

Educação de Jovens e Adultos

Neyla Reis dos Santos Silva • Mirna Ribeiro Lima da Silva [orgs.]



POLÍTICAS, SUJEITOS E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA INTEGRADA À EPT

Bahia, 2025

INSTITUTO FEDERAL BAIANO

Reitor

Aécio José Araújo Passos Duarte

Pró-reitora de Ensino

Kátia de Fátima Vilela

Pró-Reitora de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação

Fernanda Alves de Santana

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional

Mateus Melo da Silva

Pró-Reitor de Extensão

Luis Henrique Alves Gomes

Pró-Reitor de Administração e Planejamento

Leonardo Carneiro Lapa

Coordenação Geral do Programa EJA integrada à EPT - IF Baiano

Neyla Reis dos Santos Silva

O presente trabalho foi realizado com apoio do Ministério da Educação – Brasil, através do Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (Programa EJA integrada a EPT).

Neyla Reis dos Santos Silva • Mirna Ribeiro Lima da Silva [orgs]



POLÍTICAS, SUJEITOS E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA INTEGRADA À EPT



Bahia, 2025

© 2025 Instituto Federal Baiano

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. a violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Revisão: Carlos Otávio | MC&G Editorial

Normalização: Carlos Otávio | MC&G Editorial

Projeto gráfico e diagramação: Glaucio Coelho | MC&G Editorial

Capa: Glaucio Coelho sobre imagem da Shutterstock | MC&G Editorial

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

P769 Políticas, sujeitos e formação docente para a EJA integrada à EPT [recurso eletrônico] / orgs. Neyla Reis dos Santos Silva e Mirna Ribeiro Lima da Silva – 1. ed. – Salvador: IFBaiano : MC&G, 2025.

Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978- 65-6115-107-8

1. Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Brasil. 2. Educação Profissional e Tecnológica (EPT) - Brasil. 3. Ensino profissional. 4. Formação profissional. 5. Professores de ensino técnico - Formação. 6. Prática de ensino. I. Silva, Neyla Reis dos Santos. II. Silva, Mirna Ribeiro Lima da. I. Título.

F - 0909252/7

CDD23 : 373 . 246

Biblioteca: Priscila Pena Machado - CRB-7/6971

DOI: 10.61367/9786561151078

Esta obra está licenciada com uma Licença Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Brasil



IF Baiano - Instituto Federal Baiano

Rua do Rouxinol, nº 115, Imbuí, Salvador/BA.

CEP 41720-052 | Brasil | Tel.: +55 (71) 3186-0001

E-mail: gabinete@ifbaiano.edu.br

LISTA DE FIGURAS, QUADROS, TABELAS E GRÁFICO

Figura 1:	Integrantes do GP TransformAção	102
Figura 2:	Curso Formação de Professores para a EJA-EPT	105
Figura 3:	TransformAção e seus GTs	110
Quadro 1:	Oferta de cursos do Proeja no IF Baiano 2007-2018	77
Quadro 2:	Oferta de cursos do Proeja no IF Baiano 2010-2022	81
Quadro 3:	Projeção de oferta de cursos e de vagas do Proeja de 2021 a 2025	81
Quadro 4:	Percentuais legais alcançados pelo IF Baiano 2017-2022	83
Quadro 5:	Vagas e matrículas em cursos do Proeja	84
Tabela 1:	Evolução Temporal do GP TransformAção	101
Tabela 2:	Inscrições no Curso de formação de EJA-EPT	102
Gráfico 1:	Origem dos cursistas	107

SUMÁRIO

Apresentação	9
<i>Olhares sobre a EJA integrada à EPT e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica</i>	
Histórias de vidas e a Educação de Jovens e Adultos no Baixo Sul Baiano: perfil e expectativas de estudantes de uma turma da EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica	13
<i>Adriana Pereira Sampaio • Célia Maria Pedrosa</i>	
A formação de docente que atua na EJA/EPT	23
<i>Jaqueline Pereira Vieira</i>	
O lugar da pedagogia freireana nos cursos da EJA/EPT dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	33
<i>Rosimere Silva Santos Lima</i>	
Práticas educativas em aprendizagem colaborativa na EJA	45
<i>Yone Carneiro de Santana Gonçalves</i>	
Identidades e subjetividades femininas: experiências de playlists com as estudantes da EJA	59
<i>Claudia Freitas Góes</i>	
A Educação de Jovens e Adultos no IF Baiano à luz do atual Plano de Desenvolvimento Institucional (2021-2025)	71
<i>Lais M. Cavalcanti • José Humberto da Silva</i>	
O ensino de ciências para EJA	89
<i>Maria Amélia Teixeira Blanco</i>	
TRANSFORMAÇÃO: uma experiência em formação na EPT e na EJA-EPT	99
<i>Giselda Mesch Ferreira da Silva • Rosimara Cagnin • Mariglei Severo Maraschin</i>	
Possibilidades para o ensino da EJA: o que se pode esperar da educação no futuro com menos evasão e mais permanência	115
<i>Mariana Fabrícia Lemos Pereira e Lima</i>	



APRESENTAÇÃO

Olhares sobre a EJA integrada à EPT e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Mirna Ribeiro Lima da Silva¹

Neyla Reis dos Santos Silva²

Este livro é uma produção coletiva de educadoras e educadores comprometidos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional (EP), duas modalidades de ensino que têm suas especificidades próprias, atendem a movimentos históricos que ora as une, ora as distancia e cujos caminhos se entrecruzam no envolvimento com a formação humana de trabalhadoras e trabalhadores.

No contexto das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), politicamente e pedagogicamente, à EJA cabe ser integrada à EP. E eis aí um dos nossos desafios, o de consolidar a nossa oferta educacional em uma perspectiva que não descaracterize nem reduza uma modalidade à outra, mas que, ao integrá-las, produza uma forma qualificada de realizar nossa oferta educacional.

A definição como EJA integrada à EPT, ou, simplesmente, EJA-EPT, também tem um sentido político. Buscamos ir além da associação da nossa oferta educacional ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), que foi criado em 2005 pelo Ministério da

1 Professora do IF Baiano **campus** Catu. Coordenadora Pedagógica do Projeto EJA-EPT IF Baiano. Correio eletrônico: mirna.ribeiro@ifbaiano.edu.br.

2 Professora do IF Baiano **campus** Serrinha. Coordenadora Geral do Projeto EJA-EPT IF Baiano. Correio eletrônico: neyla.reis@ifbaiano.edu.br.

Educação e desde então vem assegurando a atuação da RFEPCT com esse público.

Nesse contexto, falar de ir além do Proeja e afirmar a EJA-EPT significa reconhecermos e valorizarmos as inestimáveis contribuições já realizadas pelo Proeja à formação de jovens, adultos e idosos e posicioná-las como uma Política Pública, obrigatoriedade do Estado brasileiro em ofertar essa modalidade de ensino dupla. Trata-se de mais um desafio importante e necessário a ser travado.

Esta obra integra a coleção Caminhos da EJA e da EPT, que foi produzida com o apoio do Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (Programa EJA integrada a EPT), do Ministério da Educação, realizado no Instituto Federal Baiano nos *campi* Catu, Governador Mangabeira, Santa Inês, Serrinha e Valença.

Os textos aqui reunidos atenderam à chamada pública para apresentação de estudos e relatos de experiências voltados à EJA e à EPT em suas diversas configurações; expressam uma compreensão sobre esse campo da educação e qualificam conhecimentos, histórias e saberes, ao problematizarem suas políticas, sujeitos e a formação de educadoras e educadores.

Os três primeiros capítulos remetem com mais ênfase às experiências realizadas no âmbito do Projeto EJA integrada à EPT do IF Baiano.

O primeiro capítulo aborda os sujeitos que participaram deste projeto, em um perfil dos estudantes de um curso de Formação Inicial da EJA integrada à EPT, do *campus* Valença. Partindo de histórias de vida, traçam um perfil desses estudantes, considerando expectativas e desafios do processo de ensino e aprendizagem e as realizações com a formação alcançada.

Ainda considerando participantes do Projeto EJA integrada à EPT do IF Baiano, o segundo capítulo reflete sobre um curso de Formação Continuada voltado a docentes das redes municipais conveniadas. É abordada a importância da integração entre a EJA e a EPT, os principais fundamentos legais e teóricos do curso, bem como, algumas práticas que podem orientar outras iniciativas.

O terceiro capítulo lança um olhar reflexivo sobre os fundamentos teóricos do Projeto EJA integrada à EPT do IF Baiano e aponta para a importância de espaços formativos na EJA-EPT pautados na pedagogia

freireana que reconheçam seus sujeitos e concretizem os princípios da participação, autonomia e pluralidade educacional.

O quarto capítulo tece um diálogo entre a EJA e as práticas educativas voltadas à chamada Aprendizagem Colaborativa, em referências que têm conciliado esses dois temas. São analisados os referenciais teóricos e perspectivas metodológicas possíveis de serem construídas tendo em vista a construção de espaços dialógicos e colaborativos na EJA.

O quinto capítulo aborda sobre a formação de estudantes negras da EJA da cidade de Salvador (BA), tendo por panorama teórico e educativo as histórias de vida dessas estudantes e, por mediação pedagógica, o desenvolvimento de um canal na plataforma YouTube, que, colaborativamente, permitiu o diálogo e o protagonismo de estudantes da EJA na divulgação de suas histórias.

Na esteira de reflexões sobre as Políticas Públicas para a EJA, o sexto capítulo destaca um panorama geral sobre a oferta da EJA no Instituto Federal Baiano. O estudo conclui pela identificação das condições de oferta da EJA nessa instituição e conclama ao cumprimento da missão que cabe à Rede Federal de educação em sua plenitude.

O sétimo capítulo reflete sobre as possibilidades de qualificação dos processos formativos na EJA, através de práticas pedagógicas interdisciplinares entre as áreas das ciências naturais e ciências humanas, tendo em vista uma educação científica cidadã e contextualizada nessa modalidade educacional.

Em um relato de experiências de um Grupo de Pesquisa implicado com a EJA integrada à EPT de quase dez anos de existência, o oitavo capítulo partilha a trajetória deste grupo, as pesquisas e ações educacionais realizadas, bem como, os referenciais teóricos e metodológicos que embasam o coletivo e contribuem para fortalecer o campo da EJA integrada à EPT nos estudos em educação neste país. E por fim, o nono capítulo toma por base orientações curriculares e estudos teóricos voltados à EJA e propõe reflexões para fortalecer o ensino nessa modalidade educacional, tendo em vista contribuir para a permanência com qualidade e para o enfrentamento à evasão de estudantes.

Mais do que um apanhado de estudos sobre um tema, este livro reúne reflexões que contribuem para compreendermos e realizarmos a EJA integrada à EPT com compromisso ético-político e mais qualidade,

dar-lhe um sentido próprio, no bojo da educação brasileira, da RFEPCT e do IF Baiano.

Sendo todo esse processo uma construção coletiva, cumpre-nos registrar também nossos sinceros agradecimentos às equipes locais do projeto e aos setores (a exemplo das secretarias de registros acadêmicos, coordenações de ensino, diretorias acadêmicas e administrativas, direções gerais, dentre outros), nos *campi* participantes, que realizaram ou apoiaram o Projeto EJA-EPT do IF Baiano, às prefeituras e secretarias municipais de educação conveniadas, à Reitoria e Pró-Reitorias de Extensão e de Ensino do IF Baiano, aos IFs parceiros na realização do projeto e à Secadi-MEC.

Desejamos uma boa leitura e bons diálogos.

A EJA-EPT existe e resiste!



HISTÓRIAS DE VIDA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BAIXO SUL BAIANO:

perfil e expectativas de estudantes de uma turma da EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica

Adriana Pereira Sampaio³

Célia Maria Pedrosa⁴

■ INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada para garantir o acesso à educação àqueles que, por diferentes razões, não concluíram a escolaridade na idade regular. Este estudo tem como objetivo refletir sobre alguns aspectos das histórias de vida de estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Baixo Sul baiano, a partir da experiência de uma turma da EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica, que cursou a formação profissional no IFBaiano, *campus* Valença, no curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) – Produtor de Embutidos e Defumados. A pesquisa foi realizada com estudantes da turma do EJA do município de Nilo Peçanha-BA. Foi solicitado a cada estudante que escrevesse um pouco de sua história de vida e os aspectos positivos e negativos do curso EJA. Os entrevistados, em sua maioria, enfrentam dificuldades econômicas significativas, como também violência doméstica, exploração e precarização do trabalho, gravidez precoce. Por outro lado, mostraram suas satisfações por estarem estudando. Para muitos dos entrevistados, o curso representou uma

3 Mestre em Microbiologia (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB).

4 Doutora em Ciências Sociais (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas), Professora do IF Baiano – *Campus* Valença.

oportunidade de melhoria educacional e social. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei n.º 9.394/96, constitui uma modalidade educacional que tem por objetivo proporcionar a formação escolar de indivíduos que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou médio nas faixas etárias apropriadas por motivos diversos.

Paulo Freire (1921-1997) foi um dos pioneiros da EJA, um defensor da “educação libertadora” – baseada no diálogo, reflexão e questionamento. A EJA busca atender a um público com perfil diversificado, por esse motivo precisa de adaptações e flexibilidade, assim, ela deve estar associada ao cotidiano do aluno, ao trabalho e à prática social (Reichardt; Silva, 2020). O objetivo principal da EJA é formar cidadãos aptos a desempenhar suas funções na sociedade. Mais do que simplesmente transmitir conhecimentos, a modalidade busca formar sujeitos críticos, participativos, democráticos e autônomos, que conheçam seus direitos e deveres (Reichardt; Silva, 2020).

Além de constituir uma política educacional, a EJA se destaca como uma política social. Ao fomentar a escolarização, ela se torna um instrumento vital na promoção de oportunidades de trabalho para os alunos, elevando sua qualidade de vida e, por conseguinte, conferindo-lhes um maior respeito na sociedade (Santos, 2022).

O sujeito da EJA passa por diversos desafios durante seu percurso escolar. Além da diferença de idades entre os educandos, o cansaço por ir à escola após um dia de trabalho pesado, escassez de tempo para se dedicarem aos estudos, conteúdos e métodos trabalhados, muitas vezes não atendem suas expectativas. Ao ingressarem na escola, deparam-se com temas que não refletem no seu cotidiano e o contexto em que vivem. Dessa forma, torna-se crucial conceber uma abordagem educacional construída de maneira dialogante, que leve em consideração não apenas as demandas acadêmicas, mas também as necessidades, vivências, saberes e experiências específicas desses alunos (Santos, 2022).

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre alguns aspectos das histórias de vida de estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Baixo Sul baiano, a partir da experiência de uma turma da EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica, que cursou a formação profissional no IF Baiano – *campus* Valença, no

curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) – Produtor de Embutidos e Defumados.

■ PERFIL DOS ALUNOS DA EJA

O perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é notavelmente diversificado, abarcando sujeitos jovens, adultos e idosos com diversas faixas etárias, realidades e experiências de vida distintas. Em geral, são indivíduos que, por diversos motivos, não tiveram a oportunidade de estudar ou concluir seus estudos durante a idade escolar. Essas razões podem incluir questões socioeconômicas, familiares ou outras circunstâncias adversas (Reichardt; Silva, 2020).

Conforme destacado por Pinheiro (2020), os alunos da EJA possuem uma idade mais avançada, origens diferentes, profissões e vivências distintas, históricos escolares e aprendizagens diferentes por conta da sua experiência de vida. Cada aluno possui suas especificidades, são indivíduos que possuem responsabilidades familiares e sociais, valores éticos e morais que seguem padrões de acordo com seu cotidiano.

Os alunos da EJA geralmente são trabalhadores e, pela necessidade de inserção no mercado de trabalho, muitas vezes, para a própria sobrevivência e/ou da família, tiveram que abandonar a escola. Entretanto, movidos por um desejo de mudança e transformação em suas vidas, os educandos expressam um interesse genuíno em iniciar ou dar continuidade aos estudos na expectativa de alcançar conquistas significativas (Klava, 2015; Reichardt; Silva, 2020). Em geral esses alunos veem na EJA uma oportunidade de concluir seus estudos de uma forma mais rápida e de melhorar suas condições de vida (Fumis et al., 2015).

O Processo de Ensino e Aprendizagem na EJA

O ensino-aprendizagem na EJA apresenta inúmeras dificuldades e desafios, haja vista que em geral seu público-alvo são pessoas que desde cedo estão inseridas no mercado de trabalho, o que torna a permanência na escola um desafio (Oliveira, 2020).

Dentre os desafios enfrentados pelos alunos da EJA na busca por um ensino com qualidade, podemos mencionar, a diversidade cultural, a diferença de idades entre os alunos, equacionando dificuldades de

estabelecerem boas relações, a superação do analfabetismo digital, o cansaço, a formação profissional para atuarem na EJA, pouco tempo para dedicação aos estudos, metodologias utilizadas, comumente inadequadas que acabam por impedir ao aprendizado (Feliciano et al., 2018).

Compreender o processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos exige atentar que muitos dos jovens e adultos que retornam à escola visam não somente adquirir conhecimentos, mas dar um novo sentido à sua realidade de vida (Brasil, 2006).

Freire (2000) destaca que a aprendizagem desempenha um papel fundamental ao proporcionar oportunidades expressivas e individuais, integrando-se como parte essencial de um projeto amplo repleto de possibilidades. Nessa perspectiva, ao favorecer continuidade a um projeto em aprendizagem a escola deve atuar em alcance de um objetivo estruturado com base na realidade vivencial do aluno, enfim, precisa trabalhar com conteúdos significativos embasados em temas que estejam conectados à realidade social, como desemprego, saúde, economia, trabalho, política, entre outros.

O papel do professor torna-se crucial nesse contexto, pois ele precisa não apenas compreender a realidade de seus alunos, mas também adaptar os conteúdos pedagógicos de acordo. Dessa forma, é possível capitalizar as experiências dos discentes, tornando a aprendizagem mais contextualizada e relevante. Vale ressaltar que o conteúdo pedagógico na Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve abranger as mesmas disciplinas presentes na Educação Básica, mantendo a qualidade exigida. Contudo, o diferencial reside na linguagem utilizada, que deve incorporar, além das experiências adquiridas pelos alunos, um vocabulário adequado para jovens e adultos (Reichardt; Silva, 2020).

Metodologia

A pesquisa foi realizada com estudantes da turma da EJA do município de Nilo Peçanha-BA. Após explicar os objetivos da pesquisa, foi solicitado a cada estudante que escrevesse um pouco de sua história de vida, a partir de um roteiro apresentado no quadro branco contendo: idade; estado civil; filhos e idade deles; trabalho; renda, se recebe bolsa-família; motivos que levou a não estudar na idade adequada e se já sofreu violência doméstica.

Foi solicitado também que falassem dos aspectos positivos e negativos do curso que estão frequentando. A turma teve grande evasão e no dia da coleta de informações, a 07 de dezembro de 2023, somente oito estudantes estavam frequentando as aulas, sendo seis mulheres e dois homens, em um total de nove pessoas que ainda estão frequentes. Todos aceitaram produzir o texto, observando o roteiro acima.

Sob o aspecto ético, os riscos envolvidos na pesquisa consistiram em possíveis desconfortos que o participante poderia sentir em compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou mesmo falar sobre temas que poderia se sentir incomodado em falar. Foi esclarecido que não seria obrigado a participar ou dar informações sobre alguns assuntos, caso sentisse que tal assunto é muito pessoal ou não se sentisse à vontade em falar.

Resultados e Discussão

Optou-se por transcrever as respostas ou os textos produzidos da mesma forma como escreveram.

Apresenta-se a seguir os textos produzidos pelos participantes da pesquisa, em que buscou-se refletir sobre as suas histórias de vida, suas dificuldades de frequentar os estudos na adolescência/ juventude e como percebem o curso EJA. Três participantes da pesquisa responderam apenas às questões do roteiro proposto e os outros cinco, produziram um texto, seguindo o roteiro, tendo tido títulos como “Minha Vida” e “Um Pouco da Minha Vida”. Optou-se por transcrever as respostas ou os textos produzidos da mesma forma como escreveram.

Entrevistado 1

Tenho 43 anos, casado e tenho dois filhos. Um homem e uma menina. O menino com idade de 18 anos e a menina com a idade de 23 anos. E aí então eu trabalhava de ajudante de predeiro. Não tenho nenhuma renda própria e não recebo nenhum benefício do governo. Porém dependendo muito de meu trabalho para sustentá a minha família. Seria muito bom se eu recebesse o benefício do governo. Aí eu teria uma renda para comprimentá. O pouco que eu ganho darda algumas diária de ajudante de ajudante de predeiro.

Entrevistada 2

Tem 40 anos de idade, vive com seu companheiro e tem dois filhos homens maravilhoso. Trabalha como cuidadora e tem uma renda mensal de R\$1.000,00. Afirmou que já sofreu violência doméstica sim, “muitas vezes o marido bebia de mais”. Sobre as dificuldades para estudar, disse que “o pai de meus filhos não tomava conta de nossos filhos para eu voltar a estudar”. Considera como aspectos positivos do curso EJETEC: “Eu aprender coisas novas, tem o novo conhecimento em nossas vidas”. Sobre os aspectos negativos do curso afirmou: “Eu estou com um pouca dificuldade de entender a matéria inovação”.

Entrevistada 3

Tenho 40 anos; solteira; dois filhos, um de 23 e outro 21. Sou manicure. Não tenho renda fixa: quinhentos reais por mês. Recebo bolsa-família, sim. Já sofri violência doméstica do pai dos meus filhos. Esse foi um dos motivos da minha separação. Tive que parar de estudar aos meus 14 anos. Perdi minha mãe aos meus 9 anos e convivi com meu pai e meus irmãos até os 12 anos de idade, até eu ir morar em Salvador em troca de comida e roupa, porque com meu pai a vida era muito difícil. Passei muita fome e apanhava muito. Esse foi o motivo pra eu ir embora. Fiquei nessa casa até meus 14 anos, que não cheguei a terminar o ano aí com 17 anos fui mãe.

Aspecto positivo do curso: Eu aprendi mais e além do conhecimento. Aspecto negativo: Tô tendo dificuldade de aprendizado na matéria de inovação.

Entrevistada 4

Idade: 33 anos; estado civil: “mora junto”; três filhos, idade de 15, 13 e 12. Trabalho com limpeza. Nunca sofreu violência doméstica. Sobre as dificuldades de continuar nos estudos afirmou: “Tenho que trabalhar para ajuda no sustento da minha família; não dava para aconsilhar os dois. Sobre os aspectos positivos do curso afirmou que é “ter novas oportunidade no mercado de trabalho”. Sobre os aspectos negativos do curso: “no momento nenhum, espero não ter”.

Entrevistada 5

Tem 44 anos de idade e é casada; tem dois filhos com idades de 19 e 27 anos. Trabalha em atividade doméstica e recebe R\$ 60,00 de diária. Não recebe o auxílio Bolsa-Família. Afirmou que o tipo de violência doméstica que recebeu foi xingamento; sobre as dificuldades de continuar nos estudos, afirmou: “Para ajudá minha família”. Sobre os aspectos positivos do curso EJETC, afirmou: “Um futuro melhor, meio de vida restaurada, melhoria. Não gosto sonhá”.

Entrevistado 6

Tenho 16 anos, sou solteiro, não tenho filhos, então trabalho de ajudante de predeiro. Não tenho uma renda fixa e não recebo benefício do governo. Porém dependo muito do meu trabalho para sustenta a minha família, seria muito bom se recebesse os benefício do governo ai eu teria uma renda para complemento. O pouco que eu junto dando algumas diária de ajudante de pedreiro.

Entrevistada 7

Eu tenho 52 anos, sou casada, tenho dois filho maravilhoso, não trabalho, sou marisquera, recebo em ano em ano e vou me virando. Voutei a estuda desde 35 anos e estou amando a escola e meu curso. Eu tinha vergonha de voltar a estudar mas aqui estou e estou amado. Meu filho tem 34 e 26. Sou dona de casa; nunca trabalhei e não recebo bolsa-família.

Eu não estudei mais nova por que eu engravidei ao 17 ano e aí eu não voutei para as aulas. Após 35 anos, eu voutei, estou anado o meu curso, estou anado.

As minha dificuldade era muitas: era marido; era filho por que não tinha com quem ficar. Aspecto positivos do curso, os melhores possível. Tenho muitos pontos negativos mas vou continuar, se Deus quiser e permitir.

Entrevistada 8

Um pouco da minha história

Tenho 52 anos; no dia 23 do mês em curso, completo 53. Sou casada e não tenho filhos. Sou doméstica. Minha renda é de oitocentos a novecentos reais (depende). Recebo Bolsa Família. Já sofri violência doméstica.

Na minha trajetória interrompi os estudos quatro vezes por vários motivos: sofri culez (?), parei pra tomar conta do meu primeiro sobrinho para minha irmã mais velha trabalhar; também tinha que ir de barco para a escola quando passei para o ginásio e no inverno era muito difícil.

Para mim, este curso está sendo maravilhoso, estou me sentindo muito importante e além disso, estou aprendendo coisas das quais nunca ouvi falar; eu que nunca me sentei na frente de um computador.

Gostaria que fosse cumprido o que nos foi prometido antes de começarmos a fazer o curso.

Os entrevistados, em sua maioria, enfrentam dificuldades econômicas significativas. A renda é geralmente baixa e, em muitos casos, incerta, como ilustrado pelas histórias do ajudante de pedreiro e trabalhadores domésticos, que dependem de trabalhos informais e diárias.

As dificuldades para retornar aos estudos também foram recorrentes, especialmente para as mulheres entrevistadas. Os motivos variaram, desde responsabilidades familiares, como cuidar dos filhos, até a falta de apoio dos parceiros. Em outros casos, a necessidade de trabalhar desde cedo para contribuir no sustento familiar fez com que a escolaridade fosse interrompida precocemente.

Para muitos dos entrevistados, o curso representou uma oportunidade de melhoria educacional e social, visto que propicia à obtenção de novos conhecimentos, melhoria da autoestima e possibilidade de acesso a melhores oportunidades de emprego. Embora haja um reconhecimento dos benefícios do curso, as dificuldades de aprendizagem são mencionadas por alguns participantes, em decorrência desses alunos ficarem afastados do ambiente escolar por anos.

As expectativas dos entrevistados quanto ao curso são altas e positivas. A participação no curso reflete uma busca por um futuro melhor para si mesmos e para suas famílias.

