

**Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)**



Atena
Editora
Ano 2021

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



EDUCAÇÃO:

SOCIEDADE CIVIL, ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS



Atena
Editora
Ano 2021

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremonesi

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abraão Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andreza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR

Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará

Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ

Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe

Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná

Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz

Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa

Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Educação: sociedade civil, estado e políticas educacionais

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremona
Correção: Giovanna Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: sociedade civil, estado e políticas educacionais /
Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta
Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-781-9
DOI 10.22533/at.ed.819210102

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da
(Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos em 2020 pela pandemia do novo coronavírus. Nesse entremeio de suspensão de atividades e de distanciamento social, fomos levados a repensar as nossas relações e a forma de ver o mundo. Mesmo em 2021 e com a recente aprovação do uso emergencial das vacinas no Brasil, seguimos um distanciamento permeado por angústias e incertezas: como será o mundo a partir de agora? Quais as implicações do contexto pandêmico para as questões sociais, sobretudo para a Educação no Brasil? Que políticas públicas são e serão pensadas a partir de agora em nosso país?

E é nesse lugar histórico de busca de respostas para as inúmeras problemáticas postas nesse período que estão os autores e autoras que compõe esse livro. Sabemos, partindo do que nos apresentaram Silva, Nery e Nogueira (2020, p. 100), que as circunstâncias do contexto pandêmico são propícias e oportunas para construção de reflexões sobre os diversos “aspectos relativos à fragilidade humana e ao seu processo de ser e estar no mundo, que perpassam por questões culturais, educacionais, históricas, ideológicas e políticas”. Essa pandemia, ainda segundo os autores, fez emergir uma infinidade de problemas sociais, necessitando assim, de constantes lutas pelo cumprimento dos direitos de todos.

Esse movimento sistemático de olhar para as diversas problemáticas postas na contemporaneidade, faz desencadear o que o que Santos (2020, p. 10) chamou de “[...] claridade pandêmica”, que é quando um aspecto da crise faz emergir outros problemas, como os relacionados à sociedade civil, ao Estado e as políticas públicas, por exemplo. É esse, ainda segundo o autor, um momento catalisador de mudanças sociais. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade, portanto, é um desafio, aceito por muitas professoras e professores pesquisadores brasileiros, como os compõe esse livro.

Destarte, as discussões empreendidas nesta obra, “**Educação: Sociedade Civil, Estado e Políticas Educacionais**”, por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e (re)pensar da Educação, considerando os diversos elementos e fatores que a inter cruzam. Reúne-se aqui, portanto, um conjunto de textos originados de autores e autoras de diferentes estados brasileiros e países.

Os autores e autoras que constroem essa obra são estudantes, professoras e professores pesquisadores, especialistas, mestres, mestras, doutores ou doutoras que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores/autoras e discussões por eles e elas empreendidas, mobilizam-se também os leitores/leitoras e os incentiva a reinventarem

os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e todas uma instigante e provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

REFERÊNCIAS

SILVA, A. J. N. DA; NERY, ÉRICA S. S.; NOGUEIRA, C. A. Formação, tecnologia e inclusão: o professor que ensina matemática no “novo normal”. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 2, p. 97-118, 18 ago. 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

SOCIOEDUCAÇÃO E DIÁLOGOS ESTABELECIDOS PELO ECA E SINASE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda

Clóris Violeta Alves Lopes

Juliano Cláudio Alves

DOI 10.22533/at.ed.8192101021

CAPÍTULO 2..... 16

O OBSERVATÓRIO COMO FERRAMENTA PARA A PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE OS INDICADORES EDUCACIONAIS

Deuzimar Costa Serra

Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra

Francisco Romário Cunha de Araújo

Luciana de Castro Sousa

DOI 10.22533/at.ed.8192101022

CAPÍTULO 3..... 23

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E INCLUSÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA REGULAR: PROBLEMAS E POSSIBILIDADES

Aurea Cintra de Azevedo Marra

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

DOI 10.22533/at.ed.8192101023

CAPÍTULO 4..... 35

A EVOLUÇÃO DAS MÍDIAS DIGITAIS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS: CONTRIBUIÇÃO PARA O ATUAL CENÁRIO EDUCACIONAL

Juliana Maria da Silva Melo

Lucilene Angélica da Silva Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.8192101024

CAPÍTULO 5..... 45

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dara Ribeiro Ramos

Luana Frigulha Guisso

DOI 10.22533/at.ed.8192101025

CAPÍTULO 6..... 58

OS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL E A PRESENÇA INDÍGENA EM PRESIDENTE KENNEDY/ES

Naiara Henrique Lima Faro

Sebastião Pimentel Franco

DOI 10.22533/at.ed.8192101026

CAPÍTULO 7	71
A ACESSIBILIDADE DAS ESCOLAS BRASILEIRAS PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN	
<p>Ronneo Lucio Silva Rodrigues Alanna Cris Silva Rodrigues Evan Pereira Barreto Mônica Cristina de Orequio Marcella de Oréquio Fernandes Machado Angerica Maurício de Souza Gomes Josinete Braga Borges Lordes Ana Lidia Moreira Mendes dos Santos Evilásio Mussy Caetano Junior Adelma Benevides de Lima Caroline Fardin Araujo Adrielle Fernandes</p>	
DOI 10.22533/at.ed.8192101027	
CAPÍTULO 8	81
O ENSINO DA PROTEÇÃO DOS BENS CULTURAIS	
<p>Adelcio Machado dos Santos Rubens Luís Freiberger Daniel Tenconi Danielle Martins Leffer Alisson André Escher</p>	
DOI 10.22533/at.ed.8192101028	
CAPÍTULO 9	91
A FORMAÇÃO DOCENTE PARA AVALIAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
<p>Gilcéia Leite dos Santos Fontenele</p>	
DOI 10.22533/at.ed.8192101029	
CAPÍTULO 10	99
SOMOS MAIS UM TIJOLO NO MURO: UMA ANÁLISE DA MÚSICA ‘ANOTHER BRICK IN THE WALL’ DA BANDA PINK FLOYD	
<p>Karina Franco Priscilla Christina Franco Ana Luiza Carvalho Pinto</p>	
DOI 10.22533/at.ed.81921010210	
CAPÍTULO 11	108
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	
<p>Tereza Freitas da Silva</p>	
DOI 10.22533/at.ed.81921010211	
CAPÍTULO 12	114
A FOTOGRAFIA NA ESCOLA COMO DIDÁTICA: AMPLIANDO OLHARES SOBRE	

PAISAGENS E CENAS COTIDIANAS

Graciela Brandão da Silva

DOI 10.22533/at.ed.81921010212

CAPÍTULO 13..... 124

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE RELEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL PARA ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marilene da Silva Reis Barreto

