digitais podem ampliar oportunidades formativas e proporcionar consciência crítica quando articuladas a propostas pedagógicas estruturadas e sensíveis que fortaleçam a autonomia individual e coletiva.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Qualificações técnicas. Plataformas digitais.

ABSTRACT

*This text presents the report of two technical qualifications, one of them carried out with employees of an industry located in the metropolitan region of Salvador (a) and the other one carried out in Salvador with Coletivo de Integração Latino Americana PachaMãe (b). The objective of this report is to disseminate practices that focus on the pedagogical use of Information and Communication Technologies (ICTs), in order to stimulate innovation in teaching and learning situations in the period of the Covid-19 pandemic, where work formats have become remote. Several studies carried out in Brazil (Nascimento *et al.*, 2011), (Martinazzo *et al.*, 2008) and worldwide (Warschauer *et al.*, 2012), (Buchele, 2009) show that the construction of knowledge, when associated with a pedagogical proposal, creates a mobile learning environment. According to Ribeiro and Behar (2012), experiences of implantation of informatics in the area of education, mainly for young and adult students, have shown that it is possible to use the computer to improve learning. The methodology used falls within the qualitative approach. The results indicate that the experiences described demonstrate that digital platforms can expand formative opportunities and foster critical awareness when articulated with structured and responsive pedagogical approaches that strengthen individual and collective autonomy.*

Keywords: Youth and adult education. Technical qualifications. Digital platforms.

RESUMEN

*Este texto presenta el relato de experiencia de dos cualificaciones técnicas, una de ellas realizada con empleados de una industria ubicada en la región metropolitana de Salvador (a) y la otra realizada en Salvador con el “Coletivo de Integração Latino Americana PachaMãe” (b). El objetivo de este informe es difundir prácticas que se centren en el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con el fin de estimular la innovación en situaciones de enseñanza y aprendizaje en el período de la pandemia de Covid-19, donde los formatos de trabajo se han vuelto remotos. En varios estudios realizados en Brasil (Nascimento *et al.*, 2011), (Martinazzo *et al.*, 2008) y en todo el mundo (Warschauer *et al.*, 2012), (Buchele, 2009) muestran que la construcción del conocimiento, cuando se asocia a una propuesta pedagógica, crea un ambiente de aprendizaje móvil. Según Ribeiro y Behar (2012), experiencias de implantación de la informática en el área de la educación, principalmente en sujetos jóvenes y adultos, han demostrado que es posible utilizar la computadora para mejorar el aprendizaje. La metodología utilizada es de naturaleza aplicada, con carácter exploratorio y un enfoque cualitativo, cuya estrategia de investigación es el relato de experiencias. Los resultados alcanzados indican que las experiencias descritas demuestran que las plataformas digitales pueden ampliar las oportunidades formativas y promover la conciencia crítica cuando se*

articulan con propuestas pedagógicas estructuradas y sensibles que fortalezcan la autonomía individual y colectiva.

Palabras-clave: *Educación de jóvenes y adultos. Cualificaciones técnicas. Plataformas digitales.*

1 INTRODUÇÃO

As qualificações profissionais por meio de plataformas digitais têm se tornado cada vez mais populares e valorizadas no mercado de trabalho. Essas plataformas oferecem uma variedade de cursos, certificações e treinamentos que permitem aos profissionais adquirirem novas habilidades, atualizarem seus conhecimentos e se destacarem em suas carreiras.

Na pesquisa da UNESCO (2013) com o título “Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel”, ficou evidenciado que as limitações dessas experiências educacionais com o uso de tecnologias dizem respeito à qualidade das práticas pedagógicas e que o desenvolvimento de ambientes educacionais móveis envolve diferentes fatores, tais como: aspectos técnicos, componentes educacionais, atributos de computação ubíqua, critérios de usabilidade móvel, entre outros. Para que isso possa ser atenuado, é preciso falar sobre alguns aspectos didáticos pedagógicos como tempo para planejar multidisciplinarmente, a insegurança, entre outros (Venâncio *et al.*, 2012a). De acordo com Fey (2011), atingir a qualidade pretendida pela educação contemporânea, quanto ao desenvolvimento de habilidades e competências requeridas aos alunos da nova geração – os chamados nativos digitais – requer atualizações constantes das estratégias que permitem (re)aprender a aprender e (re)aprender a ensinar. Neste contexto, faz-se necessário promover iniciativas que oportunizem aos professores configurar um espaço de constantes articulações e atualizações de conceitos e conhecimentos vivenciados pelos alunos com uso das novas tecnologias.

Santos e Borges (2011) defendem que o fato único da presença de computadores/notebooks/celulares não promove uma educação inovadora. É importante ressaltar que o dinamismo no trabalho com a tecnologia, seja ela qual for, apenas ocorrerá se houver mudanças nas concepções metodológicas e nas modalidades de trabalho com os grupos de alunos (Bona *et al.*, 2011). Em Ferrete (2011), lemos sobre o reforço deste aspecto, declarando que a utilização e a aplicação das Tecnologias de Informação e

Comunicação (TICs) na educação eram, de fato, assuntos de debate e questionamento contínuos. TIC's ainda são questionadas na Educação, o que remonta a história. Com isso, ele sugere que é necessária a reflexão quanto a novos hábitos e paradigmas para utilização dessas ferramentas tecnológicas.

Apesar dessas preocupações, é essencial reconhecer que as TICs também oferecem inúmeros benefícios na educação. Eles podem facilitar o aprendizado personalizado, fornecer acesso a uma vasta gama de recursos educacionais, permitir a colaboração entre estudantes e educadores em todo o mundo e desenvolver habilidades do século XXI necessárias para o futuro mercado de trabalho.

Abordar os desafios e questões que envolvem a utilização e aplicação de TICs na educação requer uma abordagem equilibrada, planejamento cuidadoso e pesquisa contínua para garantir que a tecnologia seja aproveitada de forma a melhorar os resultados de aprendizagem e promover a inclusão. Além disso, são necessárias políticas e iniciativas para eliminar a exclusão digital e garantir acesso equitativo à tecnologia e oportunidades de educação digital para todos os alunos.

Com base neste contexto, este artigo vem contribuir relatando experiências de duas oficinas, as quais chamaremos de “oficina A” (realizada com trabalhadores da indústria) e “oficina B” (realizada com afro empreendedores/as). Cada oficina explorou uma ferramenta tecnológica possível de ser utilizada por meio dos computadores existentes no local: a) aulas por meio da plataforma *Teams*; (b) encontros remotos utilizando a plataforma *Zoom*. Pretende-se, por meio deste artigo, disseminar práticas educacionais que tenham como foco o uso pedagógico TICs, a fim de estimular a inovação em situações de ensino e de aprendizagem, além de estimular pesquisas que envolvam ferramentas, o uso e a prática educacional de tecnologias móveis.

2 METODOLOGIA

Segundo (Vygotsky, 1978), um dos aspectos da “metodologia participativo-colaborativo-construtivista” é ver o aprendizado como uma atividade ativa, em que os discentes são criadores de conhecimento, não receptores passivos de informações. Assim, a metodologia adotada nas aulas seguiu o modelo

participativo-colaborativo-construtivista (Abud, 2003), no qual se buscou criar um ambiente de aprendizagem ativo e interativo, incentivando os alunos a construírem conhecimento de forma colaborativa e significativa. O modelo participativo possibilita o envolvimento das pessoas no processo de tomada de decisões. O papel do professor, como facilitador, é essencial aqui, pois ele estimula a participação dos alunos, cria um ambiente seguro para a expressão de ideias e incentiva a curiosidade e o questionamento.

O modelo colaborativo possibilita a troca de experiência entre dois ou mais sujeitos proporcionando a construção de conhecimentos por meio de discussões, reflexões e tomadas de decisões em conjunto. A colaboração pode se manifestar em discussões em grupo, projetos de equipe, resolução de problemas coletivos e trabalhos cooperativos. Essa interação social promove o desenvolvimento de habilidades de comunicação, liderança, negociação e trabalho em equipe.

O modelo construtivista (Piaget, 2002) possibilita geração de conhecimentos em permanente processo de autoconstrução, ou seja, o conhecimento é assimilado por uma estruturação progressiva da experiência, evoluindo por meio de um processo interativo de construção. O professor desempenha um papel de mediador nesse processo, auxiliando os alunos a construírem seu conhecimento, fornecendo orientação quando necessário e incentivando-os a refletir sobre suas próprias descobertas.