■ CONCLUSÃO

A EJA se constitui de uma política socioeducacional de fundamental importância para os indivíduos que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou médio nas faixas etárias apropriadas por motivos diversos. Especialmente no território do Baixo Sul, marcado pela forte presença

do povo negro, de muitas formas excluídos socialmente, as demandas pela EJA são essenciais e prioritárias.

Nas histórias de suas vidas, verificamos diversos relatos de violência doméstica, exploração e precarização do trabalho, gravidez precoce e baixíssima renda. Por outro lado, mostraram suas satisfações em estarem estudando, mas também suas dificuldades com alguns componentes curriculares e algumas expectativas frustradas, o que indica a necessidade de permanentes reflexões e reconstruções de seus currículos e estratégias de educação.

REFERÊNCIAS

FELICIANO, C. B.; FERREIRA, D. O. C.; DELGADO, O. C. **O perfil e os desafios enfrentados pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA**. 16 f. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – F.....aculdade Multivix de Cariacica. Cariacica, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: EdUNESP, 2000.

FUMIS, J.; COSTA, R. D. A. da; LOPES, P. T. C. Perfil socioeconômico e educacional de alunos de EJA-EAD: compreendendo os motivos de seu retorno à sala de aula. **Revista Ampliar**, [s. l.], v. 2, p. 1-12, 2015.

KLAVA, M. E. O. P. **O perfil dos alunos da EJA**: a juvenilização em pauta. 60 f. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

OLIVEIRA, T. G. D. **Ensino-aprendizagem de alunos da Educação de Jovens e Adultos**. 45 f. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2020.

PINHEIRO, S. M. da S. O perfil do aluno da EJA na atualidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7. **Anais [...]** Maceió-AL, 2020. p. 1-12. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA12_ID6906_26092020173259.pdf. Acesso em 08 jun. 2025.

REICHARDT, M; SILVA, C. A importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Caderno Intersaberes**, [s.l.], v. 9, n. 23, p. 58-70, 2020.

SANTOS, M. A. S. **O perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Porto Franco-MA**. 48 f. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Tocantinópolis, 2022.



A FORMAÇÃO DE DOCENTE QUE ATUA NA EJA/EPT

Jaqueline Pereira Vieira⁵

■ INTRODUÇÃO

A formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é algo que podemos considerar recente, uma vez que nas últimas décadas, temos acompanhado diversas tentativas, dentre as quais o enfoque tem sido mais no campo teórico. E na presente proposta, trazemos elementos e indícios de ações práticas que ofereçam oportunidade aos cursistas docentes que atuam na EJA/EPT, um debate por meio do qual a teoria caminha paralelamente e integradamente com a prática.

Buscando compreender a realidade das escolas com oferta de EJA e os embates oriundos desses ambientes, este texto propõe a reflexão de algumas questões que permeiam a prática pedagógica, tais como as concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que evidenciam temas ligados à diversidade, na Educação de Jovens e Adultos, assim como a Educação Profissional e Tecnológica, a garantia, o acesso, permanência e continuidade dos estudos, por meio da cooperação pedagógica, para os estudantes da EJA e EPT, assim como quais os impasses que dificultam a execução do Projeto e quais seriam as bases teórico-metodológicas para essa formação.

Desse modo, apresentamos inicialmente os principais marcos legais da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos, que adota-

5 Pedadoga Especialista em Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos e Mestre em Gestão na Educação Profissional.

mos para fundamentar o estudo, tais como a Resolução CNE/CEB n.º 01, de 05 de julho de 2000 — a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, bem como o Decreto n.º 5154/2004, que regulamenta o parágrafo 2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 41, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências, período no qual o Ministério da Educação retoma as discussões sobre a Educação Profissional e, em seguida, o Decreto n.º 5840/2006, que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos — Proeja.

Neste período, ocorrem outras providências legais, por meio das quais têm início ações no Brasil, mobilizando este segmento da educação para atualizar as diretrizes da Educação Profissional, quando foram definidas alterações complementares orientadoras dos sistemas de ensino básico das instituições de Educação Profissional e demais estabelecimentos de ensino, na implementação de cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em articulação com o Ensino Médio, que foi atualizado pela Lei n.º 11.892 (Brasil, 2008), quando se observou um aumento da política de valorização da Educação Profissional e Tecnológica. Desde então, o investimento e os Projetos e Programas foram implementados, visando atender a Meta 10, do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014–2024), que traz como um dos objetivos, elevar a escolaridade média da população entre 18 a 29 anos, possibilitando chegar ao mínimo de doze anos de escolarização.

Desde então, as instituições com oferta de educação profissional passaram a implementar as suas ofertas de cursos técnicos de nível médio e de formação inicial e continuada, além de fazerem a adesão às chamadas do Ministério da Educação, como medida de elevação da escolaridade da população, bem como assegurar uma formação profissional. Nesse sentido, o Instituto Federal Baiano, por meio da adesão ao Edital do MEC n.º. 17/2022, de fomento à formação para a atuação na Educação Profissional de Jovens e Adultos aos profissionais que atuam nos cursos da Educação de Jovens e Adultos Integrado a Educação Profissional e Tecnológica, promoveu a Proposta de Formação Docente,

viabilizando assim, a oferta de profissional qualificado para a atuação na formação na EJA.

Com isso, o presente artigo traz uma abordagem sobre a Formação Continuada a Professores e Professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica, como política necessária ao desenvolvimento da educação profissional, de modo a contribuir na formação de professores e estudantes, tendo em vista às necessidades no que se refere aos saberes da Base Nacional Comum Curricular e os aspectos Técnicos Profissionais importantes nos estudos, bem como na integração com o mundo do trabalho

A base para construção deste artigo, foi a execução de um projeto de formação docente, o qual proporcionou a oportunidade de formação continuada para os docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos e, na Educação Profissional, que buscam a ampliação da sua formação, de modo a contribuir para a valorização das concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que evidenciam temas ligados à diversidade na educação de jovens e adultos e, contou com módulos nos quais foram abordados temas diferentes envolvendo a realidade da educação de jovens e adultos, inclusão social, a valorização do estudo formal e sistematizado como direcionador para a valorização do conhecimento científico e sua importância na formação humana e a relação entre a educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho. Além de trazer as contribuições de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos.

Nesta perspectiva, o texto vai apresentar as contribuições da formação continuada de profissionais que atuam na área de Educação de Jovens e Adultos, visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e diversificadas, a partir das contribuições teóricas e a compreensão da importância do estudo formal e sistematizado para a formação humana e cidadã, bem como a inserção ou reinserção no mundo do trabalho.

A abordagem contemplou concepções teóricas e práticas, político-pedagógicas e metodológicas que evidenciaram os temas ligados à diversidade na EJA, considerando as diferentes culturas, gêneros, etnias e sexualidades dos sujeitos envolvidos, em seus diversos aspectos no contexto contemporâneo.

■ RELATO DE EXPERIÊNCIA

A presente experiência proporcionou momentos ricos, os quais contribuíram para a formação docente, bem como para a dos discentes. A integração entre a teoria e a prática, assim como reflexões importantes sobre a implantação da Política Pública e as necessidades de ajustes para o êxito da ação.

O Programa EJA Integrada a EPT trouxe a proposta visando proporcionar ao estudante Jovem e Adulto de prover meios que possibilitem a garantia ao acesso, permanência e continuidade dos estudos, por meio da cooperação pedagógica entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os municípios, integrando educação, ciência, trabalho, tecnologia e cultura. Esta experiência trata da turma organizada pelo Instituto Federal Baiano, junto às escolas municipais de Catu e Mata de São João, municípios pertencentes ao Território de Identidade Litoral Norte e Agreste Baiano.

O planejamento de um curso de formação continuada vai além do que estabelecem as diretrizes ou parâmetros definidos teoricamente. É preciso considerar as especificidades, bem como as adversidades no contexto a ser trabalhado. Nesta formação não foi diferente, atender a um dispositivo legal e assegurar a efetivação de um trabalho de estudo, pesquisa junto a professores experientes e engajados na prática é o que torna o processo mais rico e envolvente.

Então, a construção de cada unidade de estudo, de modo a atender às especificidades da turma exigiu da equipe pedagógica e docente do curso, o planejar e replanejar das ações de modo a garantir estudos e reflexões coerentes com os princípios da EJA e da EPT de forma atualizada, dinâmica e reflexiva.

Por tratar-se de um curso que contou com uma carga horária virtual, utilizando a plataforma Moodle, usando os espaços de interação que foram importantes para os registros e acompanhamentos das aulas, constando de momentos síncronos e assíncronos, foi possível explorar os conhecimentos dos cursistas, assim como interagir e promover momentos ricos de aprendizagem. No entanto, podemos destacar como diferencial os encontros presenciais ao final de cada módulo, nos quais foram realizados seminários que caracterizaram o fechamento de cada

ciclo, fazendo um resumo das abordagens dos componentes curriculares, constantes da matriz curricular do curso.

Nesse sentido, a matriz curricular apresentada considerou os conteúdos essenciais a serem abordados no curso e que representaram objeto de estudo junto à Equipe Pedagógica, para garantir a consonância com o Projeto Pedagógico e com as definições traçadas no Projeto de Implementação de cursos EJA/FIC integrada a EPT, no âmbito do Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional, promovido pelo Instituto Federal Baiano. Na elaboração deste currículo, foram asseguradas as especificidades locais das turmas, referências para ampliar conhecimentos e temas pertinentes à complementação da matriz curricular.

Ainda na sua organização pedagógica, o curso constou de três módulos, distribuídos em sete componentes curriculares e, dentre estes, dois que se repetiram ao longo dos módulos, de modo a subsidiar a construção do trabalho final de forma colaborativa, ao mesmo tempo que o cursista direcionava a especificidade da sua realidade docente, utilizando os recursos que melhor atendesse a sua experiência de integração teoria e prática.

Na abordagem durante a exposição de cada componente curricular foram explorados os diferentes aspectos da educação de jovens e adultos, incluindo a pesquisa acadêmica voltada para a inclusão social, a contribuição de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos, a valorização do estudo formal e sistematizado como direcionador para a valorização do conhecimento científico e sua importância na formação humana e a relação entre a educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho, de modo a explorar as possibilidades de uma educação profissional na modalidade de jovens e adultos em uma perspectiva histórico-crítica, fundamentada na pedagogia e psicologia histórico-crítica. E assim contribuir para a ampliação do conhecimento e aprimoramento das práticas dos professores de educação de jovens e adultos, bem como da Educação Profissional e Tecnológica, visando à formação de uma geração de sujeitos que promovam a inclusão social e a valorização da diversidade em suas práticas pedagógicas, assim como a valorização das concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que evidenciem temas ligados à diversidade na educação de jovens e adultos.

Estabelecer o paralelo entre estas duas bases conceituais permitiu uma reflexão quanto às contribuições do método Paulo Freire e seus conceitos e concepções para a EJA e seus fundamentos teóricos no contexto contemporâneo, assim como compreender os sentidos e os significados do estudo formal, sistematizado e escolar como direcionadores para a valorização do conhecimento científico e de seu fundamental papel na formação humana, refletindo sobre o papel da escola e do professor na construção desse conhecimento. E por fim, analisar a relação entre Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho, valorizando a Educação Popular como uma forma de superação da exclusão social e refletindo sobre as demandas e desafios da educação de adultos na atualidade.

São sujeitos de direito, que compõem:

[...] um grupo bastante heterogêneo, tanto no que diz respeito ao ciclo de vida em que estão, as suas biografias e identidades, as suas disposições para aprender, as suas necessidades formativas, como em relações às representações sobre ler e escrever, os conhecimentos e as habilidades construídos em suas experiências de vida (Vóvio, 2010).

As leituras, reflexões e discussões versaram sobre a origem do sujeito da EJA, bem como os fatores que dificultam ou dificultaram ao longo da sua vida para o desenvolvimento da leitura e escrita formal, tornando-os analfabetos funcionais, ou seja aqueles sujeitos que “aprenderam” a ler, escrever e contar basicamente e que na grande maioria das vezes são oriundos das camadas mais pobres da sociedade e tiveram seus direitos sociais, políticos e econômicos negados, levando-os a subempregos ou a atuar na informalidade.

Um aspecto a ser considerado no curso também foi quanto ao currículo da EJA, que apresenta os três princípios básicos: Interdisciplinaridade, Flexibilidade e Não Linearidade, o que garante a possibilidade de construir um currículo referenciado pelas histórias de vida e de trabalho dos estudantes.

Nesse sentido, foi possível refletir sobre o método proposto por Paulo Freire, como base fundamental a cultura dos educandos. Uma vez que, a importância de saber ler e escrever, está diretamente ligada à realidade cultural dos sujeitos da classe de jovens e adultos. Uma vez que a aprendizagem de forma distanciada da realidade do estudante não

faria qualquer sentido, para que este possa dominar a leitura e a escrita, assim se poderiam utilizá-la para fazer a leitura do mundo que o cerca.

Deste modo, a influência de Paulo Freire na modalidade da Educação de Jovens e Adultos é extremamente rica e positiva, visto que sua metodologia permite a ligação do educando com o mundo em que vive, sem causar no sujeito a sensação de não pertencimento a este mundo. Sem falar, ainda, que à medida em que o estudante se conscientiza do seu valor, conhecimento e papel na sociedade na qual está inserido, ele é estimulado a reconhecer o seu potencial de transformação e capacidade de modificar a sua realidade, participando desta transformação de forma ativa.

Esta relação de transformação promove uma ação dual, na qual o sujeito que é capaz de ser transformado, também pode transformar a sua realidade. E com isso, gradativamente, o sujeito passa a ter noção que a educação, que o transforma, é a mesma que é transformada por ele. Nesse processo, o estudante refaz a sua compreensão do mundo, a partir do momento em que deixa de enxergar a realidade como se fosse algo separado de si mesmo.

E na realidade, a EJA integrada a EPT, na qual os professores cursistas ministravam aulas, os relatos foram um pouco mais além, visto que os estudantes faziam parte do curso de Formação Inicial e Continuada de Qualificação em Panificação ou Auxiliar de Cozinha, apresentavam um movimento de mão dupla integrando saberes acadêmicos dos componentes curriculares da base comum e da formação técnica, aplicando ao contexto social vivenciado por cada um deles.

De acordo com Freire (2002, p. 254), “[...] o fundamental na alfabetização de adultos é que o alfabetizando descubra que o importante mesmo não é ler histórias alienadas e alienantes, mas fazer história e por ela ser feito”.

Apesar da importância dada à leitura e à escrita, é necessário que os docentes trabalhem com a modalidade de jovens e adultos de forma diferenciada. E na experiência que permeou esta formação os conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular foram integrados ao conteúdo da Formação Profissional de cada curso. O estudante teve a oportunidade ressignificar seus conhecimentos aplicando-os a sua realidade.

Durante a abordagem referente às potencialidades e desafios da Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade de Jovens e Adultos, na atualidade, foi possível refletir quanto as oportunidades de inserção socioprodutiva do jovem e adulto, como forma de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional, trazendo elementos práticos vivenciados nos cursos de qualificação como ferramenta de inserção ou reinserção no mundo do trabalho, de modo a promover a emancipação individual e social, bem como os caminhos possíveis de profissionalização para o estudante da EJA, por meio da Qualificação Profissional.

Em meio aos estudos e seminários, trouxemos o estudo sobre a construção do material didático, bem como o relato sobre as práticas pedagógicas contextualizadas à EJA e as medidas adotadas por cada docente para atender às especificidades de aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar da EJA, considerando os desafios de uma sala de aula da EJA e a elaboração de materiais didáticos.

Na estrutura pedagógica organizada para esta proposta de formação continuada de docentes que atuam neste Projeto de EJA integrada a EPT, promovemos a apresentação dos trabalhos elaborados pelos cursistas, evidenciando os aspectos teóricos e práticos, de modo a socializar os conhecimentos sistematizados na perspectiva da atuação na EJA integrada à EPT, tendo como universo de pesquisa a realidade da sala de aula.

Cada cursista optou por uma forma de apresentação do trabalho, de modo que a sua experiência/construção pudesse ser utilizada por outros docentes para enriquecer a sua prática pedagógica.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar as atividades de estudos e debates sobre as temáticas que permearam a formação docente, foi possível identificar a importância do planejamento e participação dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, para o pleno exercício da cidadania. Consideramos a sua relevância quanto ao fato de dar oportunidade à ampliação de conhecimentos, desenvolvimento da autonomia e a contribuição para uma leitura crítica das experiências com a EJA e a Educação Profissional, assim como a implementação de uma política pública a ser desenvolvida junto a uma modalidade de ensino que visa a elevação da escolaridade

da escolaridade do sujeito, bem como a inserção ou reinserção deste no mundo do trabalho e contribuir para o exercício da cidadania.

Diante do exposto, avaliamos que mediante os resultados obtidos, sua análise e discussão representam uma grande contribuição para melhorar e fortalecer as ações voltadas a EJA e EPT e poderá servir de subsídio para implementação do Programa junto a outras Unidades de Ensino, o que poderá beneficiar outros municípios e comunidades.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite** – do Trabalho para a EJA: Itinerários pelo Direito a uma Vida Justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARBOSA, C. S. A educação de jovens e adultos na perspectiva da formação humana: desafios no contexto das relações flexíveis de trabalho. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 63–76, jan.–mar., 2019. E-ISSN: 1982–5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11114. Acesso em: 20 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 52. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2021 (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 4).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CHIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Lúcia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. Projeção: entre desafios e possibilidades. **Holos**, Natal, ano 28, v. 2, p. 114–129, 2012.

NICODEMOS, Alessandra; CASSAB, Mariana. A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências. **Revista Cocar**, n. 11, p. 1–14, 2022. Edição Especial. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5076>. Acesso em: 20 abr. 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de; LEITE, Priscila C. S.; NERI, Isabell T. T. Materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva Freireana. **Retratos da Escola**, [s.l.], v. 15, n. 32, p. 393–408, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1236>. Acesso em: 20 abr. 2020.

REUS, Márjori B. “Caprichem nas folhinhas”: a infantilização das práticas pedagógicas e docência na EJA. In: PAIVA, Vanilda Pereira (org.). **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C.J. et al (org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 147–164, 1994. <http://forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf>.

SILVA, Gercivania G. da; OLIVEIRA, Francisco Kelsen de. Material didático utilizado na Educação Profissional de Jovens e Adultos: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Semiárido de Visu**, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 335–343, 2021. Disponível em: <https://semiaridodevisu.ifsertao-pe.edu.br/index.php/rsdv/article/view/308>. Acesso em: 20 abr. 2020.

TORRES, M. E. S.; SILVA, M. S.; SILVA, E. J. L.; FARIA, E. M. S.; BARROS, A. M. A. Fóruns de EJA do Nordeste: espaço de luta, resistência e afirmação dos direitos dos sujeitos por educação. In: SILVA, André Gustavo; CARVALHO, Fernanda da C. G (orgs.). **Paulo Freire: 50 anos da Pedagogia do Oprimido**. Recife: Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, 2020. v. 1. Disponível em: <https://centropaulo-freire.com.br/arquivos/Livro1completo.pdf#page=60>. Acesso em: 20 abr. 2020.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, Leônicio José Gomes et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60–77 (Didática e Prática de Ensino).



O LUGAR DA PEDAGOGIA FREIRIANA NOS CURSOS DA EJA/EPT DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Rosimere Silva Santos Lima⁶

■ INTRODUÇÃO

Para iniciar esta discussão sobre o lugar da pedagogia freiriana nos cursos de Educação de Jovens e Adultos associado à Educação Profissional e Tecnológica – EJA/EPT, quero retomar aos estudos de Karl Marx (1818–1883) e Paulo Freire (1921–1997), para que assim possamos compreender como elas são pensadas e estruturadas a partir destes pensadores. Ambos consideram que a educação profissional/emancipatória deve estar socialmente e politicamente referenciada nas experiências de vida e na concepção de trabalho destes sujeitos.

A educação profissional tem sua base fundamentada no pensamento de Marx, a partir das mudanças ocorridas após a revolução industrial, quando o modo de produção deixa de ser artesanal/familiar para ser capitalista, subdividindo o trabalho entre trabalho manual e trabalho intelectual, ocasionando a subdivisão em classes (Frigotto, 2006). Neste período os meios de produção passam ser de propriedade dos donos das fábricas, o trabalho perde o seu sentido ontológico e torna-se algo que pode ser mensurado de acordo com a produção do trabalhador, dando

6 Pedagoga do Instituto Federal Baiano *campus* Valença/Bahia, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, Orientadora Educacional do Programa EJA–EPT, *campus* Valença (BA).

lugar a exploração do trabalho, ou seja, desta maneira, o trabalho não é compreendido como princípio educativo (Frigotto, 2005).

É neste contexto que Marx propõe que a educação para os trabalhadores fosse pensada contemplando aspectos da formação humana e integral (formação intelectual, formação física e formação profissional), de forma que os trabalhadores reconhecessem e refletissem, a partir disso, em quais condições de trabalho eles estavam submetidos, ocasionado assim a sua desalienação.

Logo, a educação profissional e tecnológica, com viés marxista, proporciona articulação entre trabalho e educação por intermédio da integração das histórias, das vivências, dos territórios e, principalmente, dos conhecimentos construídos (Nascimento, 2021). Articulando-se com o pensamento de Lukács:

Não se pode considerar o ser social como independente do ser da natureza, como antítese que o exclui, o que é feito por grande parte da filosofia burguesa quando se refere aos chamados “domínios do espírito”. De modo igualmente enérgico, a ontologia marxiana do ser social excluía a transposição simplista, materialista vulgar, das leis naturais para a sociedade, como era moda, por exemplo, na época do “darwinismo social”. As formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge e se explica a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais (Lukács, 2012, p. 199).

A citação de Lukács evidencia que não há como se falar em ser social desconectado da natureza, logo, o trabalho como algo ontológico (inerente ao ser que transforma a Natureza e dela se beneficia) não pode ser concebido como mercadoria, produtor de mais valia. Marx, compreendendo a necessidade da educação para romper com esta subdivisão de classe e consequentemente divisão do trabalho, propõe uma educação voltada para a formação humana e integral dos trabalhadores, cujo tripé é: formação física, formação intelectual e formação profissional.

Sendo, portanto, uma formação pensada a partir do seu contexto social e relacional homem-natureza, cujo próprio Marx (2010, p. 145) declara que “o homem não é um ser abstrato, ancorado fora do mundo. O homem é o mundo do homem, o Estado, a sociedade”. Portanto:

A Educação que se preocupa com a Formação Humana e Integral reconhece os saberes que são construídos ao longo da vida, fundamental para formar essas categorias de “sujeitos, que são capazes de se direcionar para uma ação consciente de transformação social, de dentro para fora, aproximando-se dos fenômenos que produz essa conformação, para, assim, contestá-los no seu campo de origem (Lima, 2021).

Ao associar educação profissional e tecnológica à educação de jovens e adultos, percebe-se que há uma semelhança entre elas, visto que, ambas foram pensadas com intuito de minimizar os impactos impostos por uma sociedade excludente a uma camada da sociedade desprovida de direitos, ou seja, ambas possuem ação reparadora e equalizadora.

Desta forma, é fundamental que se observe o que foi citado por Freire e Gadotti (?), “não é possível pensar tão somente em conhecimento didático e nos conteúdos que serão ensinados no contexto da educação de jovens e adultos”, ou seja, é preciso ir além, é preciso considerar os saberes da experiência feito destes sujeitos, de forma que estes sejam o ponto de partida para transformação do pensamento originário do senso comum em pensamento crítico, possibilitando uma ruptura com a realidade opressora:

Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas... A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (Freire, 1987, p. 24).

Com base neste pensamento, percebemos que a práxis proposta por Freire como uma ação-reflexão-ação revolucionária possui intencionalidades e, neste contexto, a educação é libertadora pois dá aos sujeitos a possibilidade de se reconhecerem na condição de opressor/oprimido e, com isso, assumirem uma postura libertária, onde o oprimido não deseja mais ser o opressor, mas um homem em seu contexto social relacional.

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da

reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação — ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns, feita por outros (Freire, 1987, p. 34).

Partindo deste pensamento, fica exposto que existe de fato a necessidade dos saberes da experiência feito, amplamente discutidos por Freire, serem observados em todos os aspectos, tanto na proposta de ofertas de cursos, assim como, no momento da elaboração dos documentos que norteiam a sua realização, pois, sem isso, estaremos fadados a reproduzirmos os mesmos erros do passado, quando estes sujeitos são forçados a abandonarem os seus estudos, por não se ajustarem ao sistema de educação proposto, ou por outras situações a eles impostas, frente às desigualdades sociais e econômicas que vivenciamos no contexto brasileiro.

A educação/cursos EJA/EPT devem cumprir o papel social para o qual foram pensados, sendo, portanto, articuladores do exercício da práxis a partir da realidade destes sujeitos, pois, sem isso, não será possível transformarem a sua realidade de oprimido. “A práxis envolve ação, reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor oprimidos” (Freire, 1987, p. 25).

Logo, só uma educação socialmente e politicamente referenciada nas experiências de vida e de trabalho destes sujeitos poderá dar-lhes a oportunidade de terem um processo formativo não para reprodução da relação opressor/oprimido, e sim para sua libertação. Neste sentido, é de suma importância compreendermos o lugar da pedagogia freiriana no percurso formativo dos sujeitos dos cursos EJA/EPT, permitindo-nos extrapolar os conhecimentos da pedagogia tradicional na elaboração dos cursos EJA/EPT e com isso pensar na formação integral destes sujeitos.

A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA FREIRIANA E OS CURSOS EJA/EPT

Nos espaços em que se discute a educação no Brasil, muito se ouve falar sobre concepções pedagógicas, algumas delas se perpetuaram ao longo das décadas, umas com mais evidências outras não. Existem as

que são mais voltadas para público infantil, outras que se adequam ao público adulto, como é o exemplo da concepção pedagógica tradicional e a concepção pedagógica freiriana, objeto da nossa discussão. Vale destacar que nos cursos da educação de jovens e adultos ainda é comum encontrarmos escolas que adotam a concepção tradicional no chão da sala de aula em detrimento da concepção freiriana.

É imprescindível compreendermos as diferenças entre as concepções pedagógicas tradicionais e a freiriana quando nos propomos a abrir cursos EJA/EPT, especialmente no que se refere a qual concepção de sujeitos da EJA se pretende formar e qual propósito se tem para estes sujeitos, sabendo, desde já, que a primeira se propõe a uma formação mecanicista e a segunda a uma formação para emancipação.