Jocitiel Dias da Silva

DOI 10.22533/at.ed.81921010213

CAPÍTULO 14..... 135

EDUCAÇÃO SEXUAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA – A SEXUALIDADE NA ESCOLA

Poliana dos Santos Silva

DOI 10.22533/at.ed.81921010214

CAPÍTULO 15..... 148

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO POSTURAL EM ALUNOS DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY- ES

Marceline Ferreira Rocha Passabão

José Roberto Gonçalves de Abreu

DOI 10.22533/at.ed.81921010215

CAPÍTULO 16..... 160

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Maria Denize Rocha Silva

Caroline Gomes Macêdo

DOI 10.22533/at.ed.81921010216

CAPÍTULO 17..... 168

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM CAMPO POLÍTICO EM ABERTO

Elinete Pereira dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.81921010217

CAPÍTULO 18..... 185

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS - “ EM UMA PERSPECTIVA SÓCIO HISTÓRICO CULTURAL”

Francielle Goulart Pereira

DOI 10.22533/at.ed.81921010218

CAPÍTULO 19..... 196

RELAÇÃO ENTRE AS HABILIDADES DIGITAIS DOS PROFESSORES E A INTEGRAÇÃO DAS TIC NO ENSINO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Juan José Quintana Muñoz

DOI 10.22533/at.ed.81921010219

CAPÍTULO 20.....	209
A AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO COROLÁRIO DO DIREITO FUNDAMENTAL DE EDUCAR	
José Carlos Silva	
Andrea Wild	
Cibele Mara Dugaich	
Elisete Gomes Natário	
DOI 10.22533/at.ed.81921010220	
CAPÍTULO 21.....	222
A ATUAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA COMO TUTOR DE PEQUENOS GRUPOS INTERFERE NO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES?	
Maria Flávia Pereira da Silva	
Maria Elizabeth da Silva Hernandes Corrêa	
Claudia Maria Waib Castello Branco	
Denize Maria Galice Rodrigues	
Marcelo Rodrigues	
Walter Roberto Schiller	
Marcelo Dib Bechara	
DOI 10.22533/at.ed.81921010221	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	232
ÍNDICE REMISSIVO.....	233

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM CAMPO POLÍTICO EM ABERTO

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 07/12/2020

Elinete Pereira dos Santos

Mestre em Educação pela UESB

Vitória da Conquista - BA

<https://orcid.org/0000-0001-1152-8893>

RESUMO: Neste trabalho buscamos construir a trajetória da Educação de Jovens e Adultos e sua relação com a Educação Popular, evidenciando como essas duas formas de realizar essa prática de ensino estiveram entrelaçadas no contexto histórico de nosso país e qual foi a compreensão de cada governo sobre a EJA. Este estudo trata-se de uma parte da dissertação “Movimento de Educação de Base (MEB): contribuições da Jornada Comunitária para formação política dos sujeitos sociais”, para a qual fizemos uma revisão de literatura e utilizamos a entrevista semiestruturada para coleta de dados. Como método de análise, buscamos uma aproximação com o materialismo histórico dialético. Concluímos que a EJA e a Educação Popular caminharam juntas na América Latina, apresentando altos e baixos em sua trajetória, o que revela que essa modalidade de ensino ainda não é tratada com a devida atenção pelos representantes brasileiros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Educação Popular. Políticas Públicas.

YOUTH AND ADULT EDUCATION: AN OPEN POLITICAL FIELD

ABSTRACT: In this work we seek to build the trajectory of Youth and Adult Education and its relationship with Popular Education, showing how these two ways of performing this teaching practice were intertwined in the historical context of our country and what was the understanding of each government about EJA. This study is part of the dissertation “Basic Education Movement (MEB): contributions from the Community Day for political training of social subjects”, for which we did a literature review and used the semi-structured interview for data collection. As a method of analysis, we seek an approximation with dialectical historical materialism. We conclude that EJA and Popular Education walked together in Latin America, showing ups and downs in their trajectory, which reveals that this teaching modality is still not treated with appropriate attention by Brazilian representatives.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Popular Education. Public policies.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos foi desenvolvida na América Latina junto com a Educação popular. Ainda no período colonial, as práticas educativas desenvolvidas pelos jesuítas tinham como objetivo ajustar os nativos aos interesses da metrópole e incorporar os costumes e modo de vida dos europeus. Para isso, a educação ofertada estava voltada a

questões de higiene pessoal e à relação com o trabalho.

A EJA, por um longo período, foi compreendida como uma ação governamental para grupos sociais excluídos com a proposta de educação de massa com o objetivo de ensinar a ler, escrever, contar e, sem nenhum interesse, construir a formação política dos sujeitos sociais. As primeiras propostas dessa modalidade de ensino no Brasil não possuíam o caráter de conscientização da população, que é uma das características da Educação Popular que, por sua vez, foi conquistando espaço entre a população marginalizada em meios às campanhas de massa promovidas pelos governos, transformando esse espaço em um campo de disputa entre os interesses sociais e governamentais.

Neste estudo, buscamos construir a trajetória da EJA, suas conquistas e avanços, bem como a presença da Educação Popular em meio a esse processo. Para tanto, as informações aqui dialogadas estão organizadas em quatro eixos temáticos: Primeiro a introdução, com uma breve reflexão sobre a relação da EJA e da Educação Popular em seu nascedouro. Segundo, fazemos uma reflexão sobre a “Educação de Jovens e Adultos: uma história de luta e resistência” e apresentamos como ela foi se consolidando e conquistou o título de modalidade de ensino, bem como sua relevância para seu público-alvo. No terceiro tópico, “A EJA como direito à autonomia política”, destacamos que é direito dos cidadãos, que não estudaram na idade certa, possuírem educação de qualidade. E no quarto tópico, “A EJA no campo”, evidenciamos que o maior número de adultos analfabetos em nosso país concentra-se nas áreas rurais e, por isso, a importância das políticas educacionais estarem voltada para eles. Por fim, concluímos com a apreensão dos dados refletidos neste estudo.

21 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA HISTÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA

Ao pensar a escola como instrumento de reprodução da ordem social, os alunos da EJA também se enquadram nesse perfil, mas como a Educação de Jovens e Adultos aconteceu em muitos momentos via projetos e não como legislação, sempre guardou uma certa flexibilidade, tendo como característica marcante a formação política. No entanto, Saviani (2008) aponta que todos os instrumentos de intervenção educativa que buscavam romper a ordem social capitalista vigente não obtiveram sucesso, visto que “[...] as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista [...]”. (IBID, 2008, p.16)

Desde o período colonial aos primeiros anos da República, a Educação de Jovens e Adultos é tratada como mecanismo de controle, uma vez que a educação era fornecida por instituições religiosas que usavam um discurso de solidariedade, fraternidade e compaixão para exercer o domínio e o controle sobre os novos povos ameríndios. No período colonial,

a educação e a religião se confundem.