2.1 Descrição das oficinas

2.1.1 Oficina Gestão de mudança (abordagem do lado humano de um projeto)

A Gestão de Mudanças pode ser definida como a aplicação de um processo estruturado e de um conjunto de ferramentas para liderar o lado humano da mudança para atingir um resultado de negócio desejado. Busca trabalhar com todos os níveis e camadas da organização com o objetivo de prepará-los para as mudanças em curso, desde o indivíduo, até a organização como um todo, passando pelas equipes, gestores e alta diretoria. Uma das principais características da gestão de mudanças está centrada na forma como as pessoas e as equipes são afetadas por um processo de transição organizacional.

Trata-se, portanto, de uma abordagem multi e interdisciplinar, na qual se cruzam estudos de diversas ciências.

Quadro 1: Estruturação da oficina (a)

Ementa	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos da Mudança (teorias e perspectivas de gestão de mudanças); - Implementação da Gestão de Mudanças (aplicação prática da metodologia).
Objetivos Pedagógicos	<p>Entender os processos de mudanças e aprender a conviver com elas; conhecer as principais razões da resistência às mudanças; aprender a lidar com a ansiedade e o estresse diante das mudanças no trabalho; transformar a maneira de reagir às ideias para aproveitar as mudanças.</p>
Materiais e Métodos	<p>A metodologia foi dividida em três etapas: (I) análise do projeto; (II) análise dos líderes e dos grupos; (III) produção e apresentação dos resultados e quais as abordagens serão utilizadas. Para as etapas I e II, os participantes foram divididos em equipes e acessaram o arquivo em <i>Excel</i> que continha as perguntas para análise dos seus projetos. Durante a apresentação de cada pergunta, o formador foi instruindo os participantes em relação aos conceitos envolvidos e apresentando definições. A cada equipe foi dado um tempo de 30 minutos para responder as perguntas. Com essa etapa finalizada, as equipes utilizaram o projetor para apresentar esses dados (etapa III).</p>
Resultados	<p>Observou-se que alguns grupos usaram mais de um computador para realizar as etapas I e II, visando dinamizar o tempo. Ao final, as respostas foram salvas e em rede e compartilhadas com os demais integrantes do grupo para consolidação das respostas. Em relação aos pontos positivos destacam-se: colaboração entre participantes; interação entre grupos; fomento à criatividade; uso de outros recursos como o <i>Power BI</i>; interação com diferentes áreas do conhecimento. Em relação aos fatores negativos destacam-se o tempo disponível. As lideranças liberaram somente 60 minutos para que o colaborador participasse. E como nesta oficina, em cada grupo existiam dois ou três projetos diferentes, as apresentações precisaram ser curtas e com poucas discussões.</p>

Fonte: Própria autoria (2023)

2.1.2 Oficina Afroempreendedorismo periféricas (Re)pensando o das comunidades

A oficina foi estruturada com as perspectivas de romper com os paradigmas eurocêntricos hegemônicos, pensando a educação, como direito social, favorecendo a transmutação em prol da disseminação de uma sociedade antirracista.

Quadro 2: Estruturação da oficina (b)

Ementa	(Re)pensar as formas de desenvolvimento do processo do empreendedorismo das comunidades periféricas. Reforçando as identidades étnico-raciais e desconstruindo as subjetividades dos indivíduos negros.
Objetivos Pedagógicos	Propiciar diálogos e reflexões sobre o afro empreendedorismo nas comunidades periféricas; promover igualdade e aperfeiçoamento pensando o empreendedorismo como alicerce do desenvolvimento local e focado no fomento; Dar visibilidade a temática das negras e negros empreendedores já atuantes na Bahia para o desenvolvimento de seus negócios.
Materiais e Métodos	Para a realização da oficina foi utilizada a plataforma <i>Zoom</i> e a atividade foi dividida em três etapas. A primeira foi uma pesquisa sobre as necessidades sobre a temática, disponibilizada durante a inscrição, no <i>Google Forms</i> ; a segunda etapa foi uma <i>live</i> na plataforma <i>Youtube</i> para apresentar a proposta da oficina e por último a realização da oficina com a perspectiva de quebrar as subjetividades dos/as negros/as, fortalecer as redes colaborativas de afro empreendedores e construção de novos negócios ou aprimoramento de negócios existentes.
Resultados	As oficinas geraram integração entre empreendedores, foi tratado de conteúdos que reforçam as potencialidades de cada empreendimento; abordagem e apreensão da importância da autonomia financeira; superação das barreiras do racismo e fortalecimento dos pequenos negócios.

Fonte: Própria autoria (2023)

3 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Este texto apresentou o relato de experiências de duas oficinas pedagógicas realizadas: *Oficina Gestão de mudança* (abordagem do lado humano de um projeto) e *(Re)pensando o Afro Empreendedorismo das comunidades periféricas*. As trocas de experiências nas oficinas realizadas foram mais um dos recursos utilizados nessas formações, com o intuito de aumentar seu repertório de práticas. De acordo com os

participantes da oficina de *Gestão de Mudança*, um ponto positivo, além do treinamento oferecido, foi a oportunidade de trocar experiências com colegas de outros departamentos. O ponto negativo foi em relação ao tempo disponibilizado, pois mais da metade dos funcionários prefeririam que a oficina tivesse sido oferecida em três horas e não em apenas uma.

Com relação à oficina B, a adesão foi muito positiva, mas foi observada a importância da temática e que se necessita de mais carga horária para a realização da oficina. Tratou-se de um passo importante, mesmo observando algumas dificuldades em relação ao acesso e instabilidade da *internet*. A oficina *(Re)pensando o Afro Empreendedorismo das comunidades periféricas* trouxe um conjunto de reflexões ainda mais amplo ao centrar-se no afroempreendedorismo e na desconstrução de paradigmas hegemônicos. Ademais, possibilitou, para quem participou, um despertar para o fortalecimento das identidades étnico-raciais, redes colaborativas e processos de autonomia financeira em comunidades periféricas. A participação expressiva, mesmo diante de desafios como instabilidade da *internet*, reafirma que o desejo de formação está fortemente presente, sobretudo quando a temática dialoga diretamente com as vivências das comunidades e a didática do encontro traz aspectos muito próprios das comunidades. A ferramenta tecnológica reduz a distância geográfica e possibilita trocas com experiências que não necessariamente estejam no mesmo território. Além disso, a oficina mobilizou dimensões afetivas, culturais e comunitárias, mostrando que os ambientes digitais podem – quando mediados criticamente – constituir espaços de emancipação e fortalecimento sociopolítico.

Ao analisar ambas as experiências, percebe-se que as TICs, quando utilizadas dentro de um projeto pedagógico estruturado e reflexivo, não atuam como instrumentos neutros, mas como dispositivos que ampliam possibilidades de acesso, participação e construção coletiva. Assim, a perspectiva do desenvolvimento tecnológico em prol do processo educativo trazido no artigo promove uma direção à diminuição das desigualdades, uma vez que o acesso se tornou facilitado, em se tratando de lócus das oficinas realizadas. Observa-se uma inclusão que envolve projetos desenvolvidos por empresas privadas e instituições não-governamentais, a qual favorece a integração e trocas no ambiente virtual.

O acesso à educação pelos meios digitais e a comunicação são essenciais para promover a igualdade de oportunidades na sociedade globalizada. No entanto, ainda existem desigualdades significativas em termos de acesso à tecnologia e às ferramentas de comunicação, o que pode acentuar as discrepâncias entre os setores privilegiados e desprivilegiados da população, pois este acesso não se dá de forma homogênea. Para garantir que a educação e a comunicação sejam realmente um direito para todos, é fundamental que sejam implementadas políticas públicas que busquem reduzir essa disparidade e promover a inclusão digital.

As oficinas apresentadas neste artigo demonstram a potência das formações digitais na ampliação de saberes, no fortalecimento de vínculos e na criação de ambientes colaborativos, mas também evidenciam que a inclusão digital é uma construção contínua, que exige políticas públicas robustas, investimentos estruturais e uma perspectiva pedagógica que reconheça os sujeitos envolvidos.

Ao implementar essas políticas públicas, é possível promover uma educação mais inclusiva e proporcionar a todos os cidadãos a oportunidade de se beneficiar das vantagens da sociedade globalizada, garantindo que ninguém fique para trás devido à falta de acesso à tecnologia e à comunicação. Essa abordagem é fundamental para construir uma sociedade mais justa e igualitária, tratando-se de acesso à educação através dos meios digitais e comunicação como um direito. Este ambiente favorável de aprendizagem não apenas fornece conteúdos técnicos ou para empreendedores, mas atua como dispositivos de transformação social, abrindo caminhos para que trabalhadores, jovens e adultos possam (re)significar suas trajetórias a partir do diálogo, da colaboração e do uso crítico das tecnologias.