A pedagogia tradicional é pautada na repetição e na memorização, onde o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem, propõe a fragmentação do conhecimento, não considera os conhecimentos prévios dos sujeitos, não contribui para a formação crítica, favorece a dualidade entre sujeito e objeto. Já a pedagogia freiriana, de acordo com Barros (2018), contrapõe a este modelo tradicional de educação escolar, pois, no contexto freiriano, a interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento é entendida não como dualismo, mas como uma unidade dialética que possibilita a criação do sujeito cognoscente e a recriação do mundo.

Na pedagogia freiriana, a prática pedagógica é pensada para evidenciar o sujeito e as suas potencialidades dentro de um contexto que a sua realidade é a expressão de sua fala, traduzida pelos saberes das experiências feitas em diálogo com os conhecimentos necessários para sua formação humana e integral, tendo como ponto de partida a consciência que a educação é libertadora. Desta forma, a pedagogia da libertação de Freire vai além do conhecimento técnico oriundo da pedagogia tradicional, pois reconhece o sujeito dialógico que traz consigo a subjetividade originária da sua relação com a comunidade que está inserida. Para tanto, Freire (1987, p. 35), afirma que:

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.

[...] Neste sentido, o método deixa de ser, como salientamos no nosso trabalho anterior, instrumento do educador (no caso, a liderança revolucionária), com o qual manipula os educandos (no caso, os oprimidos) porque é já a própria consciência.

Nesta perspectiva, a educação de jovens adultos nos cursos de educação profissional e tecnológica deixam de ser um espaço de prescrição de conteúdo, onde o oprimido tende a reproduzir aquilo que lhe foi ensinado, para ser um espaço crítico de reelaboração de saberes, saberes socialmente construídos a partir da práxis pedagógica. Para Freire (1987) é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo que possibilita a sua transformação. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.

Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. “O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo elitista por ele” (Freire, 1987, p. 16).

Os sujeitos da EJA/EPT, no contexto da pedagogia freiriana, são protagonistas do seu processo de ensino e aprendizagem. Em termos gerais, a educação, nessa abordagem, é pensada como um conceito dinâmico que pressupõe uma ação eminentemente humana, realizada por um sujeito que interage com outros sujeitos e com o mundo, num processo de construção do conhecimento que é intersubjetivo e dialógico. Trata-se de encarar o diálogo como condição de conhecimento, numa relação pedagógica concebida em termos antiautoritários.

O diálogo, na pedagogia da libertação de Freire, é mais do que uma forma técnica ou um recurso tático; é uma categoria ética, que se distingue da relação antidialógica da pedagogia tradicional pela promoção do interconhecimento dos sujeitos dialógicos, numa ação-reflexão de dizer a palavra verdadeira em que se afirmam os valores democráticos e a reciprocidade da dignidade humana.

Pensar os cursos EJA/EPT na perspectiva da concepção da pedagogia freiriana requer um olhar pedagogicamente diferenciado sobre os sujeitos que serão os futuros estudantes destes cursos. Segundo Souza, Cassol e Amorim (2021) a Educação de Jovens e Adultos destina-se a Jovens e adultos trabalhadores e idosos, com o propósito de proporcionar a esses sujeitos, que não estudaram na idade adequada, uma ação reparadora

de direito e uma educação equitativa, qualificadora e de atualização de aprendizagens. Logo, fica inviável pensar a constituição destes cursos EJA/EPT a partir da adequação de outros documentos de outras modalidades de educação, que não tenha Freire e Marx como referência, devido às suas especificidades.

Para Barros (2018), na abordagem freiriana estamos, portanto, perante uma pedagogia que não se esgota no terreno educativo ou escolar, mas que se projeta sempre no campo social e político, pois os seus referenciais de análise não são apenas os linguísticos e cognitivos, mas são os históricos e socioexistenciais. Desta forma, o foco da educação de jovens e adultos associada à educação profissional e tecnológica é estabelecer o diálogo entre os saberes da experiência feito com o mundo do trabalho, levando em consideração o conhecimento tecnológico originário do ensino, da pesquisa e da extensão de forma interrelacional com o seu contexto histórico e social.

Os cursos que têm como referência os sujeitos da EJA, que buscam uma formação profissional e tecnológica, não podem se estruturar pedagogicamente afastando o sujeito aprendiz do objeto estudado, mas a partir da ação-reflexão-ação que este exerce sobre ele, não dispensando a práxis que permeia todo o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, não há como se pensar cursos de formação para Jovens e Adultos sem conhecer a realidade dos sujeitos, sem reconhecer os saberes socialmente construídos, sem uma gestão democrática e sem abrir mão da visão dicotomizada da educação tradicional.

O Lugar dos Sujeitos nos Cursos EJA/EPT

Os estudos sobre a pedagogia freiriana destacam que não se discute EJA sem os sujeitos alvos desta modalidade de educação. De acordo com a política de EJA do estado da Bahia, eles são:

Sujeitos de direito da EJA jovens, adultos e idosos; homens e mulheres que lutam pela sobrevivência nas cidades ou nos campos. Em sua maior parte, os sujeitos da EJA são negros e, em especial, mulheres negras. São moradores/moradoras de localidades populares; operários e operárias assalariados da construção civil, condomínios, empresas de transporte e de segurança. Também são trabalhadores e trabalhadoras de atividades informais, vinculadas ao comércio e ao setor doméstico (Bahia, 2009, p. 11).

Por isso, quando uma instituição educacional decide ofertar cursos para esta modalidade de educação precisa estar aberta para trabalhar de forma coletiva, desde a elaboração dos documentos necessários para sua constituição até a gestão das atividades realizadas dentro e fora dos muros da instituição, pois o seu entorno também faz parte da realidade da escola e tem implicações sobre a vida destes sujeitos.

Nestes aspectos, os cursos EJA/EPT devem atender ao interesse dos sujeitos e da comunidade onde a escola está inserida, devem pautar-se em uma gestão democrática, que priorize a participação, a autonomia, a transparência e a pluralidade, que envolva toda a comunidade escolar (conselho escolar/APMF, grêmio estudantil e conselho de Classe). Tendo como foco a descentralização das tomadas decisões, esta descentralização das tomadas de decisões, esta só ocorre se houver por parte dos gestores e da comunidade escolar um comprometimento com este fazer político e pedagógico tão necessário para implementação de uma educação emancipatória.

Neste cenário, a escola que exerce a gestão democrática objetiva formar os seus estudantes criticamente, com autonomia para buscar a melhoria para si e para sua comunidade. A vista disso, podemos dizer que há dialogicidade e autonomia na condução dos processos educacionais, levando a resultados diferenciados que demonstram que há por parte dos interessados o sentido de pertencimento, sendo, portanto, estes espaços de saberes, vivências e experiências o seu território de aprendizagem. As escolas da EJA não separam o conhecimento científico dos saberes da experiência feito adquiridos a partir da realidade dos sujeitos e do seu território de identidade, mas produz o diálogo com eles, tendo a práxis como referência (Freire, 1987).

Por isso, os processos educacionais voltados para os sujeitos da EJA/EPT necessitam de fato serem pensados coletivamente, a partir da realidade e do território onde eles estão inseridas. Talvez este seja um dos maiores desafios que nos faça pensar democraticamente esta modalidade de educação, sem desconsiderar a formação dos profissionais que atuam nesta modalidade, pois, não há receitas prontas para o Ensino da EJA, cada turma vai demandar um olhar diferenciado deste profissional sobre o processo de ensino e aprendizagem destes sujeitos.

Este olhar diferenciado deve perpassar por todo o processo de elaboração dos cursos EJA/EPT, iniciando com a constituição da comissão que conduzirá os trabalhos dentro da instituição, pois é ela que vai realizar o estudo de demanda, elaborar o projeto pedagógico do curso, realizar as audiências públicas, entre outras ações necessárias para implementação do curso, sendo, portanto, fundamental que esta comissão tenha profissionais que conheçam as especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

Outro ponto importante a ser observado na elaboração de Cursos EJA/EPT é o projeto político pedagógico da escola, pois é ele que norteia politicamente e pedagogicamente as ações que a comunidade escolar precisa executar para alcançar os objetivos construídos coletivamente. Para Veiga (2004, p. 37):

O projeto político-pedagógico [PPP] é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela influenciado.

O PPP é um documento vivo; dinâmico, e não estático. Por conseguinte, deve ser pensado e elaborado pelos que são partes interessadas no projeto educacional da escola, gestores, professores, profissionais da educação e comunidade escolar. Sendo consenso que é impossível pensar e elaborar o PPP sem o exercício da escuta entre os pares.

Para além de ser uma da construção coletiva, o PPP da Educação de Jovens e Adultos vinculado à educação profissional e tecnológica precisa contemplar também aspectos voltados para a formação integral dos estudantes, contemplando a formação acadêmica e a formação para o mundo-da-vida/mundo do trabalho:

A Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida como processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação (Bahia, 2009, p. 11).

Pensar a formação humana nos cursos da EJA/EPT, observando a vivência e experiência destes sujeitos associados ao mundo da vida mundo do trabalho, perpassa também pela concepção de sujeito que a educação proposta pela instituição pretende formar. Podendo ser uma educação voltada para manter a alienação do trabalhador, onde o oprimido deseja ser o opressor ou uma educação para desalienação do trabalhador, onde ele reflete sobre o seu trabalho e estabelece com ele uma relação ontológica.

Não poderíamos deixar de fora desta discussão, a organização curricular dos cursos EJA/EPT, pois, sem ela, o processo formativo destes sujeitos será comprometido. Para Veiga (1995, p. 6-7), na organização curricular é preciso considerar alguns pontos básicos:

O primeiro é o de que o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura.

Logo, o currículo, assim como o PPP, é um documento norteador da escola, por isso, precisa respeitar a identidade da unidade escolar e primar pela qualidade do ensino ofertado aos sujeitos alvos desta formação, sendo, portanto, imprescindível construir as ementas das disciplinas a partir da concepção de sujeitos que a escola pretende formar.

Considerando que os cursos da EJA/EPT são alvos desta discussão, entende-se que o currículo e o PPP, a eles associadas, devem propor o diálogo dos conteúdos formais (curriculares) com a realidade destes sujeitos, considerando sempre a relação teoria e prática, a vivência e a experiência e a sua relação com o mundo do trabalho.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos aqui expostos, percebe-se que a escola que assume o compromisso de aplicar a concepção freiriana na Educação de Jovens e Adultos adotará como princípios: a participação, a autonomia e a pluralidade, direcionando as suas ações democraticamente,

e o propósito dos sujeitos para com o curso, e não, exclusivamente, de acordo com o interesse da escola ou programa que faça parte.

Compreende-se também que fortalecer a identidade dos sujeitos da EJA/EPT é um desafio para as Instituições que ofertam esta modalidade de educação, pois não é uma tarefa fácil, visto que, quase sempre estes cursos estão às margens dos demais cursos de outras modalidades de educação, não escapando dos ataques, pois, ainda há os que não consideram estes sujeitos detentores de direitos. Apesar disso, a EJA segue em frente resistindo e avançando, agora com a reestruturação da Secretaria de educação continuada, alfabetização de jovens e adultos, diversidade e inclusão é possível ver outras perspectivas no horizonte.

Por fim, pensar os Cursos EJA/EPT com fundamento na pedagogia freiriana e na formação humana e integral, tomando como base a realidade dos sujeitos, observando a diversidade do seu território e a sua relação com o mundo do trabalho, apresenta-se como o caminho para superarmos a estigmatização, a exclusão e a desmotivação que perpassa esta modalidade de educação.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Política da EJA Rede Estadual. Bahia:** Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2009. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/BA/Bahia_Politica_de_EJA_da_Rede_Estadual.pdf. Acesso em: 17 nov. 2024.

BARROS, R. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educ. Pesquisa.** São Paulo, v. 44, e 173244, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Tdj-FHK3NrJdKQ5SrZbWjF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2024.

FREIRE, P. Educação de Adultos: algumas reflexões. *In:* GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. Justificativa da Pedagogia do Oprimido. *In:* FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. *In:* COSTA, Hélio da; CONCEI-

ÇÃO, Martinho da (orgs.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005. v. 1, p. 19-62.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho Educação Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 2009. Suplemento. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zQ8Gc4nzkz3y5kSfcxqdRZk/>. Acesso em: 05 fev. 2022.

LIMA, R. S. S. **Tencionando estágio de vivência na EPT**: uma vivência/ experiência enriquecedora com uma estudante do IF Baiano e com agricultores da comunidade da Apeag em Valença (BA). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/699776?mode=full>. Acesso em: 17 nov. 2024.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; Mario Duayer; Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução. *In*: MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NASCIMENTO, F. P. A história da educação profissional no Brasil sob a perspectiva teórica da decolonialidade. **Revista Velho Chico**, Bom Jesus da Lapa (BA), v. 1, n. 1, p. 39-55, abr. 2021.

SOUZA, A. A. CASSOL, A. P. AMORIM, A. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 718-737, jul.-set. 2021. Disponível em: <https://moodle.ifbaiano.edu.br/moodle/mod/assign/view.php?id=354348>. Acesso em: 17 nov. 2024.

VEIGA, L. P. Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, L. P. Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004.



PRÁTICAS EDUCATIVAS EM APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA EJA

Yone C. S. Gonçalves⁷

■ INTRODUÇÃO

Com estudos em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e também em Práticas Educativas para a Aprendizagem Colaborativa, a presente pesquisadora vem experimentando interseccionar esses dois campos do conhecimento. Em primeira instância, no intuito de verificar como essa interseção vem sendo explorada nas produções acadêmicas mergulhou-se na consulta ao Portal de Periódicos da CAPES, através de suas ferramentas de busca, procurando por publicações que versassem sobre esses dois campos concomitantemente. Com surpresa verificou que na busca por periódicos pelos conteúdos, “Educação de Jovens e Adultos” e “Aprendizagem Colaborativa”, cada um isoladamente, o portal oferece um acervo de 3.657 publicações para o primeiro e 578 para o segundo. Porém, quando interseccionados os conteúdos, buscando-os pelas descrições “Aprendizagem Colaborativa na EJA”, ou “Aprendizagem Colaborativa na Educação de Jovens e Adultos”, ou ainda “Aprendizagem colaborativa e Educação de Jovens e Adultos”, nenhuma publicação foi encontrada.

Em mais uma tentativa, ao interseccionar os conteúdos pela descrição “Aprendizagem colaborativa”; “Educação de Jovens e Adultos”, separando os conteúdos apenas pelo ponto e vírgula, foram encontradas três publicações datadas como criação nos anos 2020 e 2022. Com esse

⁷ Professora do Instituto Federal Baiano, *campus* Catu. Correio eletrônico: yonecarneiros@gmail.com.

cenário traz-se as seguintes indagações: Apesar de poucas, o que essas publicações nos apresentam como relevante na conjunção dessas temáticas? Quais relações podemos estabelecer entre práticas educativas que valorizam o legado das experiências de vida de jovens e adultos e a aprendizagem colaborativa? Como a aprendizagem colaborativa pode contribuir para o atendimento às especificidades da EJA?

Buscando dar respostas para essas perguntas apresenta-se este trabalho, proveniente de uma revisão de literatura, que tem por objetivo apresentar reflexões teóricas a partir da identificação de marcadores de interseção entre a Aprendizagem colaborativa e a Educação de Jovens e adultos, apresentando como dialogam ou podem dialogar. Com esse propósito, inicia-se esse texto pela análise dos conteúdos das três publicações encontradas no Portal de Periódicos Capes e depois, numa atitude de bricolagem metodológica diante da escassez de publicações no referido portal, avança-se por intermédio de costuras feitas com resultados de estudos da presente pesquisadora em EJA e em Aprendizagem Colaborativa, separadamente.

EJA E APRENDIZAGEM COLABORATIVA: BUSCANDO INTERSEÇÕES

Na busca das produções acadêmicas no Portal de Periódicos Capes não houve definição de limite temporal de suas publicações, mesmo assim o que se encontrou foram duas do ano de 2022 e uma de 2021, ou seja, as três produções são recentes, mas já trazem reflexões bastante pertinentes, que permitiram a construção de categorias de análise que serão apresentadas adiante. De início apresenta-se os resumos de cada uma dessas três produções:

O primeiro artigo, intitulado “Aplicabilidade das tecnologias na EJA: uso de aplicativos digitais numa perspectiva colaborativa” (Costa; Amorim; Santos, 2022), trata-se de uma revisão de literatura, em conjunto com a análise de recursos educacionais digitais encontrados nas referências bibliográficas consultadas pelos autores. Traz reflexões sobre o uso de tecnologias digitais que favorecem a aprendizagem colaborativa na EJA, à luz das aplicabilidades sugeridas em produções acadêmicas que tratam do uso de tecnologias na educação, apresentando as suas

características colaborativas. Em seus resultados apresentam uma lista de três recursos digitais, caracterizando-os a partir de suas usabilidades e de suas vantagens e desvantagens quanto ao atendimento às especificidades da EJA. Dentre as vantagens os autores destacam: a gratuidade dos três aplicativos analisados, sendo de fácil acesso pelo público da EJA em celulares ou outros dispositivos digitais; a possibilidade de interação, pois por ser multiusuário favorece a colaboração entre os participantes; e a autonomia para os estudantes os utilizarem, por ter uma interface agradável e de linguagem simples. Como desvantagens, os autores destacam a escassez de aplicativos educacionais direcionados à EJA, problematizando que um dos analisados tem perfil infantil, o que pode provocar rejeição pelo público da EJA e que os demais requisitam a mediação do professor para que o processo educativo não se reduza ao uso da tecnologia.

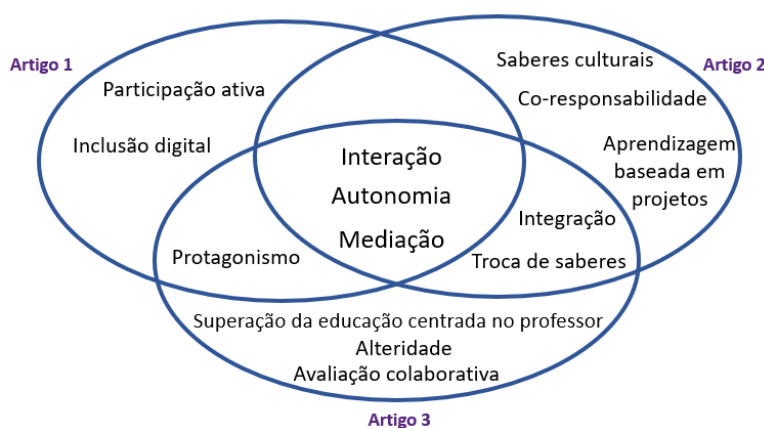
O segundo artigo, intitulado “Aprendizagem Colaborativa por Meio da Metodologia de Projeto para Alunos com Deficiência Intelectual” (Santos; Royer, 2022), trata-se de um relato de experiência realizada com estudantes da EJA que possuem deficiência intelectual. Tal artigo apresenta a metodologia de projetos como potencializadora da aprendizagem colaborativa na EJA. Nas palavras das autoras, “o ensino por meio de projeto propõe pesquisa, reflexão, participação, compartilhamento de opiniões e cooperação professor-aluno” (Santos; Royer, 2022, p. 5). Destaca-se nos resultados desta experiência a troca de saberes entre os estudantes, visto que alguns deles tinham experiência com o tema proposto para o estudo do grupo, passando em alguns momentos a serem os mediadores das aprendizagens dos demais estudantes. Na avaliação das autoras “a proposta estimulou o trabalho em equipe, a integração das diferentes turmas da escola, e, principalmente, possibilitou a inclusão social dos alunos ao aproximá-los da comunidade” (Santos; Royer, 2022, p. 6). Destaca ainda a corresponsabilidade nas ações e o papel do professor como facilitador e mediador das situações de aprendizagem, criando e reajustando as ações pedagógicas. Na visão das autoras a colaboração aconteceu de forma ampliada, visto que provocou uma atitude interdisciplinar e colaborativa também entre os professores da turma, ao se envolver no projeto atrelando suas áreas do conhecimento ao tema escolhido para o projeto.

O terceiro artigo, “A aprendizagem colaborativa no contexto da EJA: algumas reflexões à luz das teorias bakhtinianas” (Herberlein; Figueiredo; Lima, 2020) traz nas suas referências o pensamento de Bakhtin (1895–1975), mais especificamente sobre o sujeito dialógico e a importância das interações para a aprendizagem. Dá ênfase específica também aos estudos de Bakhtin sobre a linguística aplicada ao ensino de língua estrangeira. Um dos temas mais debatidos é o diálogo como processo democrático e potencializador de aprendizagem. Também a construção da autonomia é destaque no texto. Segundo as autoras, “o uso da Aprendizagem Colaborativa no contexto da EJA, especificamente, têm revelado a importância central dos preceitos dessa teoria na promoção da autonomia discente nesse âmbito educacional” (Herberlein; Figueiredo; Lima, 2020, p. 38). Ao mesmo tempo que o texto fundamenta teoricamente a aprendizagem colaborativa na EJA, apresenta um relato de uma experiência, também na área de língua estrangeira, em que a tentativa de realização de atividade colaborativa com estudantes da EJA não alcançou os resultados esperados pelos propositores.

O texto aponta algumas interpretações do não sucesso da atividade colaborativa: ausência de uso de estratégias de colaboração entre os participantes; costume do depósito da responsabilidade do ensino no professor e ausência de integração entre os participantes. Por fim, o texto expressa que a cultura do individualismo e a visão do professor como centro do processo ensino–aprendizagem influenciaram na realização de uma atividade que se propunha a ser realizada de forma colaborativa, mostrando as dificuldades de mudança de paradigmas nos processos educacionais.

Na análise dos três artigos encontrados buscou-se termos ou expressões que são considerados como marcadores da interseção EJA e Aprendizagem Colaborativa, representando aquilo que os autores consideraram como ligações, aproximações ou articulações entre concepções, conceitos ou características desses dois campos do conhecimento. A figura 1, a seguir, apresenta o resultado dessa busca:

Figura 1: Marcadores de Aprendizagem Colaborativa e EJA



Fonte: a autora, 2024.

Observa-se na figura 1 que os aspectos encontrados nas três produções analisadas são: interações, autonomia e mediação. Esses aspectos são aqui denominados de marcadores de interseções entre a EJA e a Aprendizagem Colaborativa e foi a partir deles que optou por avançar as reflexões sobre a conjunção dessas temáticas.

Inferências mais sobre as Interseções entre Aprendizagem Colaborativa e EJA

Um levantamento bibliográfico, em construção, vem apontando que produções acadêmicas sobre o tema “Aprendizagem Colaborativa” têm apresentado abordagens que reproduzem valores tecnicistas e voltados a interesses do setor econômico, muitas delas fundamentadas por teorias aplicadas às áreas da Administração e das Tecnologias Digitais (Gonçalves, 2024). Essa constatação, embora preliminar, remete ao apuramento do olhar para essas abordagens como um alerta, principalmente quando aplicadas ao contexto da EJA, diante do histórico de equívocos, negligências e tendências de perspectivas que não contribuem para uma formação humana integral do público dessa modalidade de educação. Posto isso, não se pode deixar de preocupar que temas que se apresentam como promissores à formação humana na contemporaneidade, sejam inseridos no contexto da EJA reforçando abordagens descomprometidas com a luta dos movimentos sociais de formação dos trabalhadores.

Em contraponto, é importante ressaltar o caráter emancipacionista de qualquer proposta educativa direcionada à EJA, dentre elas o da aprendizagem colaborativa, foco de discussão dessa reflexão teórica. Portanto, é no sentido de problematizar as práticas educativas em aprendizagem colaborativa que se desvirtuam da intencionalidade da formação integral do trabalhador cidadão jovem e adulto, bem como de apresentar a relevância de uma aprendizagem colaborativa com perspectiva humanística como ato do currículo, uma vertente que vem sendo aprofundada pela presente pesquisadora, que este ensaio se anuncia como pertinente ao contexto da EJA.

Mas, em tempos de visão antropocêntrica fortalecida, de que humanismo está se falando? Que se entenda a perspectiva humanística aqui apresentada como aquela defendida por Freire (1987) como sendo a proposta que busca a restauração da intersubjetividade humana e luta contra os processos de desumanização. Também aquela defendida por Fanon (2022), como uma proposta que cuida de devolver “a dignidade a cada cidadão, ocupar os cérebros, encher os olhos de coisas humanas, desenvolver um panorama humano, porque habitado por homens conscientes e soberanos” (Fanon, 2022, p. 203).

Explicitado isso, foram construídas três categorias de análises a partir dos marcadores de interseção entre EJA e Aprendizagem Colaborativa, apresentados ao centro da figura 1, da seguinte forma: o marcador “interações” permitiu a construção da categoria “Interação dialógica para autocompreensão e compreensão de mundo”; o marcador “autonomia” fundamentou a categoria “Emancipação co-construída pela ação dialógica colaborativa”; e o marcador “mediação” lastreou a fundamentação da categoria “Mediação orientada pelo entendimento”. Detalhes dessas categorias serão apresentados a seguir.

Interação Dialógica para Autocompreensão e Compreensão de Mundo

Das batalhas da EJA, no seu histórico de constituição, uma delas é a implementação de processos educativos que proporcionem formação que contemple as diversas dimensões do ser, sejam elas material, física, social ou espiritual. Essa formação se potencializa em espaços onde as interações são profícuas e os atores sociais têm a oportunidade de

compartilhar suas visões sobre o que conhecem, percebem e pensam, trazendo seu legado de histórias de vida, seus saberes adquiridos em espaços formais de educação, nas experiências sociais ou com o meio ambiente, ou nas vivências míticas (Gonçalves, 2015a). Assim, espaços onde o diálogo inclusivo e não coercitivo é favorecido, onde a ação dialógica é constituída pelas interações comunicativas horizontalizadas, permitindo-se, inclusive, os atravessamentos de saberes que representam os participantes, podem possibilitar a ampliação de conhecimento, se constituindo em espaços de aprendizagem colaborativa para a autocompreensão e compressão do mundo da vida (Habermas, 2012).

Nessa perspectiva, o diálogo potencializa o entendimento de si e do mundo. Freire (1987, p. 96) nos apresenta que “na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração” e ressalta ainda que a “colaboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação”. Observa-se no pensamento freireano que os conceitos de interação, por intermédio da colaboração e de comunicação caminham juntos e são recursos para a compreensão e transformação da vida. Dessa forma, Freire (1987; 1996) apresenta o caráter formativo da ação comunicativa colaborativa, como ato de troca de conhecimentos, pois, na expressão de seus saberes, o ator social se percebe, percebe o outro, percebe o mundo da vida, se sujeitando às outras expressões de saberes, vivenciando o dinamismo e a plasticidade do ato de conhecer.

