

# Demandas e Contextos da Educação no Século XXI

Karina Durau  
(Organizadora)



**Atena**  
Editora

Ano 2019

Karina Durau  
(Organizadora)

# Demandas e Contextos da Educação no Século XXI

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação e Edição de Arte:** Geraldo Alves e Karine de Lima

**Revisão:** Os autores

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D371 Demandas e contextos da educação no século XXI [recurso eletrônico] / Organizadora Karina Durau. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Demandas e Contextos da Educação no Século XXI; v. 1)

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-7247-082-7  
DOI 10.22533/at.ed.827190402

1. Educação. 2. Ensino superior – Brasil. I. Durau, Karina.  
CDD 378.81

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

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.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

A obra “Demandas e contextos da educação no século XXI” apresenta um conjunto de 62 artigos organizados em dois volumes, de publicação da Atena Editora, que abordam temáticas contemporâneas sobre a educação no contexto deste século nos vários cenários do Brasil. No primeiro volume são apresentados textos que englobam aspectos da Educação Básica e, no segundo volume, aspectos do Ensino Superior.

Práticas pedagógicas significativas, avaliação, formação de professores e uso de novas tecnologias ainda se constituem como principais desafios na educação contemporânea. São tarefas desafiadoras, porém que atraem muitos pesquisadores, professores e estudantes que buscam discutir esses temas e demonstram em suas pesquisas que o conhecimento sobre todos os aspectos que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica e no Ensino Superior requerem uma prática pedagógica reflexiva. Muitas pesquisas indicam que cada grupo de docentes e discentes, em seus contextos social e cultural, revelam suas necessidades e demandam uma reelaboração sobre concepções e práticas pedagógicas para os processos de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o volume I desta obra é dedicado aos pesquisadores, professores e estudantes que se aplicam aos estudos de toda a complexidade que envolve os processos de ensino e de aprendizagem da Educação Básica, incluindo reflexões sobre políticas públicas voltadas para a educação, práticas pedagógicas, formação inicial e continuada de professores, avaliação e o uso de novas tecnologias na educação.

Já o volume II é dedicado aos pesquisadores, professores e estudantes que se interessam pelas demandas do Ensino Superior, como a relação entre a teoria e a prática em diversos cursos de graduação, seus processos de avaliação e o uso de tecnologias nesse nível da educação.

Assim esperamos que esta obra possa contribuir para a reflexão sobre as demandas e contextos educacionais brasileiros com vistas à superação de desafios por meio dos processos de ensino e de aprendizagem significativos a partir da (re) organização do trabalho pedagógico na Educação Básica e no Ensino Superior.

Karina Durau  
(Organizadora)

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NO ESTADO DO AMAZONAS	
Felipe Lopes de Lima Jeanne Araújo e Silva Lúcia Regina Silva dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8271904021</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>14</b>
A PRÁTICA DIDÁTICA E PEDAGÓGICA DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	
Nadja Regina Sousa Magalhães	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8271904022</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>20</b>
PROJETO PEDAGÓGICO INOVADOR EM UMA ESCOLA PÚBLICA: O PAPEL DO CONHECIMENTO E DO PROFESSOR	
Maria Cecília Sanches	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8271904023</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>35</b>
INFÂNCIA E DESCOLONIZAÇÃO: EMANCIPAÇÃO COMO ENCONTRO OU ROMPIMENTO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS?	
Antonio Gonçalves Ferreira Junior	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8271904024</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>40</b>
PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CEMEI VISCONDE DE ITABORAÍ	
Alexandra de Souza Silva dos Santos Simone de Oliveira da Silva Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8271904025</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>55</b>
IMPLEMENTAÇÃO DAS ÁREAS DE INTERESSE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VIÇOSA – MG	
Andreza Teixeira Guimarães Stampini Maria de Lourdes Mattos Barreto Naise Valeria Guimarães Neves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8271904026</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>63</b>
ONLINE OU OFFLINE? VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: A UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EXTERNOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Aparecida do Nascimento Soares da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8271904027</b>	

**CAPÍTULO 8 ..... 67**

O BRINCAR E O LETRAMENTO COMO POSSIBILIDADE DE SANAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Miriam Paulo da Silva Oliveira  
Rosilene Pedro da Silva

**DOI 10.22533/at.ed.8271904028**

**CAPÍTULO 9 ..... 74**

A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA E O TRABALHO DIDÁTICO

Paulo Eduardo Silva Galvão

**DOI 10.22533/at.ed.8271904029**

**CAPÍTULO 10 ..... 84**

A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM OLHAR DO PROFESSOR SOBRE O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INCLUSO

Maria José de Souza Marcelino  
Maria José Calado Souza

**DOI 10.22533/at.ed.82719040210**

**CAPÍTULO 11 ..... 97**

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NÍVEIS DE ESTRESSE DOS DOCENTES FRENTE À INCLUSÃO

Andréa Santana  
Eliane Aparecida Mendonça  
Franciele Viviane Ismarsi  
Nayara Leticia Gonçalves  
Suzana Barbosa Nicolau  
Rádila Fabricia Salles

**DOI 10.22533/at.ed.82719040211**

**CAPÍTULO 12 ..... 120**

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE FORMADORES EM LENTE MULTIFOCAL: FORMANDO ME FORMO, ME INFORMO, ME RECONSTRUO...

