A close-up photograph of a person's hands writing on a notebook with a yellow pencil. The person is wearing a blue long-sleeved shirt. The background is blurred, showing a classroom or study environment. The text is overlaid on the left side of the image.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AÇÕES DE CONSOLIDAÇÃO DA AGENDA

**SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO
(ORGANIZADORA)**



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AÇÕES DE CONSOLIDAÇÃO DA AGENDA

**SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO
(ORGANIZADORA)**

**Atena**
Editora
Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Karine de Lima

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

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

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

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. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

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 – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

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
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. 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
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
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 José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
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 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
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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a 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^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
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
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof^a Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
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 Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
 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. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
 Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
 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. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>Educação de jovens e adultos [recurso eletrônico] : ações de consolidação da agenda / Organizador Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-181-7 DOI 10.22533/at.ed.817201407</p> <p>1. Educação de jovens e adultos. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Professores e alunos. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. CDD 372</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Creio numa força imanente
que vai ligando a família humana
numa corrente luminosa
de fraternidade universal
creio na superação dos erros
e angustia do presente.
(Cora Coralina, Oferta de Aninha)

Uma das funções da EJA (Educação de Jovens e Adultos), é reparar os danos educacionais negados essa parcela da sociedade, e provocar mudanças não só nos sujeitos envolvidos. Para isso é necessário que se tenha em mente que essa modalidade de ensino é um pouco mais complexa que as demais, pois os alunos da EJA são jovens e adultos trabalhadores ou não, maduros possuidores de uma consciência e um conhecimento formado a respeito da escola e do mundo e deve ser respeitado. As competências de Educação de Jovens e Adultos (EJA) são lacunas políticas que ocorrem do interesse dos que operam com e na EJA com o objetivo de se constituírem coletivamente para trabalhar pelo direito ao ensino. Por vez, é fundamental estabelecer o que se verifica em que constituem as políticas públicas sendo que os alunos desse nível já são trabalhadores cansados da vivência cotidiana que busca aperfeiçoamento nos estudos ou até mesmo apenas a conclusão do mesmo e muitas vezes se sente desmotivado pelo descaso público com a EJA que sobrevive sem recurso e sem capacitação adequada aos professores. A partir dos anos de 1990, sobretudo a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, os signatários desse evento comprometeram-se em instituir um conjunto de medidas de cunho reformista, as quais se desdobraram, entre outros exemplos no Brasil, na aprovação da LDB – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), cuja essência não traduziu o que a sociedade brasileira vinha discutindo na agenda da política educacional. Analisando os estudos de Gajardo (1999) e de Azevedo e Silva (2012), identificamos que a reforma educativa refletiu os diversos compromissos firmados com o Banco Mundial e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), estando explícitas as orientações de cunho neoliberal. Nessa perspectiva, os estudos de Moura (2006) ressaltam que a educação profissional foi enquadrada na chamada dualidade entre o ensino médio e a educação profissional. Enquanto o ensino médio encontra-se na esfera – última etapa – da educação básica, a educação profissional encontra-se em capítulo distinto. Assim sendo, Como a educação brasileira é estruturada na nova LDB em dois níveis – educação básica e educação superior, e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. [...] algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto (MOURA, 2006, p. 15-16). Para o autor, a separação entre o ensino médio e a educação profissional foi objeto de interesse político no governo de Fernando Henrique Cardoso. O Projeto de Lei nº 1603 já indicava essa tendência, mesmo antes da LDB. Em face de intensos e tensos debates, o PL nº 1603

foi traduzido para alguns artigos da LDB, conforme ressalta Moura (2006), além de ficar condicionado a decretos, sendo os mais evidentes o Decreto nº 2.208/97 e o 5.154/2004. A educação de jovens e adultos no Brasil é reconhecida como modalidade educativa, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), respaldando-se de um lado, no marco legal, estabelecido a partir dos anos de 1980, com a Constituição Federal, e, de outro, no conjunto de ações governamentais materializadas em programas e projetos. Além de se constituir como modalidade educativa vinculada aos sistemas oficiais de educação, de acordo com Gadotti (2001), podemos identificar a educação de adultos não formal geralmente vinculada a organizações não governamentais, igrejas, partidos políticos, entre outros, bem como a educação popular, resultado do “[...] processo sistemático de participação na formação, fortalecimento e instrumentalização das práticas e dos movimentos populares, com o objetivo de apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico” (GADOTTI, 2001, p. 30). No que diz respeito ao marco legal para a educação. Em tempos de caminhos e descaminhos no contexto da política educacional brasileira, sobretudo no que diz respeito ao Plano Nacional de Educação e do discurso e das lutas por um sistema articulado que garanta a educação como um direito pleno e de qualidade socialmente referenciada, a educação de jovens e adultos situam-se num contexto marcado por desafios no que diz respeito à educação e ao trabalho, sobretudo mediante os altos índices de analfabetismo e da necessidade de qualificação como um dos importantes componentes de inserção ao mundo do trabalho.

Boa leitura a todos!!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A APRENDIZAGEM PERMANENTE DE ADULTOS IDOSOS À LUZ DA COMPLEXIDADE	
Josseane Araújo da Silva Santos Ana Maria Freitas Dias Lima Clebson Gomes da Silva Lilian Gama da Silva Póvoa Maria José de Pinho	
DOI 10.22533/at.ed.8172014071	
CAPÍTULO 2	12
ENVELHECIMENTO E EDUCAÇÃO: O PANORAMA DA LEGISLAÇÃO ATUAL	
Ana Gabriela Ferreira Brito Wesquisley Vidal de Santana Andressa Borges Xavier Ceila Maria Menezes Oliveira Lidiane Ribeiro da Silva Katia Cristina Custódio Ferreira Brito Luiz Sinésio Silva Neto Neila Barbosa Osório	
DOI 10.22533/at.ed.8172014072	
CAPÍTULO 3	17
CORPORALIDADE E ÉTICA NA EJA: A VOZ DA GESTÃO	
Ana Lidia Felipe Guimarães Maria Judith Sucupira da Costa Lins	
DOI 10.22533/at.ed.8172014073	
CAPÍTULO 4	27
A SUBCOORDENADORIA DE JOVENS E ADULTOS: ARRIEIROS NA HISTÓRIA DE POLÍTICAS DE ACESSO A EJA NA REDE ESCOLAR DO RN	
Liz Araújo Walter Pinheiro Barbos Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.8172014074	
CAPÍTULO 5	38
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO PERCURSO HISTÓRICO À PRÁTICA ESCOLAR	
Tânia Mara dos Santos Bassi	
DOI 10.22533/at.ed.8172014075	
CAPÍTULO 6	50
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ALFABETIZAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL EM SÃO MATEUS-ES: UM ESTUDO DE CASO	
Marenilda Gomes do Nascimento Araújo Nilda da Silva Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.8172014076	
CAPÍTULO 7	66
FEIRA DE CIÊNCIAS JUNTO AO EJA: CONSTRUINDO A CIDADANIA	
Iêda Aparecida Pastre Nayara Cristina Silva Caldas	

Geovana Destro Cardoso
Gilmarcio de Oliveira Correia Junior
Carlos Eduardo Piovezan
Bruna Alves Moreira Fornari
Barbara Freitas Floriano
Mariana Gouveia Furlan
Janaina Alves Farias
Naira Biagini Maltoni
Ana Rita Rocha Lemos Viana Barbas
Vera Aparecida de Oliveira Tiera

DOI 10.22533/at.ed.8172014077

CAPÍTULO 8 76

FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA E COTIDIANOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Amilton Alves de Souza
Débora Regina Oliveira Santos
Antonio Amorim

DOI 10.22533/at.ed.8172014078

CAPÍTULO 9 87

ITINERÁRIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): INTERFACES COM A QUESTÃO AMBIENTAL E PATRIMONIAL

Juliana Souto Santos

DOI 10.22533/at.ed.8172014079

CAPÍTULO 10 98

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO EM EJA: A REALIDADE DO TOPA

Cláudia Madalena Feistauer

DOI 10.22533/at.ed.81720140710

CAPÍTULO 11 104

O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA: REFLEXÕES SOBRE DIMENSÕES, CONTEÚDOS E O PAPEL DO PROFESSOR

Carlos André Bogéa Pereira
Waléria de Jesus Barbosa Soares
Elke Rusana Pires Santos Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.81720140711

CAPÍTULO 12 112

EDUCAÇÃO SEXUAL PARA JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES EM DIREÇÃO A UMA ABORDAGEM EMANCIPATÓRIA

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Marilurdes Cruz Borges
Monica Soares
Paulo Alexandre Filho
Claudionor Renato da Silva
Débora Cristina Machado Cornélio
Fernanda Fernandes
Valquiria Nicola Bandeira
Cláudia de Fátima Oliveira
Rosymeire Bispo Palmas da Silva

DOI 10.22533/at.ed.81720140712

CAPÍTULO 13 122

CRESCER JUNTOS NA PARENTALIDADE POSITIVA: COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS PARA A
EDUCAÇÃO PARENTAL

[Olivia de Carvalho](#)

DOI 10.22533/at.ed.81720140713

ÍNDICE REMISSIVO 137

SOBRE A ORGANIZADORA..... 138

A APRENDIZAGEM PERMANENTE DE ADULTOS IDOSOS À LUZ DA COMPLEXIDADE

Data de aceite: 10/07/2020

Josseane Araújo da Silva Santos

Graduada em Letras (Unitins); Especialista em Metodologia do Ensino da Linguagem e em Gestão Escolar e mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins

e-mail: josseane.santos@uft.edu.br

Ana Maria Freitas Dias Lima

Graduada em Pedagogia (UFT); Especialista em Orientação Educacional e Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins – e-mail: anamarlima@hotmail.com

Clebson Gomes da Silva

Graduado em Pedagogia (Administração, Orientação e Docência nos anos Iniciais da Educação Básica), pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (2010); Graduado em Física pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (2018); Especialista em Psicopedagogia (2013) e Docência do Ensino Superior (2014) pelo Instituto ESEA e Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins - PPGE/UFT

e-mail: clebhson@gmail.com

Lilian Gama da Silva Póvoa

Graduada em Pedagogia (UESPI) Campus Corrente; Especialista em Docência do Ensino Superior e Administração Escolar e Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da

Universidade Federal do Tocantins (UFT) -
email:lilian-gama@hotmail.com

Maria José de Pinho

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT)
email:mjpinho@uft.edu.br

RESUMO: Este trabalho de revisão bibliográfica de cunho qualitativo e discute sobre a importância da aprendizagem permanente do adulto-velho, à luz da a Complexidade. Trata-se de uma reflexão teórica que aborda o assunto a partir da participação de idosos em atividades de extensão ofertadas por universidades do Brasil. Foram utilizados referenciais como: Morin (2012) e Petraglia (2001) sobre a Complexidade, e Beauvior (1990) articulada à gerontologia, para a sustentação desse estudo. Esta reflexão se faz a partir da Complexidade de Edgar Morin, considerando o envelhecimento um processo complexo, em que as partes estão integradas no todo e o todo está nas partes. Sendo o velho um ser do seu espaço e do seu tempo e a velhice a última fase do processo humano de nascer e viver. Validamos o processo de aprendizagem contínua como uma necessidade do ser comprometido com a sua própria vida, e que a mantém em contínuo desenvolvimento. As atividades do curso da vida, por sua vez,

resultam em uma melhoria da sua qualidade de vida, contudo, é uma decisão que deve partir do sujeito, a de inserir-se em programa de aprendizagem, aumentando as suas possibilidades e oportunidades, e conseqüentemente, abrindo a sua mente. A participação de velhos em atividade educacionais, por meio da educação permanente lhes proporcionará viver melhor a última fase da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Envelhecimento; Educação; Complexidade.

PERMANENT LEARNING FROM OLD ADULTS OF ACCORDING TO COMPLEXITY

ABSTRACT: This article is bibliographic review of qualitative nature and discusses the importance of adult-old permanent learning, based on complexity. It is a theoretical reflection that addresses the topic from the participation of the elderly in extension activities offered by universities in Brazil. We used references such as: Morin (2012) e Petraglia (2001), about complexity and Beauvior (1990) articulated to gerontology to support this study This reflection is based on the complexity of Edgar Morin considering aging a complex process whose parts are integrated in overwall and the whole is in the parts, being the old man a subject of his space and time and old age and old age the last phase of the human process of being born and live. We validate the continous process learning as a need of the subject committed to your own life and that keeps her continually developing. The activities of the course of life in turn result in an improvement in their quality of life however, it is a decision that must come from the subject, the decision to fit into a learning program increasing your possibilities and opportunities and consequently, opening your mind. The participation of old people in educational activities through permanent education will enable them to live better the last phase of life.

KEYWORDS: Aging; Education; Complexity

INTRODUÇÃO

No início do século XX, Elie Metchnikoff defendeu a ideia da criação da uma nova especialidade, a gerontologia, denominação a partir dos termos gregos: *géron*: ancião, velho e *loggia*: Estudo. Esse autor acreditou que esta seria uma área muito importante para a Ciência, mediante as mudanças ocorridas nos últimos períodos da vida de um indivíduo ao longo do processo de envelhecimento, e busca meios para adaptá-lo ao dia a dia.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Geriatria a Gerontologia é o estudo do envelhecimento biológico, psicológico, social e outros. Os profissionais da Gerontologia têm formação diversificada, interação entre si e com os geriatras. É um campo científico e profissional, dedicado às questões multidimensionais do envelhecimento e da velhice, tendo por objetivo a descrição e a explicação do processo de envelhecimento nos seus mais variados aspectos. E por esta natureza, multi e interdisciplinar na área profissional, visa a preservação e a intervenção para garantir a melhor qualidade de vida possível dos idosos até o momento final da sua vida.

De fato, o envelhecimento provoca mudanças psicológicas, sociais e biológicas, as quais vão tornando-se mais perceptíveis à medida que a idade aumenta. Em todas essas fases, o ser humano precisa adaptar-se. Em relação às questões sociais, tais mudanças estão relacionadas com o aumento da expectativa de vida, acarretando aumento da demanda dos serviços de saúde, devido a doenças crônicas, bem como o crescimento populacional, que pode vir a repercutir em problemas de desigualdade social relacionado a problemas de ordem econômica.

Para Beauvoir (1990), a condição dos velhos, os valores e as estruturas sociais deveriam ser radicalmente transformados, na existencial individual, “só existe uma solução para que a velhice não seja uma paródia absurda de nossa vida anterior e esta consiste em prosseguir naquelas ocupações que dão sentido a existência.”

Em seu processo de viver, mais precisamente em seu último ciclo, o idoso continua sendo um ser humano pensante e com capacidade de aprender. Contudo, isto dependerá de suas escolhas e suas buscas. A qualidade de vida advém, portanto, das suas conquistas através da aprendizagem, o que lhe gerará frutos, portanto, a transformação. Em Morin *apud* Durkheim, diz, que o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas de “criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade, de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas toda vida.” É justamente, mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida. (2003, p.47).

Sem dúvidas a sociedade vive em constantes mudanças e viver exige um aprendizado contínuo. Aprender é ampliar o sentido da vida e pode significar uma vida nova para as pessoas de mais idade. É preciso que a educação de pessoas velhas seja valorizada pelos educadores. Então cabe-nos questionar: como as instituições de ensino promovem uma educação na perspectiva da complexidade?

Assim, objetivo central deste estudo é compreender a aprendizagem contínua de adultos idosos, considerando o conceito, classificação, a partir dos pressupostos de Edgar Morin sobre a epistemologia da complexidade, e defender que é possível um idoso adulto pode manter um nível de capacidade funcional produtivo.

Ao consideramos essas questões, temos em vista, que no contexto atual, seja necessário rever metodologias reducionistas, privilegiando a construção de um pensamento complexo, que contemplem a religação dos saberes, e integre a tríade indivíduo, sociedade e meio. Para alcançar o objetivo acima citado, optou-se por uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico. A pesquisa qualitativa na educação, assim como na formação de professores busca interpretar a complexidade dos fenômenos educativos e formativos que permeiam a realidade educacional. Dessa feita, utilizamos como referência sobre a Complexidade e sustentação do trabalho em comento: Morin (2012) e Petraglia (2001), e voltada à gerontologia, Beauvior (1990).

A contribuição da Epistemologia da Complexidade volta-se para o sentido da compreensão da multidimensionalidade dos fenômenos físicos, naturais e sociais, que

ocorrem na vida do ser humano, e com mais ênfase, quando o sujeito se torna velho. Esse conjunto de transformações ocorre simultaneamente, e não de forma fragmentada. Daí, chamamos a atenção para a superação do modelo tradicional de educação, especialmente no tocante à educação de adultos acima dos sessenta anos no Brasil. Eis aí a justificativa desse estudo, por considerar que o ensino/aprendizagem para velhos não deve se dar de forma compartimentada, fragmentada, mas é necessário considerar o todo, a complexidade, a inteireza do ser.

Algumas Considerações Sobre a Velhice

De acordo a agência de notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a população do país deverá crescer até 2047, quando chegará a 233,2 milhões de pessoas. Nos anos seguintes, ela cairá gradualmente, até os 228,3 milhões em 2060. Em 2060, um quarto da população (25,5%) deverá ter mais de 65 anos. Em 2018, a quantidade de idosos no Brasil era de 19,2 milhões, ou seja, 9,2% da população. Para o IBGE, “O envelhecimento afeta a razão de dependência da população, que é representada pela relação entre os segmentos considerados economicamente dependentes (pessoas com menos de 15 e 65 anos ou mais de idade) e o segmento etário potencialmente produtivo (15 a 64 anos), que é a proporção da população que, em tese, deveria ser sustentada pela parcela economicamente produtiva”.

O processo de envelhecimento da população é um problema de ordem social, que exige ações e políticas públicas. Contudo, a preocupação do atual governo é de não sobrecarregar os cofres públicos com a Previdência Social. Além disso, dentro de uma esfera produtiva, ou seja, do mercado de trabalho, a velhice passa a ser representada pela “aposentadoria”. Ocorre uma divisão de águas, uma delimitação entre o ser ativo e o passivo, uma transição de categoria, que além das inevitáveis mudanças fisiológicas, mudará de perspectiva, tanto econômica, quanto biológica e de comportamento (socio-cultural). Em relação à questão biológica, entra também a questão da saúde pública para essa população. Com efeito, envelhecer em um país como o Brasil é um processo que envolve múltiplas variáveis.

A velhice é um fenômeno natural e social do ser humano, que interage com diversos aspectos ao mesmo tempo. No livro: “A velhice” de Simone de Beauvoir (1976), a autora afirma que “um indivíduo interioriza a própria situação e a ela reage”. Destarte, a velhice é um conjunto de experiências que cercam os indivíduos, é um processo complexo, e torna-se imprescindível, ter um olhar amplo sobre os fatos sobre os aspectos que o cercam, sem cometer reducionismos.

Para Simone de Beauvoir (1990), a velhice é o que acontece aos seres humanos que ficam velhos; impossível encerrar essa pluralidade de experiências num conceito, ou mesmo numa noção. Pelo menos, pode-se confrontá-los, tentando destacar deles as constantes e dar razões às suas diferenças. Esta autora mostra a complexidade do conceito de velhice e deixa claro que não se trata de eliminar o conflito, mas de reconhecê-lo como elemento capaz de mexer com as organizações e manter um clima propício à mudança.

Velhice: Uma Discussão Sobre o Processo Ensino /Aprendizagem para Velhos a partir da Complexidade de Morin

A saúde mental reflete no organismo como um todo. Conforme, Morin (2012, p. 62) em seu livro Para Onde vai o Mundo? “quanto mais a morte avança, mais premente se torna a mudança necessária para mudar a vida.” Para o autor, a incerteza é inaudita, e afirma ainda: “Não eliminaremos a incerteza e a eventualidade, mas haveremos de trabalhar melhor e brincar com elas.” Não nos tornaremos subitamente “sábios”, mas aprenderemos a começar pela nossa loucura a fim de preservá-nos de suas atrocidades e massacres.” (2012, p. 69)

O velho pode carregar essa personalidade complexa, proveniente de uma vida inteira, do tempo e seus ensinamentos, e de sua consciência. Reforçando as palavras de Edgar Morin, compreendemos que embora a morte seja um fato certo, como podemos ter a certeza de que os nossos últimos anos serão os piores? Embora a humanidade se torne a cada dia mais insana, e porque não dizer desumana, ainda é possível brincar com a incerteza do amanhã. A nossa própria loucura, seja de aprender ou reaprender, nos preservará da maldade da nossa própria espécie, ainda que jamais sejamos sábios, contudo, não nos manteremos iguais o tempo todo. Em relação ao tempo, segue Morin:

Estamos no vir a ser, e este comporta presente, passado e futuro. Lembramos da última vez que cada qual vive uma pluralidade de vidas: sua própria vida, a vida dos seus, a vida de sua sociedade, a vida da humanidade, a vida da vida. Cada qual vive para guardar o passado em vida, vive o presente e dá vida ao futuro. Existe, não somente em cada um, mas para cada um, mas igualmente para os outros e para a sociedade uma relação incerta e antagônica entre presente e futuro, mas ambos não aceitam ser calculados como um orçamento onde separamos a parte do consumo e a parte do investimento. Cada indivíduo está entregue a si mesmo diante deste problema. Mas, o sacrifício presente em vista de um futuro radioso, prepara de fato, um futuro horroroso. Necessitamos de alegria e amor no presente para investir bem no futuro. (2012, p. 66)

A dinamicidade do cérebro, a sua plasticidade depende do que aprendemos, logo, empreender desafios aos velhos, ou que ele se auto-desafie a aprender permanentemente, o levará a libertar-se do limbo¹ ao qual a velhice não precisa estar predestinada. Um presente bem vivido é o melhor investimento para o futuro.

Entendemos que envelhecer é um mal irremediável, e a recusa ou a rejeição da morte, força-o a rejeitar o envelhecimento. Diante dessa percepção, é imprescindível que o idoso possa encontrar caminhos para sua (re) inserção na sociedade, sua construção ou reconstrução. O homem é um ser social e cultural, portanto, o processo de aprendizagem deve estar em contínuo desenvolvimento. Assim, como há dinamicidade na vida, o ser humano também deve acompanhar essa dinâmica, fundamental para a manutenção da saúde.