Assim, a interação dialógica se apresenta como fundante a processos educativos que vislumbram a formação humana integral e o exercício de cidadania. No contexto da EJA essa perspectiva potencializa o reconhecimento do legado das histórias de experiências de vida dos estudantes, o compartilhamento de saberes e a percepção de como o conhecimento pode ser concebido como construto de compreensão em grupo e para o grupo.

Emancipação Co-Construída pela Ação Dialógica Colaborativa

Considerando as várias vertentes das práticas educativas em aprendizagem colaborativa que vêm se anunciando nas produções sobre a

temática, observa-se também um possível viés emancipacionista de suas abordagens. É esse viés que interessa à EJA e é sobre ele que se debruçarão as próximas linhas dessa reflexão teórica.

Primeiramente, é importante destacar que nem sempre a aprendizagem colaborativa vem sendo conduzida para potencializar o desenvolvimento pessoal ou comunitário. Não é difícil identificar anúncios de cursos direcionados ao treinamento para o trabalho em grupo que dão enfoque à formação de “times” e “equipes”, numa evocação à competitividade, ao cumprimento de metas, ao aumento da produtividade e à compreensão das estruturas empresariais. Dessa forma o tema Aprendizagem Colaborativa vem sendo abordado em algumas propostas formativas, principalmente da iniciativa privada, nas quais impera a racionalidade econômico-tecnicista, que reforça interesses de setores mercadológicos, reconhecendo a importância da ação em grupo para potencializar a produtividade e a resolução de problemas complexos de forma mais rápida e criativa (Gonçalves, 2024).

Com isso, percebe-se a intenção de manutenção de interesses do setor econômico, o que Fanon (2022) apresenta como um neocolonialismo camuflado em propósitos de desenvolvimento coletivo. Também Habermas (2012) alerta em relação às racionalidades instituídas, a destacar a econômica a técnico-produtiva, que vêm colonizando o mundo da vida, invadindo-o e moldando-o para o atendimento de interesses de grupos dominantes, salientando que é necessário compreender as estruturas colonizadoras para contra elas lutar.

Em consequência, a cultura disseminada pela racionalidade econômico-tecnicista atinge diretamente a educação, pressionando os órgãos responsáveis por sua gestão a abarcar a perspectiva de formação que lhe interessa, influenciando também a educação pública a inseri-la em suas propostas formativas. No contexto da EJA, Gonçalves (2015b) apresenta o quanto as práticas educativas nessa modalidade de educação têm atendido aos interesses do setor econômico, que, reforçado pela cultura digital, está cada vez mais induzindo ao uso de tecnologias de uma forma não emancipatória e, nesse sentido, ampliando a segregação cognitiva a qual está sujeito o público da EJA. Em sua perspectiva o trabalho pedagógico com tecnologias para esse público precisa contemplar a preparação não só para lidar com novas formas de obter conhecimen-

to, mas também de utilizá-las como recursos de construção de novos conhecimentos e de disseminação de suas pautas.

Em contraponto às racionalidades econômica e tecnicista disseminadas na sociedade, Habermas (2012) vem apresentando possibilidades instituintes, a exemplo da racionalidade comunicativa voltada às interações, à coletividade, aos estudos culturais e aos processos democráticos, trazendo o agir comunicativo como alternativa ao que vem sendo postos por setores dominantes da sociedade. Assim, Habermas (2012b) nos apresenta que sob o aspecto do entendimento, os atos comunicativos servem para a mediação de um saber armazenado na cultura. Dessa forma, a tradição cultural se reproduz por meio de agir comunicativo orientado ao entendimento (Habermas, 2012b, p. 118).

De maneira similar, encontramos ressonância em Freire (1987) ao trazer que na proporção que o mundo da cultura é discutido pelos atores sociais, esses vão ampliando seu nível de consciência da realidade, no qual estão implicados vários temas de suas vivências e interesses. Não distante, também se encontra o pensamento de Fanon (2022, p. 189), ao apresentar que “quanto mais o povo compreende, mais ele se torna vigilante, mais ele toma consciência de que, definitivamente, tudo depende dele”.

Portanto, o pensamento habermasiano (2012; 2018), assim como o de Freire (1987; 1996), tanto quanto o de Fanon (2022) direcionam o olhar para processos que potencializem a emancipação dos sujeitos ancorados nos processos organizativos da coletividade, no reconhecimento do poder em grupo e conquistados pela participação democrática, na qual o ato comunicativo é imperativo. Posto isso, processos formativos que carregam princípios emancipatórios, como os que se desejam na EJA, a exemplo da prática da aprendizagem colaborativa, têm compromisso com o exercício da ação comunicativa reflexiva, argumentativa e deliberativa, realizadas em espaços de diálogos inclusivos e não coercitivos, onde a exteriorização de pensamentos é conduzida pela exposição fundamentada do pensamento, orientada pelo entendimento.

Assim firmado, o trabalho pedagógico na EJA pode se ocupar do exercício da fundamentação de pensamentos por argumentos, proporcionando aos atores sociais participantes oportunidades de falas e escutas em movimento colaborativo de compreensão. Com isso a ação dialógica transcende a aprendizagem de conteúdos e avança para processos de

percepção de comportamentos sociais, direcionando o olhar para a compreensão de como grupos se organizam e utilizam a comunicação para manter seus interesses e alcançar seus objetivos. Dessa forma, a ação comunicativa está para além de um ato de desenvolvimento pessoal, avança também como comprometimento com a racionalidade comunicativa coletiva, sendo assim um ato de compromisso com o empoderamento grupal.

Mediação Orientada pelo Entendimento

Fato é que em sociedades complexas, em que a pluralidade de visões de mundo e a multiculturalidade são presentes, o estabelecimento de diálogos democráticos não é fácil. Habermas (2012, 2018) coloca que nas nossas exteriorizações comunicativas buscamos referências no mundo que vivemos ou acreditamos, sejam elas objetiva, subjetiva ou social, e que temos a tendência de defender essas exteriorizações levando, muitas vezes, o ato discursivo para o campo da disputa de valores e interesses próprios, esquivando-nos dos coletivos.

É nesse contexto que mais vale o exercício da participação cidadã, quando processos de negociação são fundamentais. Assim, nas práticas educativas para aprendizagem colaborativa é preciso o cuidado com a mediação dessas negociações, recomendando o professor ser participante das interações comunicativas orientadas pelo entendimento, através de diálogo inclusivo e não coercitivo, e, quando necessário, levando à problematização dos temas em debates. Numa perspectiva humanística esse professor integra-se ao processo dialógico, conforme sugere Freire:

Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado. A problematização é a tal ponto dialética, que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com seu processo. Ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização (Freire, 1983, p. 56).

Percebe-se nesse pensamento freireano a preocupação com o rigor metodológico na mediação da ação dialógica pelo educador, sem perder a sensibilidade as especificidades dos atores dialógicos, porém ressaltando o compromisso com o entendimento e com a compreensão do mundo da vida, por isso o movimento de problematização se faz pertinente.

Na sua perspectiva, uma das tarefas do educador é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis” (Freire, 1996, p. 13).

Habermas, considerado um pensador pragmático, também tem essa preocupação metodológica da mediação ao concebê-la como orientada “pelo entendimento” e nunca por um ser que tem autoridade sobre o processo dialógico, mas que o conduz participando e potencializando a participação de todos (Habermas, 2012; 2018). Com isso, Habermas coloca a mediação orientada pelo entendimento como alternativa às formas muitas vezes nocivas de coordenação da ação comunicativa, “como o uso direto da violência ou a influência por ameaças de sanções ou em vista de recompensas” (Habermas, 2018, p. 35).

No mesmo sentido, Fanon (2022, p. 203) nos apresenta que “só o engajamento maciço dos homens e das mulheres em tarefas esclarecidas e fecundas dá conteúdo e densidade a uma consciência”. Tal pensamento também traz a perspectiva do empreendimento coletivo no entendimento, o que leva ao necessário exercício da argumentação fundamentada. Também, por meio da interpretação das argumentações fundamentadas, é possível observar como atores sociais articulam os conhecimentos advindos de suas experiências de vida, com os conhecimentos adquiridos e em desenvolvimento em seus espaços de educação formal (Gonçalves; Cavalcante, 2016). Desse modo, fundamentar é construir argumentações que apresentem posicionamentos para um coletivo dialogante, criando conjuntamente outro mundo onde os problemas precisam ser resolvidos de forma consensuada (Habermas, 2012a). Essas perspectivas condizem com o exercício da participação cidadã, tão caro em regimes democráticos e tão necessários em formações destinadas à trabalhadores (Gonçalves; Santos; Alves, 2015b).

Diante disso, a possibilidade de processos educativos que levam ao aprendizado social e à compreensão da participação cidadã é fundamental em qualquer nível ou modalidade de educação, mas na EJA essa perspectiva atinge uma um caráter de emergência, visto que não se pode negar por mais tempo a possibilidade de emancipação pela apropriação do conhecimento e pelo exercício da participação cidadã a esse público historicamente negligenciado.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou que a conjunção das temáticas Aprendizagem Colaborativa e EJA traz elementos fundamentais aos processos educativos para essa modalidade de educação, destacando a importância das interações dialógicas, a construção da autonomia que pode desencadear em emancipação e a necessária mediação da aprendizagem.

Percebeu-se que a interação dialógica pode oportunizar tanto as expressões das experiências de vidas dos estudantes, quanto a exposição de conhecimentos acadêmicos, se constituindo em profícuo ato de currículo articulador de saberes. Sem o privilégio de um conhecimento sobre o outro, mas permitindo-se o processo democrático de circulação de conhecimento e de atravessamento de saberes pela ação comunicativa, o acesso às formas de compreensão de mundo e a personalização dos modos de conhecer são ampliados. Dessa forma, essa perspectiva de condução se constitui em aprendizagem colaborativa pertinente aos processos educativos em EJA.

O estudo revelou ainda que processos educativos que consideram a perspectiva humanística da aprendizagem colaborativa na EJA, podem se constituir em alternativa ou resistência às formações pautadas em racionalidades que esmeram exclusivamente os interesses dos setores mercadológicos. Percebe-se que quando o mundo da cultura e as situações do cotidiano se tornam pautas dos atores sociais, o nível de consciência da realidade é ampliado, proporcionando o conhecimento das formas organizativas de coletividades e de poder em grupo, possíveis de serem conquistados também por vias da participação democrática. Dessa forma a ação dialógica colaborativa como ato de currículo pode se constituir em práxis emancipacionista de um grupo e a favor do grupo, sendo necessários aos processos educativos em EJA.

Ressalta-se também a importância da mediação nas práticas educativas em aprendizagem colaborativa na EJA, trazendo o professor como participante das interações comunicativas orientadas pelo entendimento, levando à problematização das temáticas, quando necessário. A mediação também se faz pertinente nos processos de negociação em interações comunicativas donde emergem divergências de opiniões e de sentidos de falas, deixando-se claro que seu exercício perpassa por movimentos de fala, de escuta, de reflexão e de (re)construções discursivas decor-

rentes do processo dialógico. Dessa forma, a aprendizagem colaborativa orientada pelo entendimento é também aprendizagem social pelo exercício da participação cidadã, no qual a co-responsabilidade com esse entendimento é compromisso de todos no ato comunicativo.

Enfim, apesar de constituir-se em um primeiro ensaio de conjunção EJA e Aprendizagem Colaborativa da presente pesquisadora, o estudo revelou a importância da aprendizagem colaborativa como ato do currículo em EJA e como tecnologia social que considera o legado das experiências de vida de jovens e adultos, a formação cidadã e tem princípios emancipatórios que ressaltam o poder da coletividade. Espera-se que essas primeiras percepções possam contribuir para reflexões sobre práticas educativas em aprendizagem colaborativa na EJA e para novas pesquisas que contemplem esses dois campos do conhecimento.

REFERÊNCIAS

COSTA, Danielle Sobral Porto; AMORIM, Antonio; SANTOS, Jocenildes Zacarias. Aplicabilidade das tecnologias na EJA: uso de aplicativos digitais numa perspectiva colaborativa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação-REASE**, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/5834/2249>.

FANON, Franz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GONÇALVES, Yone Carneiro de Santana. Aprendizagem Colaborativa em formação sobre Análise cognitiva e Teorização Polilógica. **Revista Internacional de Análise Cognitiva** – RIANCO, Salvador, v. 2, n. 1, p. 1-250, jan.-dez. 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/anco/article/view/20862/13928>. Acesso em: 03 nov. 2024.

GONÇALVES, Yone Carneiro de Santana; CAVALCANTE, T. R. A Educação Científica na EJA: diálogos com as experiências e saberes do estudante adulto. *In*: CARVALHO, Alexandra Souza de; OLIVEIRA, Marcelo Souza (orgs.). **Educação Científica e Popularização das Ciências**: práticas multirreferenciais. v. 1. Salvador: EdUFBA, 2016, p. 121-132.

GONÇALVES, Yone Carneiro de Santana. **Do caderno de receitas da vovó ao sítio virtual do curso de cozinha**: a construção do conhecimento e a inovação tecnológica na EJA. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos. Departamento de Educação *campus* I. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2015a. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/7f501ee1-ab81-4e08-8032-1a-dc13f84653/content>.

GONCALVES, Yone Carneiro de Santana. SANTOS; Viviane Mendonça dos. ALVES, Érica Valeria. A gestão democrática na educação de jovens e adultos: encontros e desencontros. In **Gestão escolar, políticas públicas, projeto político pedagógico em educação de jovens e adultos**. Salvador: Universalis Edições; EdUNEB, 2015b.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: WMF, 2012a. v. 1.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: WMF, 2012b. v. 2.

HERBERLEIN, Maria Carolina Terra; FIGUEIREDO, Carla Janaina; LIMA, Lucielena Mendonça de. A aprendizagem colaborativa no contexto da EJA: algumas reflexões à luz das teorias bakhtinianas. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 19, n. 02, p. 36–56, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/30240>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SANTOS, Janaina Alves de Gois Santos; ROYER, Marcia Regina. Aprendizagem Colaborativa por Meio da Metodologia de Projeto para Alunos com Deficiência Intelectual. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 02–09, 2022. DOI: 10.17921/2447-8733.2022v23n1p02-09. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/7807>.



IDENTIDADES E SUBJETIVIDADES FEMININAS:

experiências de playlists com as estudantes da EJA

Claudia Freitas Góes⁸

■ INTRODUÇÃO

Este artigo trata sobre as histórias dos itinerários noturnos das estudantes negras, da modalidade de ensino em Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Escola Estadual Helena Magalhães, localizada no bairro Tancredo Neves, antigo Beiru, que compõe os dezessete bairros do antigo Quilombo do Cabula, na cidade de Salvador, no estado da Bahia. O assunto abordado é sobre suas experiências vividas durante seus processos formativos, desde as séries iniciais, para que sejam atingidos seus apoderamentos. O uso dessa palavra referenda apenas a construção de sua educação, além disso, consideramos o processo sociohistórico das estudantes, sendo o objetivo desta pesquisa.

Martins (2021) conta que, entre os séculos XVII e XVIII, o antigo Quilombo do Cabula foi liderado por uma mulher negra, Nicácia da França e as relações de convivência foram com os povos originários (tupinambás), africanos (banto e iorubá) e os europeus, existindo influências dessas três raças na construção do quilombo, promovendo trocas de vivências no cotidiano entre as mulheres das diferentes raças.

Ter acesso a esse conhecimento é trazer para o centro do debate social histórias de mulheres negras que foram invisibilizadas no atravessamento da história e, ao mesmo tempo, buscar compreender os

8 Mestra/MEPJA/UNEB. Grupo de Pesquisa Sociedade em Rede: O Presente como História. Correio eletrônico: claudiafgoes@gmail.com.

motivos das mulheres negras serem maioria nas trincheiras do ensino noturno da EJA nessa localidade.

Portanto, se fez necessário problematizar este estudo para perceber a inexistência de uma *Web TV* educativa que analisasse as contradições e tensões vivenciadas na Escola Estadual Helena Magalhães, o *lôcus* da pesquisa e que colocasse as estudantes negras da EJA como protagonistas. Por esse motivo, se pensou em uma ferramenta tecnológica, na certeza de um diálogo em rede digital protagonizado por essas estudantes. Com isso, tivemos como resultado a construção de um programa de *Playlist*: conversando com as Pretas!, com o projeto TBC Cabula como parceiro nessa empreitada, pois atua no antigo quilombo com projetos de pesquisas acadêmicas, organização de Encontros de Turismo de Base Comunitária e Economia Solidária (ETBCES).

Tendo o Canal Web TV TBC Cabula como incubadora e atendendo aos princípios teóricos científicos, a metodologia escolhida foi a Pesquisa Aplicada, conhecida também como Pesquisa Aplicação, a qual norteia os conceitos socioconstrutivistas e os conteúdos da EJA, pois entendemos que a educação é um requisito para acesso à melhoria de vida, tanto no mundo social, ao serem vistas como sujeitos, quanto no mundo do trabalho, adquirindo habilidades e sendo capacitadas para melhores empregos e, ao mesmo tempo, tendo a humanização como cidadãos.

Desenvolvimento do Trabalho

Para depreender uma construção histórica, no intuito de dar movimento a essa pesquisa, navegamos do período colonial ao contemporâneo. Assim foi possível compreender como se deram as relações das três raças na colonização. Suas origens, onde tudo começou, a construção social e as suas relações de convivência. Revisitar a história dos povos originários, mais precisamente os tupinambás, os ibéricos e os africanos e, em especial, os bantos e os iorubás, foi necessário para entender as relações sociais nos dias atuais, ou seja, foi preciso olhar para trás e buscar o que se esqueceu — *Sankofa*.⁹

9 Sankofa. Um conjunto de ideogramas da escrita dos povos akan, da África Ocidental, pode ser entendido a partir da ideia de que nunca é tarde para voltar e recolher/retomar o que ficou para trás, ou o que “[...] não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. Essa filosofia implica o entendimento de que para o desenvolvimento futuro, o passado (tudo que as

Dessa forma, traçamos um caminho histórico até a contemporaneidade, percebendo o entrelaçamento das mulheres desses distintos povos, suas influências e as tensões que serão vistas nas mulheres estudantes da EJA, do Quilombo Cabula. Apenas com a revisão podemos perceber o silenciamento histórico das mulheres negras, durante suas trajetórias e percursos formativos e, com isso, inferir sobre suas semelhanças que foram construídas, sendo um marcador na relação social na construção e formação do povo brasileiro, sendo esse, também, um dos pontos de partida, ao saber que:

As relações entre negros e brancos não foram dicotômicas com os relatos que perduram. Muito além dos quadros pintados sempre em preto e branco, com todos os espaços preenchidos, com cada personagem ocupando o seu devido lugar, as relações que se estabeleceram no diverso território brasileiro possuem uma infinidade de cores, personagens inumeráveis, espaços de ausências e indefinições (Freitas, 2017, p. 42).

Entretanto, completa Freitas:

[...] as mulheres negras sempre estiveram presentes na educação do povo brasileiro, educação que não se limita ao espaço formal da escola, mas que se traduz, também, na proposta de possibilitar que o ser humano, particularmente a criança e o adolescente, desenvolva-se no meio em que vive, que aprenda vivências e experiências que não estão escritas ou sistematizadas, mas assim mesmo são essenciais à sua sobrevivência no determinado espaço geográfico e temporal (Freitas, 2017, p. 43).

Este estudo não teve como pretensão ajustar a trajetória das mulheres negras, como se tudo fosse amistoso, ao contrário, a proposta foi construir sementeira histórica de pessoas comuns que mudaram, as quais tiveram suas vidas alteradas através da educação; assim, esta pesquisa teve como pretensão dar boniteza, a boniteza de um sonho (Gadotti, 2011). Nesse sentido, é possível sair da margem para ir ao centro,

vivências possibilitam) é essencial. A ideia de sankofa é usualmente representada por um pássaro que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás, sendo que no bico carrega um ovo, o futuro. Sankofa, portanto, possibilita o entendimento de que a volta ao passado permite ressignificar o presente ou, ainda, ensinar-nos-ia a voltar às nossas raízes (passado) para realizar o nosso potencial e avançar (Freitas, 2017, p. 19).

segundo Kilomba, em diálogo com bell hooks,¹⁰ que reforça o conceito de margem, nos revelando: “margem é tanto um local de repressão quanto de resistência” (Kilomba, 2019).

É justamente sobre essa repressão e essa resistência que esse trabalho trilhou. E essa trilha pôde ser vista por meio dos diálogos em rede social na *Playlist: Conversando com as Pretas!* no Canal da Web TV TBC Cabula no sítio virtual do *YouTube*. As estudantes revelaram suas histórias e trajetórias de resistências e lutas durante seus itinerários noturnos através de um diálogo mediado em tempo real. Portanto, escrever e deixar registrado, através de um Canal *Web*, para recuperar “história escondida”, foi o alcance deste estudo (Kilomba, 2019).

Para Nascimento (2016, p. 80), “é constrangedor repetir aspectos tão ignóbeis do nosso passado histórico” que, muitas vezes, parecem tão mesquinhos; no entanto, é necessário fazer essa revisão histórica para colocar sujeitos que foram rejeitados, no percurso da história, para serem inseridos em outros contextos, os quais são óbvios de presenças como os construtores e participantes de uma história viva durante suas existências, sejam eles de forma amistosa, observante, contraditória e/ou relutante, porém, todos existentes como sujeitos de uma história, a qual precisa ser reescrita de forma consciente:

[...] O utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a perscruto para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço [...] (Freire, 2016, p. 58).

10 bell hooks, assim mesmo, em minúsculas, é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins, em homenagem à sua avó. O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egoica intelectual. hooks queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa. Sua vasta produção articulava as relações entre o imperialismo econômico, a supremacia branca e o patriarcado, tornando-se referência fundamental para toda produção intelectual voltada a compreensão dos entrelaces entre as dinâmicas de raça, classe e gênero nas práticas culturais, acadêmicas, subjetivas e cotidianas (FGV Diretório Rio, 2021).

Revisitar a história se faz necessário e contextualizar historicamente as trajetórias, as resistências e as lutas das mulheres negras, estudantes da EJA, do Quilombo Cabula, é importante para compreendermos suas contradições e semelhanças. Dessa forma, para realizar essa construção, foi preciso evidenciar práxis histórica (Freire, 2016), tendo como alcance a mudança de lugar, ao perceber as contradições e tensões históricas para a conscientização, por entender que ela está evidentemente ligada à utopia (Freire, 2016), portanto é possibilitar para essas mulheres a transformação, tornando-as protagonistas das suas histórias.

Esse mergulho nos períodos da história objetiva entender as relações sociais construídas no processo da colonização. Assim, para revisitar esses períodos e seus processos de formação que definiram o modelo de sociedade brasileira, imposto pelos colonizadores e pelas tensões e conflitos na sua práxis social, “velejamos” nos períodos.

Nesse sentido, dialogamos com o historiador Alfredo Matta (2013), o qual apresenta, em seus estudos de história da Bahia, que o processo de construção colonial senhorial da práxis social e cultural surgiu com a miscigenação coexistente entre os tupinambás, colonizadores e africanos; esse autor destaca que essa miscigenação não se deu de forma consensual, pois existiu violação dos corpos dessas mulheres, principalmente as negras e as indígenas.

Contribuiu, também, nessa discussão, a literatura de Mattoso (2016), na qual vimos que as relações sociais da Bahia foram estudadas a partir de uma hipótese da existência de uma sociedade dual, “Com dupla estrutura e dupla hierarquia [...] uma primeira dita ‘branca’ que seria o mais próximo do modelo europeu e uma segunda estrutura, com sua própria hierarquia, seria a população negra e mestiça” (Mattoso, 2016, p. 18). Se deu, dessa forma, a construção de uma colonização social racializada.

Para entender mais sobre o processo de miscigenação e que ela não foi consensual, foi necessário visitar os estudos do pesquisador Abdias Nascimento (2016), que nos convida a revisitar a história do Brasil, no que tange ao processo de embranquecimento, o qual deixou profundas marcas na população negra, na indígena e na mestiça do país, até os dias de hoje. Mergulhamos, também, na escrita de Laurentino Gomes (2022), que afirmará sobre o conceito de embranquecimento:

A mudança no perfil da população escravizada e a campanha abolicionista coincidem com a chegada de centenas de milhares de imigrantes europeus, parte de um projeto nacional de branqueamento da população durante o Segundo Reinado e os primeiros anos da República (Gomes, 2022, p. 33).

Dissecamos os períodos históricos para entender essa formação do povo brasileiro. Porém o foco foi contextualizar o “ser mulher” e “negra” na sociedade brasileira, percebendo as suas semelhanças através do convívio nas relações sociais comuns entre as outras mulheres nos seus períodos. Historicizar o antigo Quilombo Cabula foi uma motivação neste trabalho, ao entender que houve liderança de uma mulher negra. Durante toda elaboração e levantamento desse estudo, fizemos quadros comparativos dentro dos períodos, entre as três raças, seus costumes, culturas, relações sociais, objetos, linguagens e alimentação. Dessa forma, notamos heranças de hábitos na contemporaneidade.

Como foi dito, a ferramenta tecnológica que foi utilizada para tornar a pesquisa prática foi a Pesquisa Aplicada, a qual possibilitou essa aproximação no que tange às tensões sociais vividas por essas estudantes negras, resultado de uma herança colonial. Mas para tornar possível esse diálogo em rede digital, fizemos um roteiro, modelamos o programa, elaborando uma proposta de projeto, com planejamento, programação e chegamos à construção da *Playlist: Conversando com as Pretas!*, construída passo a passo para montá-la até chegar ao Canal *Web* de TV TBC Cabula, no sítio virtual do *YouTube*.

A modelagem foi construída com base nos princípios teóricos do socioconstrutivismo, por entendermos que é preciso promover uma dinâmica de interação entre as pessoas envolvidas, pois elas são estudantes de escola pública, da modalidade EJA, pertencentes a uma classe social desfavorecida e limitada em relação aos recursos educacionais, assim como, ao acesso tecnológico. O programa também foi pensado numa proposta de promoção ao diálogo e com mediação pedagógica entre estudantes que serão as protagonistas e as participantes ouvintes, por entender que esse recurso tecnológico é considerado de fácil acesso para todas as pessoas.