Um fator importante que merece destaque na educação no período imperial foi a primeira lei de educação para todos os cidadãos, outorgada por Dom Pedro I, em 25 de março de 1824, “[...] a primeira Constituição do Império do Brasil que se limitou a afirmar, no inciso 32 do último artigo (179) do último título (VIII), que ‘a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos’” (SAVIANI, 2008, p.123). Após a proclamação da independência, a questão educacional é pensada como forma de organização desse novo país que não estava ligado a Portugal, mas possuía seu próprio príncipe regente, que, diga-se de passagem, era filho do rei de Portugal.

Dessa forma, compreende-se que essa lei, ao destacar a palavra cidadão, restringiu o número de pessoas que seriam beneficiárias, visto que o conceito de cidadão era restrito, assim, um número considerado da população que era de mulheres, crianças, indígenas e negros não foi contemplado. Contudo, essa legislação, mesmo que carregada dos preconceitos da época, marca a trajetória do sistema educacional em nosso país porque revela uma organização no âmbito da educação ao determinar o nível de escolaridade que seria ofertado gratuitamente e o público-alvo. Ao incrementar esse novo aspecto na ordem social, indica que a sociedade necessitava de pessoas com qualificação primária, o que mostra que a educação estava atrelada aos surtos de crescimento econômico que assolavam o país de tempos em tempos e não possuía uma concepção de desenvolvimento humano.

No período do Império e República, é marcante como os beneficiados com as políticas governamentais são restritos, atendendo sempre aos interesses da burguesia. “[...] neste ‘clima social de valorização do progresso’, e uma concepção do processo educativo [...] que a educação do povo aparece como um instrumento de promoção do tipo de sociedade que se pretende realizar no país [...]” (BEISIEGEL, 2004, p. 43), mas pouco aconteceu na prática, pois os excluídos e marginalizados conservaram sua posição social. Nesse período, a política educacional não atendia a toda a população. A educação primária gratuita visava construir a ideia de nação, civilizar e qualificar mão de obra para atender ao desenvolvimento industrial que desejava o Brasil.

Segundo Fernandes e Furtado (2017), o período republicano foi marcado por grandes mudanças no cenário político e econômico. O Brasil, junto ao federalismo, traz o desenvolvimento industrial, que se inicia no século XX. Para atender às demandas do capital, o governo vê o analfabetismo como um empecilho para o desenvolvimento econômico do país. É nesse período que a “[...] educação de jovens e adultos ganhou formação nacional, na categoria de Ensino Supletivo [...]” (FERNANDES; FURTADO, 2017, p. 139). É a partir de então que a educação brasileira ganha seu lugar em âmbito nacional. A Constituição de 1934 estabeleceu, em seu art. 150, ser competência da União fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e de coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País

(BRASIL, 1934).

No final da década de 1950 e início dos anos de 1963, “[...] a educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como uma educação de base, articulada com as ‘reformas de base’, defendidas pelo governo popular/populista de João Goulart [...]” (GADOTTI; ROMÃO, 2006, p. 36). Esse período compreende desde o governo de Juscelino Kubitschek ao de João Goulart.

Juscelino Kubitschek, durante seu governo, realizou o Congresso de Educação de Jovens e Adultos e, para isso, convocou todos os estados para discutir e relatar suas experiências na área de Educação para esse público específico. Nesse Congresso, o grupo liderado por Paulo Freire (Recife) se destacou, visto que apresentou ideias inovadoras sobre a valorização do profissional docente, proposta metodológica de ensino nas salas de EJA, em que a educação deve ser feita com o educando e não para o educando, e criticou as estruturas das unidades escolares em todo o país. Após o congresso, foi instituída a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que foi formada no ano de 1963 (GADOTTI, 2000). Após as medidas adotadas pelo governo Juscelino Kubitschek, a Educação de Jovens e Adultos ganha visibilidade pelo poder governamental, o que Haddad e Di Pierro (2000) chamam de anos de luzes para essa modalidade de ensino em nosso país.

Em 1958, durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, período da Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), os educadores já apresentavam grande preocupação em redefinir as características específicas do espaço escolar das turmas de jovens e adultos. Percebiam que os adultos recebiam o ensino no mesmo formato que as crianças, e eles eram tratados intelectualmente de forma infantil, como um ser imaturo e ignorante, o que reforçava o preconceito contra o analfabeto (PAIVA, 1973).

Percebe-se que o II Congresso educacional evidenciou a alteração na visão da comunidade educativa sobre os alunos jovens e adultos. O Seminário que houve em Recife, preparatório para o Congresso, já discutia:

[...] a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão deste povo na vida pública nacional [...] sugeriam os pernambucanos [...], a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de auto-governo, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais. (PAIVA, 1973, p. 210).

A sociedade brasileira passava por transformação, aspirava por mudança e

grandeza, “50 anos em 5”, tudo no país devia acontecer na mesma rapidez. O governo plantava os sonhos na população, as pessoas ansiavam pela inclusão na vida desse novo país, o mercado precisava dos brasileiros e o governo era levado a responder às pressões externas e internas. Contudo, não podemos negligenciar a grandeza dos educadores que, imbuídos das novas experiências vividas, foram incitados a aguçar sua visão e perceberam que o momento para transformação era propício. Esse movimento foi inspirador para o Brasil.

[...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação. (PAIVA, 1973, p. 210)

Nota-se que até 1958, as medidas educacionais, voltadas para essa modalidade de ensino e para a conscientização, sempre estiveram vinculadas às iniciativas não governamentais, contando com a contribuição ínfima de preocupação do governo. Este intervinha pontualmente para atender ao mercado e ao sonho de grandeza a que o Brasil passa a aspirar desde a Proclamação da República, em 1889. No entanto, as bases propícias para as transformações mais profundas na EJA aconteceram a partir dessa década, momento em que povo, governo e mercado aspiravam pelas mesmas coisas. No entanto, a EJA continua sendo apresentada à sociedade por meio de programas e não como política de estado que pudesse garantir a continuidade das propostas fomentadas pelos educadores.

Nas novas mudanças propostas pelos educadores, as ideias de Paulo Freire ganham força.

Para Freire, o desenvolvimento educativo é realizado quando contextualizado às necessidades essenciais dos cidadãos educados. Nesse sentido, traz uma proposta de que o desenvolvimento do trabalho com jovens e adultos requer uma prática diferenciada daquela aplicada às escolas regulares, onde se aplicava uma prática infantilizada com os adultos. Freire desenvolveu uma prática adequada às especificidades daquele público. (FERNANDES; FURTADO, 2017, p. 141).