Referências

ABUD, Katia Maria. **Um projeto de formação continuada para professores de história.** Formação continuada de professores. Tradução . São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. Acesso em: 03 fev. 2025.

BONA, A.S. MATTOS, E.B.V.; ROSA, M.B.; PESCADOR, C.M.; FAGUNDES, L.C.; BASCO, M.V.A. Aprendizagem pela cooperação no Programa UCA: percepção dos professores a partir de Projetos de Aprendizagem. *Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE)*, v. 10, n.1, 2012.

BUCHELE, S.F. Using OLPC laptop technology as a computer science case study teaching tool. **Journal of Computing Sciences in Colleges**, v.24, n.4, p. 130-136. 2009.

FEY, A. F. A Linguagem na Interação Professor Aluno na Era Digital. *In: Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia online*, v.1, n.1, p. 1-10. 2011.

FERRETE A. A.S. S. O Uso do Computador Portátil. **Anais do XXII SBIE - XVII WIE Aracaju**, 21 a 25 de novembro de 2011.

NASCIMENTO, K. A. S.; FILHO, J. A. C.; SEGUNDO, G. L. S.; SALES, S. B. Um olhar sobre a formação docente do programa UCA em uma escola municipal de Fortaleza. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – SBIE*, 12., 2011. Anais... Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2011.

MARTINAZZO, A.A.G.; PATRÍCIO, N.S.; BIAZON, L.C.; FICHEMAN, I.K.; LOPES, R.D. **Testing the OLPC Drawing Activity: an usability report**. *In: IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, 2008.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RIBEIRO, A.C.R.; BEHAR, P.A. O computador como uma ferramenta para auxiliar na aprendizagem: a visão de alunos e professores. **Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE)**, v. 10, n.1. p. 1-14. 2012.

SANTOS, M. B. F.; BORGES, M.K. O Uso de Laptops Na Escola: Alterações e Permanência no Currículo. **Anais do XXII SBIE - XVII WIE**. Aracaju, 21 a 25 de novembro de 2011.

VENANCIO, V.; PATRÍCIO, N. S.; FICHEMAN, I. K.; LOPES, R. D. Forma e metodologia de trabalho no uso de tecnologias móveis educacionais dentro da formação UCA: relato de experiência em formação presencial. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – CBIE*, 1., 2012, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: SBC, 2012. (Workshop UCA).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

WARSCHAUER, M. COTTEN, S, R.; AMES, M.G. One Laptop per Child Birmingham: Case Study of a Radical Experiment. **International Journal of Learning and Media (IJLM)**, v.3, n.2. p.61-76, 2012.

Seção 4: *Teorias e Práticas Pedagógicas*

Seção: Teorias e Práticas Pedagógicas | **Artigo original** | **DOI:**
<https://doi.org/10.35700/2317-1839.2023.v12n22.3702>

Um estudo de conceitos de Cinemática com alunos do Ensino Médio (Modalidade EJA)

***A Study Of Kinematic Concepts With High
School Students (Eja Modality)***

***Un Estudio De Conceptos Cinemáticos Con
Estudiantes De la Secundaria (Modalidad Eja)***

Sérgio Luiz Bragatto Boss

Doutor em Educação para a Ciência

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

E-mail: serginhoboss@gmail.com

Orcid: 0000-0003-1628-4848

Daniel de Jesus Melo dos Santos

Doutor em Educação em Ciência

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

E-mail: danielmello79@gmail.com

Orcid: 0000-0001-8680-0583

Priscila Valdênia dos Santos

Doutorado em Física

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

E-mail: priscila.valdenias@ufpe.br

Orcid: 0000-0001-8731-4050

RESUMO

Este trabalho baseou-se na aplicação de uma Sequência Didática, proposta como sendo uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS), para alunos do Ensino Médio, na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), em uma escola pública do município de Amargosa (BA). O objetivo desta pesquisa foi proporcionar condições para que alunos da EJA pudessem aprender significativamente conceitos iniciais de Cinemática de forma ativa e reflexiva e, depois, analisar o processo de aprendizagem dos estudantes. A metodologia seguiu os parâmetros da abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (2013). A Teoria da Aprendizagem Significativa foi utilizada como referencial teórico (Ausubel, 1980; 2003). Para este trabalho de pesquisa, foi construída uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa – UEPS, a qual se fundamenta na Teoria da Aprendizagem Significativa. Para a coleta dos dados, inicialmente, foi elaborado um questionário para levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conceitos básicos de Cinemática. Para a análise de dados, foram utilizados os preceitos propostos por Bogdan e Biklen (2013). Como resultado, em uma primeira análise, os dados evidenciam que, nas atividades realizadas durante a intervenção, os alunos demonstraram uma melhor compreensão de alguns conceitos científicos, os quais poderão ser ancoradouros para o entendimento dos conceitos básicos de Cinemática, em que apresentaram evidências de aprendizagem e o desenvolvimento de subsunções para os conceitos estudados.

Palavras-chave: Ensino de ciências. Conceitos físicos. Aprendizagem significativa. Subsunçor. Intervenção.

ABSTRACT

This work was based on the application of a Didactic Sequence, proposed as a Potentially Significant Teaching Unit (UEPS), for high school students in the EJA (Youth and Adult Education) modality at a public school in the municipality of Amargosa, Bahia. The objective of this research was to provide conditions for EJA students to meaningfully learn initial concepts of Kinematics in an active and reflective way and, later, to analyze their learning process. The methodology followed the parameters of the qualitative approach, according to Bogdan and Biklen (2013). The Theory of Significant Learning was used as a theoretical framework (Ausubel, 1980; 2003). For this research work, a Potentially Significant Teaching Unit (UEPS) was constructed based on the Theory of Significant Learning. For data collection, a questionnaire was developed to assess students' prior knowledge of the basic concepts of Kinematics. For data analysis, the precepts proposed by Bogdan and Biklen (2013) were used. As a result, data show that in the activities carried out during the intervention, the students demonstrated a better understanding of some scientific concepts, which can be anchors for the understanding of the basic concepts of Kinematics.

Keywords: Science teaching. Physical concepts. Meaningful learning. Subsumer. Intervention.

RESUMEN

Este trabajo se basó en la aplicación de una Secuencia Didáctica, propuesta como una Unidad de Enseñanza Potencialmente Significativa (UEPS), para estudiantes de la secundaria, en la modalidad EJA (Educación de Jóvenes y Adultos), en una escuela pública en el municipio de Amargosa, Bahía. El objetivo de esta investigación fue proporcionar condiciones para que los estudiantes de la EJA aprendieran significativamente conceptos iniciales de Cinemática de forma activa y reflexiva y, posteriormente, que se analizara su proceso de aprendizaje. La metodología siguió los parámetros del enfoque cualitativo, según Bogdan y Biklen (2013). La Teoría del Aprendizaje Significativo se utilizó como marco teórico (Ausubel, 1980; 2003). Para este trabajo de investigación, se construyó una Unidad de Enseñanza Potencialmente Significativa (UEPS), que se basa en la Teoría del

Aprendizaje Significativo. Para la recolección de datos, inicialmente se desarrolló un cuestionario para evaluar el conocimiento previo de los estudiantes sobre los conceptos básicos de Cinemática. Para el análisis de datos, se utilizaron los preceptos propuestos por Bogdan y Biklen (2013). Como resultado, en un primer análisis, los datos muestran que, en las actividades realizadas durante la intervención, los estudiantes demostraron una mejor comprensión de algunos conceptos científicos, los cuales pueden ser ancladero para la comprensión de los conceptos básicos de la Cinemática, en los que presentaron evidencia de aprendizaje y desarrollo de subsunciones para los conceptos estudiados.

Palabras-clave: Enseñanza de las ciencias. Conceptos físicos. Aprendizaje significativo. Subsumir. Subsunción. Intervención.

1 INTRODUÇÃO

A busca e o aprimoramento das metodologias de ensino são cruciais para tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais profícuo quanto à consolidação dos conhecimentos adquiridos por parte dos alunos. Entende-se como profícuo o ensino de conceitos de maneira contextualizada, que permita aos alunos desenvolver uma aprendizagem significativa e contribua para a tomada de decisões adequadas frente às diversas situações do dia a dia.

Segundo Kato e Kawasaki (2007), a contextualização, conforme os documentos do Ministério da Educação, tem um significado além de somente aproximar os conteúdos ensinados ao cotidiano. Conforme Ferreira e München (2020, p. 386), “a contextualização não banaliza os conteúdos curriculares, pelo contrário, ela pode ser usada como um recurso pedagógico com intuito de aproximação, diminuindo o distanciamento dos conteúdos com a realidade dos educandos”. Logo, o processo de ensino e de aprendizagem contextualizada ocorre em uma via de mão dupla e paralelamente, isto é, pode proporcionar uma compreensão de conceitos e um melhor entendimento sobre o mundo experiencial.