Além dos princípios do socioconstrutivismo, a *Playlist: Conversando com as Pretas!* atendeu ao que alicerça os fundamentos da EJA,

compreendendo que a Educação de Jovens e Adultos é uma política pública no Estado brasileiro. Por esse motivo, a *live* garantiu a inclusão educacional, fazendo sentido à participação das estudantes. Com isso, foi possível perceber, através delas, o alcance dos seus currículos e se possibilitou a flexibilidade e uma qualificação, ao mesmo tempo a escola foi convidada a promover equidade social, despertando o aprender por meio da prática pedagógica com entrelaçamentos de saberes e leitura de mundo, através das tecnologias:

Trabalhar com ferramentas tecnológicas na educação de jovens e adultos, de modo contextualizado, inovador e mediador torna-se um dos maiores desafios assumidos pelos docentes em sua prática pedagógica. Entretanto, ao falarmos do perfil atual dos alunos e alunas que frequentam o segundo segmento da EJA, percebemos que esses recursos são um viés atrativo para ampliação de oportunidades desses sujeitos na sociedade e do interesse deles pelos estudos, tendo em vista, que a tecnologia hoje está cada vez mais presente na sociedade (Gonçalves, 2020, p. 53).

A tecnologia se tornou uma alternativa poderosa e versátil para o aprendizado na atualidade. Através de diversas ferramentas e plataformas tecnológicas, tanto estudantes quanto educadores podem aproveitar inúmeras ferramentas para melhorarem a aquisição de conhecimentos e habilidades.

Por esse motivo, escolhemos o Canal *Web TV*, por conhecer os sujeitos que irão participar desses diálogos e por ser uma ferramenta de fácil acesso que a internet oferece, além de outros recursos que chegam aos estudantes com facilidade, como: tutoriais, cursos *on-line*, artigos e livros eletrônicos, permitindo aos estudantes aprenderem sobre uma variedade de temas de maneira autônoma e, por que não dizer, autodidata.

Plataformas de aprendizagem *on-line* que permitem às pessoas obterem conhecimentos e, ao mesmo tempo, terem direito a certificados reconhecidos em uma ampla variedade de disciplinas, foram uma proposta durante a efetivação do diálogo digital, sugerida para a escola envolvida como uma atividade extraclasse.

Com isso, a escola tem um papel importante em compreender que a tecnologia é uma aliada no processo do ensino e aprendizagem, mas

é importante destacar que ela não poderá garantir a sua eficácia se a escola não tiver consciência dessa ferramenta pedagógica como prática educativa. Dessa forma, será necessária uma pedagogia sólida de aprendizagem, como o socioconstrutivismo, que permite a interação entre os sujeitos.

Entretanto é importante considerar as suas limitações e desafios como uma brecha digital e a necessidade de garantir um acesso equitativo às oportunidades de aprendizagem tecnológica, entendendo que a prática educativa deve ser atualizada e a ferramenta pedagógica deve acompanhar as inovações existentes na atualidade, pois a escola deve estar aparelhada o suficiente para oferecer a infraestrutura que atenda a esse formato de aprendizagem.

Para Oliveira, o processo de construção do conhecimento requer:

[...] uma visão integrada das partes com o todo, trocando a lógica rígida pelo diálogo, procurando evitar a ruptura disciplinar e apontando para a importância da interlocução entre as disciplinas. Romper com as práticas instituídas, nos processos de construção do conhecimento na academia, exige que busquemos formas de conhecimento vinculadas a outras redes de significados e outros modos de circulação que não estejam sob a regulação e controle sociais (Oliveira, 2016, p. 339).

Nesse sentido, o caminhar dessa pesquisa foi possibilitar o entrelaçamento entre a ciência acadêmica e os saberes populares, compreendendo que é possível dialogar, de forma dialética, percebendo as contradições existentes e, ao mesmo tempo, transformando, entendendo que o indivíduo muda o lugar e o lugar muda o indivíduo e, assim, se gerará a promoção de conhecimentos plurais, numa proposta em que todas as pessoas envolvidas tenham acesso e participação, ou seja, protagonismo.

Mas para o desenvolvimento teórico dessa pesquisa, foi preciso dialogar com diversos autores da educação, no intuito de sustentar o seu arcabouço, assim foram convidados: Freire (1996), Freitas (2017) e Arroyo (2011; 2017) para tratarem de educação e uma escrita decolonial; Nascimento (2021), Gonzalez (2018), Carneiro (2011; 2023) e Kilomba (2019), entre outros, para contribuírem no contexto histórico sobre mulheres negras, desde as prévias da colonização até os tempos atuais; também hooks (2013), na perspectiva de entender o mecanismo de resistência,

luta e repressão dos corpos negros analisados nos sujeitos de estudo em questão e a necessidade de transgredir.

Essa roda digital utilizou o conceito da *Design-Based Research* (DBR) que tem como foco desenvolver pesquisa de aplicação que possa ser realizada na prática integrada com a comunidade e com os sujeitos, levando em consideração a diversidade e propriedades específicas citadas por Matta (2014). O programa teve como princípios o Socioconstrutivismo de Vigotski (2000; 2010) e os princípios da EJA, conforme Freire (2016; 2005; 1967). Por fim, acreditamos que tensionar novas práticas pedagógicas através das tecnologias no ambiente escolar é possível e, ao mesmo tempo, garante a promoção da autonomia e protagonismos dos sujeitos.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Paulo Freire, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento, contudo, só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. Saber que fazemos parte desse grupo social e entender que esta pesquisa não tem como proposta a sua conclusão, ao contrário, é a partir daqui que começaremos uma nova trajetória em caminhos que não têm como pretexto a busca pela verdade do certo ou do errado, mas se propõe trazer para o centro experiências e vivências de mulheres negras que foram silenciadas durante a formação da sociedade brasileira.

Quando mergulhamos, através da história, nas contradições, semelhanças e tensões das mulheres negras, descobrimos o entrelaçamento delas com outras mulheres, as quais contribuíram para a formação do Brasil e do Quilombo Cabula, em especial a Escola Estadual Helena Magalhães. Destacando que, nesse território quilombola, essas mulheres foram as indígenas tupinambás, as africanas bantos e iorubás e as europeias empobrecidas. Reforço a palavra empobrecimento por estar situada em um território quilombola onde, naquele momento, era um lugar de resistência e luta contra o colonizador. Por esse motivo, considero importante sinalizar quem são esses europeus (homens e mulheres) que viveram neste aquilombamento (Martins, 2021).

A *Playlist*: Conversando com as Pretas! está sendo exibida em parceria com o Canal *Web* de TV TBC, no sítio virtual do *YouTube*¹¹, podendo ser assistida sempre que desejado. Estão disponibilizados no total de três *lives*, o que resultou na Qualificação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2023.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA itinerários pelo direito a uma vida justa. 3. reimp. 2021. Petrópolis: Vozes, 2017.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução: Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Taís Pereira de. **Mulheres negras na educação brasileira**. Curitiba: Appris, 2017.

GONÇALVES, Taiara Gonzaga. **Canal de Youtube como ferramenta pedagógica inovadora para educação de jovens e adultos do Centro de Educação Monteiro Lobato em Feira de Santana**. 2020. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/40d3d166-e14c-4fe7-9a2c-d0d00e8a5712/full>. Acesso em: 17 nov. 2023.

11 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1JBfdvcbl7w&list=PLaPNng1IzP5OS-Gj_G1x1H8eQtA86acaXM&ab_channel=WebTVTBCabula.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. [S.l.]: Filhos da África, 2018. (Diáspora Africana).

GRADA, Kilomba. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Co-dogó, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2017.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; SILVA, Francisca de Paula Santos da; BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Design-Based Research ou Pesquisa de Desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23–36, jul.-dez. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v23n42/0104-7043-faeeba-23-42-00023.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos. Saberes plurais, cultura digital e espaços de aprendizagem. In: MATTA, Alfredo Eurico; ROCHA, José Claudio (orgs.) **Cognição: aspectos contemporâneos da construção e difusão do conhecimento**. Salvador: EDUNEB, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins, 2010.



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO IF BAIANO À LUZ DO ATUAL PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (2021-2025)

Lais M. Cavalcanti¹²
José Humberto da Silva¹³

■ INTRODUÇÃO

Este estudo resulta de uma pesquisa mais ampla, apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia, intitulada “As trajetórias formativas e laborais de mulheres egressas do curso Técnico em Cozinha, Proeja, IF Baiano – campus Catu”. A fim de contribuir com o debate sobre o lugar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no IF Baiano, o objetivo deste estudo é analisar as condições sob as quais são ofertadas vagas no Instituto destinadas à formação de jovens e adultos trabalhadores pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Recorre-se, para tanto, às pesquisas de Nogueira (2016) e Silva (2018) voltadas à investigação da execução do programa no Instituto, no decorrer de uma década e à análise do atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IF Baiano (PDI 2021-2025). No intuito de amparar a análise, são trazidos dados relativos à oferta de vagas e à realização

12 Instituto Federal Baiano (IF Baiano), *campus* Catu. Correio eletrônico: lais.moreira@ifbaiano.edu.br.

13 Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* I (DEDC). Correio eletrônico: jhsilva@uneb.br.

de matrículas, no ano de 2020, disponibilizados na Plataforma Nilo Peçanha – ambiente virtual voltado à coleta, tratamento e divulgação de dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. São apresentados, ademais, os percentuais legais relativos à oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e de EJA, cumpridos pelo Instituto entre os anos 2017 e 2022.

■ EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EJA

Há quase duas décadas, o Proeja possibilita o acesso de estudantes trabalhadores, sujeitos da EJA, a cursos profissionais de nível médio ofertados por instituições públicas e gratuitas, como as instituições que compõem a Rede Federal. O Proeja, instituído por meio do Decreto n.º 5.478/2005 e, posteriormente, substituído pelo Decreto n.º 5.840/2006, surge como resposta à demanda histórica pela superação da dualidade entre a Educação Básica e a Educação Profissional para trabalhadores, jovens e adultos, na medida em que integra a formação propedêutica e a formação profissional na Educação Básica, nos segmentos Fundamental¹⁴ e Médio.

Os cursos de educação profissional de nível médio do Proeja podem ser articulados à Educação Básica de forma integrada ou de forma concomitante, conforme Decreto n.º 5.840/2006. O documento-base do programa, no entanto, põe em relevo a oferta integrada, devendo estar amparada por um projeto político-pedagógico traduzido em proposta curricular que contemple a integração entre uma formação humana mais geral, a formação para o Ensino Médio e uma formação profissional. Pretende-se uma integração epistemológica de conteúdo, de metodologias e de práticas educativas que aponte para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual-manual, entre teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer (Brasil, 2007). Assim, propõe o entrelace entre a Educação Profissional, o Ensino Médio e a EJA, na perspectiva da educação como processo contínuo ao longo da vida, uma dimensão da universalização

14 O Decreto n.º 5.840/2006 estabelece oferta de Formação Inicial/Continuada para trabalhadores (Ensino Fundamental II e Médio) e Educação Profissional Técnica articulada ao Ensino Médio, tendo como requisito a conclusão do primeiro segmento do Ensino Fundamental para ingresso no Proeja.

da educação escolar como direito e dever do Estado, para a qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade.

Embora a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos aproximem-se, sobremaneira, pelos sujeitos históricos e coletivos aos quais se destinam, nem sempre estiveram formalmente articuladas. As suas trajetórias encerram contradições, disputas e negociações próprias de uma sociedade de classes, de modo que aproximações e distanciamentos se dão mediados pela correlação de forças entre os diferentes segmentos e grupos sociais e desvelam a dimensão histórica das concepções e projetos de educação.¹⁵

Historicamente vinculada às campanhas de alfabetização e à oferta no Ensino Fundamental, a concepção de Educação de Jovens e Adultos amplia-se por meio do Proeja, de acordo com Oliveira e Machado (2012):

Como uma política de indução por decreto, a inclusão estratégica do atendimento aos jovens e adultos pela Rede Federal amplia o alcance da ação da educação de jovens e adultos para o ensino médio integrado de qualidade referenciada, produzindo rupturas numa tradição de EJA, que foi marcada nos sistemas estaduais com condições de oferta, acesso, permanência e conclusão precárias pela “[...] má qualidade de ensino e como uma modalidade educacional desvalorizada socialmente” (Brasil, 2007, p. 23 apud Oliveira; Machado, 2012, p. 127).

O programa possibilita o acesso de estudantes trabalhadores, cujos percursos escolares foram atravessados por processos de exclusão da e na escola,¹⁶ a cursos profissionais de nível médio em instituições públicas e gratuitas, consideradas de excelência. Conforme Oliveira e Machado (2012), as instituições federais de educação profissional, tomadas como base para a implementação do programa, foram compelidas a repensar o seu papel e a sua tradição na formação de trabalhadores, diante da ampliação de sua função social em uma perspectiva mais democrática.

15 Cf.: Ventura, 2006.

16 Conforme Ferraro (2017), exclusão da escola refere-se ao não acesso de crianças e adolescentes por nunca haverem ingressado ou por dela terem sido excluídos ainda na faixa etária de escolarização obrigatória. Exclusão na escola refere-se, por sua vez, à reprovação, à repetência, ao “fracasso escolar” no curso do processo de escolarização.

É por meio do Proeja que a Educação de Jovens e Adultos adentra aos Institutos Federais (IFs), não na forma de cursos aligeirados de caráter certificador, conforme Vitorette (2014), mas como compromisso, preconizado por seu documento-base, com a inclusão da população em suas ofertas educacionais; com a inserção orgânica da EJA integrada à educação profissional nos sistemas de ensino públicos; com a ampliação do direito à Educação Básica e a universalização do Ensino Médio; com o trabalho como princípio educativo; com a pesquisa como fundamento da formação; com as condições geracionais, de gênero e étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (Brasil, 2007).

Início da Oferta de Cursos do Proeja no IF Baiano

O Instituto Federal Baiano foi criado com a promulgação da Lei n.º 11.892/2008, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) de Catu, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim. Mais tarde, em 2013, o Decreto n.º 7.952 vinculou as Escolas Médias de Agropecuária Regional ao Ministério da Educação, integrando-as aos Institutos Federais. Assim, as unidades Itapetinga, Uruçuca, Teixeira de Freitas e Valença, das Escolas Médias de Agropecuária da Região Cacaueira (Emarcs), integraram-se ao IF Baiano na condição de *campus*. Foram criados, ainda, os *campi* Alagoinhas, Bom Jesus da Lapa, Governador Mangabeira, Itaberaba, Serrinha e Xique-Xique, além do Centro de Referência em Salvador, e dos polos de Educação a Distância por meio de parcerias com as prefeituras municipais (IF Baiano, 2021).

Trata-se, portanto, de uma instituição pública de ensino, pesquisa e extensão, localizada em dezenove Territórios de Identidade no estado da Bahia, sob o modelo de multicampia, comprometida política e socialmente com a expansão da Educação Básica e com a qualificação profissional no interior do estado, explicitado no PDI vigente cujas finalidades e características compreendem a oferta de Educação Profissional e Tecnológica em todos os seus níveis e modalidades e a promoção da integração e verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior, em consonância com a Lei n.º 11.892/2008.

Quanto à oferta de EJA, o IF Baiano assume o Proeja como parte de suas políticas de EPTNM, conforme determinação legal, oferecendo cursos

de Formação Inicial e Continuada (Proeja FIC), com vistas à qualificação profissional e cursos técnicos de nível médio (Proeja Técnico). O início das experiências com o Proeja nas unidades que atualmente compõem o IF Baiano antecede à criação dos IFs, considerando que a promulgação da Lei n.º 11.892/2008 ocorreu somente após a implantação do programa em âmbito federal, via Decreto n.º 5.840/2006. Assim, ainda na condição de Escolas Agrotécnicas Federais, as unidades de Catu, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim são induzidas a iniciar a oferta de cursos pelo Proeja.

Diferente das Escolas Agrotécnicas, as Emarcs não possuíam experiência com o Proeja, dado que eram ligadas ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento e não se enquadravam nas Instituições Federais de Educação referidas no Decreto n.º 5.840. Assim, as unidades Itapetinga, Uruçuca, Teixeira de Freitas e Valença passam a integrar o IF Baiano sem que antes tivessem desenvolvido qualquer atividade institucional no âmbito da EJA.

Conforme pesquisa realizada por Nogueira (2016), o *campus* Catu inicia a oferta do curso Técnico em Informática pelo Proeja, em 2007, ainda como Escola Agrotécnica Federal de Catu. Embora o curso tenha sido extinto quatro anos mais tarde, o *campus* dá continuidade às atividades do Proeja com a oferta de cursos pelo Proeja FIC e com a implantação, em 2010, do curso Técnico em Cozinha. Ainda em 2007, a Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira, futuro *campus* Guanambi, inicia a oferta de vagas pelo Proeja também com o curso Técnico em Informática, mantido em funcionamento até o ano de 2018.

Nogueira (2016) aponta que o *campus* Santa Inês opta pela implantação do curso Técnico em Agropecuária pelo Proeja, também em 2007, na condição de Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês, sendo encerrado dois anos depois, contemplando apenas uma turma. Mais tarde, em 2010, o *campus* inicia a oferta do curso Técnico em Alimentos, também de turma única, dada a extinção das suas atividades em 2012. Insistindo na oferta de EJA, em 2011, o *campus* Santa Inês inicia a construção, junto com as comunidades de seu entorno, da proposta de abertura de um curso Técnico em Agropecuária, ofertado pelo Proeja sob os princípios da Pedagogia da Alternância. O curso foi aberto em 2013, como projeto-piloto de oferta especial destinada ao grupo demandante das comunidades

circunvizinhas, mas em 2015 suas atividades foram encerradas. Em 2016, o curso foi retomado com oferta regular e segue em vigência. No ano de 2022 foram ofertadas e preenchidas dezesseis novas vagas.

Já o *campus* Senhor do Bonfim ofertou, entre os anos de 2009 e 2011, o curso Processamento Básico de Leite, Carnes e Vegetais, de Formação Inicial e Continuada. No Relatório de Gestão do IF Baiano, referente ao exercício de 2010, é feita uma menção à oferta de trinta vagas para o referido curso. Há, entretanto, poucos registros sobre sua oferta no campus e inconsistências quanto ao período de sua vigência, conforme Nogueira (2016). A autora destaca que a Educação de Jovens e Adultos no IF Baiano foi implementada mediante “[...] arranjos internos pouco debatidos ou aprofundados em estudos de demanda e estrutura organizacional com o foco na materialização das ações impostas pelo Decreto n.º 5.840/2006”, o que justifica a urgência na implementação dos cursos (Nogueira, 2016, p. 58-59).

Nogueira (2016) constata que, até o ano de 2015, os *campi* ofertantes de cursos de EJA eram aqueles oriundos do reordenamento das Agrotécnicas que mantiveram a garantia de cumprimento da obrigatoriedade expressa no decreto. Apesar de os documentos institucionais e outros regramentos legais externos já orientarem para a oferta nos demais *campi*, não era possível perceber, em termos de políticas internas, uma indução mais consistente que sustentasse os objetivos concernentes ao documento-base do Proeja. Em 2016, contudo, os *campi* Serrinha e Governador Mangabeira implantam os cursos Técnico em Agroindústria e Técnico em Cozinha, respectivamente. Quanto a isso, Nogueira (2016, p. 69) infere que “[...] embora haja uma pequena reação com a criação de novos cursos, não há uma clara definição de como, quando e com quais critérios será feita a ampliação da oferta”.

O quadro 1, construído por Nogueira (2016) e atualizado por Silva (2018), apresenta a oferta dos cursos do Proeja pelo IF Baiano no período de 2007 a 2018.

Quadro1: Oferta de cursos do Proeja no IF Baiano 2007-2018

CAMPUS	CURSOS	EIXO TECNOLÓGICO	PERÍODO	SITUAÇÃO
Catu	Téc. em Informática	Informação e Comunicação	2007-2010	Extinto
	Téc. em Cozinha	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2010-atual	Em vigência
	FIC – Operador de computador	Informação e Comunicação	2010	Encerrado
	FIC – Cozinheiro Geral	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2010	Encerrado
	FIC – Serviços de restaurante e bar	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2010	Encerrado
Guanambi	Téc. em Informática	Informação e Comunicação	2007-2018	Extinto
Santa Inês	Téc. em Agropecuária	Recursos Naturais	2007-2008	Extinto
	Téc. em Alimentos	Produção Alimentícia	2009-2011	Extinto
	Téc. em Agropecuária (alternância) – oferta especial	Recursos Naturais	2013-2015	Encerrado
	Téc. em Agropecuária (alternância)	Recursos Naturais	2016	Em vigência
Senhor do Bonfim	Processamento Básico de Leite, Carnes e Vegetais	Produção Alimentícia	2009-2011	Encerrado
Serrinha	Téc. em Agroindústria	Produção Alimentícia	2016	Em vigência
Governador Mangabeira	Téc. em Cozinha	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2016	Em vigência

Fonte: Silva, 2018, p. 71.

Silva (2018) chama a atenção para a quantidade de cursos fechados ou extintos e para a baixa adesão dos *campi* ao programa como reflexo de situações de ordem pedagógica, política, cultural e de gestão que deixa preterida a EJA em relação às demais modalidades de ensino. Segundo a autora, a valorização do “estudante idealizado”, alfabetizado e escolarizado em idade prevista, bem como a não formação dos profissionais em educação para atuação na EJA e o escasso conhecimento

sobre a modalidade, deslocam a educação de jovens e adultos para uma posição secundária dentro do Instituto. O Proeja, como campo de tensões e possibilidades, requer uma nova postura dos servidores da rede federal que necessariamente passa por acesso à formação inicial e continuada, devendo ser amparada pela reorganização da infraestrutura a fim de acolher o programa e seus sujeitos.

■ A OFERTA DE EJA NO IF BAIANO EM ANÁLISE

O PDI do IF Baiano, intitulado “Democracia, Cooperação e Governança”, aprovado pela Resolução n.º 117, de 23 de fevereiro de 2021, define estratégias para a gestão do Instituto, incluindo a estrutura organizacional e as atividades acadêmicas e administrativas. Por meio do PDI, é possível analisar aspectos relacionados à institucionalização da Educação de Jovens e Adultos no Instituto, seja pela concepção de EJA adotada e expressa no documento, seja pela perspectiva de provimento das condições necessárias à sua efetivação.

O atual PDI apresenta oito seções, a saber: perfil institucional; organização administrativa; organização e gestão de pessoal; projeto político-pedagógico institucional; desenvolvimento institucional; plano de infraestrutura física; consolidação institucional; acompanhamento e avaliação do PDI. As concepções de educação, de Educação Profissional e Tecnológica e de EJA, bem como as condições de sua oferta, estão previstas na quarta seção do PDI, no Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) cuja função é orientar as diretrizes, as políticas, os programas e os projetos relacionados ao desenvolvimento pedagógico institucional e as elaborações, alterações e reformulações dos Projetos Pedagógicos de Cursos (IF Baiano, 2021). O PPPI expressa as concepções teórico-metodológica, política e filosófica de educação, de currículo e de avaliação defendidas pelo Instituto, além dos princípios fundamentais à proposta pedagógica do IF Baiano, os eixos estruturantes da sua prática pedagógica e as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão. Por fim, o documento aponta diretrizes para o desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do próprio PPPI e um plano de oferta de cursos e vagas.

Concepção Institucional de Educação Profissional Técnica de Nível Médio

A concepção de educação defendida pelo IF Baiano em seu PPPI, incluída no atual PDI, assume a perspectiva politécnica que “[...] consiste em possibilitar ao discente a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, orientando-o à realização de múltiplas escolhas e à construção de caminhos para a produção da vida (Ramos, 2008)” (IF Baiano, 2021, p. 47).

Fundamentadas na perspectiva ontológica e histórica da relação trabalho-educação,¹⁷ a politecnia e a formação omnilateral alicerçam a concepção de educação do IF Baiano, com enfoque na formação integral dos discentes “[...] através do desenvolvimento pleno das suas potencialidades, por meio da aquisição, da ampliação, da discussão e da disseminação do conhecimento em suas múltiplas tessituras: científicas, tecnológicas, culturais, artísticas, dentre outras” (IF Baiano, 2021, p. 47).

Quanto à Educação Profissional e Tecnológica, o Instituto assume, de mesmo modo, a “[...] perspectiva da politecnia e da omnilateralidade como processo formativo de qualificação e de habilitação para o desenvolvimento de atividades profissionais, garantindo-se a indissociabilidade entre a formação intelectual, tecnológica e cultural” (IF Baiano, 2021, p. 47).

Assim, a formação profissional técnica de nível médio é ofertada pelo IF Baiano prioritariamente na forma de cursos integrados, a fim de promover a formação integral e integrada com a prática social; oportunizar a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos científicos e tecnológicos contemporâneos; articular a teoria com a prática para o domínio da técnica em nível intelectual e qualificar para a gestão e para o mundo do trabalho (IF Baiano, 2021). Assume-se o compromisso, portanto, com a superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação da organização curricular, com vistas a uma formação científica e tecnológica.

17 “[...] a qual compreende que a existência humana não é garantida naturalmente, mas produzida pelo ser humano, ou seja, é um produto do trabalho, o qual é apreendido e difundido entre as gerações por meio de processos educativos (Saviani, 1994)” (IF Baiano, 2021).

Perspectivas para o PROEJA no IF Baiano

Para a Educação de Jovens e Adultos na EPTNM, o projeto político-pedagógico reserva subseção específica em que se defende como pressuposto a garantia do direito à profissionalização na Educação Básica a jovens e a adultos que ainda não puderam e/ou não conseguiram concluir o seu processo de educação formal (IF Baiano, 2021). Para isso, garante-se a oferta de cursos do Proeja e discute-se a expansão gradativa da modalidade com o objetivo de alcançar, ao menos, dez por cento do total das vagas de ingresso do IF Baiano, conforme prevê o Decreto n.º 5.840/2006 para as instituições federais de educação profissional.

Interessa destacar que em 2020, ano de elaboração do atual PDI, a oferta de vagas voltadas à formação profissional de jovens e adultos se deu por meio de cursos do Proeja, ofertados por apenas quatro *campi*, dentre os 14 que o Instituto possui, a saber: os *campi* Catu e Governador Mangabeira, com a oferta do curso Técnico em Cozinha; o *campus* Santa Inês, com a oferta do curso Técnico em Agropecuária; o *campus* Serrinha, com a oferta do curso Técnico em Agroindústria. Naquele ano, foram realizadas 15.783 matrículas pelo IF Baiano, nos mais diversos cursos e modalidades de ensino, das quais 115 foram realizadas nos cursos do Proeja.

Entretanto, apenas o *campus* Catu ofertou vagas voltadas à formação profissional de jovens e adultos, representando o total de novas vagas em cursos do Proeja em todo o IF Baiano, em 2020. Conforme dados divulgados pela Plataforma Nilo Peçanha, das 4.640 vagas ofertadas, apenas quarenta destinaram-se à EJA. Apesar dos impactos provocados pela pandemia de covid-19 na educação pública, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, o percentual de vagas oferecidas para o Proeja permaneceu tão baixo quanto nos dois anos anteriores. Observa-se uma retração da oferta de cursos e vagas do Proeja, conforme Santos e Silva (2020), implicando em desafios para a manutenção do programa, enfraquecendo-o, como não raro acontece com as políticas e programas de EJA no país.