Sueli de Oliveira Souza  
Simone Albuquerque da Rocha

**DOI 10.22533/at.ed.82719040212**

**CAPÍTULO 13 ..... 131**

EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Luzanira de Deus Pereira da Silva  
Regina Aparecida Marques

**DOI 10.22533/at.ed.82719040213**

**CAPÍTULO 14 ..... 140**

FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTONOMIA PROFISSIONAL À LUZ DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Michelle Castro Silva

**DOI 10.22533/at.ed.82719040214**

<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>147</b>
HABILIDADES DE REFLEXÃO FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO: SABERES E FAZERES INCORPORADOS À AÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE ALFABETIZADORAS	
Edeil Reis do Espírito Santo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040215</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>162</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA NO ENSINO A DISTÂNCIA	
Giselle Larizzatti Agazzi	
Maria Teresa Ginde de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040216</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>172</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E USO DE TIC: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Rosana Maria Luvezute Kripka	
Lori Viali	
Regis Alexandre Lahm	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040217</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>183</b>
A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
Regina Aparecida Correia Trindade	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040218</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>196</b>
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE UBERABA/MG/BRASIL	
Eliana Cristina Rosa	
Daniel Omar Arzadun	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040219</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>214</b>
DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D'OESTE – MT	
Cláudia Lúcia Pinto	
Geovana Alves de Lima Fedato	
Valcir Rogério Pinto	
Julio Cezar de Lara	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040220</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>233</b>
A PERSPECTIVA DISCENTE RELACIONADA AO USO DE DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS NO AMBIENTE ACADÊMICO	
Carla Oliveira Dias	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040221</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>245</b>
O BLOG COMO SUPORTE DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Manoel Guilherme De Freitas	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040222</b>	

<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>254</b>
SALA DE AULA INVERTIDA COM WHATSAPP	
Ernane Rosa Martins	
Luís Manuel Borges Gouveia	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040223</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>264</b>
USO DO WHATSAPP NO COTIDIANO DAS PESSOAS IDOSAS: LETRAMENTO DIGITAL NA INTERAÇÃO COMUNICATIVA	
Estêvão Arruda Borba Santiago Guimarães	
Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040224</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>274</b>
AS FASES DA GESTÃO DE PROJETOS APLICADAS À PRODUÇÃO ÁGIL DE CONTEÚDOS EDUCACIONAIS ONLINE	
Felipe Paes Landim	
Marcos Andrei Ota	
Jane Garcia de Carvalho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040225</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>283</b>
BALEIA AZUL E 13 REASONS WHY: ATÉ QUE PONTO A INTERNET INTERFERE NA IDEAÇÃO SUICIDA?	
Júlia Sprada Barbosa	
Giovana Chaves Mendes	
Marina Dilay de Oliveira	
Matheus Novak Corrêa	
Nathalia Akemi Shimabukuro	
Cloves Antonio de Amissis Amorim	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040226</b>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>291</b>
PRÁTICAS EDUCATIVAS NA REDE FEDERAL: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Tatiana Das Mercês	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040227</b>	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>305</b>
ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS E JOVENS E A METODOLOGIA DOS EPISÓDIOS DE APRENDIZAGEM SITUADA	
Monica Fantin	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040228</b>	
<b>CAPÍTULO 29</b> .....	<b>318</b>
LETRAMENTO LITERÁRIO E INTERSEMIOSE: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DA POESIA DE GREGÓRIO DE MATOS	
Marta da Silva Aguiar	
Dayane Gomes da Silva Rodrigues	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040229</b>	

**CAPÍTULO 30 ..... 331**

MULTILETRAMENTOS COM GÊNERO NOTÍCIA: DO IMPRESSO AO DIGITAL

Cristiane Coitinho de Sousa

**DOI 10.22533/at.ed.82719040230**

**CAPÍTULO 31 ..... 342**

ALUNOS DA TURMA “E”: REFLEXÕES E INFLEXÕES SOBRE ESTIGMATIZAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

Laertty Garcia de Sousa Cabral

Gabriel Ginane Barreto

Ângela Cristina Alves Albino

**DOI 10.22533/at.ed.82719040231**

**CAPÍTULO 32 ..... 352**

AVALIAÇÃO EXTERNA – PERSPECTIVA DE CONTRIBUIÇÃO À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RITA PAULA DE BRITO

Maria Zilmar Timbó Teixeira Aragão

Silvany Bastos Santiago

**DOI 10.22533/at.ed.82719040232**

**CAPÍTULO 33 ..... 363**

ESTUDO SOBRE A CORREÇÃO DAS AVALIAÇÕES BIMESTRAIS APLICADAS NA EEEP RAIMUNDO SARAIVA COELHO APARTIR DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA GRADECAM