Os autores apontam que Paulo Freire apresentou uma metodologia de aprendizagem diferenciada, que valorizava as experiências individuais dos educandos; propôs o diálogo em sala de aula a partir da palavra geradora, com o objetivo de provocar a consciência crítica, habilidade de reflexão, análise e discurso coerente a partir do exercício de expor suas opiniões diante da turma e do educador. O professor agora é um orientador educacional que executa a aula planejada com o educando e não para o educando, e o plano de aula é mais flexível.

O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

As propostas educacionais que aconteceram nesse período histórico indicavam que as comunidades de base buscavam uma nova direção para o cenário educacional, focava nas experiências educacionais que não se restringiam à sala de aula, mas evoluíam no sentido de mobilizar os grupos populares; eles se organizavam e articulavam com os sindicatos e outros movimentos sociais. O Brasil vivia uma efervescência política em que as comunidades populares disputavam a cena política como protagonistas que reivindicavam direitos e defendiam a posição educacional por meio da qual o país devia direcionar suas políticas. Seria essa uma das causas que levou o país a uma ditadura militar nos anos seguintes? O medo da elite brasileira, que sempre determinou qual caminho o país deveria seguir; o medo de perder a hegemonia e o controle das decisões? Estas são questões que devem ser levadas em consideração na análise das causas do golpe militar de 1964, já que esse ato se pautou pela repressão, coerção e perseguição aos pensamentos de liberdade. Em 1964 chega o fim dos “tempos das luzes da EJA”, como afirma Haddad e Di Pierro (2000). Iniciamos a era do governo militar, que representou um retrocesso nesse pensamento progressista presente na EJA, e a proposta educacional para essa modalidade de ensino passou a ser apresentada pelo MOBRAL¹.

Até 1969, algumas metodologias da Educação Popular de Paulo Freire foram preservadas, como, por exemplo, o tema gerador. No entanto, a escolha do tema gerador e sua difusão entre a classe educativa eram de controle da equipe central do programa (FERNANDES; FURTADO, 2017). Essa decisão de a equipe definir o tema gerador contraria a proposta freiriana, na qual ele deveria vir da realidade dos sujeitos em formação. Outro aspecto em que a alfabetização ofertada pelo MOBRAL se distancia da proposta de Paulo Freire e dos movimentos sociais da época, a exemplo do Movimento de Educação de Base (MEB), é a despreocupação com a formação política que acontecia na Educação Popular, como destaca o entrevistado.

A questão da formação política, quem conheceu a pedagogia de Paulo Freire é intrínseca ao trabalho do MEB porque o MEB surgiu contemporâneo a Paulo Freire, surgiu no Nordeste e incorporou desde o início o pensamento de Paulo Freire com algumas outras experiências também do exterior que eram uma maneira de realizar na prática, implementar o pensamento pedagógico de Paulo Freire. Então, a educação política fazia parte do histórico e era feita de muitas maneiras [...] (JORGE, 2019).

Veja que antes do MOBRAL havia uma atividade intensa de uma educação que buscava a conscientização dos Jovens e Adultos da época, e o Movimento de Educação

¹ Trata-se do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que “[...] foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBRAF, fruto do trabalho realizado por um grupo interministerial, que buscou uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC [...]” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.114).

de Base, além de ser contemporâneo a Paulo Freire, incorporou desde o início o seu pensamento, e valorizou também outras experiências do exterior de como realizar na prática a proposta de Freire. Isso demonstra a força social desses movimentos e de Paulo Freire, que conseguiu influenciar, por oito anos, o projeto de alfabetização do governo ditatorial, o MOBRAL.

O Movimento de Educação de Base, apesar de não receber os mesmos incentivos financeiros do Governo Federal durante os primeiros anos de ditadura, continuou de forma mais tímida a realizar sua prática educativa, como destaca o entrevistado.

[...] o MEB quis dar um impulso a essa formação política [...] tinha umas intenções mais amplas do que o ler e escrever antes disso o MEB foi uma espécie de alternativa ao MOBRAL da época dos militares que ensinavam a, b, c, d, e, f, g e 1,2,3... até 9,10, etc. Então, chegamos a um ponto que a formação política sofria uma certa dificuldade a ser entendida também pelos educadores, por causa disso, precisava oferecer a eles um instrumento para eles recuperarem de novo essa linha da educação cidadã, da educação política. (JORGE, 2019).

Neste período, o enfoque dado à educação era uma proposta de alfabetização conteudista e o aspecto da conscientização era negligenciado pelo governo, como podemos observar na fala de Jorge ao destacar que, enquanto o MOBRAL ensinava letras e números fora do contexto social, a Educação Popular buscava outra prática pedagógica. Durante os governos militares, a escola privilegiava o modelo tecnicista e realizava abertamente uma educação dual: escola para a classe operária e para a burguesia.

Vale ressaltar que o MOBRAL surge no plano governamental, no entanto, sua ação é terceirizada. A proposta do fim do analfabetismo e a garantia de manutenção da ordem social contagiam os empresários, que passam a financiar o programa. Isso revela que a mão invisível do mercado já operava na educação, também no período da ditadura militar. A luta do privado para formar sua mão de obra marca a Educação de Jovens e Adultos.

No entanto, é na ditadura militar que a EJA se firma como Lei Federal, com o nº 5.692, que, em 1971, delibera a extensão da educação básica obrigatória de 4 para 8 anos, conhecida como o primeiro grau; e repensa organizações para o ensino supletivo, que corresponde à Educação de Jovens e Adultos. “[...] o Ensino Supletivo visou-se constituir em ‘uma nova concepção de escola’, em uma ‘nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais’ [...]” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116). O Supletivo tinha como público-alvo os jovens e adultos que não concluíram o ensino na infância. Apresentava-se como proposta de reposição escolar, uma formação de aceleração, de compensação do tempo “perdido”, para aperfeiçoar a aprendizagem que sinalizava um viés da profissionalização da formação.

Durante os governos de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco (1992-1996), o Brasil dá pequenos passos rumo à proposta educacional mundial, criando a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, que garante maior valorização nas etapas do ensino fundamental, médio, e da EJA, que já é compreendida como modalidade de ensino no âmbito nacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Apesar de a EJA ser efetivada como modalidade de ensino pela referida LDBEN/96, as reformas, na prática, não se efetivaram. Destacamos como positivo neste governo a criação do PRONERA, no ano de 1998, que é resultado da luta dos movimentos sociais pelo direito à educação, como forma de permanência na terra. Possui como objetivo fortalecer a área da Reforma Agrária nos aspectos econômicos, sociais, educacionais, políticos e culturais. (FERNANDES; FURTADO, 2017).