Neste trabalho, foi desenvolvida uma intervenção pedagógica, com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando a promover o processo de ensino e de aprendizagem dos conceitos iniciais de Cinemática, tais como: deslocamento, velocidade, tempo, distância percorrida e referencial. Buscou-se promover o processo de ensino e de aprendizagem dos conceitos iniciais de Cinemática, com atividades que visavam a uma participação ativa e reflexiva dos alunos durante a construção do conhecimento. O objetivo desta pesquisa foi proporcionar condições para que alunos da EJA pudessem aprender

significativamente conceitos iniciais de Cinemática de forma ativa e reflexiva e, na sequência, analisar o processo de aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa propõe-se a responder o seguinte questionamento: pode-se, a partir das vivências cotidianas, identificar e interpretar conceitos científicos para os alunos aprenderem a lidar com situações do dia a dia de uma forma diferente daquela de senso comum? Para tanto, o planejamento educacional foi organizado por diferentes técnicas de ensino e recursos didáticos como, por exemplo: aulas expositivas dialogadas com perguntas; construção de mapas mentais; atividades práticas em espaços não formais, com medidas de tempo, distância e velocidade; utilização de vídeo e música relacionados aos mapas mentais que foram produzidos pelos alunos e discussões em grande grupo.

Do ponto de vista metodológico, foi utilizada como referencial teórico a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Ausubel (Ausubel, 1980; 2003). Como abordagem de pesquisa, utilizou-se a qualitativa (Bogdan; Biklen, 2013); adotou-se ainda o estudo de intervenção como método de pesquisa (Damiani *et al.*, 2013); e o tratamento e a análise de dados foram realizados por meio do aporte proposto por Bogdan e Biklen (2013).

Tal percurso metodológico objetiva analisar o processo de ensino-aprendizagem, buscando demonstrar em que medida há evidências da aprendizagem de conceitos.

Cabe pontuar que a inovação que este estudo traz está na união de diferentes elementos pedagógicos (e.g., Aprendizagem Significativa, UEPS, diferentes técnicas de ensino) para o trabalho com conceitos de Cinemática na EJA. Nesse sentido, para Carbonell (2002), a inovação pressupõe uma ação que envolve múltiplas dimensões, nos aspectos cognitivos, afetivos, culturais, tecnológicos, sociais, éticos, políticos, entre outros. Mas, segundo o autor, a inovação requer o planejamento, a intervenção, a sistematização, a avaliação, a integração de pessoas, que estejam introduzidas num contexto específico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Breve caracterização da EJA – Ensino médio

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tornou-se realidade para os alunos que estavam fora da educação escolar e que viram, de alguma forma, uma possibilidade de concluir o Ensino Médio. Segundo Haddad (2007):

Não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo (Haddad, 2007, p. 15).

Neste sentido, essa modalidade de ensino é destinada aos alunos maiores de 18 anos que não concluíram o Ensino Médio, por isso, entende-se ser necessário desenvolver estratégias de ensino que ampliem as condições de aprendizagens significativas para esses alunos, baseado na TAS (Ausubel, 1980; 2003). Para Lobato et al. (2023), a realidade da EJA é constituída de:

[...] cidadãos trabalhadores e capazes de desenvolver uma reflexão crítica sobre o meio em que vivem, para serem sujeitos ativos na sociedade e poderem colaborar para a transformação da mesma. Para isso, são importantes as práticas educativas que promovam uma educação emancipadora e crítica (Lobato et al., 2023, p. 6).

Logo, este trabalho justifica-se pela observação dos pesquisadores, em anos anteriores, em que as maiores dificuldades encontradas no processo de ensinar e de aprender na disciplina de Física, para essa modalidade de ensino, estão relacionadas aos conceitos iniciais de Cinemática. As disciplinas seguem o que preconiza a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a qual define as aprendizagens necessárias para os alunos da EJA. Para Freire (2002):

Os alunos da EJA, ao vivenciarem, pelo viés da exclusão social, o agravamento das formas de segregação - cultural, espacial, étnica, bem como, das desigualdades econômicas -, experimentam, a cada dia, o abalo

de seu sentimento de pertencimento social, o bloqueio de perspectivas de futuro social (Freire, 2002, p. 254).

Nesse contexto, Giovanetti (2011) considera que o que caracteriza a EJA é a presença de jovens e adultos de origem popular, marcados por processos de exclusão social, marginalização cultural e exploração econômica.

Atualmente, a EJA está organizada em três segmentos: i) corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental; ii) refere-se aos anos finais do Ensino Fundamental; e iii) abrange o Ensino Médio. Os alunos do Ensino Médio da EJA deverão concluir os seus estudos, em dois anos, da seguinte forma: Eixo VI – Os alunos estudam as disciplinas dos componentes de História; Sociologia; Filosofia; Inglês; Língua Portuguesa e Educação Física. No segundo ano do curso, os alunos estudam, no Eixo VII – as disciplinas de Biologia; Física; Química, Matemática e Artes. Dessa forma, ao concluir esses estudos, os alunos têm a possibilidade de conseguir melhores oportunidades no mercado de trabalho e de entenderem melhor o mundo em que estão inseridos.

Vale ressaltar que, a partir do ano de 2023, essa modalidade trouxe mudanças na sua estrutura, ou seja, o Eixo VI foi nomeado como Etapa VI, enquanto o Eixo VII tornou-se Etapa VII. Segundo as Diretrizes Curriculares do Estado da Bahia, a nova arquitetura curricular da EJA instituída por meio das portarias n.º 44/2022, 150/2022, 995/2022 e 191/2022, requerem, essencialmente, um olhar interdisciplinar sobre o Currículo e, para além, da programação escolar, devendo focar na sua estrutura operacional. Porém, com essa reformulação, as disciplinas de Ciências da Natureza, na etapa VII (Eixo VII), terão a sua carga horária reduzida de 4 h/aula para 2 h/aulas semanais. Por sua vez, a etapa VI (Eixo VI) terá a inclusão das disciplinas de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) adicionando 1(uma) hora/aula por semana para cada disciplina. Essa mudança confere uma diminuição da carga horária na etapa VII, nas disciplinas de Física, Química e Biologia, mas traz uma 1h/aula por semana para as disciplinas de Ciências da Natureza para a etapa VI.

2.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

Para este trabalho de pesquisa, foi construída uma Sequência Didática fundamentada na UEPS – que se fundamenta na Teoria da Aprendizagem Significativa. A

UEPS foi proposta por Moreira (2006) e tem o objetivo de estimular a pesquisa aplicada à educação. Para o autor (2006, p. 2), as UEPS: “São sequências de ensino fundamentadas teoricamente, voltadas para a aprendizagem significativa, não mecânica, que podem estimular a pesquisa aplicada em ensino”. Conforme Gomes e Souza (2023, p. 5):

As UEPS como estratégia de ensino e de aprendizagem possibilitam a flexibilidade didática, permitem a integração com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e o trabalho com conteúdo e conceitos diversos, que se relacionem entre si, o que oportuniza a introdução de novos conhecimentos.

Este trabalho baseou-se na aplicação de uma SD, para promover o processo de ensino e de aprendizagem de conceitos iniciais de Cinemática, como: deslocamento, velocidade, tempo, distância percorrida e referencial, que visou permitir uma participação ativa e reflexiva dos estudantes durante a construção do conhecimento, tentando, assim, aproximar-se das vivências cotidianas dos alunos. Neste sentido, concorda-se com Silva e Müller (2022), quando afirmam:

Dessa forma, o modelo da sala de aula clássica deve ser reformulado, desfazendo também a imagem de autoridade do professor, indicada pela frente da sala onde ministra suas aulas para estudantes que escutam, copiam e passam de ano decorando o que copiaram. (Silva; Müller, 2022, p. 169).

Diante disso, debruçou-se sobre a construção e aplicação de uma sequência de ensino para aprendizagem dos conceitos básicos de Cinemática para alunos da EJA, visando à participação crítica e reflexiva desses estudantes e estabelecendo a interação entre aluno-professor-aluno de uma forma horizontal. Para Alonso e Finn (2023, p. 1), “a cinemática é um ramo fundamental da física. Trata do movimento dos corpos sem levar em consideração as causas”.

2.2.1 Construção da UEPS

Os critérios para a construção da sequência didática, segundo Moreira (2006), deverão seguir as orientações:

1. Objetivo: desenvolver unidades de ensino potencialmente facilitadoras da aprendizagem significativa de tópicos específicos de conhecimento declarativo e/ou procedural. 2. Filosofia: só há ensino quando há aprendizagem e esta deve ser significativa. (Moreira, 2006, p. 45).