Maria Francimar Teles de Souza

Rosa Cruz Macêdo

José Oberdan Leite

Antônia Lucélia Santos Mariano

Renata Eufrásio de Macedo

Dennys Helber da Silva Souza

**DOI 10.22533/at.ed.82719040233**

**CAPÍTULO 34 ..... 374**

ANÁLISE DA REPROVAÇÃO DE ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DO INTERIOR DE GOIÁS

Joceline Maria da Costa Soares

Karolinny Gonçalves Guida

Luciana Aparecida Siqueira Silva

Christina Vargas Miranda e Carvalho

**DOI 10.22533/at.ed.82719040234**

**CAPÍTULO 35 ..... 382**

METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO AVALIATIVO

Wony Fruhauf Ulsenheimer

Eriene Macêdo de Moraes

Taynan Brandão da Silva

Cristiani Carina Negrão Gallois

Vânia Lurdes Cenci Tsukuda

André Ribeiro da Silva

**DOI 10.22533/at.ed.82719040235**

<b>CAPÍTULO 36</b> .....	<b>390</b>
“SOBEJAS PROVAS DE UM PROCEDIMENTO IRREPREHENSIVEL” AGOSTINHO LOPES DE SOUZA – A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR PRETO NA CIDADE DE CUIABÁ NO FINAL DO SÉCULO XIX	
Paulo Sérgio Dutra	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040236</b>	
<b>CAPÍTULO 37</b> .....	<b>401</b>
A IDENTIDADE FEMININA DA JOVEM NEGRA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: AS VEREDAS TRAÇADAS POR AYA	
Maria Letícia Costa Vieira Patrícia Cristina de Aragão	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040237</b>	
<b>CAPÍTULO 38</b> .....	<b>414</b>
PATENTEANDO AO PÚBLICO: ESCOLARIDADE E TRABALHO, PRESENÇA DE PRETOS E PARDOS NA SOCIEDADE CUIABANA ENTRE OS ANOS DE 1850 E 1890	
Paulo Sérgio Dutra	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040238</b>	
<b>CAPÍTULO 39</b> .....	<b>427</b>
PSICOLOGIA ESCOLAR: A PROMOÇÃO DO VALOR DA AMIZADE E AUTOESTIMA COMO ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO ÀS ADVERSIDADES DO CONTEXTO ESCOLAR	
Daniela Pereira Batista de Paulo Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.82719040239</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>438</b>

## A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

**Regina Aparecida Correia Trindade**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Rio de Janeiro.

**RESUMO:** O artigo dispõe-se a refletir sobre a formação do estudante de EJA, do ensino fundamental, tendo como foco a organização da escolaridade em ciclos para esta modalidade, considerando a necessária superação dos pressupostos excludentes da educação tradicional, a flexibilização dos tempos e espaços escolares e a participação dos sujeitos envolvidos no planejamento deste processo, bem como a problematização da construção da proposta curricular e avaliativa nesta perspectiva. Busca-se dialogar com alguns pressupostos que amparam a o viés curricular para esta modalidade, onde se busca superar a visão de suplência; trazer o tema trabalho como um princípio educativo; compreender a relação entre um currículo intercultural e a perspectiva de uma educação ao longo da vida. Busca-se refletir sobre a necessidade de romper com os parâmetros do ensino tradicional para esta modalidade, compreendendo a mesma dentro de sua diversidade, pluralidade. Conclui-se pela defesa da necessária participação dos estudantes da EJA neste processo de organização da escolaridade em ciclos; e pela defesa de uma construção efetiva de

organização escolar que seja instrumento para uma formação plena, dentro da perspectiva de educação emancipatória.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos (EJA); Ciclos; Políticas Públicas.

**ABSTRACT:** The article aims to reflect on the formation of the EJA student, from elementary school, focusing on the organization of schooling in cycles for this modality, considering the necessary overcoming of the exclusionary presuppositions of traditional education, the flexibilization of the times and school spaces and the participation of the subjects involved in the planning of this process, as well as the problematization of the construction of the curricular proposal and evaluation in this perspective. It is sought to dialogue with some assumptions that support the curricular for this modality, where it is sought to surpass the vision of substitution; bring the theme work as an educational principle; understand the relationship between an intercultural curriculum and the perspective of lifelong education. It seeks to reflect on the need to break with the parameters of traditional teaching for this modality, understanding the same within its diversity, plurality. It concludes by defending the necessary participation of EJA students in this process of organizing schooling in cycles; and for the defense of an effective construction of

school organization that is instrument for a full formation, within the perspective of emancipatory education.

**KEYWORDS:** Young and Adult Education (EJA); Cycles; Public politics.

## 1 | INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, enquanto política pública sistematizada para educação escolar é fruto da presença e permanência de uma desigualdade social, e conseqüentemente da negação da educação enquanto direito para todos. Historicamente temos, no bojo da educação para jovens e adultos, propostas que visavam atender diferentes perspectivas de educação: ora as que buscavam atendimento para uma grande maioria populacional, se baseando em ações aligeiradas para certificação e distanciadas das realidades cotidianas dos estudantes; ora as visavam uma interlocução com interesses políticos, pois o analfabetismo era considerado um impeditivo para o voto; e ora as que eram relacionadas aos interesses do capital, uma vez que se exigia o domínio de conhecimentos, mesmo que mínimos e/ou básicos, para a inserção desses sujeitos no mercado de trabalho, amparados em uma lógica de desenvolvimento social. Neste sentido, Pierro e Haddad (2015) afirmam que:

No Brasil, o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação foi consequência do processo de democratização na transição dos anos 1980 e 1990, após 20 anos de ditadura militar, que produziu em 1988 uma Constituição avançada na garantia dos direitos sociais. Como em outras partes do mundo, a realização desses direitos foi limitada pelas políticas de ajuste macroeconômico e redefinição do papel do Estado. (p. 198-199)

Falar de direitos na sociedade brasileira é ter clareza de uma realidade estrutural bem diferente do que prevê as legislações vigentes, entre elas podemos citar a Constituição Federal desde 1988, que defende que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