O atual quadro de *campi* ofertantes de vagas pelo Proeja no IF Baiano revela não ter havido expansão do programa quando comparado àquele elaborado por Nogueira (2016) e atualizado por Silva (2018), entre 2007

e 2018 (quadro 1). Para elucidar tal constatação, o quadro 2 apresenta a oferta de cursos técnicos de nível médio do Proeja, no período de 2010 a 2022, excluía a oferta de cursos extintos e encerrados e de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

Quadro 2: Oferta de cursos do Proeja no IF Baiano 2010-2022

CAMPUS	CURSOS	EIXO TECNOLÓGICO	PERÍODO	SITUAÇÃO
Catu	Téc. em Gastronomia (Nova nomenclatura do Téc. em Cozinha)	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2010 - atual	Em vigência
Santa Inês	Téc. em Agropecuária (alternância)	Recursos Naturais	2016 - atual	Em vigência
Serrinha	Téc. em Agroindústria	Produção Alimentícia	2016 - atual	Em vigência
Governador Mangabeira	Téc. em Gastronomia (Nova nomenclatura do Téc. em Cozinha)	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2016 - atual	Em vigência

Fonte: Adaptado de Silva (2018, p. 71) a partir da Plataforma Nilo Peçanha

Embora esteja prevista no PDI (2021–2025) a implantação de nove cursos técnicos integrados pelo Proeja, **apresentada no quadro 3**, o plano de oferta de novos cursos e vagas parece não ter ido além de uma declaração de intenção, visto que as vagas seguem ofertadas pelos mesmos *campi* desde 2016.

Quadro 3: Projeção de oferta de cursos e de vagas do Proeja de 2021 a 2025

CURSO	EIXO TECNOLÓGICO	FORMA DE ARTICULAÇÃO	Nº DE VAGAS	CAMPUS	PREVISÃO
Técnico em Panificação	Produção Alimentícia	Proeja - não específica	40	Alagoinhas	2022
Técnico em Agricultura	Recursos Naturais	Proeja - Alternância	40	Bom Jesus da Lapa	2022
Técnico em Apicultura	Recursos Naturais	Proeja - Integrado	35	Catu	2022
Técnico em Agropecuária	Recursos Naturais	Proeja - Alternância	40	Itaberaba	2021
Técnico em Cozinha	Turismo, Hospitalidade e Lazer	Proeja - Integrado	30	Senhor do Bonfim	2022

continua...

CURSO	EIXO TECNOLÓGICO	FORMA DE ARTICULAÇÃO	Nº DE VAGAS	CAMPUS	PREVISÃO
Técnico em Administração	Gestão e Negócios	Proeja - Integrado	30	Uruçuca	2021
Técnico em Informática	Informação e Comunicação	Proeja - Integrado	40	Xique-Xique	2022
Técnico em Meio Ambiente	Ambiente e Saúde	Proeja - Integrado	40	Xique-Xique	2022
Técnico em Agroecologia	Recursos Naturais	Proeja - Integrado	40	Xique-Xique	2022

Fonte: Adaptado do PDI 2021-2025 (IF Baiano, 2021, p. 77-84)

Quanto ao cumprimento dos percentuais legais pelo IF Baiano, vale considerar as metas estabelecidas para a EPTNM (Lei n.º 11.892/2008) e para o Proeja (Decreto n.º 5.840/2006). Pela Lei n.º 11.892/2008, os IF devem garantir, a cada exercício, o mínimo de 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, ministrada prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da EJA. Contidas no universo de vagas destinadas à EPTNM, verifica-se que não há, na referida lei, definição de percentual específico de reserva de vagas para a EJA. O Decreto n.º 5.840/2006, contudo, prevê a oferta de dez por cento do total de vagas de ingresso dos IFs para o Proeja.

No quadro 4, a partir de dados divulgados na Plataforma Nilo Peçanha, é possível observar os percentuais alcançados pelo Instituto, entre 2017 e 2022, referentes à matrícula equivalente¹⁸ em cursos da EPTNM e em cursos do Proeja.

¹⁸ A Portaria MEC n.º 1.162/2018 define que o conceito de matrícula equivalente será considerado para o cumprimento dos percentuais de vagas estabelecidos pela Lei n.º 11.892/2008 e pelo Decreto n.º 5.840/2006, relativos à EPTNM e ao PROEJA, respectivamente.

Quadro 4: Percentuais legais alcançados pelo IF Baiano 2017-2022

Matrícula Equivalente (Meq)		
Este indicador mede a quantidade de estudantes matriculados, ponderada pelo fator de equiparação de carga horária ¹ e pelo fator de esforço do curso ²		
Ano	Meq (%) EPTNM Meta: 50 %	Meq (%) Proeja Meta: 10 %
2017	76,8 % (+26,8 %)	2,60 % (-7,40 %)
2018	78,3 % (+28,3 %)	1,70 % (-8,30 %)
2019	78,8 % (+28,8 %)	1,48 % (-8,52 %)
2020	78,7 % (+28,7)	0,79 % (-9,21 %)
2021	76,0 % (+26,0 %)	0,70 % (-9,30 %)
2022	73,4 % (+23,4 %)	0,97 % (-9,03 %)

¹O fator de equiparação de carga horária nivela a contagem das matrículas dos cursos de qualificação profissional ou cursos de formação inicial e continuada às matrículas dos cursos de regime anual, sendo determinado pela divisão da carga horária mínima regulamentada do curso por oitocentas horas, conforme prevê a Portaria MEC n.º 1.162/2018.

²O fator de esforço do curso ajusta a contagem de matrículas equivalentes para cursos que demandem, para o desenvolvimento de suas atividades, uma menor relação matrícula por professor.

Fonte: Os autores, a partir da Plataforma Nilo Peçanha, 2023.

Observa-se que a oferta da EPTNM pelo IF Baiano supera, com folga, o percentual mínimo legalmente estabelecido, alcançando uma média de 77 % de matrículas equivalentes, no período analisado. Trata-se de média superior àquela cumprida pela Rede Federal, no mesmo período, de 59,03 % de matrículas equivalentes em cursos da EPTNM. Em contrapartida, os percentuais relativos à oferta de EJA foram significativamente reduzidos entre 2017 e 2022, alcançando uma média de 1,37 %, enquanto a Rede Federal alcançou a média de 2,17 % de matrículas equivalentes em cursos do Proeja no mesmo período. Ambas as médias se distanciam do mínimo de 10 % estabelecido e refletem o lugar destinado à EJA nas instituições da Rede Federal.

A fim de reverter a baixa oferta de vagas e promover a expansão da EJA, o PPPI propõe a realização de diálogos com os municípios dos Territórios de Identidade onde há unidades do IF Baiano e de parcerias com os governos locais e estadual, de modo a ampliar a oferta de cursos do Proeja na forma concomitante, “[...] situação em que a educação básica de nível fundamental é ofertada pelo município parceiro, e a educação profissional, pelo IF Baiano” (IF Baiano, 2021, p. 59).

Portanto, fica estabelecida, como meta, a ampliação progressiva “[...] de cursos e vagas que garantam o direito de jovens e adultos à pro-

fissionalização na educação básica” (IF Baiano, 2021, p. 60), conforme quadro 5, a seguir:

Quadro 5: Vagas e matrículas em cursos do Proeja

Indicador 10	Vagas e Matrículas Proeja (VMP)				
	Este indicador mede a quantidade de estudantes matriculados em cursos do Proeja				
	Valor em 2020: 1,0 %				
Setor responsável: PROEN					
Ano	2021	2022	2023	2024	2025
Meta	1,5 %	2 %	2,5 %	3 %	4 %

Fonte: PDI 2021-2025 (IF Baiano, 2021, p. 91)

A proposta de expansão gradativa da EJA a partir da oferta de cursos do Proeja na forma concomitante, no entanto, vai na contramão do debate há décadas acumulado pelos movimentos em defesa de um projeto de educação pública comprometido com a classe trabalhadora brasileira.¹⁹ Ao apresentar a concomitância como resposta à baixa oferta de vagas, o documento contradiz os pressupostos norteadores do Proeja, seus princípios e fundamentos, previstos no documento-base e a concepção de educação defendida pelo próprio PPPI, fundada na perspectiva omnilateral e na formação integral dos sujeitos.

A inconsistência da proposta chama a atenção, ademais, por esta forma de oferta não estar amparada pelo plano de novos cursos e vagas do Proeja, previsto para o período de 2021 a 2025, conforme apresenta o PDI, dado que *campus* algum intenciona a oferta de cursos do Proeja na forma concomitante. A ausência de intenção se justifica, possivelmente, por esta forma de oferta, para a EJA, não encontrar respaldo na Organização Didática dos Cursos da EPTNM do IF Baiano, vigente à época. A Resolução do CONSUP n.º 45/2019, prevê que os Cursos da EPTNM, na modalidade EJA sejam “[...] ofertados na forma integrada [podendo] conter itinerários flexíveis, ser organizados em séries, semestres ou módulos, de acordo com o perfil do curso, e adequados à realidade de cada *campus*” (IF Baiano, 2019, p. 6, grifo nosso).

¹⁹ Cf.: Vitorette, 2014.

Vale ressaltar que a atual Organização Didática, aprovada em 3 de maio de 2023, como Resolução n.º 291, prevê que “O IF Baiano, excepcionalmente, poderá ofertar cursos de Educação de Jovens e Adultos na forma concomitante, em atendimento aos casos especificados no artigo 4.º” (IF Baiano, 2023, p. 11).

Sobre a forma concomitante, em que o Ensino Médio e a Formação Técnica acontecem paralelamente, elucida Ramos (2008, p. 11-12) que esta forma de oferta pode ser identificada:

[...] como uma alternativa face aos limites dos sistemas de ensino de implantar universalmente a forma integrada. Mas uma formação coerente exigiria uma unidade político-pedagógica interinstitucional. Isto não é fácil, posto que, se numa mesma escola esta unidade é sempre um desafio, quanto mais não o seria quando implicam duas instituições. Por essa razão, consideramos que a concomitância só faz sentido quando as redes de ensino não têm condições de oferecer o ensino médio integrado, mas sempre como transição e não como opção definitiva.

Ramos (2008) alerta que mesmo quando da oferta de cursos de educação profissional apenas, é necessário que os seus conhecimentos estejam integrados aos fundamentos da Educação Básica, sob pena de serem somente cursos de treinamento, de desenvolvimento de habilidades procedimentais, mas não de educação profissional.

Observa-se, contudo, que o IF Baiano não somente dispõe de condições para a oferta de cursos na forma integrada, como o faz amplamente. Das 4.640 vagas ofertadas em 2020, 1.847 foram abertas para cursos técnicos integrados ao Ensino Médio voltados aos jovens em idade escolar prevista. Falta ao documento, no entanto, explicitar as razões pelas quais a expansão da oferta de cursos do Proeja deve ocorrer na forma concomitante e não na forma integrada.

A defesa da formação integral para jovens e adultos implica numa concepção para além da transmissão do conhecimento, do tecnicismo para o “empreguismo”, do atendimento às demandas imediatas do mercado, o que pressupõe subalternidade (Flores; Fonseca, 2022). Para Ramos (2008), a forma integrada de oferta do Ensino Médio com a Educação Profissional obedece a diretrizes ético-políticas implicadas com a integração de conhecimentos gerais e específicos, com a construção do

conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura e com a formação de dirigentes a fim de construir a emancipação dos sujeitos:

Sob esses princípios, é importante compreender que o ensino médio é a etapa da educação básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia; e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorre o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no mundo adulto. Disto decorre o compromisso com a necessidade dos jovens e adultos terem uma formação profissional mediada pelo conhecimento (Ramos, 2008, p. 12).

Fortalecer e ampliar a Educação de Jovens e Adultos no IF Baiano passa, necessariamente, pela “formação de profissionais para trabalhar na EJA” (IF Baiano, 2021, p. 59), conforme aponta o PPPI, mas também pela consolidação dos cursos do Proeja já existentes e pela ampliação da oferta de cursos na forma integrada, em consonância com o documento-base do programa.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Proeja responde pela inédita articulação entre a Educação Profissional e a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em instituições da Rede Federal. Um ineditismo que carrega consigo tensões e contradições que historicamente permeiam a efetivação de políticas voltadas à formação de jovens e adultos trabalhadores no país e que se fez sentir no IF Baiano, desde as primeiras experiências de sua implementação. Em um cenário marcado por experiências descontinuadas, com a extinção de cursos, pela frágil perspectiva de abertura de novos e pela expectativa de expansão por meio da oferta concomitante, os poucos cursos integrados do Proeja, ofertados pelo IF Baiano, resistem.

Na contracorrente do enfraquecimento da oferta de EJA no Instituto, se espera que esta breve análise possa contribuir para o entendimento de que a integração da Educação Básica à Educação Profissional de jovens e adultos trabalhadores, através do Proeja, contém o gérmen de uma educação emancipadora e oferece lastro para a defesa da educação como processo social formador de todas as dimensões humanas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base**. Brasília (DF): MEC/SE/Setec, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 1 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 5.840**, de 13 de julho 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília (DF): Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 3 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília (DF): Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. **Decreto n. 7.952**, de 12 de março de 2013. Dispõe sobre a vinculação das Escolas Médias de Agropecuária Regional ao Ministério da Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília (DF), ano 150, p. 5, 13 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. **Resolução n. 45**, de 03 de julho de 2019. Organização Didática dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Salvador: Conselho Superior, 2019. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2020novembroResolucao-no-45-2019.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. **Resolução n. 117**, de 23 de fevereiro de 2021. Plano de Desenvolvimento Institucional. Democracia, Cooperação e Governança. 2021–2025. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2021/02/PDI-2021-2025-antes-da-diagramacao-final.pdf>. Acesso em: 1. jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. **Resolução n. 291**, de 03 de maio de 2023. Organização Didática dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Salvador: Con-

selho Superior, 2019. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2023/06/Resolucao-291.2023-com-anexo.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2023.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 12, set.-dez. 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a03.pdf>. Acesso em: 22 set. 2023.

FLORES, T.; FONSECA, D. Disruptura e atrofia no Proeja: disputa entre distintos projetos de sociedade. **Revista Exitus**, Santarém (PA), v. 12, p. 1-23, e022021, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1793>. Acesso em: 9 nov. 2023.

NOGUEIRA, A. do E. S. **EJA no IF BAIANO**: desafios e possibilidades para a gestão educacional. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

OLIVEIRA, E. C. de; MACHADO, M. M. O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores. In: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. R. **EJA e Educação Profissional**: desafios da pesquisa e da formação no Proeja. Brasília (DF): Liber Livro, 2012. p. 121-141.

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio integrado. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 2008, Belém (PA), **Anais eletrônicos [...]**. [S.l.: s.n.], 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 5 jun. 2023.

SANTOS, J. N.; SILVA, J. H. da. Educação profissional e a EJA: uma análise da oferta do Proeja nos institutos federais na Bahia. **e-Mosaicos**, [s. l.], v. 9, n. 22, p. 15-29, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2020.51266>. Acesso em: 7 jan. 2024.

SILVA, M. S. da. **Ampliação da oferta de vagas da EJA integrada à educação profissional**: uma proposta para o PROEJA no IF Baiano. 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2018.

VENTURA, J. P. **Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**. [S.l.: s.n., 2006]. Disponível em: <http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

VITORETTE, J. M. B. **A não consolidação do Proeja como política pública de estado**. 2014. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2014.



O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA EJA

Maria Amélia T. Blanco²⁰

■ INTRODUÇÃO

A ciência ganhou um lugar de destaque e importância no nosso mundo contemporâneo de tal forma que seus conhecimentos produzidos e as tecnologias construídas, a partir destes conhecimentos, quando estão ao alcance de nossas mãos, afetam positivamente nossa qualidade de vida. Infelizmente, para uma grande maioria excluída educacional e culturalmente, a ciência ainda é considerada algo muito distante de suas vidas, quando não é tornada vilã pelo famigerado movimento negacionista. É preciso, portanto, promover uma educação científica que aponte as inter-relações entre ciência e sociedade, a partir dos conteúdos específicos e básicos das disciplinas científicas, numa perspectiva interdisciplinar, aproximando-as do cotidiano.

Trata-se de atender às condições necessárias para a compreensão do alcance das ciências em nossas vidas. E quando se trata do público-alvo da EJA, em geral, trabalhadoras e trabalhadores que voltam a estudar, a fim de concluírem sua formação escolar para melhor inserção no mundo do trabalho, é importante que lhes seja oferecida uma formação mais consciente sobre a importância da cidadania plena.

Assim, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e suas demandas específicas, como por exemplo, ampliação da qualidade e da escolaridade média da população, redução da

20 Instituto Federal Baiano, *campus* Catu. Correio eletrônico: amelia.blanco@ifbaiano.edu.br.

desigualdade de gênero e etnias raciais, bem como na preservação do meio ambiente, podemos ter a educação científica na EJA, de modo mais efetivo, com um programa de apoio pedagógico que oriente e garanta a superação das dificuldades no processo de ensino–aprendizagem na educação de jovens e adultos, apresentando as disciplinas das ciências naturais em interconexão entre si, e entre elas e as ciências humanas.

Se ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para sua construção ou produção, na perspectiva freireana, nosso desafio está em criar as condições necessárias para a efetivação da nossa prática pedagógica, o que implica em investir em pesquisas em ensino de ciências, especificamente, direcionadas ao público da EJA, a fim de potencializar uma prática pedagógica mais cidadã.

Segundo estudo de Lambach, Morais e Turmena (2023), não foram encontrados trabalhos dedicados ao ensino de ciências na EJA, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (Brasil, 2013) indiquem para os anos iniciais do ensino fundamental, inclusive para EJA, que os conteúdos científicos das áreas do conhecimento precisam estar presentes desde os primeiros anos do processo de escolarização. Desta maneira, é preciso garantir que a inserção de conceitos científicos no processo de ensino–aprendizagem da EJA possam estar presentes na atuação profissional de seus egressos, atendendo às peculiaridades e demandas regionais.

A pesquisa em ensino de ciências pode instrumentalizar a elaboração de uma prática docente mais dialógica entre as diversas áreas do conhecimento, tendo como pressuposto a interdisciplinaridade, pois através desta pode-se dialogar entre as ciências humanas e naturais, as linguagens e a matemática, colocando os estudantes da EJA como sujeitos em reconstrução de suas histórias de vida, neste grande espaço geográfico da Bahia, rico em cultura e diversidade, mas ainda carente do desenvolvimento econômico e social que sonhamos.

■ DESENVOLVIMENTO

No Brasil a EJA esteve, historicamente, vinculada às Campanhas e Programas de Alfabetização, que tinham como objetivo alfabetizar a população para atender interesses de grupos dominantes, com curta duração e baixo custo, descolados dos sistemas de ensino, de forma que

nem sempre havia garantia de continuidade no processo de escolarização. Assim tornou-se prevalente na EJA, a valorização dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, deixando estes estudantes à margem da totalidade do conhecimento científico, em particular, do ensino de ciências, conforme nos informam Lambach, Morais e Turmena (2023). Precisamos estar atentos a estas velhas formas de dominação, velhas, mas não frágeis, aliás, fortalecidas em suas estruturas de séculos. Contra este contexto é preciso investir em pesquisas para um ensino de ciências na perspectiva de uma formação capaz de inserir o público da EJA no mundo do trabalho de forma mais produtiva e consciente.

Uma educação científica orientada por elementos de História e Filosofia das ciências é um bom caminho para uma formação cidadã, que reflete sobre os interesses e as perspectivas de poder que envolvem as ciências. Valorizar a ciência sem endeusá-la é entender esta complexa produção humana, sujeita ao jogo dos poderes econômicos e políticos, feita por seres humanos, dentro de determinado contexto histórico. Portanto, trata-se de compreender a ciência como uma produção social e não como resultado de uma mente genial, isolada dentro de um laboratório, sem interferências de nenhum tipo. Esta é uma perspectiva humana de uma produção científica que deve se orientar para o benefício de todos.

No contexto da EJA, a educação científica é um desafio que exige formação adequada do corpo docente, muito além dos muros dos currículos estabelecidos, muitos dos quais ainda distante da efetiva prática recomendada pelos documentos oficiais. E tal desafio deve se converter em estímulo para um trabalho integrado com outras temática, igualmente importantes e previstas em lei, como por exemplo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira” – Lei n.º 10.639 – (Brasil, 2003). A perspectiva da descolonização dos saberes, em conjunto com o ensino de ciências, dentro da realidade dos estudantes da EJA, em especial, pode ser importante ferramenta para uma interdisciplinaridade capaz de produzir ricas análises de sua realidade cultural. Nesse sentido a educação científica dentro da perspectiva da decolonização dos saberes pode contribuir para ressignificar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, inclusive para aqueles que ainda não dominam a leitura e a escrita e promover a estes que são os mais expostos às exclusões, a possibilidade de uma cidadania não regressiva, conforme conceito de Martins (2018).

Assim, o propósito de ultrapassar o ensino das ciências baseado apenas em conceitos científicos descolados do mundo em que vivemos é prerrogativa para uma proposta de educação integradora e emancipadora. O caminho da integração está em colocar o cotidiano como problema a ser analisado, fomentando as discussões sobre ciência e tecnologia em nossa sociedade, estruturalmente organizada sobre as desigualdades. E dentro desta análise, confrontar o senso comum e o conhecimento científico para se posicionar criticamente sobre o valor das ciências.

Nesse momento em que o mundo, passou recentemente, por uma situação de pandemia, da qual só foi possível sair graças à produção das vacinas, investir na educação científica é condição urgente, sem a qual não podemos vislumbrar um futuro com melhores condições de vida. Os avanços dos meios de comunicação, que deveriam facilitar as relações sociais, promovem a propagação de notícias falsas e fortalecem o negacionismo científico, o qual, negando a ciência, nega ao mesmo tempo a cidadania.

Mas o grave problema do negacionismo científico não está descolado do contexto mundial de avanço da extrema direita. E no Brasil, assim como no mundo atualmente, “na nova dinâmica do metabolismo social do capitalismo, surgiram movimentos que lutam pela regressão de direitos humanos fundamentais, que eram tidos, inclusive no arcabouço legal brasileiro, como universais”, afirma Martins (2018). Segundo o autor, ao observar o desenvolvimento da história da humanidade, nota-se que o ser humano se transformou em seu modo de ser (existência), de pensar (subjetividade: produção de ideias, desejos, vontades...), de agir (a ação propriamente dita e as normas que a regulam) e de sentir (sensibilidade social e estética). E esta é uma observação importante para romper com a ideia, de certo senso comum, de que o ser humano de hoje é o que sempre foi, e também para motivar o conhecimento do processo que o faz ser o que é, afirma Martins (2018).

Sabemos que nos diferentes períodos históricos, cada contexto econômico e social produziu um ideal de ser humano adequado às necessidades daquele período, com toda a sua complexidade econômica, social, política e cultural. E neste processo dentro do qual um ideal de ser humano é formado, uma determinada concepção de educação também é formada a fim de atender ao contexto relacionado. E a análise de Martins (2018) vai destacar em cada um desses contextos históricos, um conceito-chave

para analisar o fenômeno que ele denomina de movimentos sociais regressivos, que é a cidadania. Segundo o autor, o conceito de cidadania que fundamenta estes movimentos sociais regressivos, é igualmente, uma cidadania regressiva, na contramão do sentido originário da cidadania, como veremos a seguir:

Cidadania tem origem no latim *civitas*, que se refere à cidade. Os gregos a chamavam de *pólis*, um “[...] conjunto de cidadãos, e não [apenas] um território” (Cardoso, 1993, p. 82), em latim, *urbs*. Aristóteles designou o cidadão como “[...] o que possui participação legal na autoridade deliberativa e na autoridade judiciária — aí está o que denominamos cidadão da cidade [...] denominamos cidade à multidão de cidadãos capaz de ser suficiente a si própria” (Aristóteles, 1966, p. 77). No contexto grego antigo, *idion* designava o indivíduo que se negava a participar, mesmo guardando as condições para tanto, do que resultou a palavra *idiota*, entendida como antônimo de cidadão, cuja característica marcante é a participação (Martins, 2018, p. 43).

Assim, o conceito de cidadania que acompanhou o desenvolvimento histórico da humanidade ocidental, a partir do seu sentido etimológico, centrado no pertencimento a uma coletividade e à efetiva participação para lhe definir os rumos históricos, está atualmente afetada em sua significação, segundo analisa Martins (2018).

A Lei n. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, LDB (Brasil, 1996), que em seu Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, assume a cidadania como finalidade educativa: “Art. 2.º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E assim segue em outras normas nacionais, estaduais e municipais que regem a educação escolar no Brasil.

Segundo Severino (1994), na contemporaneidade, a cidadania está inexoravelmente articulada à democracia. Segundo ele:

Quando falamos em cidadania estamos nos referindo a uma qualificação da condição de existência dos homens. Trata-se de uma qualidade de nosso modo de existir histórico. O homem só é plenamente cidadão se compartilha efetivamente dos bens

[...] materiais necessários para a sustentação de sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para a sustentação de sua existência social (Severino, 1994, p. 98, grifo nosso).

Mas, embora tenhamos a democracia assegurada pela constituição, assistimos perplexos à grande onda de ataques contra vários direitos e garantias sociais historicamente conquistadas pelas lutas sociais e políticas do povo brasileiro. De tal maneira que Martins (2018) vai caracterizar a cidadania atual como regressiva, diante dos igualmente regressivos movimentos sociais desde 2013, como é o caso emblemático do Movimento Brasil Livre (MBL). Segundo o autor, entre os movimentos sociais identificados em sua pesquisa como regressivos está o MBL, o qual tem orientado uma práxis educacional também regressiva. Ele explica que a práxis que os movimentos sociais regressivos desenvolvem é apresentada como antipráxis, ou seja, por meio dela se intenciona reduzir direitos sociais.