Segundo a Organização das Nações Unidas nos países desenvolvidos são considerados idosos os seres com 65 de idade, enquanto nos países em desenvolvimento, aqueles a partir de 60 anos. Embora a maior parte dos adultos idosos apresente múltiplos problemas de saúde com o passar do tempo, a idade avançada não implica em dependência, contudo, as

1 À margem. Estágio do indivíduo que se encontra entre o ser e o não ser.

mudanças que constituem e influenciam o envelhecimento são complexas: no nível biológico, o envelhecimento é associado ao acúmulo de uma grande variedade de danos moleculares e celulares. Com o tempo, esse dano leva a uma perda gradual nas reservas fisiológicas, um aumento do risco de contrair diversas doenças e um declínio geral na capacidade intrínseca do indivíduo. Em última instância, resulta no falecimento. Porém, essas mudanças não são lineares ou consistentes e são apenas vagamente associadas à idade de uma pessoa.

Neste sentido, avaliamos a questão da aprendizagem como uma questão de qualidade de vida, cujas condições envolvem bem-estar físico, mental, social e psicológico, além da saúde, e dentre outros parâmetros que afetam a vida humana. Para Petraglia

É necessário que tenha consciência da complexidade do real, da teia de relações que envolve, compreendendo que a ciência é uma e múltipla simultaneamente. Convencido de que tudo se liga a tudo e de que é urgente “aprender a aprender”, o educador adquirirá uma nova postura diante da realidade, necessária a uma prática pedagógica libertadora. (2001, p. 138)

O adulto velho atual possui uma nova identidade, nova estrutura física e mental. Destacamos que há muitos potenciais escondidos que nem mesmo muitos deles têm consciência. É um desafio para a educação, atuar de forma eficaz no processo de aprendizagem desses alunos.

Nesse contexto como trabalhar com o velho considerando suas especificidades? Que tipo de educação a universidade pensa para o velho? Um dos caminhos apontados pela autora do livro *Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente*, Maria Cândida Moraes, é o trabalho com a complexidade. A autora afirma que é preciso ir além do que estamos acostumados a trabalhar em educação, pois sabemos que os conteúdos já não são mais suficientes, embora sejam necessários para realização de nossa prática pedagógica.

A Complexidade e a transdisciplinaridade requerem algo mais. Elas exigem que adentremos ao campo reflexivo com mais profundidade, que utilizemos a lógica ternária em nossas reflexões, que desenvolvamos auto-análises mais frequentes, sobretudo que cuidemos de nossa autotranscendência transformadora dos fenômenos individuais e sociais. Isto requer que nossa atenção esteja apenas dirigida as transformações dos objetos do conhecimento, em termos de técnicas, organizações ou mesmo aprendizagem, mas que também estejamos preocupados e atentos às transformações interiores dos seres aprendentes, a partir de experiências vividas, algo ainda pouco explorado pela educação. MORAES (2015).

Diante da fala da autora, percebe-se que o contexto da educação para velhos ultrapassa o ensino cartesiano, pressupõe, portanto, curiosidade, abertura, flexibilidade, responsabilidade social. Pressupõe uma nova forma de abordar a realidade e a existência humana, de compreender o processo de construção do conhecimento.

O Pensamento Complexo de Edgar Morin e suas Relações para com o Sujeito que envelhece

Não há muitas pesquisas sobre a participação de velhos em atividades educacionais que discutam as características do ser humano durante o processo de envelhecimento, com enfoque em uma metodologia que promova a superação da fragmentação do conhecimento, através de uma metodologia que privilegie a busca pela inovação, pelo ensino que faz sentido e significado a formação do aluno, ao conhecimento para a vida e a aceitação das diferenças e das mudanças físicas e do mundo. Uma série de fatores limita a saúde física e mental, como a ausência de atividades físicas, de recursos financeiros, e inclusive, a educação. O processo de envelhecimento da população repercute nas diferentes esferas da estrutura social, econômica, política e cultural da sociedade, contudo, os idosos possuem certas demandas específicas. Todos esses elementos são determinantes do bem-estar e todos estão interligados.

A educação gerontológica, se ocupa da educação de idosos e/ou da formação de profissionais para essa finalidade. No Brasil, os cursos de pós-graduação em gerontologia são fortalecidos pelas universidades da terceira idade. A gerontologia é uma ciência de natureza inter e multidisciplinar e se destaca por fazer interface com muitos outros campos do conhecimento como a geriatria, a fisioterapia, o direito, a psicologia, as ciências sociais.

As incertezas sobre o envelhecimento envolvem uma enormidade de dimensões. Essa complexidade da educação dentro do desse processo, baseia-se no pensamento complexo de Edgar Morin, estabelece relações para com o sujeito que envelhece e as suas perspectivas em relação ao futuro.

Antes de adentrarmos mais na temática, é necessário compreendermos o conceito de complexidade: Morin (2000b, p. 330) o define: Chamo paradigma de complexidade ao conjunto dos princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropossocial).

Ainda sobre o significado de complexo, Morin discorre:

[...] a complexidade é um tecido (complexo: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2005, p.13)

Diante da citação acima, percebe-se que o sentido do complexo vai além do movimento fragmentado, pequeno, mas busca a idéia de um movimento com múltiplas possibilidades de refletir, sobretudo a sua diversidade, sobre o todo complexo que é o ser humano, nas suas várias dimensões, dentre objetividade e subjetividade e suas diversas características.

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode

reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas idéias, mas que duvida dos deuses e critica as idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então o Homo Demens submete o Homo sapiens e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros (MORIN, 2006, p. 59-60).

Diante do exposto percebe-se que olhar do velho ou a aprendizagem por parte do velho deve constitui-se como processo complexo onde a fragmentação e compartimentalização de saberes não fazem parte do contexto, onde deve ser respeitada em suas várias dimensões, sua subjetividade, suas experiências, suas histórias de vida, e, sobretudo ver o velho como sujeito da sua própria história.

Petraglia, em sua obra *Olhar sobre o olhar que olha* (2001, p. 129), ao abordar a complexidade, reflete sobre uma educação que contempla o pressuposto da complexidade, que parece reunir mais condições para contribuir para a emancipação humana e para a transformação social.

A condição humana deveria ser o objetivo fundamental de todo o ensino. Então, qual o sentido do ato de educar? Morin (2015), em seu livro *Ensinar a viver – Um manifesto da educação*, diz que cabe à escola, em última análise, ensinar a viver. O ato de educar e suas ações devem ser orientados para este propósito, independente do nível de ensino.

Uma velhice ativa tem a ver com a relação dos idosos com o mundo. São necessárias ações para que haja condições para a permanência do idoso ativo, e de uma conscientização para a valorização do sujeito que envelhece, e que promovam o desenvolvimento físico, mental e emocional. Tem-se percebido que a funcionalidade do idoso de forma geral, está associada à qualidade de vida.

Práticas Inovadoras em Educação: Como unir a Teoria e Prática no Ensino para Velhos?

Constantemente relacionamos idade à demência. A falta de atividade intelectual provoca danos ou perdas cognitivas. As universidades avançam neste sentido, oferecendo a oportunidade de aprendizagem permanente, por meio de projetos de extensão. São oportunidades para a manutenção de uma qualidade de vida, de crescimento e de desenvolvimento pessoal. Contudo, há profissionais habilitados para trabalhar na área? Os idosos buscam tais atividades?

O artigo 25 do Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003) já estabelece que o Estado precisa apoiar a criação de universidades abertas para idosos, além de incentivar a publicação de livros e periódicos de conteúdo e padrão editorial adequados a essa faixa etária, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual nessa idade. Em 2017, a Lei 13.535/2017, altera o art. 25 da Lei no 10.741, de 1º de outubro de 2003 (Estatuto do Idoso), para garantir aos idosos a oferta de cursos e programas de extensão pelas instituições de educação superior. No Brasil, há cursos de atualização oferecidos pelos programas

da Universidade da Terceira Idade, ou UNATI (Universidade Aberta à Terceira idade), os programas foram criados em razão da visibilidade alcançada pela velhice na década de 1990, pois a preocupação com o envelhecimento e com a melhoria da qualidade de vida dos idosos é algo recente. Logo, ações que auxiliem a romper paradigmas continuam sendo necessárias.

As Universidades Abertas da Terceira Idade – UNATI é o nome oficial do programa que oferece cursos à população mais idosa pelas universidades. Não é necessário seleção, nem diploma do ensino médio para o ingresso. A faixa etária dos alunos vai de 40 a 80 anos e ao longo dos cursos não há provas nem trabalhos obrigatórios e as aulas acontecem de duas a três vezes por semana no período da tarde. Esse modelo de universidade foi criada por Pierre Vellas, em Toulouse, na França, na década de 70. São cursos de atualização culturais e possuem duração de até três anos. A pioneira nessa modalidade de cursos no Brasil foi a Universidade Católica de Campinas (PUC), em 1991.

No Estado do Tocantins, a Universidade Federal possui um projeto de extensão chamado Universidade da Maturidade – UMA, que busca capacitar velhos através da disponibilização de vários cursos com foco na qualidade, ensinando, trocando experiências, dando oportunidades novas e diferenciadas com intuito de criar em seus alunos o hábito da pesquisa, assim como torná-los sujeitos da sua própria história.

Os velhos atualmente estão discutindo mais sobre seus direitos e sua cidadania. Parece óbvio que um ser humano social, cultural, mantenha interesse pela aprendizagem dentro do seu processo de viver, de existir. Contudo, para que isso aconteça se requer além da escolha do indivíduo, a criação/manutenção de programas de extensão, ou outros específicos para que tal necessidade da aprendizagem permanente ou contínua se converta em efetivo cumprimento desse estatuto.

Mas, diante dessa realidade que é ao mesmo tempo local e global, qual o papel da educação?

Moraes (2010), cita os autores D.H., Meadows, D.L.Y Randers, J. (1992). Estes colocam que será necessário um novo tipo de educação que inclua pelo menos quatro dimensões:

- Aprender a aprender: Sem atitudes e procedimentos de auto formação, não é possível uma “Educação para a Mudança”. Desenvolver novas possibilidades, pôr em marcha novos projetos, atrever-se a realizar inovações ou simplesmente a responder aos novos problemas, cuja solução não é única nem conhecida, não é possível construir um conhecimento coletivo que nos permita fazer emergir novos valores.

- Habilidades sociais e de cooperação – Um novo tipo de educação requer o trabalho sistemático e contínuo de capacidades dialógicas, com a finalidade de colocar em marcha mecanismos de cooperação e articulação social.

- Enfrentar a falta de informação – A sociedade de informação de nosso tempo coloca à nossa disposição, instantaneamente impossível o acesso aquilo que realmente necessitamos. A manipulação e a desinformação e o controle dos indivíduos têm sido tão sutil e tão delicado que às vezes, nos é difícil diferenciar os fatos das opiniões, os resultados das intenções. Conseqüentemente se faz necessário dispor de conhecimentos e habilidades relevantes

para solucionar informações relevantes para a solução dos problemas. Faz-se necessário, dispor de argumentos e de instrumentos, capazes de denunciar a mentira, a manipulação e as falácias com a finalidade relevante de deixar emergir a verdade e a transparência absoluta.

- A prender a amar – Existe algo de genuíno nos seres humanos que nos identifica, nos iguala e nos dignifica como espécie, e esse algo não é outra coisa, senão, que o amor. Entretanto, será que ensinamos a amar em nossas instituições educacionais? No mínimo deveríamos desenvolver atitudes e habilidades de conhecimento pessoal e inter pessoal, porque o amor implica conhecimento de si mesmo e dos demais, e, sobretudo, porque, se não somos capazes de prestar atenção em nós mesmos, senão somos capazes de ser conscientes de nossas possibilidades e de nossas limitações, inevitavelmente seremos incapazes de ver o outro em sua própria humanidade.

Em resumo, a consciência da necessidade de uma mudança para nossa sobrevivência, o bem-estar, o bem viver, decorre de uma reforma do pensamento, da quebra de paradigmas, como propõe Edgar Morin. Para que isso ocorra, é fundamental que os mais velhos continuem a aprender que se promovam entre eles uma educação transformadora, que possibilite a aprendizagem voltada para as diferentes dimensões do ser humano, que desenvolva estratégias adequadas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo ao objetivo central deste estudo, entendemos que é possível compreender a aprendizagem contínua dos velhos, mantendo um nível de capacidade funcional a partir de uma educação transformadora, deixando de lado o enfoque tradicional que com todos os seus vícios e estratégias, reproduzem um modelo de ensino de natureza estanque. Dessa forma é necessário pensar um modelo de educação voltada ao protagonismo docente mais competente e eficaz.

A teoria da complexidade, ou epistemologia da complexidade se apresenta com um olhar diferente, um olhar dialógico, multifacetado que valoriza a aprendizagem nas suas diversas facetas. Esse novo pensar destaca a importância de se trabalhar de forma articulada e simultaneamente, os fundamentos, os processos e as estratégias de ensino, reconhecendo também que todos esses aspectos precisam ser pensados conjuntamente e maneira articulada.

A participação de idosos em atividades educacionais, por meio da educação permanente é fundamental para o desenvolvimento do pensamento complexo, para a religação dos saberes nas diversas dimensões da vida, em específico na fase da velhice. A abertura da mente, leva ao compromisso por si mesmo e pelo mundo que o cerca.

Consolidar uma política educacional baseada nas atuais necessidades humanas, na justiça, na solidariedade é um processo que propõe o reconhecimento da multidimensionalidade do sujeito e da sua realidade. Os processos de aprendizagem contínua devem privilegiar o diálogo, o indivíduo e o contexto, ampliando os níveis de consciência do sujeito idoso.

Creemos que a reforma do pensamento, utilizando a complexidade como referencial transformador, ampara-nos com uma nova forma de tentar superar todas as dificuldades. Uma educação que não se feche apenas no fluxo linear, mas uma educação aberta ao diálogo, a mudanças.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes universidade aberta à terceira idade. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/universidade-aberta-a-terceira-idade/>>. Acesso em: 18 de jun. 2019.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**, 5. ed., Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

_____. **Ensinar a Viver: manifesto para mudar a educação** / Edgar Morin, tradução de Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. - Porto Alegre: Suliana, 2015. 183 p.

MORAES, Maria Cândida. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente** / Maria Cândida Moraes e Juan Miguel Batalloso Navas (orgs). Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21837-projecao-da-populacao-2018-numero-de-habitantes-do-pais-deve-parar-de-crescer-em-2047>

Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/532671631/lei-13535-17>

ENVELHECIMENTO E EDUCAÇÃO: O PANORAMA DA LEGISLAÇÃO ATUAL

Data de aceite: 10/07/2020

Neila Barbosa Osório

Universidade de Maturidade - UFT

Palmas – Tocantins

<http://lattes.cnpq.br/8325746711520223>

Ana Gabriela Ferreira Brito

Universidade de Maturidade - UFT

Palmas – Tocantins

<http://lattes.cnpq.br/1232228878683918>

Wesquisley Vidal de Santana

Universidade de Maturidade - UFT

Palmas – Tocantins

<http://lattes.cnpq.br/6145909659381581>

Andressa Borges Xavier

Universidade Federal do Tocantins - UFT

Palmas TO

<http://lattes.cnpq.br/0472685896129146>

Ceila Maria Menezes Oliveira

Universidade de Maturidade - UFT

Dianópolis – Tocantins

<http://lattes.cnpq.br/3432404311118427>

Lidiane Ribeiro da Silva

Universidade de Maturidade - UFT

Dianópolis – Tocantins

<http://lattes.cnpq.br/1331848492538717>

Katia Cristina Custódio Ferreira Brito

Universidade Federal do Tocantins

Palmas – Tocantins

<http://lattes.cnpq.br/2258920700681561>

Luiz Sinésio Silva Neto

Universidade de Maturidade - UFT

Palmas – Tocantins

<http://lattes.cnpq.br/0239885769879636>

RESUMO: O aumento da população idosa é uma realidade no Brasil e no mundo. O objetivo desse artigo é observar o panorama da legislação atual de educação no que diz respeito à população idosa. Para isso, foi analisado a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), tendo como foco o envelhecimento. Pensar em diferentes níveis de educação se faz necessário, uma vez que a educação impacta diferentes dimensões e influencia diretamente a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Idosos. Legislação. Educação.

AGING AND EDUCATION: THE CURRENT LEGISLATION OVERVIEW

ABSTRACT: The increase in the elderly population is a reality in Brazil and worldwide. The objective of this article is to observe the panorama of current education legislation with regard to the elderly population. For this, the Constitution, the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) and the National

Education Plan (PNE) were analyzed, focusing on aging. Thinking about different levels of education is necessary, since education impacts different dimensions and directly influences society.

KEYWORDS: Elderly. Legislation. Education.

1 | INTRODUÇÃO

O aumento da expectativa de vida somado à redução da taxa de fecundidade resulta no crescente aumento da população idosa (CAMARANO, 2002). Este é um fenômeno que vem ocorrendo mundialmente e, em consequência, estimulando a pesquisa acerca do processo de envelhecimento.

Na Figura 1, percebe-se por meio de projeção que em 2060 a faixa etária com maior número populacional no Brasil será de 60 a 64 anos. Na comparação entre as pirâmides de 2010 e 2060 é perceptível o quão rápido está ocorrendo esta transição demográfica. Torna-se necessário intervenções nas políticas públicas que se relacionam com a estrutura etária (economia, educação, saúde), no que diz respeito aos aspectos sociais do envelhecimento e na transição demográfica vivenciada atualmente, evitando assim, maiores ineficiências em um futuro próximo (BRITO, 2007).

Em relação a Educação, sabe-se que o maior desafio no Brasil é em relação à oferta de ensino básico com qualidade e na idade adequada, além do combate ao analfabetismo. Porém, levando em consideração o contexto demográfico apresentado anteriormente, é necessário a existência de políticas públicas educacionais voltadas a população idosa (CHAVES, 2007). O objetivo desse artigo é observar o panorama da legislação atual de educação no que diz respeito a população idosa.

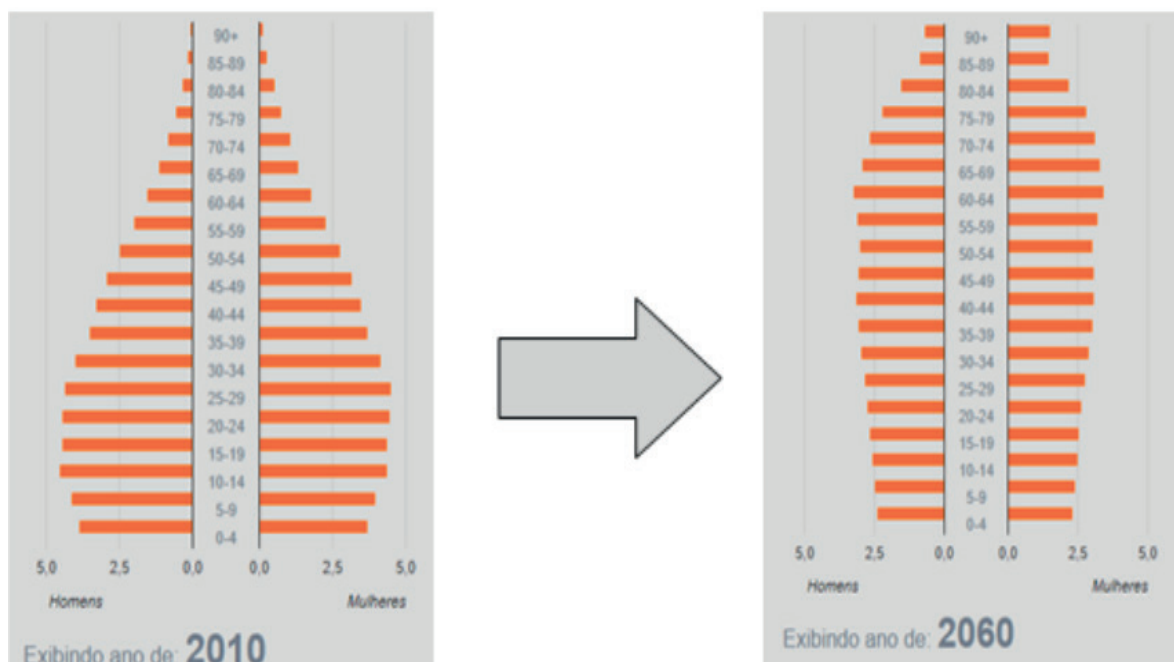


FIGURA 1: Pirâmide Etária 2010-2060

Fonte: BRASIL/IBGE, 2018.

2 | DESENVOLVIMENTO

A reabertura política - que se configura no período posterior à ditadura militar - possibilitou lutas mais intensas pela educação pública e sua democratização. Esse contexto culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988 que preceitua diretrizes gerais para a Educação nos Artigos 205 a 214.

Em que pese a apresentação de princípios essenciais à educação em seus aspectos formativos tais como igualdade, liberdade, gratuidade, pluralismo de ideias e gestão democrática da educação, todas as diretrizes apresentadas nos referidos artigos fazem referência à uma educação que se configura como dever do Estado a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, art. 208). Observa-se que não apresenta proposição de caminhos, formas ou indicadores que expressem o cumprimento da Lei nº 8.842, de 1994, que dispõe sobre a política nacional do idoso em seu processo educativo.

Em obediência ao que foi estabelecido na Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 9.394/96 estabeleceu as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino, entretanto

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 1996) não menciona especificamente a educação para idosos, tampouco há um direcionamento para a educação por toda a vida, a não ser em termos principiológicos, como o que proclama a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola - art. 3º, I- (CHAVES, 2007. p. 106).

Em 2014 foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005, em um contexto de maior participação, pois identifica-se um texto que emanou de Conferências nos Estados e Municípios de todo o país e que se consolida em 20 metas detalhadas em seus respectivos objetivos e estratégias.

As 20 metas do referido Plano estabelecem diretrizes e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos e organizam-se em quatro blocos de atuação: O primeiro compõe-se de metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade; o segundo trata da redução das desigualdades e da valorização da diversidade; o terceiro bloco diz respeito à valorização dos profissionais da Educação; e o quarto grupo define as metas para o Ensino Superior.

O referido plano avança ao dispor na meta nove que trata da erradicação do analfabetismo, como estratégia:

9.12: considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas (PNE – Lei nº 13.005, de 2014).

As disposições da legislação sobre educação não contemplam o processo de educação ao longo da vida e o processo de envelhecimento com exceção do Plano Nacional de Educação que em um conjunto de doze metas inclui o tema do envelhecimento e atendimento às necessidades dos idosos.

A Universidade, por meio de Programas de Extensão, tem desenvolvido programas que buscam proporcionar experiências educacionais à população idosa, tendo em mente que as diversas atividades ali vivenciadas promovem saúde, bem estar psicológico e social (PEREIRA, 2016).