Além disso, Moreira (s.d.) afirma que:

É proposta a construção de uma sequência didática fundamentada em teorias de aprendizagem, particularmente a da aprendizagem significativa. Partindo das premissas de que não há ensino sem aprendizagem, de que o ensino é o meio e a aprendizagem é o fim, essa sequência é proposta como sendo uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) (Moreira, s.d., p. 1).

Quadro 1: Síntese da sequência didática – UEPS

Blocos de aula	Descrição da aula	Tempo
Situação inicial: Os alunos foram incentivados a elaborar um mapa mental sobre Cinemática.	No mapa mental, o sujeito tem total liberdade para fazer associações entre seus conhecimentos, suas representações, suas cognições, a partir de uma palavra-chave ou uma imagem central. Os mapas mentais construídos foram entregues aos pesquisadores. A seguir, foi apresentada aos alunos uma aula expositiva sobre os conceitos básicos de Cinemática.	3 aulas
Situações-problema iniciais.	Foram trabalhados os conceitos de referencial, deslocamento, trajetória, velocidade e estado de um corpo: repouso e em movimento. Esses conteúdos foram abordados através de uma atividade realizada na quadra de esportes, no sentido de aproximar os conteúdos estudados com as vivências cotidianas dos alunos, quando foi entregue uma trena (20m) para que os estudantes fizessem a medição da quadra (largura e/ou comprimento). As discussões foram estimuladas em grande grupo. Nesse momento fez-se a Reconciliação Integrativa e a Diferenciação Progressiva dos conceitos estudados e, assim, possibilitou-se a aproximação para aprendizagem.	3 aulas
Aprofundando conhecimento – questões/situações.	Foram discutidas, em grande grupo, sob a mediação dos pesquisadores, as seguintes indagações: a) O que você já leu, ouviu ou viu sobre Cinemática? b) Onde a Cinemática é aplicada? O que estuda? c) O que difere a Cinemática de outros conteúdos da Física (Dinâmica, Termodinâmica, Eletromagnetismo etc.)?	3 aulas

Comparando mapa mental e a música Melhor pra mim.	Foi aberta uma roda de discussão, em que os alunos puderam fazer uma comparação qualitativa entre essas atividades, buscando aspectos que envolvessem concepções alternativas ou representações sociais sobre a Cinemática, apresentados nos mapas mentais construídos na primeira aula. Tal aspecto foi utilizado para abordar novamente o assunto e explicar aos alunos que a Cinemática tem uma relação direta com o cotidiano das pessoas.	3 aulas
Nova situação	Os conceitos foram novamente apresentados na forma de um vídeo. Para tal, o escolhido foi: A Física e o Cotidiano, produzido pelo Grupo de Trabalho de Produção de Conteúdos Digitais Educacionais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e que pode ser acessado em: http://ambiente.educacao.ba.gov.br/fisicaecotidiano . Na ocasião, os alunos reuniram-se em grupo, onde discutiram os conceitos apresentados no vídeo.	3 aulas
Nova situação	Os alunos foram estimulados a construir, em duplas, modelos na lousa, a partir da função horária do espaço do movimento retilíneo uniforme.	3 aulas
Avaliação individual.	Foi aplicado um questionário individual através de questões abertas envolvendo os conceitos de cinemática.	2 aulas
Aula final e avaliação da UEPS em sala de aula.	Análise das respostas às questões propostas na avaliação individual. Comentários finais integradores sobre o assunto abordado. Avaliação oral por parte dos alunos sobre as estratégias de ensino utilizadas e sobre seu aprendizado. As manifestações dos alunos foram gravadas em áudio.	1 aula

Fonte: Produção dos autores (2017)

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Nesta seção, serão pontuadas apenas as ideias primordiais da TAS, as quais são consideradas necessárias para o embasamento deste trabalho de pesquisa. Conforme Santos e Boss (2017), o ponto de partida para a Aprendizagem Significativa, na perspectiva de Ausubel, é o conjunto de conhecimentos que o aluno traz consigo. A esse conjunto de conhecimentos, Ausubel (2003) dá o nome de “estrutura cognitiva”. Assim, considera-se que a TAS consubstancia este trabalho no propósito de os alunos alcançarem, através da construção de subsunções, evidências de aprendizagem sobre os conceitos básicos de Cinematografia. Conforme Ausubel (2003), o subsunçor é uma estrutura específica por meio da qual uma nova informação pode integrar-se à estrutura cognitiva do aprendiz. No caso de o aluno não possuir os subsunções, Ausubel (2003, p. 11), “recomenda o uso de organizadores prévios que sirvam de âncora para a nova aprendizagem e levem ao desenvolvimento de conceitos subsunções”. Entretanto, se não existirem os subsunções na estrutura cognitiva do aluno, deve-se construí-los, seja por aula expositiva, um vídeo, uma música etc. Segundo Ausubel (2003), a maneira e a sequência dos conceitos a serem trabalhadas em sala de aula podem ser norteadas através dos processos de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa.

No processo de diferenciação progressiva, ao ser apresentado o conteúdo aos alunos, o professor deverá programá-los de maneira que os conceitos mais gerais e inclusivos da disciplina sejam apresentados em primeiro lugar e que sejam progressivamente diferenciados em detalhes e especificidade, sendo, pouco a pouco, introduzidos os conceitos mais específicos. No processo de reconciliação integrativa, ao programar o material de estudos, o professor deverá trabalhar os conceitos de maneira que haja exploração de relações entre ideias, apontando semelhanças e diferenças entre conceitos relacionados (Ausubel, 2003).

3 METODOLOGIA

A metodologia seguiu os parâmetros da abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (2013): “Esta pressupõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada para a obtenção de dados descritivos. Dá ênfase muito mais no processo e na retratação da perspectiva dos participantes”. (Lüdke; André, 2013; Bogdan; Biklen, 2013).

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética, através da Plataforma Brasil, obteve aprovação e está identificado sob o número CAAE: 49027215.2.0000.0055. Na abordagem qualitativa, adotou-se o estudo de intervenção como método de pesquisa, devido às características do objeto de investigação. De acordo com Damiani *et al.* (2013):

Pesquisa do tipo intervenção pedagógica é definida como uma pesquisa que envolve o planejamento e a implementação de interferências destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (Damiani *et al.*, 2013, p. 58).

Como técnica de produção de dados, utilizou-se um questionário, cujo objetivo foi levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conceitos básicos de Cinemática. Foram utilizados, igualmente, o mapa mental e os materiais produzidos pelos discentes durante a realização da pesquisa, com a orientação dos pesquisadores/professores, além da aplicação de um pós-teste para auxiliar na busca por evidências de aprendizagem. O diagnóstico inicial (incluindo a análise dos conhecimentos prévios dos estudantes) e as intervenções foram planejados conforme os pressupostos da TAS de David Ausubel (1980; 2003). O tratamento e a análise dos dados foram feitos com base no Capítulo V (Análise de Dados) do livro de Bogdan e Biklen (2013).

Os participantes da pesquisa foram doze alunos de um Colégio Estadual, da cidade de Amargosa/BA, oriundos da zona urbana e rural, na modalidade EJA do Eixo-VII, que estudavam no turno noturno e foram convidados a participar desta pesquisa. A amostra foi definida pelo interesse dos alunos, sendo que foi feito um convite à turma toda, e todos os seus doze integrantes optaram por participar do estudo. Nesta investigação, visando ao anonimato dos participantes, os alunos foram tratados como C1 a C12, (do primeiro aluno identificado por C1 até o último identificado por C12). Ao todo, foram

realizados sete encontros durante três semanas, totalizando 21 aulas de 45 minutos cada uma.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este trabalho baseou-se na aplicação de uma SD para promover o processo de ensino e de aprendizagem dos conceitos iniciais de Cinemática. Foram necessárias vinte e uma aulas para a execução dessa tarefa. Nessa intervenção, os alunos participaram de diversas atividades, como apresentação de um vídeo sobre a Física e o cotidiano, um áudio da música "Melhor Pra Mim", do cantor e compositor Leoni, atividades na quadra de esportes da escola com o uso de trena e cronômetro, que visou a aproximar os conteúdos estudados às vivências cotidianas dos alunos e aulas expositivas dialogadas utilizando lousa e pincel atômico.