- O campo educacional não pode permitir que este avanço regressivo, também, se consolide em sua prática pedagógica. É importante estar atentos com muito zelo para a educação de jovens e adultos, pessoas que, como sabemos, já tiveram experiências de exclusão educacional no passado e nossa responsabilidade é garantir não apenas uma experiência de aprendizagem significativa para melhor inserção profissional, como também melhor capacidade de exercer a cidadania.
- Quando olhamos o contexto de perdas de verbas e o *status* do setor da ciência no Brasil, a partir de 2016, conforme nos informam Massarani e Moreira (2021), observamos o mesmo caráter regressivo, diante do grande avanço que foi promovido na área na primeira década deste século. Segundo os autores um dos grandes desafios do país nesta primeira década, era promover uma mudança radical no ensino de ciências, além de ampliar e aprimorar as ações voltadas para a divulgação científica ao público em geral.
- Um indicador importante de como as atividades de divulgação científica estavam sendo valorizadas foi o fato de estarem presen-

tes no programa dos Institutos Nacionais da Ciência e Tecnologia (INCTs), criados em 2008, pelo Ministério da Ciência, em parceria com diversas agências estaduais de fomento, explicam os autores.

- Outro indicador importante que nos diz respeito diretamente foi a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), também em 2008, cuja concepção e desenho institucional avançou para além de questões que tradicionalmente gravitam, em torno da educação profissional e tecnológica, segundo análise de Pozzer e Neuhold (2022). Os autores nos dizem que os Institutos Federais se propuseram a dar respostas às múltiplas demandas sociais presentes na agenda brasileira, que não se esgotavam na formação profissional. Entre elas destaca-se:

[...] a ampliação da qualidade e da escolaridade média da população, a redução de desigualdades de gênero e étnico-raciais, o incremento da empregabilidade de jovens e adultos, a formação de professores, a dinamização da produção, da circulação e da fruição de bens e serviços artísticos e culturais, a promoção do cooperativismo e a preservação do meio ambiente (Pozzer; Neuhold, 2022, p. 2).

Infelizmente, estas ações foram reduzidas ou praticamente extintas entre 2016 e 2022, mostrando um claro retrocesso na área, embora seja ainda difícil de se avaliar a sua extensão, afirmam Massarani e Moreira (2021). Estes autores nos oferecem importantes dados sobre o quadro acima de regressão, nos colocando diante das responsabilidades aumentadas no que se referem aos desafios gerais a serem enfrentados, quando se trata de divulgação científica no Brasil. Segundo eles, é necessário especial atenção para a etapa anterior, sem a qual não se pode implementar nenhum programa de divulgação científica, que é a educação básica de qualidade.

Dentre os pesquisadores da área de ensino de ciências, atualmente, não há dúvidas de que uma abordagem contextual, que incorpore elementos de história e filosofia da ciência no ensino das ciências, é importante não apenas para melhor compreensão da natureza da ciência, mas também para melhor atender às necessidades sociais decorrentes da crescente influência que a ciência e a tecnologia passaram a ter nas sociedades

contemporâneas, é o que afirma, dentre outros pesquisadores, Freire Júnior (2002). Segundo este, esta influência é tão forte que:

Cientistas, historiadores, filósofos e educadores não podem se abster, sob nenhuma hipótese, da análise crítica da atividade científica, dos seus métodos, dos seus conceitos, das implicações políticas e dos aspectos institucionais que lhe estão associados (Freire Júnior, 2002, p. 15).

Noções básicas e elementares desta abordagem devem chegar aos estudantes da EJA, garantindo-lhes condições de exercer uma cidadania plena, acessando conhecimentos importantes, não apenas para melhor inserção profissional, mas também, ou principalmente, importantes para a exercer uma cidadania plena. O conhecimento sobre história e filosofia da ciência possibilita melhor compreensão da função social da ciência, suas inter-relações com as estruturas de poder e financiamento, bem como do acesso da população em geral às conquistas que o conhecimento científico proporciona em nossas vidas. Entretanto, a abordagem contextual não coaduna com a antiga visão de superioridade da ciência, em comparação com outras formas de saberes humanos, seu empenho vai no sentido de garantir o seu poder, consciente dos seus limites. Portanto, esta concepção de educação científica é uma via segura para investirmos numa formação que garanta cidadania, sem regressão e que promova inclusão de forma segura.

As dificuldades para implementação de uma educação científica passam, entretanto, por ações pedagógicas orientadas para a interdisciplinaridade, diminuindo a sobrecarga dos conteúdos e ampliando a perspectiva relacional entre os conhecimentos. Passa, também, pela atenção na formação dos professores, a fim de que estes possam conduzir um programa educacional que cultive nos estudantes uma imagem adequada da ciência, do seu alcance e do seu poder no mundo contemporâneo.

Entretanto, segundo Lambach, Morais e Turmena (2023), embora exista entre as professoras de EJA o reconhecimento da importância do ensino de ciências, a prevalência do ensino de conteúdos de língua portuguesa ainda é uma realidade que se impõe, o que, conforme os autores, pode ser explicado pela ideia, construída socialmente, de que os estudantes em processo de alfabetização, independente da fase de vida em que se encontram, devem primeiro dominar os processos de leitura e escrita,

para depois se apropriarem dos conhecimentos das outras áreas. Esta percepção aumenta a defasagem epistêmica entre os estudantes da EJA e os demais, que, por sua vez, também, aumenta a dívida histórica para com estes que não tiveram acesso ou que não puderam, por diferentes motivos, permanecer na escola até a conclusão da educação básica.

Daí a necessidade de formação especializada para a docência na EJA, tanto no que se refere à abordagem em geral para este público, quanto se pensarmos nos desafios específicos da educação científica.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação científica é um caminho seguro para o combate aos diversos processos de exclusão que persistem na realidade brasileira, comprometendo nossa condição democrática e o pleno exercício da cidadania. Por meio da educação científica podemos confrontar o senso comum e o conhecimento científico como mecanismo para refletir e ressignificar a vida, instrumentalizando os estudantes para um posicionamento adequado sobre as questões que envolvem a ciência na vida da sociedade atual. Respeitar e valorizar os saberes que os estudantes trazem em suas histórias de vida é ponto de partida para compreendermos a complexidade de suas experiências e ajudá-los a superar as dificuldades que enfrentam, seja na esfera profissional, social ou pessoal.

As reflexões sobre a atividade científica e seus benefícios para as sociedades, ou o contrário, as reflexões sobre a privação de parte significativa das sociedades sobre os benefícios da atividade científica, formam um contexto amplo através do qual podemos compor elementos básicos da história das ciências. E na perspectiva das reflexões filosóficas sobre a ciência que nos afeta diretamente como nação brasileira, podemos mergulhar na nossa história, buscando na interdisciplinaridade a convergência para uma prática pedagógica inclusiva em todos os aspectos.

Em nosso entender, a interdisciplinaridade é o caminho profícuo que aproxima todas as disciplinas, dando sentido aos conteúdos das ciências na vida diária, a fim de transformar a realidade, porque o objetivo final da aprendizagem dos conteúdos formais é integrá-los ao senso comum e às práticas de vida. Neste processo, além da transformação

pessoal, tem-se, também, a transformação cidadã, mais responsável ambientalmente e mais atenta à manutenção dos direitos fundamentais já conquistados. Este é o conjunto de atribuições de um cidadão cientificamente educado, ciente de que a ciência deve ter uma finalidade socialmente orientada e que, portanto, deve estar ao alcance de todos.

Referências

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC. 1996.

FREIRE JÚNIOR, Olival. A relevância da filosofia e da história das ciências para a formação dos professores de ciências. *In: ALMEIDA FILHO, N. de et al. **Epistemologia e ensino de ciências***. Salvador: Arcádia, 2002.

LAMBACH, Aline; MORAIS, Josmaria Lopes de; TURMENA, Leandro. Percepções de professoras sobre o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Insignare Scientia**, v. 6, n. 1, jan.-abr. 2023.

MARTINS, Marcos Francisco. Educação, cidadania regressiva e movimentos sociais regressivos: O MBL em questão. **Crítica Educativa**, Sorocaba (SP), v. 4, n. 2, p. 41-68, jul.-dez. 2018.

MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro (ed.). Divulgação científica no Brasil: algumas reflexões sobre a história e desafios atuais. *In: **Pesquisa em Divulgação científica**: textos escolhidos*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2021.

POZZER, Márcio Rogério Olivato; NEUHOLD, Roberta dos Reis. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como vetores de desenvolvimento regional**. Bento Gonçalves: IFRGS, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4646>. 2022. Acesso em: 13 set. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia e educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.



TRANSFORMAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO NA EPT E NA EJA-EPT

Giselda Mesch Ferreira da Silva²¹

Rosimara Cagnin²²

Mariglei Severo Maraschin ²³

■ INTRODUÇÃO

Tensionando a contribuir de maneira significativa com a história da Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Rio Grande do Sul, toma corpo, no ano de 2016, o Grupo de Pesquisa Transformação. Pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (PPGEPT/CTISM) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), está inscrito na Plataforma do CNPQ²⁴, dispondo que:

O grupo Transformação – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional tem realizado pesquisas com foco nas Políticas de Educação Profissional e no Trabalho Pedagógico. Tem realizado parcerias com os interessados em desenvolver estudos e pesquisas nesta área. Atualmente busca compreender a historicidade do trabalho pe-

21 PPGE – Doutoranda, UFSM. Correio eletrônico: gisamesch@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3415-3438>.

22 Mestre, UFSM. Correio eletrônico: rosimara.cagnin@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3626-5046>.

23 PPGE – Doutora, UFSM. Correio eletrônico: mariglei@ctism.ufsm.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9705-1896>.

24 Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0183136075124845. Acesso em: 08 jun. 2025.

dagógico na Educação Profissional nas diferentes modalidades de ensino com destaque à política de EJA EPT. Desenvolve pesquisas nos seguintes eixos: Ensino Médio Integrado, EJA EPT, Inclusão na EPT, Mulheres na EPT e Trabalho Pedagógico na EPT (CNPQ, 2023).

Desde então, vem desenvolvendo pesquisas e contribuindo na constituição de pesquisadores imbuídos em debater a Educação Profissional e Tecnológica. Neste sentido, com caráter de apresentar a trajetória do GP objetiva-se ilustrar a caminhada histórica do referido grupo, com vistas a dar visibilidade às pautas por ele debatidas e defendidas, dando um destaque especial ao curso de formação de professores para EJA-EPT ofertado pelo GP no momento.

■ A FORMAÇÃO VIA GRUPO DE PESQUISA

Trata-se de um ensaio acadêmico, pois pretende levantar questões acerca do tema proposto, embasado em produções científicas publicadas e, sinteticamente, apresentar os achados da pesquisa neste estudo. A proposta de ensaio é “uma produção textual em que a visão subjetiva daquele que escreve está em destaque [...] O ensaio pode ou não mobilizar uma documentação empírica ou bibliográfica. Quem escreve é quem decide e ponto!” (Mota et al., 2020, p. 60).

Recorre-se ao ensaio acadêmico, também definido por outros autores como ensaio teórico, por entender ser este uma forma rica de aproximação com o leitor, havendo uma “base num estilo pessoal, manifestado tanto na escolha do tema, quanto na sua interpretação e crítica. Ele não abole o espaço da subjetividade, como no artigo, ao contrário, ele amplia” (Mota et al., 2020, p. 71), sendo evidentemente “[...] um estudo bem desenvolvido, formal, discursivo e concludente” (Salvador, 1973, p. 163) no que tange à produção escrita. Destarte, a proposta inicial é ilustrar a caminhada histórica do Grupo Transformação, com vistas a dar visibilidade às pautas por ele debatidas e defendidas, dando um destaque especial ao curso de formação de professores para EJA-EPT ofertado pelo GP no momento.

Buscando “contribuir para a elevação da qualidade científica, didática e pedagógica da educação profissional através da ampliação do saber estrito de profissionais de diversas áreas para a atuação em Educação

Profissional e Tecnológica” (CNPQ, 2023), o Grupo TransformAção tem formado profissionais que ajudam a colocar ênfase na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ao propor políticas públicas para a modalidade. O grupo está sob a coordenação da Professora Doutora Mariglei Severo Maraschin, desde o ano de 2016, data de sua criação e vem crescendo ano a ano, conforme dispõe a tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Evolução Temporal do GP TransformAção

2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
05	10	15	15	40	30	30	30	40

Fonte: Autoras, 2024.

O GP TransformAção, que iniciou em 2016 com 5 integrantes tem, neste ano de 2024, 40 integrantes, sendo destes 16 mestres, 2 mestrandos, 8 doutorandos e 24 bolsistas de iniciação científica e de ensino. Importante acrescentar que entre os doutorandos encontram-se dois que acessaram o doutoramento via Programa de Doutorado Interinstitucional (Dinter), que possui como objetivos:

- viabilizar a formação, em nível de pós-graduação *stricto sensu* no país, de docentes das Instituições de Ensino Superior;
- formar doutores do quadro permanente de docentes de instituições distantes dos grandes centros de ensino e pesquisa, de modo a diminuir as assimetrias hoje existentes;
- fomentar a produção acadêmica e fortalecer, nas instituições atendidas, linhas de pesquisas que respondam às demandas relacionadas ao desenvolvimento local e regional (Brasil, 2023).

O destaque se dá para reforçar o compromisso do GP no imbricamento entre teoria e prática e na relevância entre os conhecimentos intelectual e o trabalho produtivo, valorizando a formação de trabalhadores estudantes. O GP (figura 1) é diverso, com integrantes de vários lugares do Estado do Rio Grande do Sul e desenvolve pesquisas profícuas na área da EPT. Amparado na premissa do GP TransformAção, pesquisar para transformar, os pesquisadores (re)conhecem seu papel, num contingente de luta por uma educação de qualidade e elaboram estudos que “anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais” (Freire,

1980, p. 28). Trata-se de uma comunidade acadêmica, designada por Ferreira (2016, p. 106) como o espaço que “acolhe sujeitos em diferentes níveis nos estudos e professores, com os quais passam a conviver e a trabalhar juntos”, socializando os ideais utópicos de uma educação libertadora e emancipatória.

Figura 1: Integrantes do GP TransformAção



Fonte: GP TransformAção, 2022.

Nessa caminhada acadêmica já foram produzidas dezesseis dissertações. Estão em fase de construção e defesa duas dissertações e oito teses. O GP desenvolve atividades de ensino e pesquisa e dá suporte para a condução e trabalho dos seguintes grupos de trabalho (GT): Ensino Médio Integrado; Rede Estadual; Educação Especial e Inclusiva e EJA-EPT e Gestão. Nos GTs busca-se, além de aprofundamento teórico acerca da temática estudada, produção de dados, publicações e divulgação da temática que envolve a EPT. Outrossim, os membros do GP TransformAção são convidados a participar das atividades dos GTs. Os encontros são semanais e ocorrem de forma híbrida (Bacich, 2020), ou seja, há possibilidade de participação de forma presencial e on-line, via plataforma *Google Meet*.

Neste ano de 2024, dois movimentos bastante significativos ganharam destaque no grupo. Um deles é um *e-book* coordenado pelo GT Ensino Médio Integrado, a ser lançado ainda no corrente ano. Trata-se de uma obra que versa sobre os estudos da Educação Profissional e Tecnológica, em seus diferentes níveis e formas de organização. O *e-book* tem como título “Educação Profissional e Tecnológica: realidades, transformações e perspectivas”, e cada um dos GTs do GP pôde contribuir enviando dois capítulos para compor o material.

Formação de Professores para a EJA-EPT

A outra atividade, de igual relevância, destaque nessa escrita, refere-se a um curso coordenado pelo GT EJA-EPT & Gestão. O curso é de formação de professores para a EJA-EPT e teve um alcance significativo, ao atender mais de cem profissionais interessados em estudar as referidas modalidades.

A formação de docentes, prevista na LDB n.º 9.394/96 como continuada e em serviço, promovida pelas instituições de ensino, visa a atualização e aperfeiçoamento constante do profissional da educação. Refere-se a um espaço-tempo que o professor precisa ter como garantia oferecer uma educação de qualidade aos seus estudantes. Após a conclusão de uma licenciatura, todo profissional precisa continuar investindo em sua qualificação, sob pena de ter suas técnicas e metodologias obsoletas e ultrapassadas. A constante evolução tecnológica, por exemplo, bem como os comportamentos evolutivos dos seres humanos exige um mínimo de (re)significação da práxis educativa.

Compreendendo por práxis toda a ação fundamentada em uma teoria (Vázquez, 1997) que a embasa, há que se estudar, refletir e reorganizar técnicas e métodos para cada momento, turma e estudantes. Sendo assim, há que se ter formação continuada, pois sem pensar a escola, seus sujeitos, o ensinar, o aprender não há mudança e sem mudança há estagnação. Para Freitas e Pacífico (2020):

A formação continuada não é uma invenção nova, mas é algo ainda frágil nos dias atuais e, dentro das novas perspectivas, busca não somente o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas também uma identidade para o professor (Freitas; Pacífico, 2020, p. 143).

Nestes termos que o GP Transformação encara o curso, como um espaço-tempo de repensar e ressignificar a práxis.

O curso é uma ação do projeto Bolsa Formação, que é uma resposta do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria ao Ofício Circular n.º 106, Setec-MEC, Brasília, de 8 de setembro de 2023. Nesta ação, previu-se Formação continuada para 100 profissionais da educação envolvidos nos cursos de EJA-EPT ou estudantes das licenciaturas da UFSM, com carga horária mínima de 80 horas. O referido curso tem como objetivo geral fortalecer a política de Educação de Jovens e Adultos no CTISM, oferecendo 35 vagas para o curso de Eletromecânica EJA-EPT, no período de 2024 a 2026 e promover formação continuada de professores em EJA-EPT. Demandando atender ao objetivo maior, tem os seguintes objetivos específicos:

- *Ofertar 35 vagas no Curso Técnico de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (EJA-EPT) Ensino Médio, na modalidade presencial, voltado a ampliação de matrículas no Curso Técnico em Eletromecânica no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, no âmbito da Linha de Fomento da Bolsa-Formação (EJA-EPT);

- *Promover a assistência estudantil para custeio de transporte e alimentação através do Bolsa-Formação e monitoramento da permanência;

- *Ofertar formação continuada de professores sobre metodologias para Educação de Jovens e Adultos.

Realizado no formato de capacitação da UFSM, o curso desenvolvido, via Moodle, possibilita que os cursistas acompanhem as atividades conforme sua disponibilidade de tempo livre. Ademais, por ser *on-line* atinge um público diverso, oriundo de vários lugares do Estado do RS.

A capacitação possui atividades síncronas²⁵ e assíncronas.²⁶ As primeiras, realizadas por meio de encontros via Google Meet, com *link* disponibilizado pela coordenação do curso, previamente, conta com a

25 Aquelas que acontecem em tempo real, ao mesmo tempo, podendo ser utilizadas plataformas digitais para mediar o encontro (Bacich, 2020).

26 Aquelas que podem ser assistidas posteriormente, pois ficam gravadas e salvas em ambiente virtual, como o Moodle, por exemplo (Bacich, 2020).

possibilidade de aqueles que não conseguem, por algum motivo, assistir às palestras no momento da transmissão, de fazê-lo via Moodle, pois estas ficam salvas na plataforma. As demais atividades, como textos de aprofundamento na temática, reflexões em formato de questões sobre a leitura, vídeos, dentre outros, estão sendo disponibilizadas a partir das trilhas de formação. A formação (figura 2) foi ofertada em três trilhas distintas, as quais os participantes puderam optar em participar conforme a sua disponibilidade de horário.

Figura 2: Curso Formação de Professores para a EJA-EPT

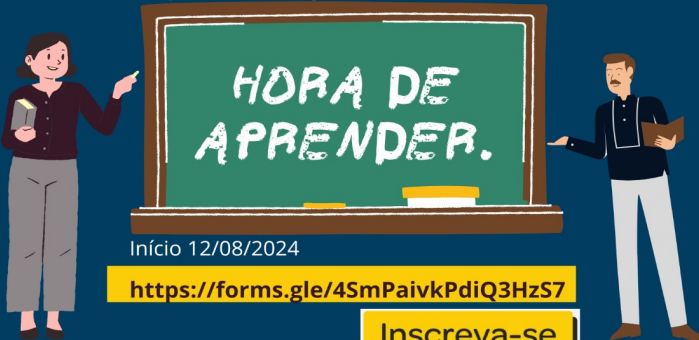
EJA-EPT

Formação de Professores

Curso de Formação para a EJA-EPT: Ressignificando o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos

Trilha 1	Trilha 2	Trilha 3	Total
Encontros síncronos 12h	Encontros assíncronos 28h	Eventos e atividades complementares 40h	Carga horária 80h


Coordenação: Dra Mariglei Severo Maraschin (UFSM)





Início 12/08/2024

<https://forms.gle/4SmPaivkPdiQ3HzS7>

Inscreva-se







Fonte: GP Transformação, 2024.

Intitulado Curso de Formação de EJA-EPT: ressignificando o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos, possibilita um certificado de 80 horas para quem se inscrever e participar de todas as três trilhas pensadas para o curso. A trilha 1 refere-se aos encontros síncronos e tem uma carga horária de 12 horas; a trilha 2, com uma soma de 28 horas, refere aos encontros assíncronos e a trilha 3, através da plataforma Moodle, são aquelas atividades e eventos complementares e que fecham 40 horas.

No momento da escrita desse texto o curso ainda está em andamento. Dessa forma, as trilhas ainda estão em construção. As atividades realizadas na trilha 1 contemplam as seguintes temáticas: O Ensino e Aprendizagem na EJA, Psicologia do Adulto, Experiências exitosas em EJA-EPT, e Metodologias e Trabalho Pedagógico na EJA-EPT. Na trilha 2, está se propondo leituras de textos significativos para a construção da identidade do curso e questionamentos reflexivos sobre os mesmos. Já na trilha 3, definiu-se como primeira atividade a palestra realizada para o I Esquenta do VII Encontro Nacional da EJA-EPT (PROEJA), intitulada “Cadê a expansão da EJA-EPT integrada ao Ensino Médio?”

A formação foi pensada no intuito de permitir a inscrição nas trilhas de forma desvinculada, ou seja, o cursista pode optar em se inscrever em quais trilhas deseja frequentar. Nesse sentido, o curso recebeu as seguintes inscrições (tabela 2): 7 inscritos apenas na Trilha 1; 15 inscritos nas trilhas 1 e 2; 65 inscritos nas trilhas 1, 2 e 3; 3 inscritos na Trilha 1 e 3; 9 inscritos apenas na Trilha 2; 5 inscritos na Trilha 2 e 3; e 4 inscritos apenas na Trilha 3, totalizando 104 cursistas, conta também com 1 professora, 5 tutoras, tendo dessa forma 110 participantes.

Tabela 2: Inscrições no Curso de formação de EJA-EPT

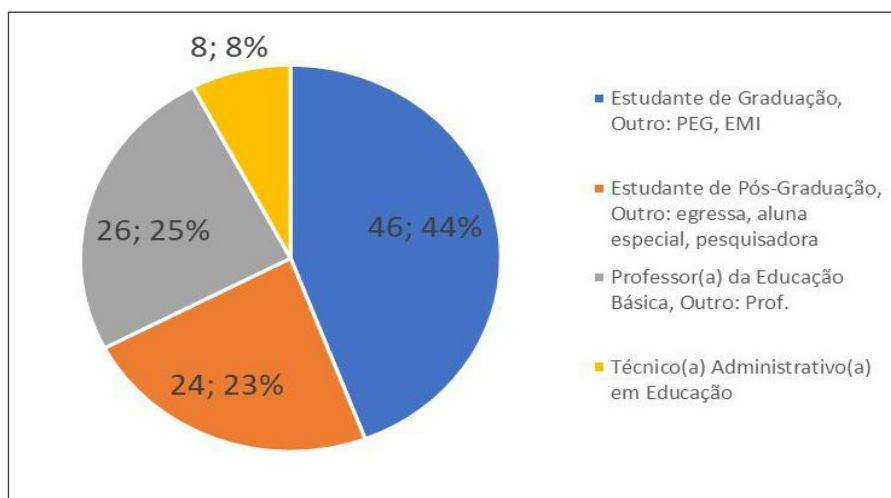
Trilhas	1	2	3	1 e 2	1 e 3	2 e 3	1, 2 e 3
Inscritos	07	09	04	15	03	05	65
CH	12h	28h	40h	40h	52h	68h	80h

Fonte: Autoras, 2024.

O fato de permitir que tanto profissionais quanto estudantes pudessem cursar contribuiu para a diversidade de cursistas. Além de promover espaços de formação para licenciandos em formação e que não têm espaços de estudos para pensar o ensino e aprendizagem de jovens e adultos. Acredita-se que este seja um fator qualificador do curso pos-

sibilitando trocas muito significativas entre diferentes vivências e entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho propriamente dito. Nesse espaço, teorias e práticas se entrecruzam possibilitando uma atividade transformadora, consciente e intencionalmente realizada no âmbito da educação. O gráfico abaixo contempla os quantitativos de cursistas e os caracteriza quanto a estudantes e profissionais.

Gráfico 1: Origem dos cursistas



Fonte: Questionário de inscrição do Curso, 2024.

Pode-se observar que o quantitativo de estudantes soma um percentual de 70,67 % dos cursistas (46 estudantes de Graduação, Ensino Médio Integrado e Programa Especial de Graduação, e 24 estudantes de Pós-Graduação) e que 35,05 % encontra-se na classificação de profissionais, sendo 26 professores da Educação Básica e 08 Técnicos Administrativos em Educação.

O curso de formação de professores e o projeto como um todo que engloba também o aumento da oferta de vagas para estudantes na EJA-EPT do CTISM se justifica a partir da LDB n. 9.394/96 e do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Nestes, garante-se a oferta de Educação de Jovens e Adultos como direito constitucional. E no PNE articula-se com a Meta 10 de aumentar as matrículas de EJA. O projeto articula-se também com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do CTISM e PDI da

UFSM, configurando-se como um projeto de inclusão social. Da mesma forma, conecta-se com o plano de ações da coordenação do curso em Eletromecânica na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 2024, foi o 17.º ano de oferta desta modalidade no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. Desde o ano de 2018 várias reuniões foram realizadas com os professores e estudantes para reformulação do curso, buscando melhorar o diálogo entre os professores e procurando desenvolver um trabalho integrado e coerente com as demandas dos jovens e adultos que procuram a profissionalização pela EJA-EPT. Diante dos anseios dos sujeitos que fazem o curso professores e estudantes, a coordenação do curso viu a necessidade de investir em alguns pontos descritos a seguir: i) valorização dos professores e estudantes, ii) desenvolvimento do trabalho integrado e iii) divulgação do Trabalho Pedagógico do curso.