Na Universidade Federal do Tocantins (UFT) , destaca-se a Universidade da Maturidade (UMA) presente desde 2006. Recebendo homens e mulheres com idade superior a 45 anos, a UMA proporciona aos idosos uma experiência intergeracional com a presença de acadêmicos dos diferentes cursos da UFT. A mesma também oportuniza o ensino de diversos conteúdos (LIBRAS, Inglês, Fundamentos da Gerontologia, Direitos do Idoso, Teatro), além da prática de atividades físicas. Sua implantação ocorre tendo em vista que dentre as instituições públicas e privadas, a Universidade deve ser, no momento, a mais adequada e capaz de se estruturar para responder às necessidades específicas para pessoas acima de 45 anos, com atividades e construção de conhecimentos nas áreas biopsicossociais, culturais e políticas que visam a qualidade de vida e o subsidio às políticas públicas (OSÓRIO, 2006).

3 | CONCLUSÕES

Quando falamos de educação para idosos, precisamos superar a institucionalização da educação, pois aprender é uma atividade inerente ao ser humano, é uma constante ao longo da vida. Pensar em diferentes níveis de educação também se faz necessário, tais como a educação não forma e informal, uma vez que a educação impacta em diferentes dimensões, tais como: lazer, atualização, socioafetiva, emancipatória, capacidades cognitivas, atualização e saúde.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Projeção da população por sexo e grupo de idade 2000-2060**. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. PNE/Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2014.

BRITO, F. A transição demográfica no Brasil: as possibilidades e os desafios para a economia e a sociedade. - Belo Horizonte: **UFMG/Cedeplar**, 2007. Disponível em: <http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20318.pdf>. Acesso em: 09 out. 2019.

CAMARANO, A. A. Envelhecimento da população brasileira: uma contribuição demográfica. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, Rio de Janeiro; 2002. Disponível em: < http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2091/1/TD_858.pdf>. Acesso em 09 out. 2019.

CHAVES, J. R. F.. Educação ao longo da vida: Perspectivas para uma sociedade que envelhece. In: SOUZA, A. C. de. (Org). **Brasil 2050: desafios de uma nação que envelhece**. Centro de Estudos e Debates Estratégicos, n. 8. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. p. 103-120.

OSÓRIO, N. B.; SILVA NETO, L. S. A Universidade da Maturidade/UFT: a sensibilização do ser humano acima de 45 anos para um envelhecimento ativo e digno. Palmas, 2010. Disponível em: <<https://www.gerontologia.org/portal/print/index.php?idinfo=779>>. Acesso em 08 out. 2019.

PEREIRA, F. a. **Educação de pessoas idosas: um estudo de caso da universidade da maturidade no Tocantins**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8744/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 08 out. 2019.

CORPORALIDADE E ÉTICA NA EJA: A VOZ DA GESTÃO

Data de aceite: 10/07/2020

Ana Lidia Felipe Guimarães

Secretaria Municipal de Educação-RJ

Rio de Janeiro- RJ

<http://lattes.cnpq.br/0096109423935931>

Maria Judith Sucupira da Costa Lins

Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/5856322350857612>

RESUMO: O objetivo geral deste estudo é analisar como os gestores (diretores, diretor adjunto e professor articulador) pensam o corpo na escola e o tema ética, de maneira que contribuam para a permanência dos discentes jovens na Programa de Educação Jovens Adultos. A fundamentação teórica teve com principais autores o sociólogo Bauman (1998; 2011) em que destacamos a categoria estranho para pensar o tema ética no espaço escolar. A fenomenologia de Merleau-Ponty (1999;2004), com a perspectiva do corpo como a concretização das experiências. O ser humano é a própria corporalidade (corporeidade). O filósofo neorristotélico MacIntyre (2001) com a dimensão da Virtude para a aprendizagem ética. Taborda de Oliveira (2006; 2008; 2013) com o conceito de corporalidade, que é entendida aqui como a educação do corpo da

própria pessoa, a qual transcende o uso do corpo como instrumento. No que diz respeito a metodologia, a abordagem qualitativa, é a que prevalece nesse trabalho, pois tem se mostrado eficaz ao tratar dos fenômenos educacionais complexos. Os dados foram agrupados em categorias temáticas e analisados à luz da metodologia desenvolvida por Laurence Bardin (1977). As categorias foram formadas *a priori* e *a posteriori*. Utilizamos inicialmente na pesquisa as categorias *a priori* de corporalidade e ética. A partir dessas categorias *a priori* emergiram as categorizações *a posteriori*. Os resultados apontaram para a urgência de elaboração e desenvolvimento de um processo pedagógico voltado para a amplitude e continuidade desses temas para que não se perca a função sociocultural na educação dos estudantes jovens.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Corporalidade. Ética

CORPORALITY AND ETHICS IN YAEP: THE VOICE OF MANAGEMENT

ABSTRACT: The general objective of this study is to analyze how the managers (principals, assistant director and coordinating teacher) think about the body at school as well as the ethics theme, in a way that they contribute to the permanence of young students in the Youth and

Adult Education Program. The theoretical foundation had as its main authors the sociologist Bauman (1998; 2011) from whom we highlight the category of the stranger to think about the ethics theme within the school space. The phenomenology of Merleau-Ponty (1999; 2004), with the perspective of the body as the realization of experiences. The human being is his own corporeality (corporeality). The neo-Aristotelian philosopher MacIntyre (2001) with the dimension of Virtue for the ethical learning. Taborda de Oliveira (2006; 2008; 2013) with the concept of corporeality, understood here as the education of one's own body, which transcends the use of the body as an instrument. With regard to methodology, the qualitative approach is the one that prevails in this work, as it has been shown to be effective in dealing with complex educational phenomena. The data was grouped into thematic categories and analyzed in the light of the methodology developed by Laurence Bardin (1977). The categories were organized into a priori and a posteriori. Initially, we used the a priori categories of corporeality and ethics in the research – from these categories, the a posteriori categorizations have emerged. The results pointed to the urgency of elaborating and developing a pedagogical process focused on the breadth and continuity of these themes so that the socio-cultural function in the education of young students is not lost.

KEYWORDS: corporeality, ethics, Youth and Adult Education Program, management.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é constituída apenas de adultos analfabetos. Desde a década de 1980, tem crescido a população jovem presente na modalidade de EJA, conforme mostram pesquisas relativas ao tema. Há a ampliação da modalidade da EJA, principalmente com a chegada de jovens oriundos dos sistemas públicos regulares de ensino (PEREGRINO, 2015). Esse fluxo contínuo de jovens chegando à EJA como consequência do insucesso escolar e também pelas questões comportamentais, principalmente a indisciplina, concerne às grandes demandas socioeconômicas da atualidade.

A partir desse fato, sinalizamos a nossa inquietude diante da saída e afastamento de discentes jovens do ensino fundamental na educação básica, o que impulsionou o estudo da tese de doutorado intitulada: *Corporeidade e Ética na Educação de Jovens e Adultos* pelo PPGE da Faculdade de Educação da UFRJ.

Para esse artigo, delimitamos a apresentação, no que tange aos sujeitos *Gestores*. Observamos no decorrer da pesquisa, que surge nos gestores inquietações de vivenciar o fracasso e a evasão escolar de adolescentes/jovens no processo de escolarização. A pesquisa teve como Locus duas unidades escolares do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Rede de Ensino da cidade do Rio de Janeiro, uma localizada na zona norte e a outra na zona sul da cidade.

Ressaltamos que o objetivo geral deste estudo é identificar como os gestores (diretores e professor articulador) pensam o corpo na escola e o tema ética, de maneira que contribuam para a permanência dos discentes jovens na PEJA.

Destacamos que, diante dessas situações, torna-se necessário um processo constante

e dialético de ação e reflexão sobre a ética na educação e, principalmente, a ética no processo de ensino/aprendizagem dos discentes da educação básica na sua formação como pessoa humana.

CORPORALIDADE E ÉTICA NO PEJA

O corpo humano é conhecido como “berço original” (COURTINER, 2011, p. 8) da pessoa. Essa expressão foi utilizada por Edmund Husserl (2000) como o precursor da filosofia fenomenológica, que propôs ser a experiência, ou seja, a vivência um todo como objeto de pensamento e não somente a percepção sensorial (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996). A pessoa, que em si mesmo é o corpo, precisa reconhecer que como produtora de conhecimento, a percepção e o pensamento estão entrelaçados. Nesse caminho, “[...] é o olhar e não o olho que informa a existência mundana das coisas” (TEVES, 2001) e cada pessoa tem uma forma única de produção e construção do conhecimento, ou seja, de si própria. Como tal, o olhar é desenvolvido afetivamente, socialmente e culturalmente, dessa maneira necessita de aprendizagem.

Nessa dinâmica, o corpo é a concretização das experiências. O ser humano é a própria corporeidade, “é o ser e o estar no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 212) e a existência humana tem significado nas ações no mundo, enquanto realidade não só do comportamento humano como da pessoa em si mesma. A fenomenologia hermenêutica de Merleau-Ponty (1999; 2004) traz uma perspectiva diferente da concepção mecanicista e reducionista sobre o corpo humano. O corpo nessa perspectiva é descrito como vivo, interativo, criativo, pensante e múltiplo. É nessa experiência humana que há abertura da pessoa para as várias possibilidades própria da constituição humana.

Buscamos com o tema da corporalidade compreender o sentido e significado da pessoa enquanto corpo humano. Focamos o conceito de corporalidade a partir da contribuição de Tabora de Oliveira (2006; 2008; 2013). A corporalidade é entendida aqui como a educação do corpo da própria pessoa, a qual transcende o uso do corpo como instrumento ou coisa no processo de ensino/aprendizagem ou como a dicotomia da pessoa nos aspectos cognitivo, afetivo e motor. A pessoa, que é a sua corporalidade, tem todas essas dimensões de forma única e integrada. Está ligada à história da educação dos sentidos e da sensibilidade, ou seja, do corpo humano na cultura escolar.

Nessa vertente, consideramos o corpo e suas manifestações em uma perspectiva histórico-cultural. Pretendemos compreender o corpo humano em todo seu potencial na busca da formação humana contido de dimensão ética, principalmente nas diversas formas de se estabelecer nas relações interpessoais e na própria maneira de ser no contexto social.

A corporalidade na dimensão da Educação de Jovens e Adultos nos remete a um olhar sobre o corpo ainda fragmentado, porém um corpo que busca um posicionamento no tempo e espaço escolar, apesar de tantas idas e vindas. Ainda recai sobre a corporalidade jovem um posicionamento de uma normalidade utilitária, de ordem e disciplinadora (SOARES,

2000), que parece incentivar a saída/evasão desses jovens do contexto escolar.

Nesse sentido, há constatações de tensões e conflitos que surgem na escola de ordem ética nas práticas pedagógicas e na forma de compreender o corpo humano. Entendemos o corpo humano como a própria pessoa conforme a perspectiva do personalismo, que se revelam “como a única realidade que conhecemos, e que simultaneamente, construímos de dentro” (MOUNIER, 2004, p.2), porém essa construção tem como referência a realidade sócio histórica. No que diz respeito a ética, salientamos o saber viver, que está implícito ao ato de pensar e é relevante para que seja possível a formação dos discentes como pessoas éticas nesse contexto plural, que é a escola.

A corporalidade na EJA, na dinâmica de idas e vindas, desperta no olhar de muitos no cotidiano escolar uma corporalidade diferenciada, a qual designamos como a corporalidade do *estranho* (BAUMAN, 1998). Apontamos, a categoria *estranho* segundo o pensamento do sociólogo Zygmunt Bauman. Observamos em sua obra uma análise de fatos cotidianos, que envolvem problemas sociais das pessoas humanas na contemporaneidade. Esses problemas sociais refletem no cotidiano escolar de forma contraditória e silenciosa.

O *estranho* apontado por Bauman (1998) é formado pelo conjunto de pessoas que não se encaixam no que o autor chama de mapa cognitivo, moral ou estético. O *estranho* existe, o que legitima uma corporalidade histórico-cultural excluída. Dessa forma, todas as sociedades produzem *estranhos*, que, pela sua simples presença, deixam perplexo e impreciso o que deveria ser transparente.

A corporalidade nesse contexto se caracteriza como excluída e impura. A educação corporal na escola com jovens e adultos carece de um percurso de entendimento do corpo como repleto de significados, que aprende, que se expressa pelo discurso, que aprende a racionalizar, que transparece emoções e valores, que quer conhecer e sentir. É uma corporalidade no mundo que quer viver para se reinventar em uma nova história de fato e de direito.

CAMINHO METODOLÓGICO

No que concerne ao problema, a abordagem qualitativa, é a que prevalece nesse trabalho, pois tem se mostrado eficaz ao tratar dos fenômenos educacionais complexos e submetidos à análise interpretativa dos dados.

Contemplamos na pesquisa duas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro que têm o Programa de Educação de Jovens e Adultos no universo de escolas públicas na Cidade do Rio de Janeiro. Os sujeitos, que trouxemos para esse artigo foram os *gestores*, os quais se constituem de diretor, diretor adjunto e professor articulador. As unidades escolares que compunham as turmas são de jovens de 15 a 25 anos do PEJA I e PEJA II. Nomeadas de *Escola Norte* a turma do PEJA I/bloco 2 e na *Escola Sul* a turma do PEJA II/bloco 2.

O PEJA I diz respeito à classe de alfabetização, que concerne aos anos iniciais referente ao 4.º e 5.º ano. Já o PEJA II diz respeito às unidades de progressão dos anos

finais do 8.º e 9.º ano do Ensino Fundamental.

O procedimento técnico utilizado na *Escola Norte e Escola Sul*, foi o instrumento da entrevista com os gestores. Nas entrevistas, optamos pelo tipo misto, com uma parte mais estruturada e outra mais aberta (ALVES MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998). Apresentamos para esse trabalho as perguntas abertas no que concerne ao tema *Corporalidade e Ética*.

Os dados foram agrupados em categorias temáticas e analisados à luz da metodologia desenvolvida por Laurence Bardin (1977). As categorias foram formadas *a priori* ou *a posteriori*. Utilizamos inicialmente na pesquisa as categorias *a priori* de corporalidade, ética, escola e permanência, sendo que emergiu outras categorias a partir da inserção da pesquisadora no campo de pesquisa. Para esse trabalho houve o recorte referente a análise das categorias *a priori*, já mencionado.

DISCUSSÃO DOS DADOS

De acordo com a delimitação desse trabalho, foram elencadas duas categorias *a priori* Corporalidade e Ética. A partir dessas, surgiram outras categorias *a posteriori*, que nomeamos de categorização (BARDIN, 1977), conforme quadro 1:

CORPORALIDADE	ÉTICA
Corpo binário	Valor
Corpo secundário	Postura do professor
Corpo inexistente	Postura da escola
Corpo possibilidade	Compromisso
Corpo totalidade	–

Quadro 1 – Temas centrais – Categorização *a posteriori*

Fonte: Elaborado pela autora

As categorias do Quadro 1 foram elaboradas a partir da entrevista com a equipe gestora de cada Unidade Escolar. Na *corporalidade*, surgiram as categorizações, as quais explicamos a seguir: *corpo binário* diz respeito ao paradigma platônico e cartesiano, principalmente ao binarismo corpo e mente; *corpo secundário* refere-se ao corpo também fragmentado, porém a mente e a cognição estão valorizadas e colocadas acima da própria materialidade do indivíduo; *corpo inexistente* concerne à inexistência da pessoa humana, inexistente como pessoa constituída de uma totalidade e complexidade para existir enquanto corpo social, ou seja, na presença dos outros corpos; o *corpo possibilidade* é o caminho do se reconhecer como pessoa, isto é, o começo de se sentir ser de reflexão e ação; o *corpo totalidade* é a pessoa humana no mundo, nas relações e em ação.

Os gestores da Escola Norte e Escola Sul foram representados pela sigla G (1) – diretor, G (2) – diretor adjunto e G (3) - professor articulador. Seguem os Quadros 2 e 3 referentes as categorizações citadas e as inferências. É importante destacar o conceito de

inferência para o referido trabalho, diz respeito a intenção de analisar o conteúdo, de forma que há condições de produção (BARDIN, 1977) e que tem como objetivo descrever e traçar conclusões a partir dos dados coletados.

Categorização	Escola norte			Escola sul			%
	G (1)	G (2)	G (3)	G (1)	G (2)	G (3)	
Corporalidade							
Corpo Binário	X	–	X	X	X	–	67%
Corpo secundário	X	–	–	X	–	–	33%
Corpo inexistente	–	X	–	–	–	–	17%
Corpo possibilidade	X	–	–	X	X	X	67%
Corpo Totalidade	–	–	–	–	–	–	0%

Quadro 2 – Categoria de análises – corporalidade

Fonte: Elaborado pela autora.

Na entrevista com gestores, houve quatro inferências (67%) com relação ao tema corporalidade na categoria *corpo binário* ligado ao paradigma cartesiano. Esse paradigma teve sua importância para ciência assim como dificultou o enfoque do corpo como totalidade quanto à compreensão nas ciências, conforme diz Capra (1999) em relação à complexidade da pessoa humana. Tivemos duas inferências (33%) na categoria *corpo secundário* na valorização da mente e da cognição em relação a outras dimensões humanas e o que é percebido no espaço escolar, no que tange ao ato de aprender. Na categoria *corpo inexistente*, apenas uma inferência (17%) que não considerou o corpo nem mesmo como instrumento de mediação da aprendizagem. É como se a aquisição da aprendizagem acontecesse em um lugar diferente do corpo humano ou numa abstração. Dessa forma, parece que a pessoa humana inexistente, pois ela só é na corporalidade.

Há quatro inferências (67%) na categoria corpo como possibilidade, o que se tornou interessante para o trabalho porque essa categoria é o caminho de reconhecimento como pessoa/corporalidade, dessa maneira se aproxima da relação dialética corporalidade e ética. Ela abre a possibilidade de se pensar o corpo como dimensão fundamental e existencial no pensamento de Merleau-Ponty, (2001) no processo de aprendizagem do jovem no PEJA.

Destacamos algumas respostas dos gestores pertinentes à categoria *corpo possibilidade* no processo de ensino aprendizagem no PEJA, as quais, na entrevista, parecem fazer o gestor pensar sobre a corporalidade/aprendizagem.

É esse reconhecimento de tempo e espaço de relações dentro da escola [...] Tempo, espaço e essas relações. Você não pode se distanciar do outro. Se você não tiver a escuta, você se distancia do outro e não reconhece o outro. G (1) Escola Norte

No PEJA, eles não têm esse trabalho porque não tem educação física [...] têm um pouquinho com a professora de teatro de expressão corporal nas aulas de Artes Cênicas [...] a professora de sala de leitura tem um trabalho aberto com atividades que trabalham essa questão de corporal. A gente pode pensar nisso para o PEJA. G (1) Escola Sul

Eu acho muito importante, a professora de Artes Cênicas trabalha muito a questão da

corporalidade, trabalha muita expressão corporal e encenação livre com coisas do cotidiano [...] desenvolvem mais a linguagem. Essa aula é um espaço de expressão. G (2) Escola Sul

Quando penso na criança, fica mais fácil. Para o PEJA, é mais difícil a noção de corpo e espaço que ocupa até para poder ser situado. Passa esbarrando em tudo e não tem noção do corpo do outro. Eu acho que precisa ser trabalhado, mas não sei se é por aí também [sic]. G (3) Escola Sul

Os sistemas de ideias nas falas dos gestores ratificam ainda a necessidade de se pensar quem são esses jovens e a forma de se trabalhar no PEJA. Destacamos alguns desses sistemas: “reconhecimento no tempo e espaço”, “trabalho aberto”, “pensar nisso no PEJA”, “desenvolver mais a linguagem” e “não tem noção do corpo do outro”. No decorrer da entrevista com as intervenções da pesquisadora, conforme explicitado, os respondentes apontaram outro entendimento, o que levou à direção da categoria *corpo possibilidade*.

Categorização	Escola norte			Escola sul			%
	G (1)	G (2)	G (3)	G (1)	G (2)	G (3)	
Ética							
Valor	X	X	X	X	X	X	100%
Postura professor	X	X	X	X	X	–	84%
Ação da escola	X	X	X	X	X	X	100%
Compromisso	X	X	X	X	X	X	100%

Quadro 3 – Categorização de análises – ética

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a pergunta sobre o que os gestores pensam sobre a ética no processo de ensino aprendizagem no PEJA, observamos na categorização *valor* seis inferências (100%), que remetem à compreensão da temática ética como conceito de valor. O conceito de valor está intrínseco à conduta humana e moral, que pode ser de ordem subjetiva. A conceituação de ética condiz com o conceito de valor, que remete ao conceito de virtudes numa perspectiva aristotélica, tendo como base MacIntyre (2001), que afirma a sabedoria filosófica como princípio de vida e a realização de uma reflexão para elaboração da história de uma pessoa.

Na categorização *postura do professor*, há cinco (84%) inferências, as quais trouxeram o valor de respeito na relação com o estudante, principalmente o professor como referência para que os jovens aprendam e se envolvam em atitudes de colaboração. Na categorização *Ação da Escola*, há seis inferências (100%), as quais salientaram o papel fundamental que essa instância tem na aprendizagem ética com cunho na formação também do caráter. A escola, enquanto instituição social na construção da identidade pessoal, gera uma identidade narrativa (RICOUER, 2014) que se constitui como corporalidade da pessoa humana.

No tocante à categorização *compromisso*, há 6 inferências (100%). Consideramos que essa categoria envolve a ação da pessoa na vida e no mundo, da mesma maneira que a aprendizagem da virtude da perseverança e da coragem, as quais possibilitam a pessoa ser

resiliente. Ressaltamos a seguir as falas dos gestores relacionadas à temática ética.