No primeiro encontro, aplicou-se um questionário para avaliar os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos conceitos de Cinemática. Para Ausubel (2003), os conhecimentos prévios representam um ponto de ancoragem para a nova informação, buscando interagir com aquilo que o aprendiz já possui em sua estrutura cognitiva. Inicialmente, foi dada a importância dessa atividade, ressaltando que os alunos tentassem responder todas as questões, pois o objetivo era avaliar os conhecimentos que eles tinham em relação àquele conteúdo. Logo após, solicitou-se aos alunos que fizessem um mapa mental sobre os conceitos de Cinemática que eles tivessem lembrança e que, após pronto, as atividades fossem entregues aos pesquisadores. Cabe pontuar que os discentes foram previamente orientados sobre o que é um mapa mental e como construí-lo, além disso, os pesquisadores permaneceram à disposição dos alunos para sanar eventuais dúvidas.

No segundo encontro, diante das respostas dos alunos ao questionário inicial, através do qual se obteve respostas muito relacionadas ao senso comum e sobre as suas vivências cotidianas, os pesquisadores resolveram apresentar uma aula expositiva dialogada sobre o que é Cinemática e os seus conceitos iniciais, sendo que os alunos foram constantemente estimulados a participarem da aula por meio de perguntas e exemplos sobre o seu cotidiano, buscando estabelecer ideias prévias para os conteúdos a

serem estudados, posteriormente. A ideia principal foi trazer, para o início do trabalho em sala de aula, alguns elementos de um organizador prévio (Ausubel, 2003).

No terceiro encontro, foi distribuída aos alunos a letra da música "Melhor Pra Mim", do cantor Leoni, que relaciona a música com alguns conceitos físicos. Primeiramente, realizou-se a socialização da letra da música, por uma cópia entregue a cada discente, e, em continuidade, foi solicitado que cada um fizesse a leitura de um trecho da canção. Após a leitura, foi perguntado aos alunos se eles poderiam relacionar a letra da música com o que estavam estudando. Depois de os alunos ouvirem a canção, os pesquisadores solicitaram que grifassem as palavras que se relacionavam com a Física e a Cinemática. Foi aberta uma roda de discussão, em que os alunos puderam fazer uma comparação qualitativa, entre a letra da música e os mapas mentais (construídos no primeiro encontro). Ao desenvolver essas atividades, foram procurados aspectos que envolvessem algumas das concepções alternativas que eles apresentaram na aula anterior sobre a Cinemática. Segundo Ausubel (2003), os princípios da diferenciação progressiva e da reconciliação integrativa têm fundamental importância no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Após as discussões, os pesquisadores escreveram alguns exercícios, na lousa, sobre o Movimento Uniforme para serem respondidos em duplas. Ao terminarem essa atividade foi solicitado aos alunos que entregassem as respostas aos pesquisadores.

Na quarta aula, os alunos assistiram a um vídeo intitulado: "A Física e o Cotidiano", elaborado e produzido pelo Grupo de Trabalho de Produção de Conteúdos Digitais Educacionais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Após o término do filme, os alunos foram indagados sobre as impressões que eles tiveram a respeito do assunto. Alguns alunos, por exemplo, disseram que:

Aluno C10: Achei legal!

Aluno C9: Achei bom! Deu pra tirar muitas dúvidas.

(Diálogo entre professor e aluno)

Após os alunos relatarem suas impressões, foi solicitado que fizessem novas atividades. Ao final, os pesquisadores parabenizaram os estudantes pelo interesse em aprender e confirmaram o próximo encontro.

No quinto encontro, foram revisados, com os alunos, os conceitos estudados nas aulas anteriores. Os pesquisadores indicaram que as atividades fossem realizadas individualmente com o entendimento que cada um tinha a respeito dos conceitos abordados. Logo após essa discussão, os alunos foram levados à quadra de esportes para a realização de uma aula diferente das vivenciadas por eles durante o ano letivo. Chegando lá, os alunos receberam uma trena de 20 m de comprimento, em que indicaram para os pesquisadores terem conhecimento sobre como utilizar, logo foi solicitado pelos pesquisadores que fizessem a medida da quadra (comprimento x largura).

Posteriormente, foi solicitado que os alunos C2 e C5 ficassem de frente um para o outro, e que os outros estudantes observassem no período de 10 segundos, sendo utilizado o cronômetro dos celulares dos alunos, o que acontecia com as posições desses dois alunos. Decorrido o tempo de 10 segundos, os alunos disseram que não houve alteração das posições de seus colegas e que a aluna C5 estava em repouso em relação ao aluno C2. Após essa resposta, foi solicitado à aluna C5 que andasse para o outro extremo da quadra, segurando a trena, e que os outros alunos observassem a caminhada num intervalo de tempo de 30 segundos. Após esse tempo, foi perguntado aos alunos qual era o estado da colega em relação ao aluno C2 e, então, eles responderam que ela estava em movimento.

Durante essa aula, foi indagado aos alunos sobre o conceito de referencial, e eles responderam que o aluno C2 estava fixo na quadra, enquanto a aluna C5 se movimentava na quadra de esportes. Durante toda a aula, utilizou-se o processo da diferenciação progressiva e reconciliação integrativa, proposto por Ausubel (2003), visando a sistematizar semelhanças e diferenças entre os conceitos de Cinemática. Após o término da aula, os pesquisadores solicitaram que alguns alunos falassem sobre as suas impressões a respeito dessa atividade, sendo que se obteve as seguintes respostas:

C1: *Foi bom! Porque nós pudemos ver o que era movimento, se estava parado, movimentando. A aula foi bem melhor do que em sala de aula. Medimos comprimento, largura.*

C2: *Sobre a aula de ontem, eu achei uma coisa mais desenvolvida! Porque a gente praticou e pelo que fez (na atividade desenvolvida durante a aula na quadra de esportes) deu para entender melhor sobre distância e velocidade, muito legal.*

C5: Assim! Foi muito proveitoso. Deu para tirar algumas dúvidas e tinham coisas que pensava que era e foi muito esclarecedor, tiramos dúvidas e a gente aprendeu mais, foi bem explicado. É bom porque foi prática, às vezes, na prática, aprende mais do que na teoria.

Pesquisador: Durante a atividade na quadra de esportes, vocês entenderem algum conceito de física?

C5: Deu para entender! às vezes confunde velocidade com movimento, e deu para esclarecer todas as minhas dúvidas.

C9: Foi muito interessante tirar as dúvidas sobre velocidade e distância. Eu estava com muitas dúvidas ontem, agora estou entendendo mais sobre velocidade e distância.

C8: A aula de ontem, eu gostei, pois, tirou minhas dúvidas e nós estudamos sobre velocidade, ..., achei ótimo.

C7: Eu achei muito legal! Gostei e aprendi muito com a aula. Foi legal, ali deu para a gente aprender mais. Eu tinha dúvida sobre movimento e distância.

C10: Foi legal a aula, porque “esclareceu” mais um pouco. A dúvida que eu tinha era no movimento, velocidade e tempo.

(Diálogo entre professor e aluno).

Após esses relatos, os pesquisadores enfatizaram que o movimento uniforme (MU) representa o deslocamento de um corpo a partir de determinado referencial com velocidade constante. Neste caso, a velocidade escalar média v é definida, segundo Alonso e Finn (2023, p. 4), como “a razão entre o espaço percorrido ΔS e o tempo necessário para percorrê-lo Δt ”.