(...)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

Portanto a questão da igualdade de acesso e permanência na escola, e a garantia de uma educação obrigatória, gratuita e de qualidade para todos, incluindo os que não tiveram acesso na idade própria, dá o amparo legal para uma perspectiva equânime de educação para todos, mas na realidade, a modalidade da EJA, mais

especificamente a que tratamos aqui, a do Ensino Fundamental, em geral sofre com recursos insuficientes se comparados com outras modalidades do ensino regular, sofre com uma visão estereotipada do estudante de EJA, seja ele(a) trabalhador(a), idoso(a) ou mesmo um(a) estudante que migrou do ensino fundamental aos 15 anos, sofre com uma prática escolar mais aligeirada, sofre com a oferta de poucas escolas, com perfil de profissionais sem formação especializada em EJA, e sofre ainda com uma perspectiva de um atendimento escolar que visa compensar atrasos, que vê o estudante como um sujeito de ausências de conhecimentos, de saberes, limitando o mesmo em procedimentos tradicionais em dicotomização entre a questão do analfabetismo x alfabetização.

Muitas outras seriam as características que poderíamos denunciar e que compõem a realidade dos estudantes de EJA, sobretudo em um cenário político atual de muitos retrocessos, de um crescimento conservador retrógrado que tem trazido atraso para vários setores sociais, e a Educação, como um setor capaz de proporcionar consciências e mudanças se torna por excelência um alvo, sofrendo vários ataques.

Desta forma, a experiência trazida aqui busca elucidar reflexões que representem alternativas para o ensino seriado, tradicional na perspectiva da organização escolar em ciclos, e dialogue com a construção de uma realidade educativa acolhedora, humanizada, formativa, respeitosa, resiliente e emancipadora.

## **2 | A PERSPECTIVA DE UMA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS NA E PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:**

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. (BARRETO; MITRULIS 2003, p. 70).

A estrutura escolar organizada em ciclos, prevista no art.23 da LDBN 9.394/1996, representa uma forma de organização da escolaridade que está pautada na construção de princípios outros, mais progressistas, e com uma visão de escola mais inclusiva e emancipatória, por meio de um novo olhar sobre a perspectiva educacional que pretende romper com a escola tradicional que traz pressupostos rígidos e desiguais, duais e contraditórios. Contudo, faz-se necessário pontuar que a organização escolar em ciclos não deve ser compreendida aqui como uma panaceia, capaz de solucionar todos os problemas da educação brasileira, problemas estes que, sem dúvida, ultrapassam os muros da escola e são muito mais complexos e estruturais, no entanto, cumpre aqui apresentarmos a defesa da concepção da escola organizada em ciclos como necessária e mais justa que a seriada por uma série de pressupostos, que buscarão reorganizar o ensino em uma relação mais horizontalizada, participativa, inclusiva e

também transitória, pois pode representar o amadurecimento e a experiência para uma nova forma de pensar a organização da educação nos espaços escolares.

Para Freitas (2003) a lógica do sistema seriado no ensino tradicional é constituída a partir de “um determinado tipo de organização sociopolítica que historicamente construiu a ‘forma de escola’ com função social excludente e de dominação. Os ciclos desejam contrariar esta lógica.” (p.55)

A instituição escolar é uma construção histórica e está relacionada intimamente com as disputas de poder em torno da formação de um determinado perfil de sujeito para uma determinada sociedade. Quando pensamos em uma sociedade dual e dicotomizada influenciada por interesses hegemônicos que estão associados com o *status quo* que se pretende manter, fica evidente a necessidade de existir escolas diferenciadas para atender os projetos de gerenciamento e manutenção desta sociedade capitalista. Neste cenário, podemos pressupor que a Educação de Jovens e Adultos em uma proposta de educação pública, gratuita não estará incluída em uma perspectiva de educação plena, por não estar dentro dos projetos da hegemonia dominante, exceto quanto lhe convier.

Quando temos clareza desta dicotomia estrutural da educação brasileira, desde seus primórdios, temos a impressão de perceber poucas mudanças significativas na forma como a educação está organizada, isto é, a forma tradicional de ensinar e também aprender. Entretanto, precisamos compreender a instituição escolar em sua historicidade, percebê-la como uma invenção histórica e como toda criação a mesma está sujeita a mudanças, as quais estão representadas em diferentes contextos e épocas da trajetória educacional brasileira, sobretudo na perspectiva de educação crítica, em uma postura de questionamento e defesa pela transformação deste *status quo* tradicional excludente que se perpetua na cultura escolar manifestada integral ou parcialmente em diversas faces do universo educativo.

Na atualidade, poucas propostas têm emergido com força de lei para o ensino fundamental trazendo uma nova reorganização escolar para a EJA, no sentido de alterar significativamente a forma como a instituição escolar tem atuado nesta modalidade. A percepção da ausência de tais propostas não traz aqui a prévia conclusão de está tudo bem com o ensino nesta modalidade do jeito que está não precisando existir alterações no cenário, ou mesmo de que não tem emergido nos chãos escolares em EJA espaços de resistência, de movimentos, de lutas, de confrontos, de críticas sob perspectivas educacionais diferenciadas.

A organização escolar em ciclos traz uma alternativa prevista em lei que permite a construção de outras bases para uma educação mais progressista nos âmbitos administrativos e pedagógicos. Contudo, a implementação ocorrida em grande parte dos diferentes sistemas de ensino nos estados brasileiros se deu com maior ênfase para o primeiro segmento do ensino fundamental regular e, em muitos desses processos, a EJA esteve fora dessa implementação/discussão/política pública.