A escola tem a função de transformar pessoas em pessoas do bem. G (1) Escola Norte

A ética está ligada à autoestima dos alunos. Eu vejo todos trabalharem voltados para essa autoestima, porque esses alunos que estão no PEJA perderam muita coisa. O tempo todo são estimulados para o lado bom [sic]. G (2) Escola Norte

Nos preocupamos muito com a ética na aprendizagem deles. Nós trouxemos para a escola o projeto Pro Mundo, que é o fim da violência> eles abordam questões de preconceitos, fazendo eles pensarem também na sua vida. Esse tema está junto com todas as disciplinas. G (3) Escola Norte

Eu acho que a ética é se colocar no lugar do outro. [...] É ter um compromisso com outro ser humano. É ter respeito pelo seu trabalho. O valor do seu trabalho para o outro. Ter humildade. Tudo isso é importante para ensinar. G (1) Escola Sul

A ética é uma coisa que tem controvérsia para cada pessoa. Eu acredito que a ética é um conjunto de valores que você tem que, você não é obrigada a seguir. Mas que você deve seguir enquanto ser humano no ambiente de trabalho e na vivência em sociedade. Você não pode chegar e tomar a realidade do outro como se fosse a tua. No PEJA, poderia trabalhar muito isso, a filosofia, questões filosóficas e questões de valores. G (2) Escola Sul

A ética é fundamental no PEJA. Hoje, nós vivemos uma inversão de valores total em tudo que é setor da vida [sic]. Os jovens têm uma visão distorcida das coisas corretas. G (3) Escola do Sul

Nas falas dos gestores, observamos o predomínio da importância da ética na formação humana dos jovens na modalidade do PEJA. Há contradições na forma de pensar o tema, de acordo com os sistemas de ideias que se apresentam: “função de transformar”, “pessoas do bem”, “ligada à autoestima”, “se colocar no lugar do outro”, “controvérsia de cada pessoa”, “questões filosóficas” e “visões distorcidas”. Esses sistemas mostram, que os seres humanos são seres sociais e que ser moral não significa ser bom como lembra Bauman (2011). Os entrevistados trazem a ideia de ética interligada à tradição como referência intrínseca de cada cultura e como processo civilizatório, no que coincidem com as ideias de Arendt (2009) sobre o tema. Há também a busca pelas virtudes como qualidade do sujeito bom na capacidade de agir nas respostas.

Na entrevista dos *Gestores/docentes*, esses ratificam que faz parte do projeto da escola ou do planejamento do professor, porém apontaram para uma ausência de conceituação e de vivência de debate do tema ética. A Ética está registrada na corporalidade, dessa maneira é um tema rico para se pensar na inclusão dos jovens no PEJA é uma de nossas mais marcantes conclusões. Salientamos, que a unidade escolar poderá contribuir para a permanência do jovem, desde que se tenha uma gestão participativa e compromissada com a educação dos jovens e adultos tal como é com a educação das crianças.

Os resultados apontaram para a urgência de elaboração e desenvolvimento de um processo pedagógico voltado para a amplitude e continuidade desses temas para que não

se perca a função sociocultural na educação dos estudantes jovens, especialmente ao que concerne à relação corporalidade/ética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o presente artigo tenha contribuído para os gestores (diretores, diretor adjunto e professor articulador), compreender a importância de pensar o corpo e o tema ética na escola, no que tange a possibilidade da permanência dos discentes na PEJA para minimizar as inquietudes de idas e vindas desses jovens.

Buscamos assim, um convite à reflexão, em que às análises realizadas corroboram para o significado e sentido da corporalidade e da aprendizagem ética no processo de escolarização, no que concerne especialmente a convivência e reconhecimento de si próprio identificando a presença da pessoa humana no mundo.

Os dados nos mostraram que o tema ética não aparece de forma intencional e a corporalidade é um tema que precisa ser explorado por trazer no centro das discussões o tabu do corpo, que, em geral, o põe em segundo plano no processo de ensino/aprendizagem na Educação Básica.

Concluimos nesse trabalho, que os gestores fazem uma aproximação da perspectiva da corporalidade, enquanto *corpo possibilidade*, mas existe um distanciamento que provoca reflexão e ação entre corporalidade e ética na formação da pessoa jovem no PEJA. Nesse sentido, entendemos que a instância escolar como espaço sociocultural, é participante na formação de corporalidades, que se constituem como pessoas na elaboração de suas histórias. A Educação dos jovens no PEJA é mais uma oportunidade, que a escola tem de ensinar, escutar, dialogar, aprender e sistematizar a educação do corpo para a formação ética

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Z.; LEONIDAS, D. **Bauman sobre Bauman**: diálogos com Keith Tester. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; G. VIGARELLO, G. **História do Corpo 3**: As mutações do Olhar. Século XX. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MACINTYRE, A. **Depois da virtude**: um estudo em teoria moral. Tradução de Jussara Simões. Bauru: EDUSC, 2001.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Conversas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MOUNIER, E. **O Personalismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

PEREGRINO, M. Expansão do ensino fundamental, desigualdades escolares e juventude pobre: elementos para a compreensão do processo de juvenilização da EJA. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; PAIVA, Jane (Orgs.). **Políticas de educação para jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015, p. 17-30.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como outro**. Tradução de Ivone Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SOARES, C. Notas sobre a Educação do corpo. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 43-60, 2000. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/239/showToc>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (Org.). Educação do corpo na escola brasileira: teoria e história. In: **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 1-34.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; OLIVEIRA, L. P.; VAZ, A. F. Sobre corporalidade e escolarização: contribuição para reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. **Pensar a Prática**, Universidade Federal de Goiás, v. 11, n. 3, 2008. Disponível em: <www.revista.ufg.br>. Acesso em: 4 de set. 2014.

TEVES, N. Olhares sobre o corpo: imaginário social. In: VOTRE, S. (Org.). **Imaginário e Representação social em educação física**. Rio de Janeiro: UGF, 2001. p. 13-43.

A SUBCOORDENADORIA DE JOVENS E ADULTOS: ARRIEIROS NA HISTÓRIA DE POLÍTICAS DE ACESSO A EJA NA REDE ESCOLAR DO RN

Data de aceite: 10/07/2020

Liz Araújo

Secretaria de Estado Educação e Cultura
Natal/RN

ID Lattes:2499760283695761

Walter Pinheiro Barbos Júnior

UFRN/NATAL-RN

ID Lattes: 7532911538772143

RESUMO: Este texto, narra a história da Subcoordenadoria de Jovens e Adultos (SUEJA) da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. Objetiva-se com essa narrativa, evidenciar e problematizar as políticas e práticas de atendimento educacionais à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que foram mediadas pela SUEJA, no período de 1970 a 2004. Escrevemos toda a história a partir da escavação e garimpagem paciente e cuidadosa dos documentos existentes nos arquivos da SUEJA e depoimentos de pessoas que construíram a história da EJA na Rede Estadual de Educação do RN. Nos inspiramos na metáfora do arrieiro para partilharmos tudo o que nos foi dado conhecer no curso da pesquisa que realizamos, porque os arrieiros ou tropeiros, como eram conhecidos, comercializavam mulas, burros, cavalos e alimentos entre as regiões sertanejas na época do Brasil

colônia e, assim, se tornaram importantes para a convivência e a comunicação coletiva, como também na abertura de estradas que possibilitaram o acesso a mantimentos tão necessários à sobrevivência e à mobilidade humana. Essa metáfora nos inspirou, porque os documentos; depoimentos e análises dos dados e informações foram revelando pouco a pouco a existência de pessoas que constituíram a SUEJA e trabalhavam criando ou executando formas de atendimento e modelos de acesso dos jovens e adultos da EJA à escolarização na rede estadual de ensino. Por fim, podemos afirmar que o processo histórico da SUEJA, se encontra marcado por construção de políticas corroborativas o acesso dos jovens e adultos a formação escolar e a certificação para qualificação nas etapas de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. SUEJA. Política Educacional. Acesso

THE SUBCOORDINATION OF YOUTH AND ADULTS: ARRIEIROS IN THE HISTORY OF ACCESS POLICIES TO EJA IN THE SCHOOL NETWORK OF RN

ABSTRACT: This text tells the story of the Youth and Adult Sub-Coordination (SUEJA) of the State Education Secretariat of Rio Grande do Norte. The objective of this narrative is to highlight and problematize the policies and

practices of educational assistance to Youth and Adult Education (EJA), which were mediated by SUEJA, in the period from 1970 to 2004. We write the whole history from the excavation and mining patient and careful of the documents in the SUEJA archives and testimonials from people who built the history of EJA in the State Education Network of RN. We were inspired by the metier of the muleteer to share everything we were made aware of in the course of the research we carried out, because mulattoes, donkeys, as they were known, traded mules, donkeys, horses and food among the hinterland regions at the time of colonial Brazil and thus, they became important for coexistence and collective communication, as well as in the opening of roads that allowed access to supplies so necessary for human survival and mobility. This metaphor inspired us, because the documents; testimonies and analysis of data and information gradually revealed the existence of people who constituted SUEJA and worked creating or executing forms of assistance and models of access for youth and adults from EJA to schooling in the state school system. Finally, we can affirm that the historical process of SUEJA is marked by the construction of corroborative policies for the access of young people and adults to school education and certification for qualification in the teaching stages.

KEYWORDS: EJA. DIRTY. Educational politics. Access

INTRODUÇÃO

A SUEJA, Setor da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC-RN), assume uma tríplice função nessa Secretaria: gestão, formação e acesso aos envolvidos na modalidade de EJA do RN.

Considerando essas funções e as Diretrizes do estado para a EJA, os responsáveis por essa modalidade de ensino devem buscar perspectivas que estejam nas dimensões políticas de acesso a escolarização para: a diversidade, os públicos de vulnerabilidades e aqueles que por algum motivo não tenha concluído sua educação básica. Esse movimento demanda a existência de profissionais que atuam como os arrieiros, ou seja, assim como os tropeiros eles precisam desbravar novos caminhos, levando o conhecimento para atender a todos os jovens e adultos que estejam livres ou privados de liberdades.

As demandas que advém dos jovens e adultos privados de liberdade ou livres, estão configuradas nas diversas formas de atendimentos, incluindo a organização de salas de aulas em espaços escolares e não escolares, considerando suas condições de vida e de trabalho no reconhecimento de suas especificidades social e cultural.

As demandas do público com o qual a SUEJA trabalha, faz com que as funções e articulações pautadas se sobreponham as representações homogêneas da educação linear e hierarquizada e se constituam em políticas administrativas e pedagógicas que compactue o processo de ações na forma diversificadas, elevando o diálogo do conhecimento escolar com os saberes culturalmente construídos pelo público da EJA.

Sendo um setor ligado ao órgão central de educação, a SUEJA através dos anos e de suas várias gestões, tem planejado suas ações de forma que não viole o planejamento geral

da SEEC, porém dando uma formatação que permita a flexibilização do atendimento ao público com as ações desenhadas em forma de espiral para representar as proposições de formação continuada para os estudantes, com podemos observar na figura abaixo:



Conforme pode se observar no organograma da SUEJA, ele apresenta-se de modo espiralado, para afirmar uma organização política, cuja razão de ser é o atendimento ao público, por isso mesmo sua organização encontra-se dentro de um fluxo que gira e não que engessa, no formato quadrado ou hierárquico. Na EJA o processo flui de modo que a possibilidade de movimento seja a única permanência do processo vivenciado na SUEJA.

Os egressos da EJA, tanto para o acesso quanto para o retorno ao processo escolar, se aliam às necessidades vigentes das vidas e condições sociais por estarem na margem da formatação do sistema político e educacional, fato que os inspiram a ter expectativas de que a escola seja uma possibilidade de superar suas necessidades de sobrevivência.

As flexibilizações e espiral de ações pedagógicas são para a superação das necessidades educacionais e sociais dos estudantes da EJA, porém algumas vezes se bipartem em sua articulação, por razões que estão fora do campo das políticas de acesso à EJA, no contexto da educação para todos e nas garantias permitidas nas legislações.

As interrupções nas articulações em círculo vão acontecendo por questões que intercorrem às decisões governamentais e intersetoriais, além da segmentação conservadora das propostas escolares que contrariam a proposta da função tríplice inicial da SUEJA.

A pesquisa que realizamos e que agora apresentamos, por meio desse texto, foi construindo dados a partir de documentos que fazem parte dos acervos da SUEJA, onde garimpamos as formas de atendimento ao público jovem e adultos pela rede estadual, antes e depois da criação da SUEJA.

Assim, foi possível identificar e problematizar os modelos de atendimentos de 1970

a 2001. Circunscrevemos a pesquisa a esse período, porque em 1970 se caracterizou um período de relevância para os exames supletivos, inclusive sendo referenciado na lei de educação 5.692 que teve sua divulgação em 1971. Já em 2001, por ter sido o ano de criação da Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos. Além dessa delimitação da pesquisa, realizamos estudos que foram feitos a partir de documentos que demarcam as práticas exercidas depois da oficialização do setor até meados de 2004.

Para contextualizar o estudo e os dados construídos, algumas pessoas que fazem parte da SUEJA atualmente e que ingressaram no setor mesmo antes de sua oficialização, foram ouvidas por se entender que são sujeitos construtores da história e origem da SUEJA. Vamos nos aproximar um pouco do modo como realizamos a pesquisa.

APROXIMAÇÃO DOS CAMINHOS PERCORRIDOS E DO EMBASAMENTO TEÓRICO DA PESQUISA REALIZADA

O pesquisador deve ser sempre leal ao seu guia para não perder a tropa no rumo da caminhada. Por esse motivo a pergunta inicial na pesquisa qualitativa é o guia orientador para que se realize a caminhada e uma escavação arqueológica dos documentos. Definimos duas questões de partida para orientar a escavação nos recursos encontrados nos acervos da SUEJA: Quais as políticas construídas na SUEJA para o acesso a modalidade EJA no RN? A SUEJA tem construído as políticas de acesso a EJA ou apenas executa o que é demandado de órgãos superiores da hierarquização da educação?

Vagante como os tropeiros em caminhos inóspitos, a pesquisa foi trazendo cada vez mais incertezas e inquietudes para as respostas aos questionamentos, motivo que levou a uma escavação mais profunda nos arquivos da SUEJA; arquivos pessoais de pessoas que fizeram a gestão da EJA no RN, antes e depois da criação da SUEJA, esse conjunto de dados e informações nos possibilitou uma aproximação dos sujeitos que estão envolvidos nessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, buscou-se uma conexão com a temporalidade (1970 -2004) e a história política, educacional e social que estava presente nos atos pesquisados. Para responder as nossas perguntas e analisar as fontes, nos apropriamos do método Materialismo Histórico Dialético, porque este método nos possibilita transitar do concreto posto ao concreto pensado e, caracteriza sem idealizar as relações humanas e as relações de consumo e mercado.

Nessa perspectiva, nos apoiamos em teorias que explicam a partir das essências humanas, como por exemplo: Freire, “mulheres e homens são os únicos em quem aprender é uma aventura criadora”(1996,p.28); Ciavatta, “a cultura aristocrata está em detrimento do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.”(2008, p.8); Gramsci, “O Estado é capaz, por meio da persuasão, conquistar os dominados para contribuir com os organismos privados da sociedade civil, através das escolas, igrejas, dos sindicatos e dos meios de comunicação de massa.” (2000.p.116).

As teorias nos levaram a problematizar e compreender aspectos da hegemonia política

que está presente em cada prática educacional da EJA, mesmo sendo essa prática definida coletivamente e com capacidade de envolver grandes massas na solução de problemas. Agora, vamos imergir nas trilhas que conduziram a criação da SUEJA.

TROPEIRANDO E FAZENDO AS TRILHAS DO APRENDIZADO

Ao garimpar nos arquivos da SUEJA e, encontrar dados e informações que remetem ao intervalo de tempo entre 1970 e 1980, encontramos em documentos da SEEC (certificados de conclusão de curso), com outras denominações que nominavam o setor antes de ser SUEJA, como: Departamento de Ensino Supletivo (DESU) e Subcoordenadoria do Ensino Supletivo (SESU).

Essas políticas para a formação e a certificação eram a do Projeto Minerva e o curso preparatório para os exames de madureza de 1º grau com duração de 12 meses. O Projeto Minerva era um programa radiofônico criado pelo governo militar para preparar jovens e adultos para os exames supletivos nos níveis de ginásio e colegial com duração de três anos.

Ilustramos essa informação com o depoimento da atual coordenadora das Comissões Permanentes de Exames Telma Celena, que entrou no Estado como funcionária pública da educação no ano de 1980 já assumindo a função de coordenadora dos exames supletivos. Telma está na ativa até os dias de hoje, exercendo a mesma função de coordenar nessa forma de atendimento na EJA que é a comissão permanente de exames. Tendo acompanhado todas as transformações das formas de atendimento a EJA no RN até os dias atuais. Em seu depoimento ela sintetiza o modelo do atendimento aos jovens e adultos nas décadas de 1970 e 1980, vejamos:

A origem do atendimento formal escolar a EJA no RN, nos anos de 1970 e 1980, era de uma escola organizada em prédios públicos para os alunos(as) que estavam na faixa etária escolar e para os alunos(as) que estivessem fora desse padrão escolar, de 15 anos ou mais, restava a oportunidade de participar dos exames supletivos que num contexto histórico determinado sob a égide da ditadura militar normatizada pela Lei de Educação 5.692/71, mediando para pessoas de diversas culturas, diversas criações e diversos pensamentos. (Depoimento da coordenadora, 2017).

Para compreender o tempo e o espaço nas ações políticas de acesso à EJA é necessário de dialogar com quem fez história nas andanças desse atendimento que em seu tempo histórico foi apenas suplente. É preciso não só saber sobre a realidade das ações na forma quantitativa, mas procurar se aproximar dela, dialogando com os que representam a concretização dessas ações em uma realidade passada e eminentemente atual.

A via de análise quantitativa nesse diálogo é preponderante na forma sensível e reflexiva, como um substrato necessário à análise dos dados investigados. Por isso, os arremates que se seguem são pontos e agulhas da sinergia o trançado final dessa análise. Em outro depoimento a coordenadora Telma Celena relata as condições para esse tipo de atendimento:

Dos anos 1970 aos anos de 1990, o setor funcionava na Rua São José, numa casa alugada com instalações bastante precárias, com as mínimas condições para atender os alunos que nos procuravam. Algumas vezes nem uma cadeira disponível tinha para eles sentarem e fazerem a inscrição. As condições eram muito ruins tanto para a gente trabalhar, quanto para o público que nos procurava. Em 2000, a SEEC lança o Decreto nº 15.035, criando as subcoordenadorias de ensino, que criou a Subcoordenadoria de Jovens e Adultos (SUEJA), passando a funcionar no Centro Administrativo em melhores condições de trabalho. Nessa mudança o setor deixa de se chamar SESU e passa a se chamar SUEJA (depoimento,2017).

Aqui temos um depoimento que apresenta o lugar e o modo como acontecia o atendimento ao público da EJA: *“As condições eram muito ruins tanto para a gente trabalhar, quanto para o público que nos procurava”*. Também, podemos observar que com a criação da SUEJA, as condições de trabalho melhoraram: *o Decreto nº 15.035, criando as subcoordenadorias de ensino, que criou a Subcoordenadoria de Jovens e Adultos (SUEJA), [...] em melhores condições de trabalho”*.

Em meados de 1988, antes da mudança de endereço, os Exames supletivos passam a ter a modalidade profissionalizante, para profissionais com experiências nas áreas de Transações Imobiliárias, (corretor de imóveis), Auxiliar de Computador, Segurança no Trabalho e Técnico de Enfermagem, sendo essas as certificações mais frequentes.

De acordo com os relatórios escritos de 1988 sobre o atendimento a essa demanda, as certificações não eram para a qualificação profissional, mas eram bem específicos para comprovação do 2º grau destinados àqueles que comprovassem dois anos ou mais anos de experiências com a área solicitada, devendo então proceder com os exames para a comprovação de escolaridade na empresa em que trabalhavam.

Esse processo não permaneceu por mais anos de atendimento porque o mercado é quem conduz a demanda e, naquele momento, as exigências eram nessas qualificações para atender ao que, por sua vez, era mais lucrativo e concorrido. Em 1995, encerra-se essa modalidade de atendimento profissionalizante e, em 1996, a EJA passou a seguir as normas dos artigos 37 e 38 da LDB nº 9.394/96.

A Comissão Permanente de Exames, continua em atendimento em todas as Diretorias Regionais de Ensino e Cultura e nos Centros de Educação de Jovens e Adultos espalhados no estado. Ela, está regulamentada pela atual portaria 1088/2019 e tem como objetivo certificar os jovens e adultos na educação que, pelas condições de vida e de trabalho, não conseguem frequentar presencialmente a escola.

No entanto, segundo a coordenadora Telma, alguns fatores sociais externos chegam a mudar as atividades afins desse objetivo, pois algumas famílias que desejam acelerar a certificação de seus filhos na etapa do ensino médio, para que estes possam ingressar prematuramente no ensino superior, encaminha-os aos exames, mesmo que eles não tenham 18 anos, conforme ditam as normas legais, recorrendo, para tanto, a uma liminar judicial a fim de ter esse desejo atendido.

O acesso à EJA pela Comissão Permanente de Exames merece uma observação

importante: com o advento do ENEM, a comissão assumiu outro perfil, por ter que certificar no ensino médio, através de parecer da justiça, jovens de 16 e 17 anos de idade oriundos da classe média que frequentam regularmente a escola e querem acelerar a certificação do ensino médio para chegarem as universidades mais cedo. Esses jovens descaracterizam a função da Comissão Permanente que é de atender aqueles que estão na condição de vida e de trabalho preconizada pela lei.

Nesse aspecto, a EJA, como modalidade de ensino, é submetida aos desejos e vontades de algumas famílias que se encontram alinhadas com os interesses do mercado, em detrimento da função da citada Comissão em sua portaria, que é a de atender ao aluno(a) trabalhador(a) que não tem como participar das aulas presenciais. Tomo o pensamento de Ciavatta para ampliar essa compreensão:

O dualismo das classes sociais utiliza o poderoso reforço das visões reducionistas da cultura aristocrática e do ufanismo ingênuo da cultura popular e suas formas alienadas em função dos modelos dominantes, vistos como única opção, em detrimento do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade [...]. (CIAVATTA, 2008, p. 8)

O acesso a EJA é uma luta que enfrenta concepções fechadas, colonizadas, dos que estão nas feituas dos planejamentos educacionais que, sempre que possível, negam o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade aos jovens e adultos livres ou privados de liberdade.

As políticas educacionais para EJA, tendem a excluir as demandas específicas desse público, quando dá vazão a cultura aristocrática, alienando os jovens e adultos do seu mundo e da possibilidade de pronunciar sua palavra o que tem como uma das consequências a evasão escolar e, nos parece ser essa a direção que vai se instalando em todas as décadas.

Ainda antecedendo a denominação do setor em SUEJA, houve a criação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA. Momento que potencializou a educação para os jovens e adultos no estado. Estava sendo criada um espaço escolar para um público que tinha as mesmas características de tempos educacionais. Ou seja, todos estavam fora da idade “regular” para o processo de escolarização.