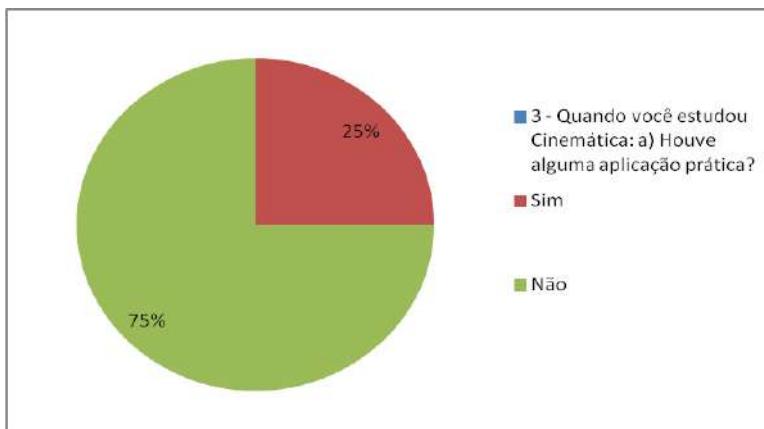
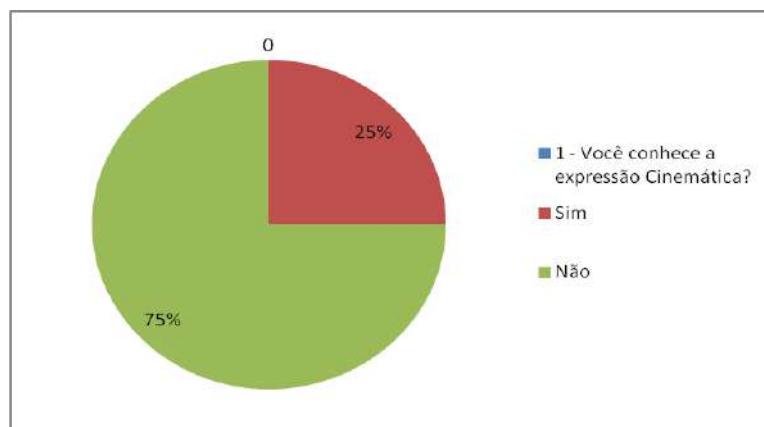
No sexto encontro, os alunos foram instigados a falar sobre a função horária do espaço e a discutirem a respeito dos assuntos estudados nas aulas anteriores. Apesar dos pesquisadores aguardarem por um instante, os alunos não conseguiram lembrar-se dos assuntos estudados. Assim sendo, decidiu-se iniciar uma aula expositiva dialogada, com a utilização da lousa e pincel, para que os estudantes pudessem relembrar esse conteúdo. Buscou-se, a todo o momento, fazer o processo da diferenciação progressiva e reconciliação integrativa dos conceitos, objetivando que os alunos fizessem referência ao conteúdo de Função do 1º Grau (Função Afim), já previamente visto em aulas anteriores.

No último encontro, foi aplicado um pós-teste em que os pesquisadores solicitaram aos alunos que respondessem de acordo com seu entendimento sobre os conceitos básicos de Cinemática. Após o término da tarefa, os pesquisadores parabenizaram os alunos pelo empenho em aprender.

4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentam-se os resultados e as análises obtidas por meio do pré-teste e pós-teste, após aplicação da sequência didática. No quadro 2, estão as perguntas elaboradas pelos pesquisadores sobre Cinemática, para verificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do conteúdo estudado. Na figura 1, também estão representadas, respectivamente, as respostas dos alunos sobre Cinemática.

Figura 1: Respostas do Pré-Teste: questões sobre Cinemática



Fonte: Produção dos autores (2017)

Verifica-se, na figura 1, que 75% dos alunos do Eixo – VII não conheciam a expressão Cinemática. As respostas eram esperadas devido à programação da grade curricular para os alunos da EJA no Eixo – VI, pois, no ano anterior, os alunos estudaram conteúdos relacionados às Ciências Humanas (Português, Inglês, História etc.). Logo, a aplicação do questionário sobre os conhecimentos prévios dos alunos mostra-se fundamental para uma adequação na maneira de ensinar novos conteúdos. Diante das respostas dos alunos, os pesquisadores reformularam a sequência de ensino visando construir subsunções (Ausubel, 2003) para os conceitos de Cinemática.

Apresentam-se, no quadro 2, as perguntas, após a aplicação da sequência didática, com intuito de obter evidências de aprendizagem sobre os conceitos iniciais de Cinemática.

Quadro 2: Perguntas e respostas sobre os conceitos de Cinemática

Perguntas	Respostas
1. Escreva com suas palavras o que você entende por movimento?	C1. Caminhar de um lado para o outro; C2. É tudo aquilo que se desloca de um lugar para outro; C5. Movimento é todo objeto que se locomove ou se movimenta; C7. Entendo que movimento é se deslocar de um lugar para o outro; C8. Movimento é o deslocamento de um corpo; C10. É tudo que se move de um lugar para outro; C11. É quando você está se movimentando.
2. O que você entende sobre movimento uniforme?	C1. Caminhando sem parar; C2. Quando uma partícula mantém a mesma velocidade ou quando uma pessoa ou um objeto se movimenta constante; C5. É quando algo segue na mesma velocidade por um longo tempo; C7. Quando um corpo se movimenta constantemente; C8. É quando um corpo está com bastante Movimento; C10. É quando você se movimenta lentamente.

<p>3. O que você entende por estado de um corpo? 3.1 em repouso?</p>	<p>C1. Parado; C2. Quando o corpo permanece a mesma distância do seu referencial; C5. Quando não está em movimento; C7. Quando o corpo está parado está em Repouso; C8. É quando o corpo está parado sem se movimentar; C9. Sem correr, parado sem movimento o carro está em repouso; C10. Quando o corpo está parado.</p>
<p>4. Como você comprehende a seguinte afirmação: "O corpo realizou uma trajetória".</p>	<p>C1. Andando; C2. É quando um corpo segue em linha reta ou curva; C5. É quando um corpo fez uma viagem ou que se deslocou de um lugar para outro; C7. Deslocamento, velocidade, distância e referencial; C8. Quando o corpo está em velocidade; C10. É quando o corpo se desloca para outro lugar.</p>
<p>5. O que você entende por deslocamento de um corpo?</p>	<p>C2. Quando um corpo se desloca de um lugar para outro; C5. Que um corpo está em movimento; C7. Quando ele se desloca de um lugar para outro; C8. É quando se desloca de um lugar para outro.</p>
<p>6. Explique, caso exista, a diferença entre trajetória e deslocamento.</p>	<p>C2. O deslocamento é quando aumenta a distância percorrida e, trajetória é quando o corpo segue em linha reta; C5. Acho que deslocamento e trajetória são as mesmas coisas; C7. Não há diferença entre trajetória e deslocamento; C8. Elas são as mesmas coisas; C10. Trajetória e deslocamento significam a mesma coisa para Física.</p>
<p>7. O que você entende por velocidade de um corpo?</p>	<p>C2. Quando acelera, a velocidade aumenta conforme o tempo, mais rápido será a velocidade; C5. É o tempo e a distância gasta em uma trajetória; C7. Quando estamos correndo o corpo está em velocidade; C8. Quando um corpo está correndo, está em velocidade; C9. O corpo deve ter velocidade; C10. É quando o corpo está se movimentando do ponto referencial.</p>

Fonte: Produção dos autores (2017)

Conforme as respostas apresentadas pelos alunos, no quadro 2, pode-se verificar alguns indícios de aprendizagem, com respostas mais elaboradas do que no início da atividade. Será apresentado um comparativo, entre alguns conceitos, antes e depois da intervenção. Dessa forma, para verificar a compreensão inicial dos alunos, elaborou-se a seguinte pergunta:

3b. *O que você entende por estado de um corpo em movimento? A essa pergunta, sete alunos apresentaram respostas, sendo que, antes da intervenção, definiram movimento, como sendo:*

C1: *Caminhar de um lado para o outro.*

C2: *Quando um corpo se desloca de um lugar para outro.*

C5: *Movimento é todo objeto que se locomove ou se movimenta.*

C7: *Quando estamos andando, estamos em movimento.*

C8: *É quando um corpo está com bastante movimento.*

C9: *Quando uma pessoa faz muitos movimentos.*

C10: *É tudo que se move de um lugar para outro. É quando você está se movimentando.*

(Diálogo entre professor e aluno).

Vale salientar que, após as atividades realizadas durante a intervenção, os alunos reformularam esse conceito, o qual se acredita estar associado ao senso comum, conforme as seguintes respostas:

C5: *Quando um corpo se movimenta, ou seja, se desloca de um lugar para outro.*

C7: *Quando estamos andando, estamos em movimento.*

C8: *É quando o corpo está se movimentando.*

(Diálogo entre professor e aluno).

Considerando as respostas dos alunos C2 e C10, observa-se que essas respostas haviam se aproximado da definição de movimento. De acordo com Alonso e Finn (2023), o conceito de estado de repouso ou de movimento de um corpo é relativo, uma vez que ambos dependem da escolha do corpo que serve como referência. Foram observadas as seguintes respostas,

C2: *Quando o corpo se distancia do seu ponto de referência.*

C10: *É quando o corpo está se movimentando do ponto de referência.*

(Diálogo entre professor e aluno).

Pode-se observar que, apesar de os alunos não citarem o tempo, os estudantes trazem a ideia de referencial como ponto de partida do corpo.

Já sobre o entendimento de movimento uniforme, objetivou-se analisar as concepções dos alunos acerca desse conceito, que, de acordo com Alonso e Finn (2023, p. 84): “Se a velocidade permanece constante, o movimento é dito uniforme”. Antes da intervenção, alguns alunos definiram movimento uniforme, como sendo:

C1: *Caminhando sem parar.*
C7: *Quando estamos andando, estamos em movimento.*
C8: *Quando o corpo está em velocidade.*
C9: *O corpo deve ter velocidade.*
C10: *É quando você se movimenta lentamente.*
(Diálogo entre professor e aluno).