Alguns estereótipos de perfis de estudantes e da EJA ainda se fazem presentes,

mesmo na atualidade, não somente nos espaços escolares como para além dele. A visão da EJA como um ensino supletivo, representado sobretudo por alunos trabalhadores, ainda é praticado e difundido em alguns cenários e esta visão não contribui para a construção de uma percepção crítica da realidade com base nos desafios e realidades que a modalidade enfrenta.

A perspectiva da suplência está associada à percepção de déficit, de entender a EJA como espaço de compensação, de ausências e faltas, de uma necessidade de aumentar o nível de escolaridade atrelado às exigências e demandas do mercado de trabalho, respaldada pela lei 5.692/1971. Atualmente esta percepção além de criticada tem sido desconstruída, pois há uma alteração considerável no cenário do perfil dos estudantes que compõem a EJA e também uma mudança na perspectiva da oferta e existência da EJA “ao longo da vida” (HADDAD, 2009; DINIZ, 2011) nos espaços educativos.

Este tipo de perspectiva de educação pela falta, desconsiderando as experiências que o sujeito traz, dialoga com a definição de educação bancária, definida e criticada por Paulo Freire (2005). Para o autor, esse tipo de perspectiva compreende o educando como ser passivo sem conhecimentos prévios, que deve apenas receber os conteúdos transmitidos pelo professor. Freire (2005) defende ainda que essa é uma educação distorcida que não busca mudanças, pois dessa forma se mantém o *status quo* presente na sociedade atual: “esta visão bancária anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade, e não sua criticidade que satisfaz aos interesses dos opressores.” (p. 34).

Pois bem, pensar em uma escola em ciclos significa, do meu ponto de vista, pensar em uma escola diferente da que hoje conhecemos. Uma escola possível. Defendo a tese de que, provavelmente a escola em ciclos é hoje uma escola necessária e transitória para uma escola que estamos construindo, que seja mais coerente com nossas questões contemporâneas. Uma escola que precisa reformar, ressignificar seus tempos, espaços, sua gestão, sua concepção de conhecimento escolar, sua concepção de ensino aprendizagem, incluindo aí, a avaliação escolar. (FERNANDES, 2007, p.95)

A organização escolar em ciclos configura-se como: ciclos de alfabetização; ciclos de aprendizagem; e os ciclos de formação (FETZNER, 2007). Aqui, ao pensarmos na construção de uma organização escolar em ciclos estamos considerando esta organização em ciclos de formação, por este ser compreendido em toda a totalidade dos anos escolares compreendendo todo o ensino fundamental. Desta forma, não haveria separações ou uma organização mista entre ciclos e séries, e sim somente ciclos.

Entendemos e defendemos esta organização escolar em ciclos de formação para a EJA por considerarmos que, por ser um caminho possível e inclusivo para promover a discussão, no bojo do cenário da EJA, das questões relacionadas a identidade desta própria modalidade, seu perfil, a superação dos altos índices de evasão, a discussão

dos interesses coletivos e a construção de um conhecimento significativamente dialógico com seus sujeitos.

### 3 | QUESTÕES CURRICULARES E AVALIATIVAS: ENTRELAÇANDO SENTIDOS

Por meio de um estudo curricular se faz possível perceber qual tipo sujeito e, portanto, de sociedade se pretende formar. Obviamente, por esta razão, o currículo passa a ser um instrumento de disputa, conflitos, de identidade (SILVA, 2009), de fetiche (id, 2006).

Quando nos debruçamos sobre as pesquisas levantadas nos últimos anos no portal da SciELO (Scientific Electronic Library Online) e ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) percebemos a existência de alguns indicadores de relevância e recorrência para o campo de pesquisas relacionadas à EJA que, por meio de uma visão crítica à ideia de suplência, apresentam; 1) proposta de educação tendo centralidade no tema trabalho e sua crítica e/ou a defesa por uma perspectiva de trabalho como princípio educativo (RUMMERT; ALVES, 2010; CIAVATTA; RUMMERT, 2010; VENTURA, 2011; RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013); 2) defesa de um currículo intercultural na formação dos alunos da EJA (CARVALHO, 2012); e 3) aprendizagem ao longo da vida (HADDAD, 2009; DINIZ, 2011).

A defesa da construção de um currículo relevante e significativo para esta modalidade do ensino fundamental, em geral, se fundamenta na compreensão da importância deste instrumento em um universo diverso e plural, que é uma das peculiaridades mais marcantes e presentes na EJA.

Este universo plural, aglutinado em geral por uma diversidade na composição dos perfis dos estudantes, no gênero, nos interesses e finalidades que o retorno ao estudo representa, nas faixas etárias, nas experiências e vivências sociais para além dos muros das escolas, na interrupção ou não dos processos escolares, na visão que trazem da escola e do papel dos professores neste processo, representa, entre tantos outros aspectos, um desafio aos sujeitos educadores envolvidos neste processo, pedagógica e administrativamente, no sentido de exigir uma formação que seja capaz de dar condições aos educadores de discutir os aspectos formativos e pedagógicos para esta EJA.

Para além de uma visão romantizada sobre as vivências e experiências trazidas pelos estudantes, é preciso problematizar em uma relação mais global e coletiva, onde a análise possa partir de uma conscientização do sistema de organização societária com centralidade para o capital que produz desigualdades e a exploração da mão de obra e alienação da força de trabalho.