Durante o governo Lula (2002-2010), a EJA recebeu uma atenção maior, quando, segundo Carvalho (2012, p. 1), “[...] o governo Lula trouxe consigo a esperança de que a EJA pudesse ser valorizada, sendo tratada de forma adequada e com a urgência necessária [...]”. É durante este governo que essa modalidade de ensino volta a receber real atenção por parte do poder público, desenvolvendo alguns programas que representaram um avanço nesta área.

[...] o desenvolvimento do Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem); a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) ligada ao Ministério da Educação (MEC); e a implantação do Fundeb, que passa a abarcar a EJA (CARVALHO, 2012, p. 2)².

Esta época é marcada pelo reconhecimento e valorização dos sujeitos sociais que não se alfabetizaram durante a infância, sendo compreendidos como agentes sociais com potencial para contribuir com o desenvolvimento da nação brasileira. As ações educacionais no governo Lula estavam atreladas à questão profissionalizante e ao desenvolvimento humano.

Outra modificação na área educacional implementada pelo governo Lula foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado em 2007, que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). “O FUNDEB inclui a EJA como modalidade de ensino e retira o caráter de ação imediata, aligeirada e assistencialista, possibilitando pensar uma educação mais significativa e continuada para esse público [...]” (FERNANDES; FURTADO, 2017, p. 158). Nesse período, é possível perceber um diferencial na forma de operar a Educação de Jovens e Adultos em nosso país.

A educação de adultos não é uma parte complementar extraordinária do esforço que a sociedade aplica em educação (supondo-se que o dever próprio da sociedade é educar a infância). É parte integrante desse esforço,

² Para aprofundar sobre cada um desses programas, ler CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a educação de jovens e adultos nos governos Lula (2002-2010)**.

parte essencial, que tem obrigatoriamente que ser executada paralelamente com a outra, pois do contrário esta última não terá o rendimento que dela se espera. Não é um esforço marginal, residual, de educação, mas um setor necessário do desempenho pedagógico geral, ao qual a comunidade se deve lançar. (VIEIRA PINTO, 2010, p.85).

Para o autor, a EJA precisa ser pensada e organizada como prioridade e não como projeto marginal, como educação provisória temporária e sem continuidade. É necessário assumi-la como ensino que constitui a educação brasileira, e não como uma educação desintegrada da formação educacional como um todo, pois o público da EJA são sujeitos que, em sua maioria, ainda estão inseridos na sociedade produtiva como força de transformação social, com capacidade de contribuir para o crescimento da nação e, para além dessa concepção capitalista da educação, a serviço da economia. Devemos partir do princípio da educação em sua forma mais ampla, que é o desenvolvimento do ser humano, que pode ocorrer em qualquer etapa da vida do indivíduo.

Esta proposta de valorização e respeito com o público da EJA estendeu-se até o governo de Dilma Rousseff (2011-2016), que ampliou os recursos destinados à educação, desde a educação infantil, com mais creches, e a valorização do plano de carreira do magistério, o que revela que eles estavam inseridos em um projeto de nação e não como política eleitoreira.

Segundo Stecanela (2015), o governo Dilma reforçou o acordo em torno das Diretrizes Nacionais de oferta de EJA, em situações de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, quando o Congresso modifica a Lei de Execução Penal e prevê redução de pena pelo estudo. “[...] A Presidenta instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (Peesp), assegurando assistência da União aos Estados para seu alinhamento às novas Diretrizes [...]” (STECANELA, 2015, p.10). Essa medida foi possível graças à inclusão da EJA como proposta educativa na LBD 9.394/96 e, nesse período, a Educação de Jovens e Adultos recebe maior atenção do governo.

A Educação de Jovens e Adultos, nos últimos quatorze anos (2002 a 2016), teve conquistas significativas, mas a realidade dessa modalidade de ensino exige uma política de transformação pedagógica mais profunda. Como revela o Gráfico 7, os governos do Partido dos Trabalhadores possuíam uma meta ousada para a EJA.

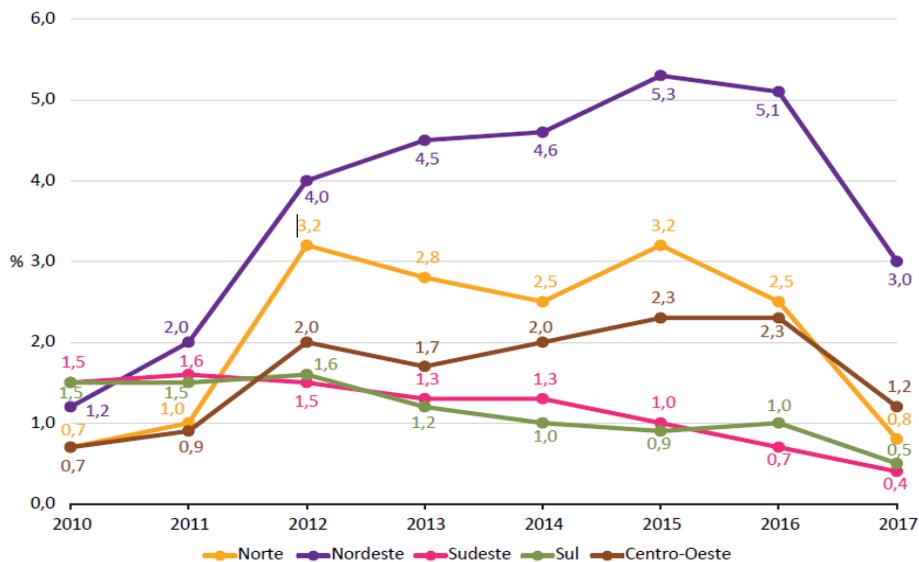


GRÁFICO 2 Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, por grande região – Brasil – 2010-2017

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2010-2017).

Gráfico 7 – Matrículas na EJA de 2010 a 2017

Fonte: PNE (2018).

Ao observarmos o Gráfico 7, é possível perceber que o número de matrículas atingiu seu maior índice em 2015 e, desde então, apresentou queda. Os fatores que levaram à diminuição de matrículas na EJA podem variar desde a redução do analfabetismo à falta de estímulo e incentivo por parte do governo.

Segundo Stecanela (2015), com a eleição do Partido dos Trabalhadores em 2003, surgiu a esperança de uma política ampla que atendesse à população da EJA. A “[...] alfabetização de adultos foi colocada como uma prioridade nacional, junto com um programa de transferência de renda que visava atender às necessidades básicas da população mais carente e o aumento do emprego [...]” (STECANELA, 2015, p.11). Dessa forma, compreendemos que essa expectativa foi atendida, a Educação de Jovens e Adultos foi incluída na transferência de renda e recebeu atenção do governo.