Em 1974, conforme encontramos no relatório da SUEJA 2000, o MEC fez convênio com a Secretaria de Educação do Estado, com a criação dos Centros de Ensino Supletivo - CES, para atendimento de 5ª a 8ª série do ensino de 1º grau, com três semestres de duração, correspondendo às três etapas de duas disciplinas cada uma (Relatório da SUEJA, 2000).

Em 1976, o decreto de nº 6.845 criou o Centro de Ensino Supletivo Felipe Guerra, no município de Natal, vinculado à Subcoordenadoria de Ensino Supletivo, para atender a jovens e adultos no ensino de 1º grau (Diário Oficial, 14/01/76).

Em 1988, o parecer 003 de 24/02/88 institui a ampliação do atendimento no Centro de Ensino Supletivo Felipe Guerra, para atender a jovens e adultos que desejassem se certificar no ensino de 2º grau, atendendo reivindicações especialmente dos que moravam nas zonas Leste e Norte de Natal, que alegavam problemas com a locomoção para o Centro de Ensino Supletivo Lia Campos que, na época, era o único a atender o ensino de 2º grau de EJA

desde 1980.

Naquele momento, foi demarcada uma política própria do Setor (SESU) que coordenava e articulava a EJA no Estado, para a ampliação do acesso de pessoas que desejavam estudar, fato que, até então, não era permitido pelas difíceis condições de acesso e de locomoção, e que se tornou viável com a realização dos exames supletivos de 2º grau no Centro de Ensino Supletivo Felipe Guerra.

As normas que regulamentavam esse atendimento era o já referido parecer de 1988, e o material instrucional vinha do Centro Ensino Supletivo Lia Campos, que, desde 1980, fazia a certificação dos alunos do ensino do 2º grau através dos módulos e dos exames supletivos.

A metodologia em ambos consistia do atendimento em “cabines”, configurando-se como educação a distância (Câmara de Ensino Supletivo, CEE 02/1988), com atendimentos semipresenciais. Nessa modalidade, em alguns dias o aluno ia ao Felipe Guerra para complementar atividades do estudo e, em outros, fazia atividades vivenciais em espaços fora da escola.

Na sequência, foram ampliados os Centros de Ensino Supletivo no interior do Estado do RN, nas cidades de Mossoró, Caicó e Currais Novos. Todos esses atendiam à população constituída por adultos e jovens acima de 15 anos, prioritariamente na forma de exames supletivos.

Conforme pode-se perceber com o que apresentamos acima, as políticas de acesso para EJA no RN, pelo atendimento de exames supletivos para os ensinos de 1º e 2º graus, foram políticas assistenciais e com aceleração de estudos, caracterizando-se, nesses termos, como regime de suplência.

O acesso escolar para EJA nos CES nos anos 1980, tinha o mercado de trabalho como o principal demandador do público matriculado. No entanto, o abandono chega em média a 30% ou 40% no 1º grau evidenciando que as formas, caracterizadas como suplência, não eram proativas para as políticas de acesso, permanência e saída.

Num panorama geral sobre o quantitativo de abandono nos CES, a pesquisa revelou que existiam várias ofertas nesses centros para atender ao jovem e adulto da época e o abandono variava de uma forma de atendimento para outra.

Conforme demonstra os dados do relatório SUEJA, 2000: 80%, era o abandono nos subnúcleos dos CES; em média 50%, nos Exames de Educação Geral; menos de 15% nos exames profissionais e no Logos II, menos de 13%.

É possível observar que o menor número de abandono ocorre nos programas, onde estavam matriculados o maior número de pessoas que já estavam no mercado de trabalho e queriam concluir os estudos para se qualificar ou para permanecer no emprego.

Já as políticas educacionais a partir dos anos de 1990 vão delineando uma direção, como bem afirma Haddad (2000), “do esvaziamento do direito social à educação básica em qualquer idade”, o que suscita um movimento que determina as responsabilidades do Estado e da sociedade nas ações educacionais para a EJA.

As reformas realizadas sob o dogma neoliberal tentam superar o baixo nível de desempenho educacional, através de programas temporários. Apesar dessa tendência, a

Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (Tailândia, 1990) propõe metas que possibilitem melhorar as condições de vida de crianças, jovens e adultos, pelo atendimento às necessidades básicas de educação em uma década.

Nos dez anos que se passaram as metas não foram cumpridas, e, no encontro de Dakar/Senegal 10, o enfoque foi a educação primária para as crianças e as habilidades e a paridade de gênero para a EJA. Essas provisões permanecem e se ampliam, enlaçadas pelos recônditos dos programas temporários que, em sua maioria, se estenderam para além dos anos 1990, com a dualidade entre a LDB nº9394/96 e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Ainda que os Artigos 37 e 38 da referida LDB definam a expansão do atendimento à EJA nas redes escolares de acordo com as especificidades de vida e de trabalho dos educandos dessa modalidade, as políticas para o acesso à EJA se pautaram muito mais em programas temporários, do que na permanência e na continuidade da formação educacional, como mostram os dados apresentados, com destaque para os anos 2000.

O caráter de suplência que vinha suprir a escolaridade regular prioritariamente pela certificação e pelo aceleração dos estudos, acompanha a Educação destinada aos jovens e adultos, desde 1971. Com a LDB nº 9.394/96 se suplanta o caráter de suplência e se valoriza a educação compensatória, já que a certificação (na política dos CEJA, antes CES), para as etapas de ensino fundamental e médio, na forma de exames, se constitui em suprimento para compensar a escolaridade não concluída na “idade própria”.

É pertinente salientar que nos anos 2000 houve mudanças importantes na educação básica no que diz respeito ao ensino fundamental. A LDB nº 9.394/1996 definiu que o ensino fundamental teria a duração mínima de oito anos e incluía as crianças de 7 a 14 anos de idade. Porém, no ano de 2001, a Lei nº 10.172 que criou o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010) trouxe o ensino fundamental com duração de nove anos, destacado na meta número 2 para a educação nacional. O objetivo era universalizar o ensino fundamental, incluindo a etapa de alfabetização.

Na rede de ensino estadual do RN a modalidade EJA passa a se constituir de nove anos, distribuídas em cinco períodos. No entanto, há aspectos que contrariam as medidas adotadas pelo governo para a obrigatoriedade e a universalização do ensino, como ressalta Dourado:

[...] há sérios problemas relativos à qualidade e, dessa forma, os desafios para a referida universalização da educação obrigatória são muitos e complexos, requerendo, por parte do Estado brasileiro, a construção de políticas orgânicas e também um efetivo regime de colaboração entre os entes federados, que possibilitem a priorização e o investimento necessários, incluindo financiamento, padrão nacional de qualidade no ensino [...].
DOURADO (2011, p. 6):

O autor não se refere especificamente a modalidade EJA na citação, porém as políticas públicas orgânicas para a educação básica incluem a modalidade no destino dessas políticas.

Nesse sentido, embora o governo brasileiro tenha definido novas diretrizes para a educação de jovens e adultos a descentralização de ações, atendendo as reivindicações da sociedade, no ano 2000, os resultados no rendimento da aprendizagem não contemplam os avanços esperados conforme tem sido os resultados publicados pelos sistemas de avaliação nacional.

A EJA passa então a ser vista, pelas escolas, como um motivo do baixo índice de desenvolvimento da aprendizagem, e isso passa a restringir o acesso dos educandos de EJA à escola.

Nos anos que seguem de 2001 a 2004, programas como: Alvorada – Escola Jovem Cidadã (2001 a 2003), parceria do MEC com a SEEC/SUEJA/SUEM, objetivavam expandir e melhorar o Ensino Médio de EJA na rede escolar. Atendeu a 36 escolas no estado, com 16.963 alunos matriculados, teve formação e material específico para os professores, planejados e orientados pelo MEC. O abandono foi de 24% no 1º, 18% no 2º ano e 8% no 3º ano.

O Programa Brasil Alfabetizado, lançado em 2003 pelo MEC que fez parceria com a SEEC, tinha como objetivo superar o analfabetismo do estado, em sua primeira fase atendeu trinta e cinco mil alfabetizando de 15 anos ou mais, espalhados em toda territorialidade do estado. O programa nessa primeira fase, teve aproximadamente 35% de abandono em oito meses de atividades de alfabetização.

Em 2004, foi lançado, pelo MEC, o Programa Educando para Liberdade, para atender com as etapas de ensino da Educação Básica aos jovens e adultos que se encontravam em privação de liberdade. A SEEC em parceria com a secretaria de justiça e Direitos Humanos iniciou esse atendimento ampliando as salas de aula de EJA em alguns espaços de privação de liberdade no estado.

A SUEJA organizou a partir de 2003, várias formações para educadores de EJA, com recursos do Programa do FNDE, o Fazendo Escola. O fluxo dessas formações aumentou especialmente pela ampliação no atendimento a EJA através de programas e projetos de formação ou de conclusão da educação básica.

O acesso a EJA nas escolas do estado a partir de 2003, teve ampliação significativa, incluindo a melhoria de seu atendimento no que se refere a formação para educadores, produção de material didático para EJA e a expansão do atendimento a diversidade e a público de vulnerabilidade, proporcionado pelas ações planejadas no MEC e executadas na SEEC/SUEJA. Porém, os programas temporários foram as dimensões para o atendimento a esse público como política de governo, o que torna sua permanência e continuidade frágil.

CONCLUSÃO

A SUEJA, tropeirante e vagante, tem buscado criar condições de autonomia para garantir uma educação enraizada nas especificidades de jovens, adultos e idosos. São homens e mulheres que estão nos mais diversos espaços e temporalidades de uma sociedade desigual.

Talvez, aí resida o cerne da questão central das políticas e formas de atendimentos

a esse público, ou seja, encontra-se na desigualdade econômica e social não só a explicação para a existência de muitos pobres, como também podemos considerar que é esta desigualdade econômica e social, que tem como um dos seus desdobramentos a ausência de um atendimento a este público com políticas educacionais permanentes e, que considerem suas especificidades.

Esse estudo realizado, por meio da pesquisa me possibilitou compreender, por um lado, que a formatação de uma visão burocrática criou a falsa ideia de uma educação para todos, sem, contudo, considerar que o termo “todos” não é uma abstração, mas uma palavra que se refere a indivíduos providos de singularidades, esteja ele livre ou privado de liberdade.

E, como vínhamos afirmando na narrativa deste texto, a trajetória histórica de construção da SUEJA, encontra-se marcada principalmente pelos arrieiros que existiram no Departamento de Ensino Supletivo (DESU) e Subcoordenadoria do Ensino Supletivo (SESU), dois órgãos que antecederam a criação da SUEJA.

Foram essas pessoas atuando como os arrieiros ou tropeiros, lutando para garantir o acesso e criando formas de atendimento aos jovens e adultos potiguaras, que enfrentaram e ainda hoje enfrentam as políticas de acesso à EJA, na sua maioria, pautadas em políticas de governo, na maioria através de programas temporários que acabam estrangulando as políticas públicas de permanência e continuidade formativa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para EJA. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CIAVATTA, Maria. Arquivos da memória do trabalho e da educação e a formação integrada. Texto é parte do Projeto “**Memória e temporalidades da formação do cidadão produtivo emancipado**: do ensino médio técnico à educação integrada profissional e tecnológica”. Rio de Janeiro: CNPq/FAPERJ, 2008.

DOURADO, Luiz Fernando. **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectiva. 2.ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000-2001, v. 1 e 2.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil**: contribuições para uma avaliação da educação para todos. São Paulo: Ação Educativa; São Paulo em Perspectiva, vol.14, n.1, p.29-40, mar. 2000.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO PERCURSO HISTÓRICO À PRÁTICA ESCOLAR

Data de aceite: 10/07/2020

Data de submissão: 15/06/2020

Tânia Mara dos Santos Bassi

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Câmpus de Campo Grande. Professora da Rede Estadual e Municipal de Ensino em Campo Grande/MS. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade Campos Elíseos. E-mail: tmbassi66@gmail.com
Campo Grande -MS
<http://lattes.cnpq.br/764671047113493>

RESUMO: Este artigo se insere no domínio da pesquisa em Educação. É relatada no texto uma breve história da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e traz a legislação brasileira que assegura o direito a educação àqueles que não tiveram acesso na idade própria, promovendo sua escolarização por meio de práticas pedagógicas diferenciadas, que considerem suas condicionantes. A metodologia utilizada se valeu de pesquisa documental e bibliográfica. Como resultados, apontamos para as determinações históricas concernentes a essa modalidade de ensino e a necessidade de práticas pedagógicas apropriadas a fim de que se efetive. Desse modo, abordamos a formação do professor em face à promoção da EJA, valorizando a ação docente e da equipe pedagógica tendo em vista essa modalidade de

ensino.

PALAVRAS-CHAVE: História, Educação de Jovens e Adultos; Formação Docente; Práticas Educativas

YOUTH AND ADULT EDUCATION: FROM HISTORICAL TRAJECTORY TO SCHOOL PRACTICE

ABSTRACT: This article is part of the field of research in Education. It is reported in this paper a brief history of the Youth and Adult Education and brings the Brazilian's legislation that ensures the right education for those people who did not have access at their appropriate age, promoting their schooling through differentiated pedagogical practices, which consider their conditions. The methodology used documentary and bibliographic research. As a result, we point to the historical determinations concerning this teaching modality and the need for appropriate pedagogical practices in order to be effective. In this way, we approach teacher training in view of the promotion of Youth and Adult Education, valuing the teaching action and the pedagogical team in view of this teaching modality.

KEYWORDS: History, Youth and Adult Education; Teacher Education; Educational Practises.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como reconhecimento do direito educativo, teve sua constituição histórica com progressos e retrocessos, havendo uma dinâmica mais exclusiva a partir do século XX. Período no qual o Brasil teve avanços na consolidação da identidade própria e autonomia política e econômica, mas também lutas sociais. Nesse contexto, a EJA se acumulou de especificidades, que lhe conferem atualmente sua identidade. De modo que desenvolver a proposta para EJA requer ter clareza do contexto, das particularidades e do objetivo a ser alcançado. Assim, inicialmente reporta-se à trajetória histórica da EJA para entendê-la melhor.

Segundo Paula e Oliveira (2001) em meados de 1549, período da colonização brasileira, a atividade educativa se fundamentava em pressupostos evangelísticos desenvolvidos pelos jesuítas, sendo direcionada à aculturação indígena por meio do *Ratium Studiorium*, com base em estudos clássicos. Ministrava-se noções da fé cristã e da cultura ocidental aos índios adultos.

Corroborando Cunha (1999) ao dizer que no Brasil Colônia a educação direcionada à população não-infantil referia-se exclusivamente a população adulta, a qual também requeria ser doutrinação e iniciada nas coisas da santa fé. De modo que o aspecto religioso sobressaía sobre o educacional.

No Brasil, após os jesuítas, a educação não tomou consistência em um sistema diferente. Ainda atualmente, persistem características do modelo confessional e conservador ligado ao campo educacional. Ainda, há práticas e concepções na EJA advindas dessas influências.

Já na Independência brasileira, mesmo que prevista na Constituição (1824) a instrução primária gratuita para todos, nada havia de fato para se cumprir essa meta.

No Brasil Império, a educação de adultos ficava a cargo das províncias, que arcavam com o ensino das primeiras letras. Ao fim do período imperial grande parte da população era constituída de analfabetos.

Segundo Cunha (1999) reformas educacionais no Brasil Império já recomendavam a existência de classes noturnas de ensino elementar para adultos analfabetos.

De acordo com Paula e Oliveira (2001) no Brasil República, nas primeiras décadas, não houve mudanças consideráveis no cenário educacional. A educação elementar estava a cargo dos estados e municípios, mas não se consolidou um sistema articulado. O analfabetismo continuava em pauta e a falta de estrutura dos estados e municípios impossibilitava o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas à EJA.

A partir de 1940, fase de crescente progresso industrial e reconfiguração política brasileira, deu-se maior responsabilização do Estado, junto ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas para educação. As lutas pelos direitos humanos e as contribuições em variados campos do conhecimento conduziram a redefinição dos paradigmas educacionais que se tornam progressistas e inclusivos.

Cunha (1999) acrescenta que o desenvolvimento industrial nacional colaborou para a valorização da educação de adultos, ainda que sob aspectos diversos: alguns a compreendiam

como domínio da língua falada e escrita; outros como meio de ascensão social; outros como propulsora de progresso nacional; e ainda os que a tomavam como ampliação da base de votos. O fato é que em 1940, com os altos índices de analfabetismo no Brasil, a educação de adultos ganha relevo sendo criado um fundo designado à alfabetização e à educação da população adulta analfabeta.

Parafraseando Paula e Oliveira (2001) a partir do pós-guerra, houve conquistas importantes relacionadas à EJA, dividindo-se em três blocos temporais:

De 1946 a 1958, houve grandes campanhas para erradicação do analfabetismo, tido como causa do subdesenvolvimento do país. Esse contexto é marcado pelo enfoque assistencialista na EJA. Sendo implantado o denominado ensino supletivo.

De 1958 a 1964, houve mudança na interpretação sobre o analfabetismo que deixa de ser visto como causa e passa a ser efeito do subdesenvolvimento e das desigualdades sociais do país. Consolida-se uma nova pedagogia no ensino, em que Paulo Freire e suas ideias ganham espaço, tornando-se um marco pedagógico principalmente quanto à EJA. Ele assume a liderança na elaboração do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. Surge o CPC, Centro Popular de Cultura e o MEB, Movimento de Educação de Base, os quais vêm dar suporte à EJA, em defesa de uma educação humanizadora e emancipadora.

De 1964 a 1985, há uma ruptura com o caráter mais democrático da educação, que volta ao conservadorismo. Nessa época, enfatiza-se o caráter moralizador e disciplinador da educação. Na EJA se acentua o aspecto assistencialista, sendo criado o MOBRAL, Movimento Brasileiro de Alfabetização. Findada essa etapa histórica, dá-se o processo de redemocratização do país.

De acordo com Cunha (1999) a década de 1980 foi marcada pela difusão de pesquisas na língua escrita fundamentada em princípios da linguística e psicologia, refletindo positivamente na alfabetização de adultos. Os trabalhos de Emília Ferreiro ganham realce nessa época.

Nos anos 90 houve o estabelecimento de metodologias criativas, com o fim de garantir a jovens e adultos analfabetos o acesso à cultura letrada, tornado possível participarem de maneira mais ativa profissional, política e culturalmente.

Segundo Paula e Oliveira (2001) a partir de 1980 até meados de 2000, a EJA seguiu duas frentes: uma relativa às ações governamentais e outra relativa às ações da sociedade civil e dos movimentos populares. A partir de 1996, surgem os fóruns da EJA, que vêm promover o debate e a mobilização com vistas na educação de jovens e adultos. Segundo Paula e Oliveira (2011), há um legado de conquistas referentes à EJA, no tocante a legislação, concepções e experiências. Isso se dá principalmente como efeito das ações dos movimentos populares. Quanto às ações governamentais, têm-se, ainda hoje, a prevalência dos aspectos supletivo e compensatório na EJA.

O poder público toma a escolarização de jovens e adultos na perspectiva do ensino supletivo, numa compreensão convencional e conteudista ofertada na escola. Prevê recursos para a formação docente, aquisição de material didático, transporte e alimentação do educando da EJA.

Na sociedade civil, há grande influência dos preceitos de Freire, tanto na teoria quanto prática. As ações educativas visam a mobilização política e a garantia da cidadania. São promovidos fóruns, por meio de convênios com o governo e/ou empresas privadas.

Para Paula e Oliveira (2001) a partir de 1990, consolidaram-se possibilidades novas para EJA, englobadas no processo de reconstrução social do país nos aspectos: econômico, político, cultural e social.

Certamente, o século XX deixou grande legado com importantes avanços tecnológicos, transformações sociais, culturais e conquistas de direitos individuais e coletivos. O que contribuiu para (re)significar a função da educação e por conseguinte da escola, para as pessoas e para a sociedade.

No século XXI, predominam as ideias voltadas para a justiça social, acesso aos direitos humanos, que demandam a articulação entre o poder público e a sociedade civil. Nesse sentido, a educação é tomada como meio para participação social. Amplia-se o espaço para a EJA.

Nesse contexto, a educação formal passou a ser entendida como um processo dinâmico, integrante do desenvolvimento humano. A EJA entendida como aprendizagem ao longo da vida, constituída como um fator de desenvolvimento próprio, mas também como garantia da cidadania.

Esse breve panorama nacional da constituição da EJA vem mostrar as fragilidades e os avanços obtidos no processo. Entende-se que a conquista de uma visão mais progressista de educação nos aspectos culturais, sociais, estruturais é um compromisso político com vistas na efetivação da garantia dos direitos educativos plenos.

EJA: PRINCÍPIOS LEGAIS

Na atualidade, muitos são os jovens e adultos que têm regressado aos bancos escolares a fim de começar ou recomeçar os estudos, procurando ascender através da educação escolar, processo que não se efetivou na idade própria, por diversos motivos. De modo, que a EJA deve garantir a essas pessoas a oportunidade de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e por meio desse, o crescimento próprio na vida acadêmica e também na vida social. E para tanto, há legislação que assegura tal direito.

A Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (Unesco 1990) é marco internacional em que se afirma o compromisso de possibilitar oportunidades básicas de aprendizagem, no entendimento da educação como direito universal.

De acordo com a Constituição Federal, em seu artigo 205:

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

Assim, a referida lei assegura o direito subjetivo à educação, a qual deve ser promovida

por meio de ações governamentais e da família, em colaboração com a sociedade. A Constituição (1988) em seu art. 87, determina as incumbências da União e dos entes federados, em que traz:

Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

O dever do Estado com a EJA encontra respaldo também na LDBN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Dessa forma, vê-se que a LDBN/96 reafirma os preceitos postos pela Constituição Federal, reconhecendo a EJA como modalidade educacional que compõe o sistema de ensino regular, declara sua especificidade e atesta a sua oferta. Considera-se público-alvo da EJA, segundo o Art. 37º. da LDBN:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. **§ 1º.** Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Ainda se acrescenta que:

O público alvo da EJA é caracterizado por jovens com 15 anos completos (Ensino Fundamental) e 18 anos completos (Ensino Médio), adultos e idosos, pessoas com deficiência, apenados e jovens em conflito com a lei, que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. (SITTA, 2015, p. 6).