Nesta direção, as produções encontradas no campo (RUMMERT; ALVES, 2010; CIAVATTA; RUMMERT, 2010; VENTURA, 2011; RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013), que discutem pesquisas na centralidade do tema sobre o trabalho, seja uma

crítica ao trabalho como alienante e explorado, ou como uma defesa pelo viés do trabalho como princípio educativo, consideram necessária a contextualização dos pressupostos curriculares destes estudantes, das experiências trazidas por estes sujeitos na compreensão das circunstâncias históricas das quais estão inseridos, e ainda, considerando a necessária participação desses sujeitos neste processo.

A perspectiva curricular dentro deste viés precisa considerar o processo histórico de seus sujeitos, estudantes e educadores, a configuração de uma totalidade onde, aspectos macros e micros dialoguem dando sentido a uma percepção histórica, buscando superar o distanciamento entre o conhecimento hegemônico e intelectual do conhecimento manual, por muitas vezes, fragmentado.

Em Freire (2005) a educação é compreendida como um ato político, devendo ser problematizada no bojo de suas relações históricas, revelando os processos contraditórios da sociedade, os processos de opressão e a percepção de situações desafiadoras. Nesta direção, a educação deve representar uma construção coletiva, refletindo questões sobre a materialidade deste sujeito, revelando assim, sua percepção de tomada de consciência em uma dimensão de espaço-tempo por meio de um processo dialógico.

A concepção de trabalho a partir de uma perspectiva ontológica para a EJA, como um princípio educativo, busca superar a visão do trabalho como uma prática alienante e explorada, fragmentada e dual, e traz para o bojo da construção curricular, a defesa do trabalho como ação de transformação da natureza, onde o homem transforma a si próprio e ao seu entorno por meio de sua intencionalidade. Desta forma, as relações estabelecidas na sociedade atual são produtos dos tensionamentos históricos para a construção/existência/manutenção de uma sociedade capitalista.

Outra possibilidade de construção curricular é a intercultural, que também realiza uma crítica à sociedade capitalista. Nesta abordagem, o currículo é entendido como um espaço de produção de subjetividades, onde o discurso curricular está baseado em uma produção de poder que envolve procedimentos de “controle, seleção, organização e redistribuição.” (CARVALHO, 2012, p. 49).

A construção do discurso na interculturalidade se dá por meio de produções de subjetividades coletivas e/ou multiculturais, multidimensionais, de classe, etnias, gêneros, problematizando as experiências homogeneizantes oriundos dos currículos monoculturais. Tem caráter fluido, híbrido, dinâmico, e é imbricado pelas relações de poder que as (re) constroem.

Carvalho (2012) traz o debate sobre a interculturalidade na EJA onde considera que:

[...] a EJA é entendida como processo de desenvolvimento cultural, ou seja, um processo educativo que se dá em uma relação cultural. Nessa educação, os sujeitos são sujeitos de interpretação; os objetos de saber são os discursos orais e escritos, os materiais culturais em geral. Entende-se que a EJA, no plano epistemológico, requer movimentos investigativos sobre os processos de construção de saberes;

no plano pedagógico, requer necessidades metodológicas singulares: sujeitos sociais e culturais discentes e docentes convidados ao diálogo cultural, incitados, interpelados pelos diferentes saberes, saberes produzidos e conhecidos nas diferentes práticas sociais e culturais. A EJA, portanto, requer uma educação que se aproxime ao debate sobre a interculturalidade. (p. 2).

A construção curricular por meio da interculturalidade permite perceber o sujeito estudante da EJA, dentro de uma diversidade latente, pulsante, e dar a este currículo um caráter fluído, dinâmico, evidenciando a formação das subjetividades de seus sujeitos, seus processos identitários em um entendimento onde as disputas e tensões não são vistas como um problema para o encaminhamento das questões, afinal, é na diversidade e não na homogeneidade que o currículo intercultural se forma.

Ao trabalhar nesta perspectiva curricular, questões relacionadas à formação e/ou construção de identidades e pertencimentos podem surgir entre seus sujeitos, favorecendo discussões acerca das experiências vivenciadas, de como este estudante vê a si próprio no processo educativo, de como vê o processo educativo e formativo, e de como vê a escola em sua função social e ideológica, e de como vê a escola imbricada em questões sociais mais complexas e ampliada. Este entendimento se faz fundamental em uma escola organizada em ciclos, uma vez que o que se pretende com esta organização é romper com a lógica tradicional, e com isso, superar a visão tradicional da escola que é boa porque reprova; da escola onde o aluno não pode se posicionar; da escola que o professor é o centro do processo; da escola que passa muitas tarefas para casa; da escola que reprova por nota; entre tantas outras características que compõem o imaginário desde estudante, que muitas vezes precisou se afastar deste ambiente e, ao retornar, traz consigo o imaginário da experiência escolar vivenciada como um padrão.

Outra perspectiva que tem influenciado os espaços escolares da EJA é a questão em torno da aprendizagem ao longo da vida. De acordo com Diniz (2011)

O conceito de aprendizagem ao longo da vida vem ganhando ênfase e se constituindo como princípio reitor das políticas educativas notadamente a partir da década dos 1990. As exigências de aprendizagem permanente se situam no contexto de globalização e de mudanças no mundo do trabalho, o que parece entrincheirar o sujeito adulto e lhe exigir processos de vinculação e/ou revinculação ao educativo-formativo nesta etapa da vida. (p1)

Esta concepção trabalha, sobretudo com um entendimento mais amplo dos processos educativos para a EJA que ultrapassam os limites dos muros escolares. A aprendizagem ao longo da vida é um processo mais amplo, que está relacionado com a continuidade na formação e aprendizagem ao longo da vida, e contraria a imagem de que a EJA deve existir apenas como uma possibilidade de erradicação do analfabetismo, e que tão logo não existam mais alunos nesta condição, a EJA perde a razão de ser.