Após a presidenta Dilma Rousseff sofrer um processo de *impeachment*, Michel Temer assume a presidência da República. Segundo Santos (2020, p.73) “[...] esse foi um momento conturbado da República Brasileira, que, desde então, entrou em profunda polarização em que alguns defendiam a tese de que o país sofreu um golpe midiático, jurídico e parlamentar que se travestiu de *impeachment*. [...]” paralelo a este pensamento havia aqueles que segundo Santos (2020, p. 73) afirmavam “[...] que não foi golpe porque o

impeachment está previsto na Constituição Federal [...]”. Entretanto, o fato é que após este ocorrido a educação enfrentou e vem enfrentando altos e baixos após este acontecimento.

3 I A EJA COMO DIREITO À AUTONOMIA POLÍTICA

Para Arroyo (2017), o direito à educação é mais que domínio das letras, números e noções da ciência, é, antes de tudo, direito à cultura produzida pela sociedade. É o entendimento dos conflitos que permeiam as relações sociais e que determinam quais os grupos sociais que serão destinados à marginalização e exclusão, em que os passageiros da noite, ou seja, alunos da EJA, são exemplos.

Para garantir a liberdade e o direito dos educandos, é preciso combater a alienação da escola, e preocupar-se com a formação dos educadores em uma perspectiva da consciência política e social, que extrapole o domínio do conteúdo.

O pensamento de Arroyo (2017) nos convida a refletir sobre as alterações na proposta educacional que surge nos anos 1990 e que perdura até os dias atuais. Sobre tal proposta, Paiva (1994) registra que, com as mudanças tecnológicas, a educação, que antes era preocupada com o campo sociológico e político, volta-se para os aspectos psicológicos e econômicos da formação do indivíduo. Arroyo (2017) parece convocar a um retorno às bases na formação do educando e do educador, o que sinaliza que a alteração da proposta educativa do sociológico e político para econômico e psicológico alijou a consciência do profissional da educação e comprometeu seriamente a consciência social e a participação do sujeito nos espaços públicos, com qualidade e conhecimento de sua realidade.

Segundo Arroyo (2017, p. 157), “[...] a escola não pensa em si como centro de garantia do direito de todo cidadão à cultura [...]”, a escola demonstra que não tem consciência política de si mesma, não possui autonomia para construir seu percurso ou roteiro de viagem. Dessa forma, ou de igual maneira, conduz seus passageiros que saem do trabalho para a EJA. O autor aponta que o desconhecimento da escola sobre seu papel social faz com que ela ofereça ensino descontextualizado, que não dialoga com a vida dos estudantes, e provoca a evasão desses sujeitos nos espaços de disputa do saber intelectual, mas é claro que, nas pesquisas sobre a EJA, essa modalidade de ensino, assim como as demais modalidades, são espaços de disputa entre os grupos sociais organizados e a elite.

O Estado e o mercado, na figura personificada do capitalista, parecem que jamais permitiram a liberdade educacional, as ações educativas desenvolvidas até o momento foram em resposta ao sistema vigente, o que, nesse sentido, é preciso questionar: Como fica a autonomia escolar? A quem ela pertence de fato? A quem cabe o direito de decidir o destino da escola? Talvez responder a essas questões nos possa conduzir a uma tomada de consciência sobre quem dá vida à escola, e a este cabe a responsabilidade de traçar o trajeto que deseja seguir. A escola, aqui citada, não é a estrutura física, fria, rígida, mas o

espaço que ganha vida através de seus sujeitos: aluno, professor, direção, pais e equipe de apoio que a constituem, moldam e solidificam as estruturas ideológicas dos modelos de sistema, de organização social que existem e existiram até então em nosso país.

Na perspectiva de Arroyo (2007), repensar o currículo e se posicionar criticamente frente à proposta de modelo de profissional que o mercado deseja é uma forma que a escola e os educadores têm de construir e exercer sua autonomia. Quando esses não limitam suas opções de modelo de sociedade ao que é definido pelo currículo, que é pensado pelo mercado, é possível construir uma visão crítica e redefinir as prioridades, viabilizando uma educação dialógica que trata do direito ao trabalho com o desenvolvimento integral do aluno, então “[...] é urgente recuperar o conhecimento como núcleo fundante do currículo e o direito ao conhecimento como ponto de partida para indagar os currículos [...]” (ARROYO, 2007, p.26). Dessa forma, a escola decidirá com maior autonomia seu destino, definirá a quem a escola pertence e poderá traçar seu trajeto de viagem em comunhão com a realidade de seu público-alvo, oportunizando um diálogo coerente com seus educandos. Essa mudança de rumo e direção é urgente para o público da EJA, por se tratar de um grupo marcado por processos escolares de interrupção e exclusão.

Dentro da proposta de educação para o público da EJA, a LDB 9.394/1996, em seu artigo 37, inciso 1º, determina que “[...] os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho [...]” (BRASIL, 1996). Essa determinação permite uma flexibilização nos conteúdos trabalhados na EJA, o que vai possibilitar ao educador e a todos os que constituem a escola a oportunidade de construir propostas que condizem com a realidade dos alunos, mas, para isso, é necessário que a escola tenha autonomia, maturidade e clareza de sua ação para construir os processos de enfrentamento e compreensão da realidade que se fazem necessários para que a transformação social aconteça. Dessa maneira, talvez a escola saia do seu estado de alienação, anteriormente abordada por Arroyo (2017).

4 | A EJA NO CAMPO

Pensar a Educação de Jovens e Adultos no campo, neste momento, é significativo porque destacamos que o índice de analfabetismo na zonal rural é superior aos números da zona urbana, o que revela o abandono dessa população por parte do poder público. E ressaltamos o PRONERA como política pública elaborada a partir do embate entre os movimentos sociais que, historicamente, lutaram pela educação de qualidade para esse público; então, dedicamos um breve momento à realidade da EJA no campo.

A Educação do Campo surge da luta dos Movimentos Sociais e Sindicais, representantes dos povos que vivem no meio rural, para assegurar o acesso e a permanência dos/das camponeses/as à educação pública de qualidade.

Caldart (2012) interpreta a Educação do Campo como um fenômeno da realidade brasileira, cujo conceito é forjado nas lutas sociais. Essa é uma necessidade de um grupo específico, socialmente excluído, que se organiza a partir da urgência de incluir-se em um espaço social que contribui para o entendimento e consolidação de suas pautas e reivindicações.

A educação no meio rural existia como uma forma de manter o homem do e no campo, mas sua proposta pedagógica não respeitava as especificidades da realidade do camponês e não possuía uma proposta de permanência e conquista do direito à terra. Era uma educação com proposta pedagógica urbana para o meio rural (SANTOS, 2013).