Após as atividades realizadas durante a intervenção, os alunos reformularam esse conceito, de acordo com Alonso e Finn (2023), conforme as seguintes respostas:

C2: *Quando uma partícula mantém a velocidade ou quando uma pessoa ou um objeto se movimenta constantemente.*
C5: *É quando algo segue na mesma velocidade por um longo tempo.*
C7: *Quando um corpo se movimenta constantemente.*
E também, nas respostas sobre a trajetória de um corpo:
C2: *É quando um corpo segue em linha reta ou curva.*
C5: *É quando um corpo faz uma viagem ou se desloca de um lugar para outro.*
(Diálogo entre professor e aluno).

Porém, observa-se, ainda, que muitas respostas estão ligadas ao senso comum, à vida cotidiana dos alunos, como, por exemplo:

C7: *Quando estamos andando, estamos em movimento.*
C8: *É quando o corpo está se movimentando.*
(Diálogo entre professor e aluno).

Numa primeira análise, os dados evidenciam que, nas atividades realizadas, durante a intervenção, os alunos demonstraram uma melhor compreensão de alguns conceitos científicos, os quais poderão ser ancoradouros para o entendimento dos conceitos de Cinemática. No primeiro momento do desenvolvimento do trabalho, conforme mostra o gráfico 1, apenas 25% da turma respondeu, no pré-teste, que conhecia a palavra “Cinemática”. Entretanto, verifica-se que as respostas dos participantes ao pós-teste e na construção dos mapas mentais dão indícios da compreensão mais elaborada sobre o termo. De acordo com Moreira (2006), a UEPS será somente considerada exitosa se a avaliação do desempenho dos alunos fornecer evidências de aprendizagem significativa. Não restam dúvidas que aplicar o questionário para avaliar os conhecimentos prévios dos alunos, em relação aos conceitos de Cinemática, foi importante para poder analisar se os alunos tinham os subsunções necessários para execução da tarefa.

Por isso, resolveu-se modificar a sequência de ensino e realizar a construção dos subsunções por meio de música, vídeo e outras estratégias, visando a tornar a aprendizagem significativa. A formulação organizacional dos conteúdos e a metodologia de ensino utilizada podem ter favorecido a melhor compreensão dos conceitos abordados. Segundo Ausubel (1980; 2003), o novo conhecimento só é incorporado à estrutura cognitiva do aluno à medida que interage com conceitos relevantes já existentes nela, denominados conceitos subsunções. Diante disso, este trabalho aponta que a compreensão dos alunos sobre os conceitos básicos de Cinemática foi melhorando, gradativamente, a cada atividade proposta, uma vez que, paulatinamente, os discentes foram adquirindo ideias que serviam como ancoradouro para os conhecimentos subsequentes. E, ao final do processo, a análise dos dados evidencia a construção de diferentes subsunções que servirão de base para novas aprendizagens.

Assim, no que concerne à questão norteadora apresentada na introdução deste trabalho, entende-se que a proposta de desenvolver uma UEPS foi pensada a fim de modificar a metodologia de ensino, de forma tradicional, ou seja, com a utilização apenas da lousa e pincel. A intencionalidade de construir a UEPS foi possibilitar que o ensino e a aprendizagem de conceitos físicos fossem construídos a partir de diferentes linguagens e ferramentas didáticas. Portanto, acredita-se que propostas dessa natureza apresentam maior potencial para motivar os alunos, visto que se aproximam dos recursos, da linguagem e da dinâmica que os estudantes vivenciam em seu cotidiano. Portanto, acredita-se que, diante das atividades apresentadas durante a intervenção pedagógica e das respostas mais elaboradas dos alunos aos questionamentos, os objetivos da implementação da UEPS foram atingidos.

As atividades foram realizadas conforme os pressupostos da TAS de David Ausubel, cabendo destacar que se aplicou o processo da *diferenciação progressiva* e da *reconciliação integrativa* durante a intervenção pedagógica toda. Dessa forma, os alunos puderam perceber diferenças e similaridades entre os conceitos/ideias estudados e, durante a intervenção, os pesquisadores sempre começavam dos conceitos mais gerais para os mais específicos.

Conforme os dados da pesquisa, infere-se que houve indícios de aprendizagem nos doze alunos participantes da investigação. Acredita-se que isso, de forma geral, pode ter acontecido devido ao uso da UEPS combinada à TAS. Neste trabalho, criou-se um caminho para organizar de maneira mais profícua o processo de ensino e de aprendizagem de conceitos/ideias de Cinemática.

5 CONCLUSÃO

A proposta em desenvolver uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) foi pensada de modo a modificar a metodologia de ensino tradicional, ou seja, com a utilização apenas da lousa e pincel. A intenção ao construir a UEPS era possibilitar que a aprendizagem de conceitos físicos fosse uma construção feita a partir de diferentes linguagens e ferramentas didáticas. Considera-se que propostas dessa natureza

apresentam maior possibilidade de motivar os alunos, uma vez que se aproximam dos recursos, da linguagem e da dinâmica que os estudantes do Ensino Médio processam.

Ao construir a sequência didática com aulas contextualizadas e a partir dos princípios ausubelianos, os alunos puderam confrontar os seus conhecimentos prévios com os “novos” conhecimentos. Além disso, eles realizaram sistematizações profícias a partir de conceitos que não eram científicos, mas do dia a dia, balizados pela contextualização e exemplificações vinculadas à metodologia aplicada neste trabalho. O resultado dessa etapa inicial do trabalho aponta que a SD desenvolvida favoreceu, de forma positiva, o processo de aprendizagem dos discentes.

Mediante a análise das falas dos aprendizes, observou-se que os alunos realizaram as suas tarefas envolvendo o seu cotidiano e as ideias científicas trabalhadas. Destaca-se que o trabalho realizado aqui pode contribuir para ampliar os estudos sobre a utilização de material didático no ensino de Física para os alunos da EJA.

Segundo os dados apresentados, a atividade aplicada permitiu obter indícios de aprendizagem significativa dos conceitos de Cinemática trabalhados. Como limites da pesquisa, aponta-se para o fato da amostra ter sido reduzida, o que acabou não dependendo dos pesquisadores porque a Turma era pequena (i.e., 12 alunos); além da quantidade insuficiente de computadores para propor atividades com uso de software (*Word*, *Excel*, *Modellus*, etc.) na escola, haja vista que, de quinze máquinas que deveriam estar aptas a serem utilizadas no laboratório de informática, apenas sete estavam em condição de utilização pelos alunos, consequentemente, limitando a quantidade de estudantes que poderiam realizar atividades individualmente.

Referências

ALONSO, M.; FINN, E. J. PET FÍSICA UNIFAP (Coordenação). **Problemas resolvidos de Física:** Volume 1 – Mecânica Parte 1 Cinemática. Macapá: Unifap, 2023. 58 f.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Paralelo, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2013.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar:** a mudança na escola. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, v. 45, Pelotas, 2013.

FERREIRA, M. A.; MÜNCHEN, S. A contextualização no ensino de ciências: reflexões a partir da Educação do Campo. Dossiê Educação do Campo e suas Interfaces com o Ensino de Ciências. **Revista Insignare Scientia (RIS)**, v. 3, n. 4, p. 380-399, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIOVANETTI, M. A. **A formação de educadores de EJA:** Diálogos na EJA. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, D. C.; SOUZA, K. S. de. Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS) e a aprendizagem da oxirredução. **REAMEC** - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, [S. I.], v. 11, n. 1, p. e23004, 2023.

HADDAD, S. **Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local.** Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos - EJA. São Paulo: Global, 2007.

KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. **O significado pedagógico da contextualização para o ensino de ciências:** análise dos documentos curriculares oficiais e de professores. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LOBATO, D. F.; MELO, R. J.; ADAMS, F. W.; NUNES, S. M. T. Estágio docência em educação do campo na educação de jovens e adultos. **REAMEC** - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, [S. I.], v. 11, n. 1, p. e23086, 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Editora UNB, 2006.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, M. A. **Unidades de Ensino Potencialmente Significativas – UEPS.** Versão 6.0. Original a ser submetido à publicação. [s.l.; s.d.]. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/UEPSport.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.

SANTOS, Daniel de. Jesus Melo. **O uso do software Modellus no ensino de física para jovens e adultos.** Orientador: Sérgio Luiz Bragatto Boss. 2017. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.

SILVA, C.; MÜLLER, T. Atividades contextualizadas na aprendizagem Matemática por meio da educação pela pesquisa: dificuldades e contribuições. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 5, n. 5, p. 164-180, 22 dez. 2022.