As questões curriculares, dentro de uma perspectiva de organização escolar em

ciclos, estão intimamente relacionadas com outro aspecto central, que é o processo avaliativo.

Fernandes (2009) considera que os ciclos estão associados a “políticas de não retenção” e estão fundamentados em uma concepção política que se torna conflitante com a cultura seriada, de reprovação, e no véis da escolaridade em ciclos, o tempo e o espaço se constitui a partir de uma nova dimensão. Dialoga ainda com as teorias de desenvolvimento e aprendizagem, com a dimensão interdisciplinar e transdisciplinar dos diferentes campos de saberes, com uma flexibilização do tempo e do espaço dando ênfase no percurso, na construção do conhecimento, dos procedimentos mediados, na trajetória escolar do sujeito, nos seus interesses, faixa etária, na participação no processo.

Os processos avaliativos, antes classificatórios, descontinuados, excludentes, seletivos, fragmentados, instrumentos de controle e poder, em uma perspectiva de organização escolar em ciclos, aqui pensados para a EJA, precisam ser redimensionados para novas bases teóricas e metodológicas onde devem ser construídos como um instrumento processual, continuado, significativo em sua construção para todos os sujeitos envolvidos, educadores e estudantes, incentivando o protagonismo estudantil.

Nesse sentido a avaliação, deve ser entendida e praticada como um processo de sondagem, acompanhamento, intervenção, mediação do professor com seus alunos, do professor com seus pares e consigo mesmo, dos alunos para com seus pares, e deles para consigo mesmo. A avaliação passa a ser partilhada por seus sujeitos, ser questionada, revisitada e até (re) avaliada.

Em geral, as justificativas que sustentam a mudança de um sistema de ensino tradicional para o de ciclos se amparam em propostas de cunho político, social, históricos e pedagógicos, onde se visa superar a escola tradicional e seus pressupostos excludentes. Para que tal mudança ocorra, é necessário ressignificar as noções de tempos e espaços escolares antes compartimentalizados, padronizados. Tais noções precisam ser reconfiguradas dentro de uma visão mais interdisciplinar sobre o desenvolvimento humano, sobretudo dialogando interdisciplinarmente com outros campos do saber tais como a psicologia, a história, a antropologia, entre outros.

Sobre o debate do processo avaliativo em âmbito escolar, Vasconcelos (2012) traz um elemento subjetivo onde afirma que:

Outra questão que nos intriga: nos debates de comunicação, e até mesmo nos embates acadêmicos, normalmente não se questiona a reprovação em si. Coloca-se em questão a sua eficácia, mas não se questiona seu valor, seu significado. Pensando em outros campos da prática social, aceitaríamos soluções ultrapassadas? Por exemplo, usar 100 disquetes ao invés de um *pen drive*? (...) Ainda que resolvam o problema, não aceitamos mais, uma vez que o conhecimento, a ciência, a tecnologia avançou. Ora, por que na escola continuamos aceitando a reprovação, ainda que sequer se tenha comprovação que funcione?(p.93-94)

Para Vasconcelos (2012) não se trata de culpar individualmente o professor

por essa resistência à mudança e sim de compreendê-la como “uma produção histórico-cultural da subjetividade dos agentes da educação, do professor ao aluno, dos dirigentes aos pais” (p.94). E esta produção, que se reflete em uma negação à mudança, em uma manutenção do *status quo* da comunidade escolar, sobretudo a pública, em suas bases materiais e subjetivas “é coerente com a sociedade alienante, seletiva, excludente que temos.” (p.95).

Vale destacar aqui a necessidade de promover nos espaços educativos, momentos de formação e planejamento das ações pedagógicas, de gestão e administrativas por todos os envolvidos e isso significa a inclusão do aluno de EJA, para que o mesmo possa compreender e participar dos processos de agrupamento dos estudantes em turmas, do reagrupamento, das discussões acerca dos processos avaliativos, das bases curriculares, e ainda da discussão sobre a percepção que este estudante tem da diversidade que a compõe.

A prática dos agrupamentos e reagrupamentos dos estudantes em turmas dentro de uma perspectiva dos ciclos de formação permite uma maior circulação, flexibilidade, fluidez, dinamismo e possibilita que as turmas sejam (re)configuradas, não apenas pelo conhecimento que o aluno “não possui”, mas pelos interesses que lhe são comuns, pelo grupo geracional, pelos temas e relações interdisciplinares entre as chamadas disciplinas escolares, enfim, permite a possibilidade do aluno transitar pelos diferentes grupos/turmas constituintes do segmento escolar, permite criar uma relação significativa com os processos de mediação curriculares e avaliativos deste sujeito.

#### **4 | DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM CICLOS PARA EJA NA ATUALIDADE**

O cenário atual, sobretudo sob o viés político tem revelado grandes tensionamentos que estão trazendo à tona direitos anteriormente adquiridos, entre eles, podemos citar a Emenda Constitucional PEC 95/2016 que congela os gastos em educação por 20 anos. O cenário atual, de ataque às instituições públicas e seus servidores, tem se acirrado nestes anos mais recentes, amparados em uma construção ideológica que vem se ampliando no senso comum de profunda desvalorização do que é público. Direitos adquiridos anteriormente com muito suor e sangue de gerações anteriores as nossas, tem sido revogados, em um profundo retrocesso e ataque à cidadania e a democracia, visto que não há cidadania fora da democracia.