Ainda, outros documentos contemplam a EJA como: a Lei Nº 13.005/2014, Plano Nacional de Educação, a qual trata dos objetivos e das metas para as diferentes etapas e modalidades do sistema de ensino. Propõe o desafio de erradicar o analfabetismo no Brasil. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 é um documento referencial quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Institui as funções da EJA (reparadora, equalizadora e

qualificadora); estabelecendo limites de idade para cursá-la. Por fim reafirma a necessidade de contextualizar as propostas curriculares enfatizando os aspectos relacionados a promoção, equidade e diferença.

Entende-se que no campo legal nacional foram muitos os avanços relativos à garantia da EJA, reafirmando a necessidade de políticas públicas que a sustentem de fato. Corroboram Paula e Oliveira (2011):

“Se por um lado, leis por si só não consolidam novas culturas, é impossível imaginar a disseminação de práticas voltadas ao bem comum sem um conjunto de referências que tenham sido compartilhadas e em curso consensualizadas ao longo de um determinado tempo histórico”. (PAULA e OLIVEIRA, 2011, p.29)

Percebe-se, então, que as mudanças no campo educacional estão em curso e ainda que haja um arcabouço legal que sustente a oferta da Educação de Jovens e Adultos, requer por parte do professor fundamentação para trabalhar com essa modalidade.

Nesse tocante, é discutido se o repertório de conhecimentos abordados na formação universitária tem sido suficiente para o exercício profissional do magistério junto à EJA. Entende-se que a formação continuada vem contribuir com conhecimentos fundamentais ao docente no exercício do magistério.

O ALUNADO DA EJA E SUAS PARTICULARIDADES

Sabe-se que as diferenças entre aluno do Ensino regular e da EJA vão além da faixa etária, mas engloba o perfil. O aluno da EJA, na maioria, é trabalhador e vem à escola, com uma carga de trabalho diário executado. Sua aprendizagem deve ser motivada a fim de que supere o cansaço. Ela deve ser significativa, dando sentido ao que é aprendido. Muitos alunos migram para a EJA por buscarem uma alternativa para concluírem os estudos em menor tempo. Na verdade, o que se pretende na EJA é resgatar os jovens e adultos que não cursaram a Educação básica na idade própria; e não promover um ensino rápido e pouco produtivo. O ensino na EJA não deve ser reducionista e desqualificado, ao contrário deve ter uma formatação específica, consideradas suas condicionantes próprias.

Freire (2011) comenta:

“A competência técnica-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento de seu trabalho não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas”. (FREIRE, 2011, p. 12)

Entende-se que é preciso o docente criar um ambiente apropriado à produção do conhecimento, em que o receio pelo professor e pela escola vão sendo superados. Promover uma prática pedagógica com ética, respeito e favorável à autonomia do educando e compreender a prática docente em sua dimensão social da formação humana.

Para Freire, (2011, p. 24) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar

possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Vê-se na colocação do autor, que o aluno não deve ser tomado como um ser passivo, sob o qual são depositados conhecimentos pelo professor. Ao contrário, é preciso que o docente promova experiências educativas, percebendo o aluno como sujeito na produção do saber. Requer estimular no aluno uma curiosidade crescente, um interesse, tendo significado a sua aprendizagem. Isso conduz a recusa ao ensino bancário, que baseado na repetição, tolhe a curiosidade e a criatividade do educando. Freire (2011, p. 26) pondera: “Inexiste validade num ensino que não resulta um aprendizado, em que o aprendiz não se torna capaz de recriar ou refazer o ensinado”.

A tarefa docente vai além do ensinar os conteúdos escolares, mas envolve o ensinar a pensar. Não se esgota no tratamento superficial do conteúdo X, mas se prolonga nas condições de construir conhecimentos sobre esse, aprendendo criticamente.

Consoante com Freire (2011) um ensino que promova por meio do saber o desvelar da realidade, na qual intervém conscientemente. O professor deve respeitar os saberes construídos pelos estudantes na prática comunitária, aproveitar a experiência que têm, associando à disciplina escolar e à prática concreta. Aguçar -lhes a curiosidade, que supera o caráter ingênuo e passa a ser crítica.

Freire (2011) coloca sobre a docência, isto é, docência-discência indissociáveis na prática do educador, a qual compreende ensinar, aprender e pesquisar. O professor enquanto ensina, permanece estudando, pesquisando, aprendendo continuamente. Isso possibilita a condição de recriar a sua prática escolar.

Nisso se insere o grande valor da formação permanente do professor, o qual não só atualiza seus conhecimentos, mas também reflete sobre a prática desenvolvida hoje a fim de melhorá-la amanhã.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENFRENTANDO DESAFIOS

A EJA se mostra, na contemporaneidade, com uma série de desafios educacionais aos quais cabe a escola dar respostas. Ao se falar em desafios, deve-se destacar os aspectos quantitativos e qualitativos, pois o primeiro se refere a universalizar o ensino; e o segundo ao padrão de qualidade tal como o do ensino regular comum.

Nessa premissa a LDBN, em seu artigo 3º traz:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: **I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; **II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; **III** - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; **IX** - garantia de padrão de qualidade; **X** - valorização da experiência extraescolar; **XI** - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Outro desafio a ser vencido na EJA é a evasão escolar, a qual é preocupante. Isso se dá, muitas vezes, por um ensino conteudista, descontextualizado, excludente e pouco

atraente. Também a fragmentação, a compartimentação, a hierarquia dos conteúdos e disciplinas escolares ocasionam o empobrecimento dessas. Ao invés deve se promover um ensino dinâmico, contextualizado, interdisciplinar, em que haja a relação contínua dentre e entre as componentes curriculares, tornando o conhecimento amplo, real, significativo para o educando. Entre outras possibilidades didáticas, SITTA, (2015) menciona a metodologia de projetos como alternativa.

Ademais, a LDBN orienta em seu art. 1º § 2º. “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Infere-se a necessidade relacionar os conteúdos com o mundo trabalho, das práticas sociais, com vistas na formação cidadã de modo amplo. “É indispensável levar em conta que o aluno da EJA tem experiências de vida e também profissionais e que busca conhecimentos com intenções muito específicas – como, por exemplo, se inserir no mercado de trabalho, progredir na profissão, continuar os estudos”. (SITTA, 2015, p. 11).

Assim, ao se considerar as novas práticas pedagógicas, outro fator que merece atenção é a avaliação da aprendizagem escolar. Muitos dos alunos egressos têm em seu histórico escolar, experiências insatisfatórias, repetências, exclusão. Rever a forma de avaliação, torna-se imperativo nesse sentido, rompendo com a visão classificatória e excludente.

A LDBN (1996), no Art. 24º, recomenda: “a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Sendo assim a avaliação deve ocorrer continuamente no decorrer do processo de ensino-aprendizagem a fim rever as práticas pedagógicas e favorecer a aprendizagem efetiva. Ademais. Segundo os PCNs (1997) “Avaliar aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido”. Por um lado, é avaliada a aprendizagem do aluno; por outro, a prática pedagógica do professor.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que ponto de partida da organização docente está no planejamento escolar, norte da prática pedagógica no contexto da sala de aula. “A prática e a reflexão sobre a prática levam a outra categoria não menos importante: a da organização”. (PAULA e OLIVEIRA, 2011, p. 74). Infere-se que o planejamento contribui para a organização do trabalho didático, definindo o quê ensinar (conteúdo), como (metodologia), quando (tempo), para quê (objetivo) e como avaliar. Compete ao docente traçar o planejamento, considerando as necessidades, expectativas, anseios, carências desse alunado, que independente da idade tem assegurado o direito de aprender.

Faz-se também importante atenção ao material didático pedagógico que subsidia o processo de ensino e aprendizagem, consideradas as condicionantes desse público alvo (faixa etária, interesses). Material que traga temas contemporâneos que oportunizem a reflexão e o diálogo, nas diversas áreas do conhecimento, propondo práticas em que perpassa a ideia da formação profissional.

Em se tratando da EJA, vê-se que a proposta curricular não pode estar limitada tradicionalmente a listagem de disciplinas obrigatórias com respectivas cargas horárias, mas sobretudo em identificar as capacidades, competências ou habilidades que se quer que o

estudante da EJA construa.

Convém destacar que uma proposta curricular que tem como referência o desenvolvimento de capacidades demanda a utilização de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas, bem como a formulação e realização de projetos, que tornam indispensáveis abordagens interdisciplinares. (SITTA, 2015, p 12).

Percebe-se que o currículo na perspectiva da EJA deve ser diversificado, flexível, participativo, determinado segundo as necessidades e os interesses dos discentes, considerando e reconhecendo o seu saber e a realidade sociocultural, científica, tecnológica existente.

Nessa premissa, retoma-se Freire (2011) “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.” Os saberes cotidianos, geralmente repelidos no espaço escolar, necessitam ser recuperados nas propostas curriculares e conseqüentemente nas práticas docentes desenvolvidas na EJA.

A EJA demanda uma proposta aberta a novos e diversos conhecimentos e saberes, abarcando a cultura dos alunos e as demandas socioculturais atuais.

Nesses moldes, na sociedade atual caracterizada como digital, o papel do docente se amplia, englobando o uso de novas tecnologias. “Saber usar os recursos das tecnologias da informação e da comunicação e conhecer diferentes fontes são hoje requisitos de inserção social para todas as pessoas”. (SITTA, 2015, p.9).

A escola deve propiciar aos estudantes da EJA oportunidades educativas para que desenvolvam suas capacidades, tendo acesso a diferentes fontes de informação e de recursos tecnológicos a fim de adquirir e construir conhecimentos próprios das demandas atuais.

EJA: FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

É preceito constitucional brasileiro “A educação, direito de todos”, assim sendo, enfatiza-se a modalidade Educação de Jovens e Adultos, para qual vê-se que a formação inicial e a continuada de professores assumem importância. Conforme a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em seu artigo 62 traz: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

Ademais a formação docente requer articulação entre teoria-prática, incluindo formação em serviço como cita a Lei Nº 9394/96, LDBN, artigo 62.

Corroboram Paula e Oliveira (2011, p. 72) “[...] superar práticas docentes intuitivas e despreparadas requer uma política séria de formação”.

Vê-se que tanto a formação inicial quanto a continuada têm grande valia e agregam conhecimentos ao docente, resultando eficazmente na sua atuação pedagógica.

Nessa proposição, a LDBN/96 prevê o dever do Estado quanto a capacitação para todos

os professores em exercício. Também a Resolução CNE/CEB Nº 01/ 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, no artigo 17, expressa tal premissa: “A formação inicial e continuada para profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.” De maneira que fica a cargo do Estado e das instituições de ensino subsidiar a formação de docentes para o ensino na EJA.

A EQUIPE TÉCNICA PEDAGÓGICA E AS AÇÕES COM VISTAS NA EJA

São tantos os desafios no tocante a educação de jovens e adultos, que requer maior empenho na atuação docente e também da equipe técnica-pedagógica, representada pelo supervisor e/ou coordenador escolar.

Segundo Nérici (1981) “a supervisão escolar expressa a liderança educacional em ação.” Assim, a supervisão visa a melhoria do processo ensino- aprendizagem, levando em conta toda estrutura escolar que compreende os aspectos material, humano e teórico.

De acordo com Feldmann (2009) “as funções do supervisor são múltiplas e significativas”. De modo geral, a supervisão escolar implica direta e incisivamente na escola, englobando funções: preventiva que consiste em constatar falhas no funcionamento pedagógico e preveni-las, agindo com medidas corretivas antes que resultem em prejuízos para a educação. Sua ação construtiva tem a finalidade de ajudar o professor em suas dificuldades ou deficiências de modo positivo, cooperativo não punitivo nem avaliador, mas procurando despertar a confiança do professor em si e no trabalho desenvolvido. A função criativa visa estimular a iniciativa do professor na ação docente. Procura orientar o professor na busca por novos caminhos, a pesquisar, a criar recursos, visando o crescimento profissional.

Para Nérici (1981) “O supervisor, através das relações humanas é o indivíduo capaz de desenvolver na escola, uma autêntica comunhão de ideias e ideais”. Assim, a supervisão escolar deve estar atenta ao cotidiano escolar em seus múltiplos aspectos a fim de possibilitar o acesso e permanência do alunado da EJA para que possam se apropriar em quantidade e qualidade do saber sistematizado.

O papel do supervisor é importante, considerado o grande contingente de estudantes egressos, que chegam à escola, e para os quais esta vem cometendo falhas quanto às suas expectativas elementares e com isso ocasionando evasão escolar e repetência. A superação desse estado de coisas é um desafio para o supervisor, mas também para o corpo docente.

Ao tratar sobre a educação de jovens e adultos no que diz respeito ao papel que o Coordenador pode desempenhar nesse cenário, Gatti (2011, p.22) acrescenta: “Uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente [...]”.

O coordenador pedagógico intermedia a formação da equipe, segundo as necessidades

e demandas apresentadas no contexto da escola. Fomenta o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) pela comunidade escolar; propõe e implementa medidas necessárias, de acordo com a percepção do grupo. De modo que sua atuação é bastante ampla, envolvendo atividades relativas desde as componentes curriculares no processo ensino-aprendizagem até em medidas de interação escola- comunidade.

Cabe ao coordenador pedagógico zelar pela qualidade do processo educativo ofertado nos estabelecimentos escolares para a população, através do acompanhamento sistemático dos docentes e da implementação de formação continuada escolar. Nas escolas nacionais a visão de formação contínua do professor, desenvolvida nas escolas por intermédio do coordenador pedagógico foi instituída pelas políticas públicas de formação, que transfere para a escola a necessidade de promover o desenvolvimento profissional docente. Nessa premissa, a escola transforma-se em locus propulsor de saberes coletivos, onde se traz à baila questões concernentes à modalidade EJA no contexto escolar.

Em suma, a promoção de ensino de qualidade é meta comum, cabendo cada um assumir o seu papel, garantindo que isso se efetive na oferta da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como reconhecimento do direito educativo, teve sua constituição histórica, havendo uma dinâmica mais exclusiva a partir do século XX. Atualmente, tal modalidade de ensino é entendida como aprendizagem ao longo da vida, constituída como um fator de desenvolvimento próprio, mas também como garantia da cidadania.

A proposta da EJA é resgatar os jovens e adultos que não cursaram a Educação básica na idade própria; e não simplesmente promover um ensino rápido e pouco produtivo. O ensino na EJA não deve ser reducionista e desqualificado.

Para tanto, requer a competência técnica-científica e o rigor pedagógico, aliados a amorosidade nas relações educativas. Ao abordar a atuação do professor, ressalta-se a formação inicial e continuada, ambas mobilizadoras de saberes importantes concernentes ao alunado da EJA.

Nesses moldes, uma prática pedagógica comprometida com a EJA, requer superar a metodologia tradicional. Os pressupostos Freireanos podem contribuir para um ensino significativo, por meio do qual o conhecimento é construído e processado.

Essa concepção de ensino, tem início na construção do PPP, em que se configura o projeto educativo escolar, no qual todos estão comprometidos. Nesse sentido, a atuação da equipe pedagógica é fundamental. O supervisor tem funções múltiplas e significativas. Engloba função: preventiva, construtiva, criativa, orientando tanto o professor quanto o aluno nos caminhos a seguir para atingir seu crescimento pessoal.

A atuação do coordenador assemelha-se a do supervisor. Cabe ao coordenador pedagógico zelar pela qualidade do processo educativo por meio do acompanhamento

sistemático dos docentes e da implementação de formação continuada escolar.

A EJA, como modalidade de ensino, traduz a possibilidade de tornar efetivo o desenvolvimento de todas as pessoas, independente da idade, desde adolescentes a idosos, que por meio das experiências escolares atualizam conhecimentos, e desenvolvem habilidades significativas, considerando o mundo do trabalho e as demandas atuais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

_____. PCN– Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais-Introdução**. Brasília: MEC/SEF –1997. p. 84.

_____. **Salto para o Futuro: Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Educação à Distância, Brasília Ministério da Educação, 1999.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 01, DE 5 DE JULHO DE 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

_____. Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**.

CUNHA, Maria da Conceição. Discutindo conceitos básicos. In BRASIL. **Salto para o Futuro: Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Educação à Distância, Brasília Ministério da Educação, 1999.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de Professores e a Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Junho 2011. Disponível em <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>.

NÉRICI, Imídeo Giusepp. **Introdução à Supervisão Escolar**. São Paulo: Editora Atlas, 1981.

NÓVOA, Antônio. **Professores Imagens do futuro**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

PAULA, Cláudia Regina de. OLIVEIRA, Márcia Cristina de. **Educação de Jovens e Adultos: A educação ao longo da vida**; Curitiba, SC. IBIPLEX, 2011.

SITTA, Cintia. **Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: FCE – Faculdade Campos Elíseos, 2015.

SITTA, Cintia. **Fundamentos Metodológicos da EJA**. São Paulo: FCE – Faculdade Campos Elíseos, 2015.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ALFABETIZAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL EM SÃO MATEUS-ES: UM ESTUDO DE CASO

Data de aceite: 10/07/2020

Marenilda Gomes do Nascimento Araújo

Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Instituto Vale do Cricaré.
São Mateus – ES.

Nilda da Silva Pereira

Pós doutora em Sociologia Política pela Universidade de Vila Velha.
Vila Velha – ES.

RESUMO: O presente Artigo destaca a pesquisa acerca da leitura e letramento de alunos do Sistema Prisional em São Mateus, ES. O problema se concentra em saber quais são os processos e práticas pedagógicas produzidas pelos docentes que visam a alfabetização dos alunos privados de liberdade? Diante desta indagação, se formulou como objetivo geral analisar quais são os desafios e possibilidades da alfabetização no ensino aprendizagem de Jovens e Adultos do Sistema Prisional do município de São Mateus. Os objetivos específicos foram: Identificar como a alfabetização consegue ressignificar a vida destes e tecer análise crítica sobre esse processo; observar as interações sociais e as práticas docentes no Sistema Prisional masculino de São Mateus; elaborar material didático-pedagógico que contribua para a

alfabetização dos jovens e adultos privados de liberdade. A escolha do tema se deu pela necessidade de aprofundamento do debate acadêmico sobre as possibilidades de se construir metodologias específicas para a alfabetização do público citado, onde seus saberes e experiências de mundo possam contribuir como guias para a formulação de propostas curriculares político-pedagógicas e interacionistas. O referencial teórico se baseia em autores como Coll (2006), Ferreira (2011), Freire (1996) e outros. A pesquisa é qualitativa e teve como *locus* o CDPM (Centro de Detenção Provisória) e Penitenciária de São Mateus com a turma da 1ª a da 4ª etapa. Os participantes da pesquisa foram dez alunos matriculados e 2 professoras. Ratifica-se o fato de que a alfabetização no Sistema Prisional é essencial e mesmo diante das dificuldades, vem buscando atuar de maneira eficaz e voltada para uma formação crítico-cidadã daqueles que não tiveram oportunidade de estudo na idade certa a conquistar sua autonomia, recuperar a autoestima e a dignidade.

PALAVRAS-CHAVE: Proposta de alfabetização. Jovens e adultos. Sistema prisional.

CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF LITERACY IN THE SYSTEM PRISON IN SÃO MATEUS-ES: A CASE STUDY

ABSTRACT: This article highlights research on the reading and literacy of students in the prison system in São Mateus, ES. The problem focuses on the question: what are the pedagogical processes and practices produced by teachers that aim at the literacy of students deprived of their liberty? In view of this question, the general objective was to analyze what are the challenges and possibilities of literacy in the teaching of youth and adults in the Prison System of the municipality of São Mateus. The specific objectives were: Identify how literacy can resignify their lives and make a critical analysis about this process; observe social interactions and teaching practices in the male prison system in São Mateus; elaborate didactic-pedagogical material that contributes to the literacy of young people and adults deprived of freedom. The choice of the theme was due to the need to deepen the academic debate on the possibilities of building specific methodologies for the literacy of the mentioned public, where their knowledge and world experiences can contribute as guides for the formulation of proposals political-pedagogical and interactionist curricula. The theoretical framework is based on authors such as Coll (2006), Ferreira (2011), Freire (1996) and others. The research is qualitative, with the locus of the CDPM (São Mateus Provisional) and Prison Detention Center with the class from the 1st to the 4th stage. The research participants were ten enrolled students and 2 teachers. The fact that the Literacy in the Prison System is essential and even in the face of difficulties, it has sought to act effectively and focused on a critical-citizen education of those who did not have the opportunity to study at the right age to gain their autonomy, regain self-esteem and dignity.

KEYWORDS: Literacy Proposal. Youth and adults. Prison system.

1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa que resultou este artigo se insere na interrelação das circunstâncias que acompanham a alfabetização de jovens e adultos no Sistema Prisional de São Mateus-ES. Contextualizamos aqui aspectos descritivos de como é a prática pedagógica da alfabetização de jovens e adultos privados de liberdade e, a partir das análises dos problemas apresentados a esta prática, esquadriñar melhores conhecimentos sobre a aquisição da leitura e escrita dos internos privados de liberdade.

A Educação de Jovens Adultos oportuniza uma formação integral para educandos privados de liberdade, permitindo-os a reflexão crítica de si e da realidade em que se inserem. Portanto, a educação é de caráter transformador e oportuniza, dentro do Sistema Prisional, meios para o despertar da consciência crítica e, assim, entretecer melhores caminhos para sua vida. O despertar da consciência crítica se dá com um processo educativo de conscientização, pois homens e mulheres só podem ser conscientes à medida que conhecem. O saber desperta o comprometimento com a própria realidade. A conscientização é formada quando se nota percepções ingênuas sobre a realidade.

Tendo elementos para analisar as causas das opressões sofridas, as pessoas tornam-

se conscientes, se responsabilizam pelo social e lutam pela transformação dessa realidade. Deste modo “nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos” (FREIRE, 1983, p.41). Esta educação é *práxis* autêntica, que cria tensão em relação aos valores estabelecidos, que é dotada de reflexão e ação contrária à repressão. “[...] Cabe aos oprimidos realmente lutar por sua libertação, juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão [...]” (FREIRE, 1983, p. 37-38).

A educação como ato político, sem a pretensão de transformar a realidade sozinha, tem responsabilidade ética, afronta as práticas de exploração, discriminação de gênero, raça e classe – atitudes opressoras que levam à miséria. Essa educação torna-se libertadora. É oportunamente compartilhando desse princípio, que a pedagogia do oprimido implica em dois momentos distintos.

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na *práxis*, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1983, p. 41).