De acordo com Caldart (2012), a expressão meio rural foi substituída pela palavra campo, que incorpora a luta e a cultura de todos aqueles e aquelas que vivem na e da terra: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos, os açazeiros e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Lutar por políticas públicas parece ser agenda da "ordem", mas, em uma sociedade de classes como a nossa, quando são políticas pressionadas pelo polo do trabalho, acabam confrontando a lógica de mercado, que precisa ser hegemônica em todas as esferas da vida social para garantir o livre desenvolvimento do capital. O Estado não pode negar o princípio (republicano) da universalização do direito à educação, mas, na prática, não consegue operar a sua realização sem que se disputem, por exemplo, os fundos públicos canalizados para a reprodução do capital, o que, no caso do campo, significa, hoje especialmente, fundos para o avanço do agronegócio, inclusive em suas práticas de EDUCAÇÃO CORPORATIVA (CALDART, 2012, p. 262, grifo da autora).

A partir dos constructos de Caldart (2012), podemos perceber que a identidade com a classe trabalhadora do meio rural é um dos grandes elementos da Educação do Campo. Portanto, conhecer as grandes questões que perpassam por esse espaço e a realidade agrária brasileira se faz um dos caminhos necessários para compreender o projeto formativo, expresso nessa modalidade educativa.

Assim, a escola do campo deve buscar uma inserção orgânica com as grandes temáticas do meio rural, com os movimentos sociais e, para isso, deve propor concepções pedagógicas e teóricas que possam garantir a relação entre educação e trabalho, de modo que a escola seja compreendida como o espaço de formação dos intelectuais da classe, conforme cita Molina (2015):

[...] a Escola do Campo deve ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses; para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra, é imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nestas escolas considere, antes de tudo, que a

existência e permanência (tanto destas escolas, quanto destes sujeitos) passa, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes (MOLINA, 2015, p. 149).

Vale lembrar que a Educação do Campo não é uma teoria educacional que nasce no meio acadêmico, ela surge nas questões práticas da necessidade de um grupo social, cujos desafios permanecem sendo práticos e refletidos continuamente como forma de responder às demandas sociais, implícitas nas lutas camponesas. E, como afirma Caldart (2012), a Educação do Campo não é para, nem apenas com, mas sim, dos camponeses. Ela é legítima de uma pedagogia do oprimido. Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território.

Como podemos observar, a Educação do Campo conseguiu constituir-se em política pública, mas garantir orçamento para a execução da proposta é uma realidade desafiadora. Deve disputar os fundos públicos com o agronegócio, que está apropriando-se dos conceitos dos Movimentos para propagar, difundir e ganhar adeptos de sua cultura.

Por isso, essa especificidade educativa está imbricada na luta dos Movimentos Sociais. Os sujeitos que lutam por terra, também lutam pela educação e, na disputa por fundos públicos, esses sujeitos veem as duas pautas do Movimento fundirem-se. Isso cria a consciência política da importância pela bandeira de luta e da educação, visto que o sistema sociometabólico³ se reconfigura e permeia todas as áreas de organização da sociedade capitalista, por isso a educação não está fora.

Segundo o Censo de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o índice de analfabetismo na zona rural é de 12,19% entre as pessoas de 15 a 19 anos, mas esse índice aumenta consideravelmente conforme a idade; e entre as pessoas de 30 a 34 anos, por exemplo, o índice sobe para 25,21%. Entre os idosos no campo, com idade de 60 a 65 anos, o indicativo é de 51,74% de analfabetos. Contudo, não podemos deixar de destacar que o analfabetismo rural entre o público jovem é bastante expressivo e legitima a luta dos movimentos sociais do campo pela educação de qualidade.

Dentre as lutas pela educação, os movimentos sociais conseguiram aprovar como política pública o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no ano de 1998, que possui como objetivo geral “[...] fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo [...]” (BRASIL, 2004, p. 17). A partir desse programa, a educação ofertada ao campo respeita, ou busca respeitar, a especificidade do campo, já não é ofertada uma educação urbana para o campo, como acontecia outrora. Atualmente, há uma preocupação maior com a educação destinada ao homem do campo.

O programa prevê que a educação para o campo utilize metodologia voltada para o

³ Sistema sociometabólico é um termo utilizado por Mészáros (2011) no livro **Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição**.

camponês, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento sustentável e não apenas para a leitura e escrita. Então, a partir do PRONERA, passa a ser ofertada educação, desde a básica até a educação superior, com o propósito de fortalecer a educação no território da reforma agrária e para o desenvolvimento sustentável em várias modalidades de ensino.

No campo da EJA, o PRONERA pretende “[...] garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados(as) e/ou assentados(as) nas áreas de Reforma Agrária [...]” (BRASIL, 2004, p. 17), como forma de suavizar o analfabetismo nesses espaços. Indica também que, para essa modalidade, os projetos que forem desenvolvidos nessa área devem garantir a formação e capacitação dos alfabetizadores. Essa medida disciplinar, pensada pelo programa, garante ou busca garantir um rigor pedagógico com a EJA no meio rural. Isso representa um avanço significativo no zelo com essa modalidade de ensino que, em outras propostas governamentais para o campo, não aparecia. Isso demonstra que as propostas pensadas por organismos sociais conseguem compreender e externar os anseios latentes da classe trabalhadora.

5 | CONCLUSÃO

Na realidade brasileira, a partir da discussão construída aqui, podemos perceber que a Educação de Jovens e Adultos foi marginalizada pelos governos. Ela aparece no cenário nacional como intervenção pontual via projetos, com curta duração de tempo, sem uma proposta de formação continuada. Após a eleição dos governos do Partido dos Trabalhadores foi que a EJA conquistou o direito e o reconhecimento de ofertar formação continuada, no entanto, as políticas implementadas não foram suficientes para resolver os desafios impostos pela modalidade de ensino.

Há dois momentos na história brasileira em que a educação e a modalidade de ensino de jovens e adultos receberam especial atenção. Primeiro, nos anos de 1960, com a efervescência social dos movimentos de educação, como o MEB, liderado pela Igreja Católica, e o Movimento de Cultura Popular, coordenado por Paulo Freire. O segundo momento, no governo do Partido dos Trabalhadores, com o reconhecimento da importância de atender às necessidades da EJA e destinar recursos públicos para essa modalidade de ensino. Desses dois momentos históricos, a década de 1960 foi o período em que a EJA recebeu atenção tanto da sociedade civil organizada quanto dos movimentos sociais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**- educandos e educadores: seus direitos e o currículo p. 24-29. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em 12 jul. 2019.

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

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. Brasília: Líder Livros, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal de 1934**. Brasília-DF. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. INCRA. **Manual de operações**: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2004.