Diante deste cenário, cumpre-se mais uma vez questionar: qual o sentido da escola de “qualidade democrática” (VASCONCELOS, 2012, p.93)? Em que sentido esta escola pode contribuir com a formação dos estudantes de EJA, compreendidos em suas singularidades? E, ainda, quais desafios podem ser percebidos no cenário atual que tem caminhado na contramão da construção do ensino de qualidade democrático

(op. cit.).

A EJA, muitas vezes vista de forma pejorativa, se comparada com a modalidade do ensino fundamental regular, sofreu com o rótulo do estudante trabalhador, analfabeto, que “não” possuía conhecimento, de um sujeito que fracassou na escola e para isso lhe bastava uma formação superficial, aligeirada, certificadora onde o currículo e o processo avaliativo eram algo descontextualizado da realidade deste grupo.

Esta visão, por meio de muitas críticas, foi dando lugar a uma perspectiva de educação que precisava ser pensada sob as bases específicas deste grupo, compreendendo e valorizando o conhecimento que este grupo trazia ressignificados para a construção de uma proposta pedagógica outra, sobretudo amparadas em novos pilares de formação.

Para além de uma visão dicotômica entre a escola tradicional e seus pressupostos excludentes e a escola organizada em ciclos e seus pressupostos mais progressistas é preciso compreender a necessária superação de um modelo ultrapassado de ensino que se perpetua ao longo dos tempos. Neste sentido, a organização da escolaridade em ciclos é uma alternativa para esta transformação, uma possibilidade de pensar e praticar a educação por meio de novas bases, dialogando com outros conhecimentos que trazem elementos fundamentais para a compreensão do sujeito em seu processo de aprendizagem.

Pensar a escola em ciclos, de preferência os ciclos de formação, é pensar uma escola desfragmentada, uma escola que permita uma maior fluidez dos conhecimentos escolares dialogando com os conhecimentos trazidos por seus sujeitos. É compreender que hoje, a EJA não é mais formada, sobretudo por estudantes adultos trabalhadores, mas também por jovens, por jovens trabalhadores, por mulheres, por idosos, por pessoas com necessidades especiais, por indivíduos que não interromperam o percurso escolar. Enfim, esta diversidade inerente à EJA precisa ser contemplada, e para isso, é preciso que se construa uma visão ampliada sobre os aspectos macros que compõe a dinâmica de uma sociedade capitalista e suas implicações complexas e profundas na prática escolar, é perceber no campo micro a necessidade de construir um saber com força do coletivo da comunidade escolar, para representar um movimento de resistência e luta, de realização e êxitos neste cenário político e econômico de desmonte, de desqualificação, de precarização do público, sobretudo da educação pública. É compreender ainda esta formação como necessária para este sujeito estudante imerso em uma sociedade cujas bases são pautadas na exploração da mão de obra, na alienação do sujeito.

Neste sentido, é preciso defender a necessária participação destes estudantes, para que a conscientização destas relações materiais, históricas, ideológicas possam ser (re)significadas representando a luta, a defesa e a realização desta escola de efetiva qualidade democrática, emancipadora.

## REFERÊNCIAS

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. **Os ciclos escolares**: elementos de uma trajetória. Cadernos de Pesquisa, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 01/10/2018. Acesso em: 01 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 95 de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Seção 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)>. Acesso em: 03 out. 2018.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 47-61, 2012.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação e Sociedade** [online], v. 31, n. 111, p. 461-480, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000200009>>. Acesso em: 01 out. 2018.

DINIZ Adriana Valéria Santos. Estudar e aprender ao longo da vida: análise de dilemas enfrentados por sujeitos adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: ANPEd, 2011. Disponível em: <[http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=category&id=47&Itemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=category&id=47&Itemid=59)>. Acesso em: 01 out. 2018.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. *Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação*. In.: KRUG, Andréa Rosana Fetzner (org). **Ciclos em Revista – A construção de uma outra escola possível**. Vol.01. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2007.

KRUG, Andrea Rosana Fetzner (Org.). **Ciclos em revista: avaliação: desejos, vozes diálogos e processos**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008. v. 4.

FETZNER, Andréa Rosana. Ciclos: provocações políticas e pedagógicas na organização do tempo escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 2, n. 4, 2007. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/35>>. Acesso em: 02 out. 2018.

FREIRE Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 14, n. 41, p. 355-369, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000200013>>. Acesso em: 30 set. 2018.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os economistas).

PIERRO, Maria Clara Di; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, ago. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622015000200197&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000200197&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 19 set. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015723758>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUMMERT, Sonia Maria; ALVES, Natália. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 15, n. 45, p. 511-528, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000300009>>. Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, jul.-set. 2013.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores In: CIAVATTA, Maria; TIRIBA, Lia (Orgs.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro; Niterói: Editora UFF, 2011.

VASCONCELLOS, Celso. Sociedade, políticas para a educação e a produção da subjetividade avaliativa. In. FETZNER, Andréa Rosana, MENEZES, Janaína Specht da Silva. **A quem interessa a democratização da escola?** Reflexões sobre a formação de gestores. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-082-7