A escolha desta temática se justifica pela necessidade de aprofundar o debate acadêmico sobre as possibilidades de se construir metodologias específicas para a alfabetização de jovens e adultos no Sistema Prisional, onde seus saberes e experiências de mundo possam contribuir para a formulação de propostas curriculares político-pedagógicas e interacionistas. Saber quais são os processos e práticas pedagógicas produzidos pelos docentes, que visam a alfabetização dos alunos privados de liberdade, se estabeleceu como questionamento central nesta investigação.

A partir dessa indagação, centramos em desenvolver análise sobre os desafios e possibilidades da alfabetização no ensino aprendizagem de jovens e adultos no Sistema Prisional do município de São Mateus, ES. Para que se alcançasse esse propósito, elencamos alguns objetivos que consideramos pertinentes ao bom desenvolvimento da pesquisa: identificar como a alfabetização consegue ressignificar a vida de jovens e adultos privados de liberdade, tecendo análise crítica sobre esse processo; observar as interações sociais e as práticas docentes no Sistema Prisional masculino de São Mateus e, por fim, elaborar material didático pedagógico específico, que contribua para a alfabetização dos jovens e adultos privados de liberdade.

Para o desenvolvimento do trabalho fizemos uma pesquisa bibliográfica, de fontes secundárias, envolvendo estudos de autores sobre o tema ou afins. A partir da leitura de autores como Freire (1983), Gadotti (2008), Coll (2006), Ferreira (2011), entre outros, adquirimos embasamento teórico necessário à investigação proposta.

A pesquisa foi desenvolvida no Centro de Detenção Provisória e Penitenciária de São Mateus-CDPM. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram 10 alunos matriculados na turma da 1ª a 4ª etapas e 2 professoras. Desenvolvemos um estudo qualitativo porque, nessa abordagem, “o conhecimento não se reduz que a um rol de dados isolados, conectados por

uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (CHIZZOTTI, 2008, p. 79). Sob esse fundamento, procuramos manter presente o processo dialético, ou seja, valorizando sempre a dinâmica da contradição dos fatos e o sujeito histórico, criador e transformador da realidade. Tendo em mente que nada é neutro, as pessoas e suas ações têm haver com a estrutura sociopolítica e econômica historicamente formada. Antes da pesquisa propriamente dita, fizemos a revisão literária, sempre tendo “[...] um diálogo reflexivo entre as teorias e outros estudos com o objeto de investigação [...]” (DESLANDES, 2007, p. 36).

Deste modo, a investigação se deu a partir do exercício de leituras dos autores, nos quais buscamos adquirir embasamento teórico, de maneira que nos possibilitou encontrar possíveis respostas e, assim, subsidiar a investigação proposta. O instrumento para coleta de dados optados se deu por entrevista, com perguntas abertas e fechadas, do qual foram extraídos dados qualitativos sobre o tema abordado. Entendemos que, dessa forma, a aproximação da pesquisadora com o objeto pesquisado seja relevante, de forma a tecer a argumentação necessária, a partir do olhar crítico e do conhecimento factual. Após as discussões e análise dos dados coletados, foi desenvolvido material didático como sugestão metodológica a ser vivenciado em turmas de alfabetização de jovens e adultos no Sistema Prisional de São Mateus.

2 | O SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

Atualmente, o Sistema Prisional brasileiro enfrenta sérios problemas em sua funcionalidade. A estrutura física, que não comporta seu contingente e o número de profissionais para atendimento dos presos são reduzidos.

[...] a ampliação do encarceramento não é seguida do crescimento do número de agentes penitenciários. Grande parte das unidades prisionais carece de número adequado de agentes, sobrecarregando os (as) profissionais existentes e tensionando ainda mais o ambiente prisional, potencializando a ocorrência de abusos de poder, arbitrariedades diversas e conflitos violentos. Encontramos unidades em que dois agentes eram responsáveis pela segurança de pavilhões com quinhentos detentos cada (CARREIRA, 2009, p. 83).

Além disso, há morosidade da justiça nos atendimentos aos processos penais, o que é considerado um dos maiores problemas dentro da instituição prisional, pois nos últimos anos o número de privados de liberdade cresceu no país. De acordo com relatório do Levantamento de Informações das Penitenciárias (BRASIL, 2016), o Brasil chegou a ocupar o quarto lugar em população carcerária do mundo. Arelado a tudo isso, existe a inabilidade do Estado em prover condições dignas, que atendam à demanda, o que ocasiona graves situações, como rebeliões, doenças físicas e psicológicas, superlotação, entre outros.

Quanto à justiça, se constitui num estado de morosidade, devido ao reduzido número de efetivo, que diz respeito a juízes e promotores públicos, para executar os julgamentos e

efetivações penais. O que resulta em um contingente populacional na “prisão provisória”, cumprindo longas penas, que, por vezes, poderiam ser realizadas através de penas alternativas, ou ainda na liberação daqueles que até já cumpriram suas penas.

Além do número excessivo de prisões provisórias, tais problemas se revelam na lentidão em garantir benefícios previstos na lei de execução penal, na demora para a soltura de pessoas que já cumpriram suas penas (estimado em 9 mil pessoas) e na limitada presença de juízes e promotores nas unidades prisionais (CARREIRA, 2009, p. 20).

Fica evidente a lentidão no sistema quanto ao processo de execução das penas, bem como a necessidade de um efetivo maior, no propósito da resolução do problema, visto que aponta especificamente para o efetivo profissional. Vale pensar que, quanto antes resolvida a questão, menos tempo a pessoa em situação de liberdade privada ficaria institucionalizada, e talvez isso oportunizaria maiores chances de sua ressocialização.

O Sistema Prisional brasileiro é composto por pessoas negras, com baixo nível de instrução ou analfabetas. Perfil este, de acordo com Carreira (2009), que se originou desde a constituição do Estado Brasileiro, que teve um percentual de sua população escravizada, sem acesso aos direitos fundamentais, que até mesmo não eram executados neste território para dada população. Sendo assim “o perfil carcerário brasileiro condiz com o fato de que a população, que, em sua maioria, apresenta trajetórias marcadas pela falta de acesso a direitos básicos, como alimentação, saúde, educação, trabalho, segurança, entre outros. Grande parte dessas pessoas, antes de ser presa, estava desempregada ou vinculada ao subemprego” (CARREIRA, 2009, p. 82).

Em se tratando do município em foco, segundo estimativa do IBGE (COSME, 2009, p. 2), a população de São Mateus é de 101.613 habitantes. E, conforme estudo realizado por Cosme (2009), das 61.328 pessoas com idade igual ou superior a 15 anos, registradas no censo 2000, 16.923 estavam em condição de analfabetismo funcional, o equivalente a 27,6% da população.

3 | DIFICULDADES E DESAFIOS DO DOCENTE EJA NO SISTEMA PRISIONAL

Para que se compreenda a didática e o seu papel na prática pedagógica do docente do Sistema Prisional, é necessário entender quem é o educador e como ele compreende o fenômeno educativo, tendo em vista as diretrizes que orientam sua atuação pedagógica.

Este educador tem carência de uma percepção sobre importância política no ato de educar. Na realidade da sala de aula, quanto mais o professor direcionar a turma para os seus desejos e formas, menos esses alunos se posicionam. Para o professor, significa “ter uma turma que não dá trabalho”, pois o educando geralmente não questiona, não se incomoda com nada, aceitando tudo passivamente. E tal atitude se repete diante da vida cidadã, pois muitos agem passivamente diante da estrutura autoritária do estado, se julgando subordinados a estes e a suas leis, aceitando o que lhes é imposto acriticamente.

Tais atitudes mostram a importância de uma melhor preparação dos programas de formação de professores/as, haja vista que muitos docentes só terão esse contato com as teorias libertárias nos cursos que fizerem pós faculdade.

Mesmo quando os programas de formação no ensino passam para o âmbito da universidade, a teoria não desempenha um papel comparável ao que tem na formação dos engenheiros, dos médicos ou na dos administradores. A (re) descoberta da complexidade do ofício de professor está menos ligada à crítica à ilusão cientificista do que à descoberta dos limites do bom senso no que se refere a prescrições metodológicas, sobretudo quando as condições e as ambições da prática se transformam (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Além da seriedade dos conteúdos necessários à operacionalidade pedagógica, as práticas reflexivas filosóficas e críticas sobre a realidade concreta da sociedade não podem ser ausentadas dos programas de formação profissional universitária. Pois a ação educativa e a prática pedagógica configuram sempre uma opção política. Subjacente a esta prática, estaria presente, implícita ou explicitamente, de forma articulada ou não, “um referencial teórico que compreendesse os conceitos de homem, mundo e sociedade, cultura, conhecimento etc.” (MIZUKAMI, 2006, p. 4).

Os exercícios pedagógicos cultivados pelos profissionais da educação representam maneiras pelas quais educadores aprenderam a lidar com os desafios colocados pela sua atividade profissional.

Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica (PERRENOUD, 2000, p. 44).

Para que isso seja possível, é necessário que as práticas, as situações concretas, as cenas do cotidiano do espaço escolar, etc. se tornem objetos de reflexão sistemática dos agentes escolares. A formação permanente deve se fundar na reflexão sobre a prática.

A educação crítico libertadora prevê o levantamento preliminar da realidade local, trata da situação limite vivenciada pelas pessoas participantes; as problematizações provocadoras são capazes de contestar fortes construções engessadas pelo senso comum. Todos estes processos só podem acontecer se houver a dialogicidade. “Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, 1980, p. 42).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

No setor educacional do Sistema Prisional de São Mateus – Centro de Detenção Provisória (CDP), há uma sala adaptada para a ocorrência das aulas, com carteiras, uma lousa

e materiais copiados para os alunos. Nesse espaço, e durante as aulas, há o monitoramento integral por agentes penitenciários. O material didático é elaborado pela professora regente, que é alfabetizadora. As cópias são feitas pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ceciliano Abel de Almeida, a qual o programa é subordinado. Este material é elaborado durante planejamento coletivo das professoras, conforme grade curricular.

Ao planejar a leitura, se compreende que ela deve ser entendida como imagem, pois inicialmente o aluno conhece as letras, as sílabas e as palavras, conseqüentemente, assimilando-as à grafia. Daí a importância de estimular o conhecimento das letras, sua junção. Ou mesmo propor atividades que envolvam imagens, letras do nome, rótulos, desenvolver a leitura a partir de temas já conhecidos por ela (FERREIRO; TEBEROSKY 1995).

Os estudantes participantes do Programa de Alfabetização do Sistema Prisional de São Mateus são, em sua maioria, não alfabetizados ou semialfabetizados. Por isso, a entrevista foi realizada e transcrita pela pesquisadora, mantendo as respostas orais desses educandos.

4.1 O perfil dos alunos privados de liberdade entrevistados

O perfil dos sujeitos da pesquisa, descrito neste subitem, se estrutura pelo levantamento sobre o tempo de prisão, do pertencimento étnico racial, estado civil, da profissão, idades e a experiência de escolarização.

Dos alunos, 50%, responderam que estão em detenção por menos de 01 ano no Sistema Prisional em São Mateus, 30% disseram estar a 01 ano e 20% informaram estar há mais de 02 anos. Dessa forma, confirma-se que esses cidadãos privados de liberdade estão no local aguardando julgamento, conforme informação dos mesmos. Estes ficam no centro de detenção provisória. Para muitos, é possível que o processo demore, no mínimo, dois anos, ou mais, para encerrar. Enquanto esperam se sentem ansiosos, estressados, com medo, saudade, preocupados, doentes, tensos, estressados, entregues à própria sorte etc. Representa, segundo estes, um grande martírio. Dizem que os dias demoram muito a passar. E que não se reconhecem mais, pois estar presos é perder a liberdade, a dignidade e a sua condição de ser humano.

A ideia de pertencimento racial é determinada pelas características fenotípicas dos sujeitos detentos. A maioria, 80%, se identificou pardo, 10% negros e 10% brancos. Ou seja, 90% são negros, o que confirma “[...] o predomínio de população jovem, negra (parda e preta), de baixa escolaridade e de origem popular nas unidades prisionais” (CARREIRA 2019, p. 82). A falta de oportunidades a essa população vem desde o tempo da escravidão. Junto à população negra há a falta de chance de estudo, de formação profissional e a necessidade de trabalhar, desde ainda criança, para ajudar no sustento da família. As pessoas criminalizadas por ser negras vêm de uma historicidade de pobreza. Com a abolição da escravidão, deixaram de ser escravos, mas imediatamente se tornaram criminosos. E como criminosos tornaram-se escravos do estado (DAVIS, 2009).

Em relação ao estado civil, a maioria, 67%, solteiro, os casados somam 22%, e amasiados 11%. Nenhum deles é filho único, variando de 01 a 18 irmãos. Indicaram que

alguns poucos tiveram oportunidade de estudar, já que o próprio não teve. Essa é a realidade de muitas famílias brasileiras, precisando se manter pelo trabalho, opta por não estudar, ou não estudar na idade certa.

As profissões apontadas foram: autônomo, soldador, vaqueiro, braçal, auxiliar de serviços gerais, pintor e pizzaiolo. Apesar de eles não terem formação acadêmica, possuem uma profissão fora do Sistema Prisional de São Mateus. São profissões que não exigem tanto estudo ou conhecimento acadêmico e de remuneração pouco digna. Isso reafirma o que indicaram anteriormente, pois não tiveram oportunidade de estudar e sua busca pela sobrevivência foi mais acentuada que a formação, o que buscam agora, privados de liberdade.

A maioria dos entrevistados tem, 40%, 20 a 29 anos de idade; 30% estão entre 30 a 39 anos de idade; e 30% apontaram ter 40 a 49 anos de idade. Percebe-se que é uma população jovem, não ultrapassando os 50 anos de idade, entre os 20 e 49 anos de idade. Apesar de ser uma população jovem, sua idade está avançada para a alfabetização. Ao procurar trabalho, como não tem capacitação, fica a margem da sociedade, excluída, sem fontes de renda. Diante da falta de expectativa laboral, o mundo da contravenção lhe acolhe.

Sobre o processo de escolarização, 50% dos participantes já frequentaram a escola e 50% não. Os que frequentaram, conseguiram estudar até o 1º ou 2º ano de alfabetização; os demais não frequentaram por falta de oportunidades. Os estudantes privados de liberdade, de modo geral, expuseram que a pobreza extrema e a distância da escola os fizeram abandonar os estudos. Uns foram trabalhar, outros desocupados, que em situação de grande vulnerabilidade, cometeram infrações à lei. O envolvimento com os atos infracionais, muitas vezes, acontece como uma oportunidade de conseguir meios de sobrevivência. É o que se encontra mais próximo da pessoa e lhe oferece uma oportunidade de renda imediata.

4.2 Os sentimentos da não alfabetização pelos alunos privados de liberdade

O sentimento de cada um a respeito de não saber ler e escrever. As demonstrações de sentimentos foram: “muito triste”, “excluído”, “como um cego”, “perdido”, “muito mal”, “com vergonha”, “mal realizado”, “incompleto”. Todos os sentimentos negativos, indicando que a baixa estima é preponderante entre eles. Percebe-se, nas falas dos alunos a desumanização, o que Paulo Freire (1983) chama de “ser menos”. Neste caso, a luta pela alfabetização perpassa o “ser mais”. Isso significa que o ser humano possui em si uma vocação antológica de ser mais. A pedagogia realmente libertadora atua nesta vocação do “ser mais” da pessoa. “Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos (FREIRE, 1983, p.41)”.

Ler e escrever não são os objetivos mais importantes na vida escolar, pois é uma vivência única para cada pessoa. Ao dominar a leitura, abre-se a possibilidade de enxergar diferente a realidade e desenvolver raciocínio, alargar a visão de mundo, de si mesmo e do outro. Por partilhar esse princípio é que a pedagogia do oprimido implica dois momentos distintos. “O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão

comprometendo-se, na *práxis*, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 1983, p. 41).

O despertar da consciência crítica se dá com o processo educativo de conscientização. Homens e mulheres só podem ser conscientes à medida que conhecem. Todos/as, inclusive os estudantes privado/as de liberdade, têm sonhos, esperança e vontade, ser libertos/as, dar continuidade aos estudos, constituir família, trabalhar, enfim, ser respeitados. Mas a sociedade ainda guarda muito preconceitos, discriminação e isso, por vezes, não é possível. Os direitos de ser humano lhes são negados. O próprio sistema não oferece condições necessárias para que eles deem continuidade aos estudos, ou consigam emprego após o cárcere.

Os estudantes privados de liberdade têm a percepção de que a alfabetização pode melhorar seu campo profissional e pode atuar no processo de humanização, que possibilitará a anulação de preconceito, paradigmas e crescimento destes, tanto dentro quanto fora do sistema penitenciário. Sobre a alfabetização, dos métodos usados em aulas dentro do presídio, os detentos estudantes destacaram a relevância da educação para crescimento de cada um deles:

1. Muito importante, sem ela não se educa.
2. A pessoa que não conhece a leitura é cega. O estudo dá uma outra visão. Parece um segredo que a pessoa descobre. Eu aprendi a ler e escrever aqui na prisão (escola). Quando pego um livro já sei o que está escrito.
3. Sim. A educação é a melhor coisa da vida.
4. Muito importante. Quem não tem educação se torna ignorante.
5. Demais, quem tem educação tem respeito. Tem valor. Consegue o que quer.
6. Muito importante. Para ter um momento de recomeço, e um bom emprego precisa da educação.
7. Com certeza é o melhor que tem, sem a educação a gente não vai a lugar nenhum.
8. Muito importante, tanto para o crescimento pessoal, social e mental. A leitura pode ajudar nos momentos de dificuldades.
9. Muito importante. É bom para ter um futuro melhor. O juiz está lá naquela posição porque estudou. Eu não tive nenhuma oportunidade.
10. Muito importante. Com a educação consegue qualquer coisa: família e trabalho.

Percebemos, nas falas, que os estudantes privados de liberdade não estudaram no tempo certo, mas têm plena consciência de seu papel no mundo e do que a educação bem lhes pode oferecer. Essa abordagem reforça a necessidade da EJA no Sistema Prisional trabalhar voltada para a formação libertária dos educandos e não somente na formação conteudista. Para eles, a formação acadêmica os ajuda a *ser mais* (FREIRE, 2010). Ser mais do que os conteúdos trabalhados, mais do que o Sistema Prisional deseja deles, mais do que as professoras venham a ensinar. Ser mais cidadão, mais crítico e consciente de seu papel no mundo e do que pode acrescentar ou mudar nele. “Faz-se necessária a criação de espaços de ação-reflexão, reflexão-ação que propiciem que o ‘ser mais’ se emancipe, pois este, está inscrito na natureza dos seres humanos” (FREIRE, 2010, p. 75).

Quanto ao método, recursos e os processos de alfabetização utilizados em sala de aula pelas professoras, os estudantes, unanimemente, destacaram como satisfatórios e suficientes. Enfatizaram que as professoras “são pacientes e explicam várias vezes, quantas precisar”. Essa parceria e respeito entre estes educandos e professoras, na fase de alfabetização, é bastante relevante, pois é um processo difícil, dada a idade dos educandos e sua situação de privação de liberdade. A educação é o meio de fazê-los diferentes. Apontaram que ela ajuda “na diminuição da ignorância, na tolerância, na continuidade dos estudos quando sair do presídio, no tratamento com as pessoas, a deixar de ser analfabeto e ler o que se passa no mundo externo, e a poder assinar documentos”.

Esses pareceres acentuam as necessidades da formação humanizada, do desenvolvimento da cidadania, do/a educando/a se perceber com dignidade, com mais vontade de vencer, de mudar suas vidas e de sua família. Se a pessoa possui intensões e desejos que não são dialogados em sala de aula, a educação desrespeita as subjetividades, se desvincula do seu papel de libertação capaz de ajudar os/as estudantes/as exercerem sua cidadania de forma crítica, consciente de seus direitos e de seus deveres na coletividade.

Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2010, p. 107).

O/a professor/a alfabetizador/a necessita estar atento às indicações dos/as estudantes e escutá-los. Mesmo que o Programa de Alfabetização Prisional descreva que se deve ter pouco diálogo e não estabelecer vínculos com este público, o planejamento docente será de uma educação libertadora voltada às necessidades destes alunos. Neste caso, desobedecer às leis morais injustas se constitui como papel da educação libertadora.

A partir da autonomia dada pelas professoras alfabetizadoras, as pessoas em privação de liberdade podem aprender mais facilmente, sem se preocupar somente com os conteúdos programáticos, mas com o seu porquê, sua funcionalidade e sua construção. “A educação de analfabetos e jovens reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que, depois da sua libertação, possam continuar a sua formação” (CARREIRA, 2009, p. 11).

4.3 As concepções das professoras do Sistema Prisional em São Mateus

As professoras relataram que:

Professora **A**: Em escolas regulares o professor leva para a sua sala o material que sua aula requer. Enquanto que no Sistema Prisional, não. Tudo é restrito e confiscado. Na base conta-se tudo (caneta, caderno, lápis...) todos os dias. Na entrada e na saída.

Professora **B**: em relação a aprendizagem, pelo os alunos estarem fora das informações tem muita dificuldade. Porém, no quesito interesse do aluno é melhor porque devido ao confinamento a única ponte que o aluno tem com o exterior (fora) é a escola. A escola é a única forma de ter contato, a única válvula de escape. O professor é quem mais o respeita. A educação é a luz no fim do túnel.

A professora *A* falou que a relação do Sistema Prisional e sua rigidez é complexa, em se tratando de alfabetização, período que requer muitos recursos didáticos. Já a professora *B* destacou a aprendizagem com respeito, acontece sem indisciplina, e que a afinidade deve existir entre o professor alfabetizador e seus educandos, afinidade que não deve se confundir com afetividade, naquele espaço.

A atenção é um cuidado positivo, que as professoras precisam desenvolver nas turmas de alfabetização da EJA do Sistema Prisional, pois, a partir da atenção, da motivação, e de outros fatores positivos, é que os estudantes serão capazes de ter fé. Isso os alavancará para novas conquistas e a capacidade de aprender e se libertar. “Fé na vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 1983, p. 93-94).

Quando questionadas sobre como se sentem em trabalhar em um estabelecimento prisional, a Professora *A* se posicionou, “me sinto privilegiada por conhecer pessoas tão diferentes da minha realidade” e a Professora *B* destacou, “me sinto ser professora de verdade, realizada. Aqui o foco do aluno é o estudo”. As respostas indicam que a realidade do Sistema Prisional, em relação à educação, é diferente, tanto para estudantes como para as professoras, pois têm uma classe disciplinada e monitorada, em que não há nada extra ao que elas ensinam e delegam aos educandos.