Acredita-se que tal projeto que prevê a ampliação de vagas no curso e também oferta de formação continuada promoverá desenvolvimento do trabalho pedagógico crítico na Educação de Jovens e Adultos (Maraschin, 2015) e construirá uma gestão pedagógica com os sujeitos do curso contribuindo para uma educação inovadora e transformadora com excelência acadêmica. Retoma-se aqui os princípios da EJA-EPT: a inclusão da população em suas ofertas educacionais, a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos, a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do Ensino Médio, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como fundamento da formação, as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (Brasil, 2007).

Dessa forma, torna-se fundamental buscar uma referência para compreender o que significa a formação integrada. Optou-se, então, por apresentar a de Ciavatta (2005), que é a referência citada no Documento Base do Proeja Médio. A autora questiona: “O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes” (Ciavatta, 2012, p. 84). Segundo a autora, não é no sentido moral que se refere. O sentido diz respeito à completude de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, da educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações

históricas que concretizam os processos educativos. O que se quer, na formação integrada, é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho tanto nos processos produtivos, como nos processos educativos, sejam eles formação inicial e continuada, ensino técnico, tecnológico ou superior. A autora destaca a busca do enfoque do trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual x trabalho intelectual. Significa incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar a classe trabalhadora para atuar como dirigente e cidadã, dimensão esta, gramsciana (Ciavatta, 2012). Nos últimos anos o CTISM vem se tornando referência na oferta e na produção de pesquisas sobre o Curso (Rohde, 2019; Winter, 2021) e por isso vem qualificando sua oferta e contribuindo para a melhoria dos índices do acesso à Educação.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar do GP Transformação requer um mínimo de aproximação com a EPT. Outrossim, ficaria inviável escrever, produzir, pesquisar, sem um mínimo de convergência com os princípios que o grupo dispõe. Entretanto, o envolvimento vai além quando se percebe que a EPT perpassa outros debates, outras temáticas e desafios. Assim, é salutar estreitar os laços e afunilar temas comuns a um grupo específico de pesquisadores que se aglutinam por ideias afins. Há de se ter um tempo específico e delimitado para estudar, pesquisar e debater a EPT aliadas a outros contextos, pois, do contrário perde-se a conexão com eixos tão propícios e necessários que comutam sujeitos com contextos semelhantes uns com os outros.

Os espaços-tempo dos GTs ajudam a debater e aprofundar as pautas mais comuns entre os sujeitos que se aproximam, fortalecendo as ideias dos/nos coletivos. Isso ocorre pelo fato dos pesquisadores terem uma vivência maior com o eixo norteador e pela preferência em (re)conhecer mais acerca do estudo realizado. Cada GT abriga sujeitos que partilham ideias e anseios em torno das temáticas debatidas. Estas se entrelaçam com a EJA num ir e vir indissociável. Assim, o GP se aprimora, se completa e, no coletivo, é capaz de denunciar e anunciar “ações, relações e transformações” (Maraschin, 2015, p. 204) capazes de dar visibilidade

a EPT de maneira efetiva e contundente. Seria como dizer que o Transformação é o guarda-chuva que abarca e protege os GTs que foram se constituindo. A ilustração (figura 3), logo abaixo expressa tal retórica:

Figura 3: Transformação e seus GTs



Fonte: As autoras, 2024.

Este ensaio acadêmico que objetivou ilustrar a caminhada histórica do referido grupo, com vistas a dar visibilidade às pautas por ele debatidas e defendidas, dando um destaque especial ao curso de formação de professores para EJA-EPT ofertado pelo GP no momento, reflete a importância que subjaz a criação e manutenção de GPs que pensem a educação, pois assim, é possível anunciar e denunciar temas indispensáveis a uma educação emancipatória e autônoma dos sujeitos humanos.

Há de se, como educador e pesquisador, estar sempre alerta e em defesa da escola pública da/para a classe trabalhadora, lutando por políticas educacionais como direitos balizadores e transformadores da sociedade em que vivemos. Não é possível se eximir da luta e, uma forma

de lutar, resistir, é participar de grupos de pesquisas e de discussão. Neles encontra-se respaldo e eco, pois sente-se que não se está só. O GP Transformação é um desses.

O Transformação é conciso em seus propósitos e firme na defesa da educação igualitária, capaz de transformar vidas. Nestes oito anos tem se mantido fiel a seus ideais e princípios. Seus integrantes são responsáveis e dedicados à pesquisa e à produção acadêmica e afirma-se isso pelas inúmeras publicações que o grupo tem realizado, pela alta frequência nos encontros, pelos prazos cumpridos a tempo e com zelo, pelas dissertações defendidas e também pela preocupação e tomada de atitude em relação às pautas que defende. Destacou-se nesse texto a formação de professores para a EJA-EPT, curso este que certamente proporcionará que a temática da escolarização dos jovens e adultos brasileiros se torne mais comprometida com a formação integral e que as práticas presentes e futuras dos cursistas sejam cada vez mais transformadoras permitindo a esses sujeitos, sujeitos da EJA uma educação cidadã de fato e de direito.

Ao relatar a historicidade do grupo e as proposições para o avanço da EPT e da EJA-EPT relembra-se bell hooks (2020, p. 50) ao destacar a pedagogia engajada, que “pressupõe que todo estudante tem uma contribuição valiosa para o processo de aprendizagem”. A autora destaca que quando os estudantes estão engajados, os professores deixam de assumir sozinhos o papel de liderança na sala de aula. A liderança funciona como uma cooperativa em que as pessoas contribuem para assegurar que todos os recursos sejam utilizados para garantir o bem estar no aprendizado para todos. Objetiva-se que os estudantes em todos os níveis aprendam e vejam a educação como meio de autodesenvolvimento, autorealização (hooks, 2020) e transformação. É isso que o grupo de pesquisa busca e vive.

Desta forma, traz um ganho efetivo o que significa ajudar para que instituições públicas, como a UFSM, mantenham o conceito que as colocam em lugares de excelência entre as instituições federais públicas brasileiras. E, pela experiência e trajetória do grupo, pode-se afirmar que grupos de pesquisas podem aliar estudos e formação de professores e pesquisadores, além de serem fomentadores de políticas públicas, como as para a EJA-EPT.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian. Ensino híbrido: esclarecendo o conceito. **Inovação na educação**, São Paulo, 13 set. 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/09/13/ensino-hibrido-esclarecendo-o-conceito/>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Lattes. **Grupo de Pesquisa Transformação – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional**. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br>. Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: MEC. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 26 set. 2024.

BRASIL. **Programa Nacional de Integração Nacional da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: Documento Base do Proeja. SETEC. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Programa de Doutorado Interinstitucional (Dinter)**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/programasencerradosnopais/dinter>. Acesso em: 02 out. 2024.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 26 set. 2024.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez 2012. Cap. 3, p. 83–106.

FERREIRA, L. S. Comunidade acadêmica: a orientação como interlocução e como trabalho pedagógico. **Acta Scientiarum. Education**, v. 39, n. 1, p. 103–111, 15 dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **Interações**, Campo Grande, v. 21, p. 141-153, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/mKyFS8yfpmkLbFDwffYnbzL/>. Acesso em: 01. out. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução: Bhuvil Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

MARASCHIN, M. S. **Dialética das Disputas**: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora? 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.

MOTA, Mabel Meira; MAGALHÃES, Livia Borges Souza; FRANCO, Laylla Gomes. **Leitura e Produção de Texto Acadêmico**. Salvador: EdUFBA, 2020.

SALVADOR, Ângelo D. **Métodos e técnicas da pesquisa bibliográfica**: elaboração e relatório de estudos científicos. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Sulina, 1971.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução: Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.



POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA EJA:

o que se pode esperar da educação no futuro
com menos evasão e mais permanência

Mariana Fabrícia Lemos Pereira e Lima²⁷

■ INTRODUÇÃO

Uma proposta de educação transformadora é gerada mediante o reconhecimento das relações sociais e sua ligação com o processo educacional. Nas relações sociais está a força impulsionadora de todo o processo educacional. Num cenário brasileiro em que a culpa de subdesenvolvimento do país estava no analfabetismo, os governantes imediatamente pensaram numa medida que pudesse amenizar o fato de ser/estar um país subdesenvolvido. No militarismo criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o objetivo de alfabetizar funcionalmente. Com esse programa a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos. Mais adiante se tem a nova constituição de 1988, a qual prevê que todas as pessoas tenham acesso à educação, sendo reforçado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece em seus artigos 37 e 38 que a EJA seja destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade

27 Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (UNEB) e Pedagogia (FAC). Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar (Realiza Pós-graduação), em Educação Especial e Inclusiva (UNOPAR) e em Tecnologias e Educação Aberta e Digital (UFRB). Discente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT (IF Baiano campus Catu). TAE – Assistente de alunos (IFBA campus Seabra). Correio eletrônico: mariana_lemos01@hotmail.com.

de estudos no ensino fundamental e médio na idade adequada. E assim, com base na LDB, foi constituída a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino através da resolução CNB/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino complexa porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional. Até a alguns anos atrás, essa educação resumia-se à alfabetização como um processo compreendido em aprender a ler e escrever. Um novo pensar sobre a educação de jovens e adultos traz para o âmbito escolar questões relativas ao processo histórico do aluno. Vale destacar, as motivações que levam os jovens e adultos para a escola, por exemplo, a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação da capacidade e dignidade que traz autoestima e a sensação de vencer as barreiras da exclusão. Além das exigências econômicas, tecnológicas e competitividade do mercado de trabalho.

A EJA tem como objetivo oferecer a este público a oportunidade, fora da faixa etária da escolaridade regular, a conclusão e continuidade de seus estudos. Visa ainda oferecer oportunidades de escolarização que aliem a educação básica em nível médio à educação profissional, com desenvolvimento de competências e habilidades que propiciem a formação integral do aluno como cidadão e profissional de qualidade.

Pode-se caracterizar a EJA como desafio para a prática docente com ênfase em fatores que contribuem para evasão escolar e assim apresenta possibilidades para o ensino na EJA tendo em vista a permanência deste público nas instituições educacionais. Então, pensar a EJA não é uma tarefa fácil, é uma construção lenta e reflexiva, onde a cognição dos educandos possui especificidades que merecem atenção por parte dos educadores e intelectuais preocupados com uma educação de qualidade.

■ DESENVOLVIMENTO

Ao conhecer o contexto complexo que envolve a realidade de jovens e adultos que buscam se escolarizar, em um país tão desigual, marcado por tantas injustiças e onde de um modo geral a educação apenas reforça essa realidade, ir à escola para um jovem ou adulto,

é antes de tudo, um desafio, um projeto de vida. Trata-se de uma decisão que envolve as famílias, os padrões, as condições de acesso e as distâncias entre casa e escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências. É preciso entender a população em questão e suas demandas para que as políticas voltadas para a EJA sejam coniventes com os projetos pedagógicos que atendam e entendam suas necessidades e, especialmente, incluir na formação de professores conhecimentos específicos dessa modalidade:

Se a escola investir na construção de um corpo de saberes que faça sentido ao adulto, que corresponda à sua maturidade, que subsidie mais diretamente as suas práticas sociais, estará contribuindo não somente para fornecer informações e procedimentos da cultura letrada, mas também para consolidar sua inserção cultural e política na sociedade. Afinal, os jovens e adultos não voltam à escola para recuperar um tempo perdido e distante, voltam para satisfazer necessidades atuais de vida (Álvares, 2088, p. 49).

Apresenta-se a seguir algumas medidas que podem amenizar as faltas e a evasão de jovens e adultos como possibilidades de permanência para os educandos nessa modalidade de ensino, com base em estudos realizados por autores que discutem a EJA, tais como Maria Clara di Pierro em *Educação de jovens e adultos: fundamentos e prática* (2001), em que aborda a importância da flexibilidade de horários e de currículo, relacionados à vida prática dos alunos; pode-se citar também o educador brasileiro de destaque, Paulo Freire, com *Pedagogia do Oprimido* (1987), que também discute a relevância de um ensino contextualizado e dialogado que valorize a realidade dos e das estudantes; e ainda a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) a qual indica que o currículo deve promover o aprendizado significativo com aplicação prática de conteúdos. Essas são algumas fontes que fundamentam as medidas de redução da evasão e melhora da frequência na EJA, dentre outras estratégias que serão indicadas.

Pode-se fazer uso de variadas linguagens e incorporar atividades relacionadas à arte e à cultura. Utilizar linguagens alternativas, como a música, o cordel e o teatro, facilita o aprendizado, principalmente de

estudantes mais velhos, que geralmente têm mais proximidade com a cultura popular.

Algo que também pode despertar a atenção dos alunos de EJA são projetos de música, cultura e literatura. É promover uma competição saudável na escola ao estimular a produção de textos (prosa e poesia) por meio de rodas e saraus literários; realizar festivais para incentivar a produção musical e trabalhos de temática afro-brasileira e indígena; a culinária desses povos, por exemplo, pode ser explorada nas aulas de Matemática, ao falar das quantidades de ingredientes utilizados em cada prato, entre outros exemplos.

Outro fator é a reorganização do tempo. Elaborar um cronograma de aulas ajustado à disponibilidade dos alunos. Organizar os dias e horários das disciplinas, segundo as necessidades da turma, garante o atendimento contínuo e a devida reposição de aulas.

O currículo contextualizado é de extrema importância. Construir um currículo que dê mais significado à aprendizagem, associar temas do cotidiano às disciplinas faz com que os alunos entendam o assunto com mais facilidade. Entre eles, a relação entre a urbanização e a vida no campo, a socialização como uma forma de integração da comunidade a seu entorno e o uso da tecnologia no cotidiano. Visitas ao caixa eletrônico e ao *shopping center*, por exemplo, podem ser organizadas para familiarizar a turma com as novidades. A iniciativa de realizar articulações com empresas, de entrar em contato com empresários do setor público e privado para estabelecer parcerias com a finalidade de facilitar o acesso dos alunos à escola e evitar atrasos. Algumas medidas, como: melhorar o transporte público nos bairros escolares ou estimular os funcionários a estudar, flexibilizando o horário de trabalho, são bons exemplos de parcerias que podem ser sugeridas aos empresários. Também podem ser promovidas reuniões com dirigentes de empresas privadas e públicas, nas quais os alunos trabalham para conscientizá-los da importância de incentivar os funcionários a frequentar a sala de aula.

Outras medidas adotadas e que certamente podem obter êxito: flexibilizar o horário de entrada em quinze minutos; alterar as datas das provas quando o estudante não pode ir, devido ao trabalho e realizar visitas dos orientadores educacionais à casa daqueles que faltam, para convencê-los a voltar. Atendimento aos filhos dos educandos, com su-

gestão de criar uma infraestrutura para recebê-los, são alternativas para os alunos que não têm com quem deixar os filhos, levá-los à escola enquanto estudam pode ser determinante para que não falem às aulas. O Atendimento individual, em que se oferece um plano de estudos personalizado, segundo as possibilidades de cada aluno é de extrema importância. Também o planejamento de aulas de forma individualizada permite que cada adulto estude de acordo com seu ritmo e de acordo com o tempo disponível.

Acolhimento e merenda também são fatores significativos. Os estudantes, que vão diretamente do trabalho para a escola, não ficam com fome, e, por conta disso, podem se concentrar mais nas aulas, o que pode contribuir para que não cheguem atrasados. Além disso, há o cuidado para que se sintam acolhidos e vejam a instituição como uma parceira. É comum os estudantes desistirem de estudar por problemas de saúde, com a família ou de desemprego. Então, outra possibilidade, é a escola entrar em contato com aquele aluno que falta por mais de três dias. Se, mesmo assim, o aluno continuar ausente, tanto o professor quanto os colegas podem escrever mensagens para dizer que estão sentindo a falta do colega e pedir que volte logo. E, se preciso, visitar tais alunos infrequentes com a finalidade de incentivar o seu retorno ao ambiente escolar. Manter uma relação próxima e amistosa ajuda a evitar a evasão.

É evidente que existe uma necessidade clara de se proporcionar ao aluno aulas mais prazerosas por meio de uma metodologia que aumente a autoconfiança, a motivação, o entendimento e o interesse do aluno pelos estudos, garantindo sua permanência e conclusão dos seus estudos.

Uma maior flexibilização do cronograma de oferta das disciplinas visando à realidade da escola; materiais didáticos elaborados especificamente para esta modalidade, o que poderá facilitar o trabalho com os conteúdos e o auto estudo; professores com formação específica para EJA que possam compreender melhor este alunado e a forma peculiar como aprendem. Faz-se necessário, reduzir a evasão através de estratégias metodológicas que motivem os alunos da EJA a permanecerem nas salas de aula. É preciso compartilhar com outros professores experiências vivenciadas em sala e permitir que os alunos falem sobre o ambiente de trabalho e que suas vivências possam enriquecer as aulas. É possível debater questões relacionadas com a diversidade, com o intuito de

conscientizar os alunos quanto ao respeito às individualidades; promover eventos no ambiente escolar que envolvam alunos e professores numa constante troca de experiências.

As aulas expositivas em excesso acabam por desmotivar os estudantes e se tornar fator de frustração e descontentamento. Desse modo, vale buscar constantemente novas estratégias, novos caminhos para inovar o fazer pedagógico, chamando assim os estudantes para a aprendizagem, motivando a sua permanência na escola. É necessário discutir a relação entre educação e trabalho como forma de motivar os alunos da EJA a permanecerem em sala de aula, conscientizando-os da importância de aliar a educação formal às suas experiências profissionais do cotidiano; planejar palestras sobre temas sugeridos pelos alunos, de acordo com seus interesses, com a participação de palestrantes convidados. Uma outra alternativa é a aplicação de simulado interdisciplinar com o objetivo de melhorar as notas da avaliação quantitativa e estabelecer uma maior interação entre os professores para que possam conhecer melhor a situação de cada aluno.

É imprescindível que haja investimento em formação continuada para os professores que já trabalham com a EJA e que a cada bimestre dois colegas do grupo preparem um minicurso (oficinas) com temas relacionados à EJA, com duração de um turno, sendo que para essas atividades é preciso haver acordo com a direção da escola.

É necessária a construção de políticas que priorizem de fato a qualidade desta modalidade de ensino; que garantam a contratação de profissionais qualificados e que estes estejam motivados e formados especificamente para este fim. As qualidades do educador e dos métodos utilizados na educação de jovens e adultos influenciam muito na permanência ou não do aluno em sala de aula. Abordar temas pertinentes à realidade do aluno, fazer conexões entre as disciplinas e suas relações culturais, econômicas e sociais, é primordial para prender a atenção do aluno, pois torna o aprendizado mais atraente, despertando seu interesse e fazendo com que descubra, na educação, um verdadeiro significado.

Importante clarificar que os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Assim, as

políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis. Conforme enfatiza Di Pierro (2001, p. 71):

Isso não significa que a educação básica de jovens e adultos deva reproduzir as formas de organização, currículos, métodos e materiais da educação básica infanto-juvenil. Muito ao contrário, a experiência internacional recomenda flexibilizar currículos, meios e formas de atendimento, integrando as dimensões de educação geral e profissional, reconhecendo processos de aprendizagem informais e formais, combinando meios de ensino presenciais e a distância, de modo a que os indivíduos possam obter novas aprendizagens e a certificação correspondente mediante diferentes trajetórias formativas.

Os aspectos abordados indicam desafios a serem enfrentados num processo de qualificação da oferta dos serviços na educação de jovens e adultos. É preciso considerar também a necessidade de qualificar a demanda por esses serviços, por meio de ações culturais e políticas voltadas ao amplo reconhecimento do valor da educação continuada e da escolarização de jovens e adultos como meio de promoção de igualdade educativa e social.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como discorrer em novas possibilidades de ensino sem refletir acerca do tema evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos, este que nos permite perceber a heterogeneidade como característica da referida modalidade de ensino, que atende a uma clientela que não teve oportunidade de estudar no tempo certo ou que deixou de frequentar as aulas, sinalizando o afastamento das atividades escolares durante o ano letivo. Para um aluno jovem ou adulto, a decisão de retomar os estudos, ou até mesmo de iniciá-lo, requer um replanejamento de sua vida, principalmente do aluno trabalhador. Desde então, para que ele não desista, as condições de ensino e aprendizagem necessitam ser garantidas, assim como também o ambiente precisa ser estimulador, motivador, com atividades interessantes e desafiadoras e, sobretudo, interligadas aos contextos socioculturais dos estudantes, assegurando-lhes

dessa forma, espaço para a reflexão crítica, a autonomia e a criatividade numa perspectiva emancipadora.

É perceptível que existem vários motivos de evasão, dentre eles alguns de fatores externos, isto é, que vão além da realidade que permeia o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula. Bem como os fatores internos que têm embasamento no fazer pedagógico, no acolhimento e atenção dispensados ao público da EJA. Diante disso, é imprescindível uma gestão atenta às questões da comunidade, e que, dentro das possibilidades, pense coletivamente em propostas que contribuam para a efetivação de um trabalho conjunto. Além disso, professores e gestores devem planejar atividades, oficinas e projetos que de fato desafiem, apostem nos educandos como forma de despertar a curiosidade para uma aprendizagem em que tenha mais sentido e progressão, consequentemente, na vida de todos.

Vê-se que o professor deve interagir e conquistar o aluno, sendo um verdadeiro estrategista, no sentido de planejar, estudar, selecionar, organizar e propor meios que conduzam o aluno à apropriação do conhecimento, principalmente o estudante de EJA, que vem para a sala de aula aberto à aprendizagem, com um olhar que é por um lado receptivo e sensível e, por outro, um olhar curioso, explorador, que investiga e pensa. Resgatar e manter esses estudantes na instituição de ensino até que finalize seus estudos formais é dever de todo educador, propiciando-lhes tratamento didático-pedagógico e materiais didáticos que atendam a todos, pois precisam de atenção pedagógica e metodológica diferenciada para que se sintam motivados a estudar e permanecer na escola. Os estudantes, por sua vez, esperam do professor aulas agradáveis e interessantes, principalmente os estudantes de EJA, que possuem uma rotina pesada com o trabalho, cuidados com a família, com a casa e outros mais.

Por considerar a EJA uma educação possível é que se pode pautar suas possíveis medidas e ações de permanência escolar com implantação de políticas integradas para a EJA, com valorização e formação continuada do professor dessa modalidade; as escolas devem elaborar um projeto adequado para seus próprios alunos e não seguir modelos prontos, com o uso de variadas linguagens que devem incorporar atividades relacionadas à arte e a cultura, com utilização de linguagens alternativas

como música, o cordel, o teatro, facilita o aprendizado, principalmente de estudantes com mais idade. Os professores, juntamente com a equipe pedagógica, devem estar sempre atualizando seus conhecimentos e métodos de ensino voltados a essa modalidade na perspectiva de reorganizar o tempo, a exemplo, pode-se elaborar um cronograma de aulas ajustado à disponibilidade dos alunos.

Muitos são os fatores preponderantes que envolvem a EJA, dentre eles, fatores socioeconômicos, culturais, políticos e históricos que se interligam aos fatores internos da escola. Cabe então, principalmente à escola, ter uma visão mais consciente de sua importância e mobilizar seu corpo docente para que haja o resgate de valores inerentes ao conhecimento. No entanto, não se pode ignorar que a evasão e/ou permanência escolar também é responsabilidade de todos os segmentos sociais e que as políticas voltadas para a valorização da educação devem ser eficazes e atuar de forma conjunta na busca pela minimização dos prejuízos. Assim, as políticas públicas precisam ser mais eficazes no sentido de assegurar a universalização da educação e garantir não somente o ingresso dos estudantes na escola, mas sua efetiva permanência durante todo o processo de formação escolar.

Certamente a evasão na EJA não deixará de existir. No entanto, a escola precisa trabalhar para que esses percentuais diminuam gradativamente e mais alunos concluam o seu processo de escolaridade. A partir dessa aproximação da realidade dos educandos, do acompanhamento e do desenvolvimento de processos significativos de aprendizagem, passos serão dados na promoção de um trabalho de qualidade social. Para que uma intervenção seja realizada de maneira adequada, não basta simplesmente identificar o problema da evasão, representado pelo número de alunos que não deram continuidade aos estudos ao longo do ano letivo. É necessário perceber o trabalho escolar nas suas diversas dimensões como acolhida do estudante na escola, orientação em relação ao seu percurso formativo, adequação do currículo às especificidades dos alunos, investimento na relação professor/aluno, revisão dos aspectos administrativos, dentre outros.

Todos querem uma escola melhor, de mais qualidade: alunos, professores e gestores. Entretanto, como construí-la? Muitas vezes, a escola realiza um bom trabalho com projetos de aprendizagem. No entanto, é

necessário que aquelas práticas que trazem evidências da sua efetividade sejam sistematizadas no ambiente escolar. Elas precisam ser implementadas, avaliadas e aprimoradas em um processo constante de ação-reflexão-ação.

O grande desafio para se alcançar a qualidade social na educação está no desenvolvimento de profissionais e de um projeto de escola que consiga atender à diversidade de alunos, promovendo aprendizagens significativas, ou seja, as que atendem às exigências sociais e de desenvolvimento pessoal e profissional a partir de diferentes capacidades e interesses. Atingir a qualidade social da educação é, nesse contexto, condição para o enfrentamento das desigualdades e da pobreza e, por conseguinte, para uma educação equitativa e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ÁLVARES, S. C. **Arte e Educação para Jovens e adultos**: as transformações no olhar do aluno. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

AZEVEDO, Francisca Vera Martins de. **Causas e consequências da evasão escolar no ensino de jovens e adultos na escola municipal “Exedito Alves”**, 2013. Disponível em: http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a4_v2. Acesso em: 27 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer CEB n. 11/2000**, de 10 maio 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Lei n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 09 abr. 2017.

CURY, Carlos J. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. In: Brasil. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer n. 11**, 07 de junho de 2000. Brasília: CNE/CEB, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara, JOIA, Orlando, RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R-8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ>. Acesso em: 03 abr. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1987.

GAGNO, Roberta Ravaglio e Portela, Mariliza Simonete. Gestão e Organização da Educação de Jovens e Adultos: perspectiva de prática discente. São Paulo, 2003

MARTINS, Leila Chalub. **A construção do sujeito pela educação**: revisitando Paulo Freire (Módulo X do Curso de Especialização em EJA, UNB, 2010). Anexo IV–Documento Base Nacional Preparatório a VI CONFINTEA “Brasil: Educação de Jovens e Adultos ao longo da vida.” Brasília, 2008.

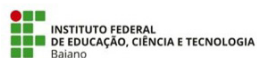
OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. “**Evasão**” escolar de alunos trabalhadores na **EJA**. 2012, p. 5. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos.pdf>. Acesso em 28/12/2011

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.



EJA INTEGRADA - EPT
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



ISBN 978-LS-L335-107-8



9 786561 151078 >