CALDART, Roseli Saete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Saete *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 58-77, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

FERNANDES, Veranilda Lopes Moura; FURTADO, Sheila Cristina Sales. A Educação de Jovens e Adultos no Contexto político. In: NUNES, Claudio Pinto (org.). **Pesquisas sobre Políticas Educacionais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 2000, Évora. **Um olhar sobre Paulo Freire: trabalhos apresentados**. Évora, PT: Universidade de Évora, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, N. 14, p.108-130, Mai/Jun/Jul/Ago., 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo de 2000**. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/tabela23.shtm. Acesso em: 19 jan. 2018.

MOLINA, Mônica. Castagna. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PAIVA, Vanilda Pereira. Anos 90: as novas tarefas da Educação dos Adultos na América Latina. In: Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. **Cad. Pesq.**, Brasília, n. 89, p. 29-38, maio/1994. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuário/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/901-3364-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuário/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/901-3364-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 10 dez. 2018.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, resistir e produzir também na educação**. Jundiaí – SP: Paco Editorial. 2013.

SANTOS, Elinete Pereira dos. **Movimento de Educação de Base (MEB): contribuições da Jornada Comunitária para a formação política dos sujeitos sociais**. 2020, 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 4. ed. Campinas, SP: Cortez Editora e editora autores associados, 2008. (5ª coleção polêmicas de nosso tempo).

STECANELA, Nilda. **Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões históricas e culturais**. Caxias do Sul-RS: Educs, 2015. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/politicas_eja.pdf. Acesso em: 13 dez. 2018.

VIEIRA, Álvaro Pinto. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescência 2, 104, 135, 137, 138, 139, 140, 150

Aluno com TEA 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33

Aprendizagem 15, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 73, 77, 78, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 106, 111, 112, 114, 115, 117, 121, 122, 124, 126, 130, 133, 143, 146, 153, 161, 162, 164, 166, 172, 173, 174, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 194, 195, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 228, 229, 230, 231

Artes 114, 115, 116, 117, 120, 121

Atividades lúdicas 33, 48, 50, 51, 52, 55, 56, 124

Atuação 6, 30, 31, 32, 35, 53, 54, 55, 79, 96, 138, 160, 161, 164, 166, 222, 228, 229, 230

Avaliação da aprendizagem 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 214, 220, 221

B

Brincadeiras 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 64

C

Competencias digitais 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 206

Crítica social 99

Cultura musical 99

D

Desempenho cognitivo 222, 223

Desvio postural 148

Diálogo 1, 4, 5, 13, 26, 67, 80, 95, 97, 122, 131, 135, 137, 138, 139, 144, 145, 172, 173, 179, 191

Didática fotográfica 114

Direitos humanos 5, 14, 74, 209

E

Educação 1, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 67, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 88, 89, 90, 91, 96, 97, 99, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 120, 121, 123, 125, 126, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 209, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 220, 224, 229, 230, 231, 232

Educação básica regular 23, 25

Educação de jovens e adultos 7, 126, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 179, 182, 183

Educação especial 7, 29, 30, 33, 34, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 109, 111, 113, 159

Educação inclusiva 27, 34, 72, 73, 77, 108, 113

Educação infantil 29, 33, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 126, 151, 176, 194

Educação patrimonial 81, 89, 90

Educação popular 89, 168, 169, 173, 174, 183

Educação postural 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 159

Educação sexual 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146

EFL 196, 203

Ensino 7, 15, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 92, 94, 95, 96, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 132, 133, 135, 137, 138, 141, 143, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 154, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 182, 185, 187, 188, 189, 191, 193, 194, 196, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 221, 222, 223, 224, 231, 232

Escola 11, 12, 14, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 47, 48, 54, 55, 63, 69, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 86, 87, 90, 91, 92, 95, 96, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 117, 120, 121, 124, 125, 126, 128, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 174, 178, 179, 180, 183, 184, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 213, 215, 216, 217, 218

Evolução 29, 35, 36, 39, 41, 42, 43, 66, 68, 85

Extensão 16, 17, 18, 20, 21, 51, 157, 174

F

Família 4, 6, 26, 42, 54, 74, 75, 78, 87, 129, 130, 135, 136, 137, 138, 144, 146, 212

Formação de professores 23, 29, 91, 94, 95, 96, 97, 194, 232

Fotografia 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123

G

Gestão democrática 160, 161, 163, 164, 166, 167

H

História 20, 43, 48, 49, 50, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 77, 81, 85, 87, 102, 104, 114, 116, 122, 127, 131, 137, 146, 169, 182, 186, 189

Histórias em quadrinhos 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134

I

Identidade cultural 58, 59, 60, 137, 142

Inclusão 5, 8, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 108, 109, 110, 113, 143, 144, 151, 163, 172, 175, 176

Intervenção 31, 43, 137, 148, 150, 155, 156, 169, 182, 213, 225

J

Jogos 8, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57

Jovens em restrição e privação de liberdade 1, 5

L

Letramento 124, 126, 127, 132, 133, 134, 232

Livro didático 58, 59, 60, 66

M

Mediação 42, 46, 49, 51, 52, 78, 97, 101, 102, 107, 185, 186, 189, 220

Mídias digitais 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 130

O

Observatório 16, 17, 18, 19, 20, 21

P

Pandemia 1, 2, 3, 5, 6, 7, 13, 14, 18, 21, 35, 36, 40, 42, 43, 44, 151

Pesquisa 1, 3, 8, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 27, 34, 35, 36, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 69, 70, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 107, 109, 124, 125, 126, 127, 129, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 141, 142, 145, 148, 150, 151, 152, 153, 156, 157, 159, 191, 194, 224, 232

Pink Floyd 99, 100, 102, 103, 104, 105, 107

Políticas públicas 2, 3, 5, 13, 16, 18, 20, 21, 26, 28, 39, 61, 71, 72, 76, 79, 143, 167, 168, 180

Povos indígenas 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68

Práticas pedagógicas 23, 24, 25, 26, 27, 33, 34, 42, 113, 124, 133, 135, 136, 145, 146, 185, 186, 216

Processos de leitura 124

Professor especialista 222, 223, 225, 226, 227, 229

S

Sensibilização 122, 148

Sexualidade 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147

Síndrome de down 71, 72, 74, 76, 79, 80

Sociedade 1, 2, 4, 6, 10, 11, 12, 13, 20, 28, 29, 35, 36, 37, 38, 39, 43, 46, 55, 59, 61, 62, 69, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 114, 118, 122, 123, 125, 129, 130, 132, 136, 137, 142, 143, 149, 163, 164, 166, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 186, 191, 192, 193, 212

Socioeducação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 14

T

Tecnologia 16, 17, 19, 23, 25, 38, 39, 43, 68, 99, 111

TEFL 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204

TIC 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205

Trabalho pedagógico 20, 91, 92, 96

Transtorno do espectro autista (TEA) 23, 24, 25, 33

Z

Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) 185, 192



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Ano 2021



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Ano 2021