Porém, quando questionadas sobre o material e o método utilizados na alfabetização, as respostas destacadas fortalecem a educação tradicional. Professora *A* usa “o básico: livro didático, caderno, borracha e lápis”. A Professora *B* trabalha com “livros, quadro, pincel, televisão, filmes, *pendrive*, material de pesquisa impresso, panfleto de supermercado, método: aula expositiva, pesquisa bibliográfica – tanto o tradicional quanto o construtivista ou aquele que o aluno se adapta melhor. O adulto aprende melhor com o tradicional, silabando”. A Professora *B* explora uma variedade maior de recursos e de métodos, o que deve facilitar o trabalho de alfabetização, principalmente com adultos. Já a Professora *A* trabalha apenas com o que julga básico, material disponibilizado pela unidade prisional e pela escola a que está subordinada.

A escolha e utilização dos recursos didáticos passam a ser uma opção de cada professora. O sistema não exige ou indica o que usar, ele possui regras, mas antes delas, há muito a ser explorado. Quando a professora se utiliza de ferramentas e novas metodologias para ensinar, ela deseja que seus alunos aprendam e, a partir do conhecimento, transformem sua realidade, sua vida. Por isso é relevante inovar para transformar o que não está bom. “[...] a transformação é a busca por um novo mundo” (FREIRE, 2010, p. 80). Mesmo que o externo ainda não seja sua realidade, os estudantes precisam conhecer para buscar melhorias, como disseram, para assinar, para ler o que o mundo externo lhe apresenta, para conseguir um emprego, e outros depoimentos.

Na visão das professoras entrevistadas, seus trabalhos na instituição deveriam ser acompanhados de mais projetos de apoio àqueles que não evoluem na alfabetização, por exemplo, no contra turno. “E também diminuir a quantidade de medicamento para quem faz uso, pois os tornam sonolentos e atrapalham a aprendizagem” (Professora *A*). “A Secretaria

de Segurança poderia valorizar mais a educação. O que o aluno privado de liberdade faz de errado, o castigo é retirá-los da escola” (Professora B).

A instituição prisional possui normas internas e isso se aplica ao Programa de alfabetização e demais. O estudo é visto como forma de remição, pois o aluno compensa em sua pena. As sanções a que ele se submete dependem de seu comportamento, que, sendo bom, traz bônus. É válida cada sugestão de alteração, mas há sistemas que são fechados na regulamentação e devem ser conhecidas e respeitadas, para segurança, inclusive de docentes.

Observa-se que as professoras pecam pela sua própria metodologia, de cunho tradicional, quando afirmam “despertar nos alunos o interesse pelos conteúdos” (Professora A). No entanto, apresentam uma outra dificuldade, que é concreta no trabalho pedagógico com encarcerado, pois, “nem todos os materiais necessários podem ser utilizados” (Professora B).

Ambas destacaram dificuldades, mas diferentes entre si. A Professora A indicou que julga mais complexo despertar o interesse dos alunos. Mas sua motivação, em relação aos recursos didáticos e métodos, mostraram que ela não os varia, optando pelo básico. Se investisse mais em práticas motivadoras, os estudantes poderiam ter mais interesse.

Se a relação professora-alunos fosse mais cordial, mais próxima, no sentido de dar atenção, de se preocupar com inovar suas aulas com recursos e metodologias que motivem o aprendizado, certamente a aprendizagem fluiria. Sobre isso, Freire nos indica que a relação pode ser positiva ou negativa, dependendo da maneira como ela for estabelecida entre esses seres. “[...] as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre o que devemos pensar constantemente” (FREIRE, 1997, p. 53), mas podem ser melhoradas, se houver empenho por parte dos professores.

As aulas de alfabetização no Sistema Prisional podem ser mais prazerosas, em que professoras e estudantes possam não apenas estudar conteúdos programáticos, mas dialogar sobre a vida, a partir de pontos positivos, a partir do que os educandos vivenciaram e que lhes foi satisfatório, ou mesmo o que desejam que seja. “Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem” (FREIRE, 1997, p. 53).

A Professora B gostaria de utilizar mais materiais didáticos, mas como há restrições, devido ao fator segurança, não o faz. Um ponto que, apesar de ser uma dificuldade, pode se configurar como ação de segurança para sua integridade, pois estudantes estão ali e não se conhece a fundo sua personalidade e pensamentos. No entanto, a professora pode usar estratégias, dinâmicas, pesquisas, fazer a diferença. O aluno espera por isso.

As maiores dificuldades na alfabetização dos alunos, segundo as professoras, perpassam o uso de drogas, incluindo as bebidas alcoólicas, o que dificulta a aprendizagem e atrapalha o desenvolvimento dos alunos. Na relação pedagógica da EJA, com os alunos privados de liberdade de São Mateus, notamos que, por serem adultos e estar a tempo fora da escola, a construção pedagógica é mais complicada. Mesmo sem um estudo mais

aprofundado sobre o uso de drogas, a professora A afirma, pelo senso comum, que há influência de tóxicos na vida dos alunos, o que atrapalha a concentração e a aprendizagem, sendo um processo longo e não se sabe até onde aprenderão. Por outro lado, o Sistema Prisional não possui tratamento para dependentes químicos. Somente existem alguns projetos e a realização de palestras sobre estas questões.

Após o lar, a escola se apresenta como um dos principais espaços sociais. No ambiente escolar se desenvolvem experiências, onde se adquire novos conhecimentos a partir da coletividade. Em âmbito de cárcere, onde a sala de aula é o espaço de uma penitenciária, as dificuldades são bem maiores, o que requer do profissional alfabetizador uma formação para a atuação eficaz, dentro das possibilidades. Enfim, é uma outra realidade, que exige bastante criticidade do professor. Há, por exemplo, palavras que se deve ter cuidado para pronunciar com os alunos. Algumas podem gerar conflitos e sentimentos ruins. Na leitura, a interpretação do aluno de uma palavra ou imagem depende das associações que ele faz. “Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 1996. p. 30).

Se o/a professor/a parte do princípio que os/as estudantes privados de liberdade/as são marginais, drogados/as, pessoas ruins e incapazes de aprender, elimina qualquer prática construtiva transformadora com estes/as estudantes. Tais princípios só podem ser condizentes com a educação bancária, totalmente oposta à educação libertadora, que por si é humanitária. Um dos princípios fundamentais da educação libertadora é criar meios para que o/a educando/a aprenda o respeito ao outro e a si mesmo.

A educação libertadora é horizontal e nunca vertical. O educando/a não aprende quando sente medo, mas quando há troca afetiva. Existe, assim, uma cumplicidade no procedimento de ensino e aprendizagem, facilitando a horizontalidade entre eles/as. E sobre isso, Freire nos ensina que,

É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica” (FREIRE, 1996, p. 11).

A pessoa em liberdade privada deseja conquistar seu lugar, redimir sua pena e, quem sabe, viver e conviver numa sociedade que ainda não sabe como e se o aceitará. O/a professor/a do Sistema Prisional não precisa abrir mão da rigurosidade, da pesquisa para ter amorosidade. A exigência de relações respeitadas, da disciplina construída como um pacto coletivo, autonomia intelectual pelo/a educando/a, responsabilidade etc., este aluno participa de um ensino de rigor, porém nunca autoritário. Por isso, Freire (1996) instrui que o ato de ensinar exige respeito aos saberes dos/as educandos/as, disponibilidade para o diálogo, consciência do inacabado, o reconhecimento de ser condicionado/a, convicção de

que a mudança é possível. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Se a atitude pedagógica for autoritária e egoísta, acaba limitando o desejo de autonomia do estudante, restringindo a sua curiosidade e inquietude.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a realidade da EJA é abalizada pela descontinuação e por tênues políticas públicas escassas para dar conta da demanda presumível e da realização do direito, nos termos situados pela Constituição Federal de 1988. É esta educação, ainda com especificidades mais embaraçadas, que estão inseridos os/as estudantes privados de liberdade. A partir desta pesquisa, entende-se, portanto, que a EJA prisional poderia ser melhorada se focada na formação humanitária dos educandos. Sistemáticamente, estes desejam melhoria na qualidade de vida e esperam que isso aconteça também através dos conhecimentos dados pela ação educativa humanista. Entretanto, analisando o currículo e a metodologia do sistema educacional no Sistema Penitenciário de São Mateus, identificou-se que ambos não se direcionam à formação humanizada, ou seja, para a vida após o cárcere, cercada de preconceitos, segregação e discriminação.

Faltam mais estudos e pesquisas relacionados à educação libertadora, por parte das professoras, que se veem, na maioria das vezes, como cumpridores/as de regras do sistema e que sua obrigação é, muito mais, como aplicadoras de conteúdos do que formadoras de cidadãos/ãs, pessoas que dependem de sua motivação. Aos professores deve ser oportunizada essa formação humanizadora, o que seria essencial, pois a metodologia atual é engessada pela educação tradicional, privando-as de uma prática criativa e diferenciada.

Sabe-se que o Sistema Prisional tem suas normas, muitas vezes necessárias à proteção do próprio corpo docente. Todavia, é preciso um olhar diferente, ante aqueles/as que ali estão. Seus restabelecimento e reinserção à sociedade são fundamentais e o agrupamento escolar é mais uma chance de viver em grupo e de este os/as perceber como parte integrante.

A alfabetização na EJA prisional forma acadêmicos que certamente um dia sairão libertos. Seria, então, relevante, que estes saíssem melhores do que ali entraram, mais conscientes de seu papel e mais almejantes de, como cidadãos, assumir seus deveres e resgatar seus direitos um dia anulados.

Quando o/a professor/a atua nas turmas de alfabetização e em Sistema Prisional, ele/a precisa estar preparado para as dificuldades que pode encontrar em sua prática diária, já que as situações de aprendizagem são imprevisíveis e cada dia acontece de uma maneira. A formação docente é um ponto relevante porque, a partir do conhecimento teórico, o/a docente pode esquadrihar subsídios que enriqueçam sua prática. Portanto, contribuindo para um planejamento que abranja estratégias de ensino aprendizagem, focados em recursos concretos e em associações dos conteúdos, com elementos que os/a estudantes conheçam fora do contexto da escola, ou até mesmo em seu interior.

Sobre o planejamento, entende-se que ele deve se realizar como forma de organização da prática, para que se trabalhe com necessidades do grupo escolar, pois cada um possui suas peculiaridades, que devem ser respeitadas. O/a alfabetizador/a precisa entender que não estará apenas ensinando a decodificar letras, sílabas, palavras. Estará, outrossim, orientando a leitura do/a educando/a privado/a de liberdade, que aprenderá a ler e compreender palavras, gestos, imagens, pessoas e o mundo, contribuindo para as mudanças necessárias a seu favor. Ele/a, então, caminhará por uma educação que o leve ao encontro com o seu “ser”, certamente arraigada aos conteúdos significativos. Sempre lembrando que a educação é um ato político, podendo servir tanto para a submissão como para a libertação do povo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 dez 2019.

_____, MEC. **Lei de diretrizes e bases da educação**. 2013. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 22 mar 2019.

_____. DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. **Levantamento nacional de informações penitenciárias- INFOPEN**. Dezembro de 2016.

CORTEGAGNA, Paola Andressa. Análise histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **VI Jornada do HISTEDBR**, História, Sociedade e educação no Brasil – Reconstituição histórica das instituições escolares no Brasil, realizado em 7 a 9 de nov. de 2005. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer-histedbr/jornada/jornada6/trabalhos.htm>> acesso em: 13 de maio de 2020.

CARREIRA, D. **Relatoria nacional para o direito humano à educação: educação nas prisões brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

CARVALHEIRO, M. S. **Políticas públicas educacionais da EJA aplicadas nas unidades prisionais pós 1995**. 2010. Disponível em: <http://www.educadores.dia--dia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigosteses/2010/Pedagogia/apolpu beja.pdf>. Acesso em: 04 de mar de 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COLL, C. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

COSME, G. M. **Da formação no curso de licenciatura em matemática de São Mateus ao profissional da EJA**. Dissertação de Mestrado em Educação. Vitória: UFES, 2009.

DAVIS, Angela Y. **A democracia da abolição: para além do império, das prisões e da tortura**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25.ed. revista e atualizada. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 31-60.

FERREIRA, A. R. **Crime-prisão-crime: o círculo vicioso da pobreza e a reincidência no crime**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.p hp?script=sci_arttext&pid=S0101-66282011000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 mar 2018.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Alfabetizando leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2010.

_____. **Política e educação**. 8º edição. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2006.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FEIRA DE CIÊNCIAS JUNTO AO EJA: CONSTRUINDO A CIDADANIA

Data de aceite: 10/07/2020

Iêda Aparecida Pastre

UNESP – IBILCE – Depto de Química e Ciências Ambientais
São José do Rio Preto – SP.
<http://lattes.cnpq.br/5468171932996244>

Nayara Cristina Silva Caldas

UNESP – IBILCE – Depto de Química e Ciências Ambientais
São José do Rio Preto – SP.
<http://lattes.cnpq.br/3017941231172269>

Geovana Destro Cardoso

UNESP – IBILCE – Depto de Química e Ciências Ambientais
São José do Rio Preto – SP.
<http://lattes.cnpq.br/2523052616134150>

Gilmarcio de Oliveira Correia Junior

UNESP – IBILCE – Depto de Química e Ciências Ambientais
São José do Rio Preto – SP.
<http://lattes.cnpq.br/2797376743041192>

Carlos Eduardo Piovezan

UNESP – IBILCE – Depto de Química e Ciências Ambientais
São José do Rio Preto – SP.
<http://lattes.cnpq.br/8814755965727493>

Bruna Alves Moreira Fornari

UNESP – IBILCE – Depto de Química e Ciências Ambientais
São José do Rio Preto – SP.

<http://lattes.cnpq.br/1836599955100414>

Barbara Freitas Floriano

UNESP – IBILCE – Depto de Química e Ciências Ambientais
São José do Rio Preto – SP.
<http://lattes.cnpq.br/5175386562611563>

Mariana Gouveia Furlan

UNESP – IBILCE – Depto de Química e Ciências Ambientais
São José do Rio Preto – SP.
<http://lattes.cnpq.br/6377613382013455>

Janaina Alves Farias

UNESP – IBILCE – Depto de Química e Ciências Ambientais
São José do Rio Preto – SP.
<http://lattes.cnpq.br/4362377826511498>

Naira BiaginiMaltoni

UNESP – IBILCE – Depto de Química e Ciências Ambientais
São José do Rio Preto – SP.
<http://lattes.cnpq.br/1350462950986879>

Ana Rita Rocha Lemos Viana Barbas

UNESP – IBILCE – Depto de Química e Ciências Ambientais
São José do Rio Preto – SP.
<http://lattes.cnpq.br/4470903844355905>

Vera Aparecida de Oliveira Tiera

UNESP – IBILCE – Depto de Química e Ciências Ambientais
São José do Rio Preto – SP.
<http://lattes.cnpq.br/3485861859149856>

RESUMO: A atual exploração global de recursos naturais renováveis e não renováveis do planeta e suas consequências insustentáveis para a manutenção da vida têm sido cada vez mais sentidas pelo homem e por outras formas de vida da Terra. A percepção de que os recursos naturais da Terra são finitos ainda não é suficiente para sensibilizar as pessoas sobre a necessidade urgente de políticas governamentais para mitigar a degradação ambiental. Nesse cenário, a educação em química desempenha um papel efetivo na proteção do meio ambiente. A educação efetiva das comunidades para repensar suas ações em resposta à degradação do meio ambiente pode ser alcançada compartilhando o conhecimento e as soluções tecnológicas geradas pelos cientistas para superar nossos problemas ambientais. Nesse sentido, a universidade tem como papel central a formação de cidadãos conscientes de seu papel como agentes de mudança na sociedade. Assim, neste projeto, o ensino de química foi contextualizado para oferecer a jovens estudantes e adultos uma compreensão mais clara da importância da ciência para nossa sociedade. Foram realizados experimentos químicos com substâncias cotidianas, pesquisas na internet e filmes, com o objetivo de desenvolver o senso crítico de jovens e adultos por seu papel na sociedade como agentes de mudança. O presente trabalho também contribuiu para o fortalecimento dos relacionamentos e a transferência de conhecimentos da universidade para os estudantes e suas comunidades.

PALAVRAS-CHAVE: EJA, cidadãos, educação, química na sociedade.

ABSTRACT: The current global exploitation of renewable and non-renewable natural resources of the planet and its unsustainable consequences for the maintenance of life has been increasingly felt by man and other earth's life forms. The perception that earth's natural resources are finite is still not enough to sensitize people of the urgent need for government policies to mitigate environmental degradation. In this scenario, the education in chemistry plays an effective role for the environment protection. The effective education of communities to rethink their actions in response to the environment degradation may be achieved by sharing the knowledge and technological solutions generated by scientists to overcome our environmental problems. In this regard, the university has as its central role the formation of citizens aware of their role as agents of change in society. Thus, in this project the teaching of chemistry was contextualized to offer to young students and adults a clearer understanding of importance of science for our society. Chemical experiments were performed with everyday substances, internet research and movies aiming to develop the critical sense of youth and adults for their role in society as agents of change. The present work also contributed for strengthening of relationships and transferring knowledge from the university to students and their communities.

KEYWORDS: EJA; citizens, education, chemistry in society.

1 | INTRODUÇÃO

A química está presente no cotidiano das populações e intrinsecamente associada à vida e, como ciência que estuda as transformações da matéria, pode contribuir em muito para que o cidadão reelabore conceitos que possui a respeito de procedimentos e processos

muitas vezes comuns no seu dia a dia. Percebe-se que com o crescente desenvolvimento científico e tecnológico, a universidade deve ter a importante missão de levar o conhecimento gerado na academia para a população e, dessa forma, contribuir para o aprimoramento do ser humano, auxiliando-o a compreender o mundo em sua permanente transformação e nele intervir de modo responsável e ético. Como uma ciência, que permeia de forma fascinante a nossa vida apresentando uma forma própria de pensar e falar sobre o mundo, o entendimento da química pode ajudar o cidadão a participar da sociedade industrializada e globalizada, na qual a ciência e a tecnologia desempenham um papel cada vez mais importante. Aprender química é se envolver num estudo das substâncias ao nosso redor, situação na qual pode-se perceber suas propriedades, que utilidades possuem e quais as vantagens ou problemas que eventualmente podem trazer à humanidade. O conhecimento da química e a correta utilização de seus princípios podem contribuir para o bem-estar da humanidade e evitar problemas principalmente de ordem ambiental. Assim, dominar os conceitos científicos e compreender os fenômenos que acontecem ao nosso redor é uma importante condição para o exercício da cidadania. A comunidade de São José do Rio Preto e região é carente em termos de atividades formadoras fora da sala de aula, como atividades em museus e Centros de Ciências. Dessa forma, a Unesp de São José do Rio Preto, exerce um importante papel de formação junto à comunidade local como geradora de ensino integrado à pesquisa e extensão, desenvolve saberes que tem sido compartilhado com a comunidade tendo assim, se destacado na sustentação e fortalecimento a Programas de Extensão à Comunidade. O Curso de Química, um dos pioneiros da região, conta com grupo de docentes e alunos com experiência no desenvolvimento de ações educativas junto à comunidade. São constantemente solicitados para darem suporte técnico e científico em Feiras de Ciências, a ministrarem oficinas junto às escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio do município e região, dentre outras atividades que desenvolvem levando ciência para a comunidade. Buscando aumentar o nível de escolaridade da população brasileira os governos, federal e estadual, instituem o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país. Esse programa oportuniza aos jovens e adultos, que não iniciaram ou concluíram os Ensinos, Fundamental ou Médio na idade adequada, de acordo com a legislação, terem acesso a essas etapas da escolaridade por meio de cursos e avaliações voltadas a essa modalidade de ensino (SILVA et al, 2013; DI PIERRO, 2008). As aulas do Ensino Fundamental são abertas para alunos a partir de 15 anos. Já os interessados em concluir o Ensino Médio precisam ter, no mínimo, 18 anos. Os módulos de 6 meses cada, são equivalentes aos anos e séries do ensino regular. O curso conta com quatro horas diárias, de segunda à sexta-feira (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; LDB, 1996). Os alunos do EJA são, particularmente, diferenciados daqueles do Ensino Fundamental e Médio já que possuem amplo conhecimento adquirido ao longo da vida. Quando voltam para a escola se sentem muitas vezes desinteressados com aulas teóricas que não mostram sentido ao seu modo de vida. Esse desinteresse também ocorre por parte dos alunos do Ensino Médio regular, especialmente do período noturno, por aulas de química meramente expositiva (PAZ et AL, 2010). Como vivenciado

por professores (QUADROS, 2011) o ensino da química com conceitos bastante complexos e abstratos torna-se difícil quando o estudante não percebe sua necessidade, ou seja quando os conteúdos são ensinados desconectados da realidade do aluno. Com isso faz-se necessário um planejamento das aulas com atividades mais atrativas que permitam ao aluno compreender a importância da química e como ela está presente no seu cotidiano. Pensando em melhorar a qualidade do ensino de química destinado ao EJA e ao Ensino Médio regular, o texto aqui apresentado consiste de uma síntese de nossa contribuição à esses alunos por meio da atuação dos alunos do Programa de Educação Tutorial – Química Ambiental (PET-QA) do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto. O projeto foi desenvolvido na Escola Estadual Prof. Adahir Guimarães Fogaça em colaboração com a professora Siomara Miranda dos Santos Corrêa. Nesse trabalho desenvolveu-se atividades lúdicas e oficinas temáticas em química, tendo como público alvo os alunos das séries do EJA em conjunto com os alunos do Ensino Médio.

Considerando as características pessoais e culturais do público alvo envolvido no projeto, a estratégia de ensino adotada foi a construção teórica tendo as atividades experimentais como ponto de partida (OLIVEIRA, 1997). Dessa forma, trabalhou-se o ensino de química com experimentos simples, utilizando substâncias do cotidiano e contextualizado como forma de conscientizar os participantes e contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Um dos problemas enfrentado por professores do ensino médio, especialmente no desenvolvimento de atividades experimentais em química ou qualquer outra atividade que não envolva lousa e giz, está relacionada com as salas de aulas numerosas, heterogêneas e a falta de material humano e espaço físico necessário aliado à falta de motivação do aluno para uma efetiva integração do processo ensino e aprendizagem dos conteúdos da química (PASTRE, 2011). Com o ensino noturno do EJA há ainda a pouca disponibilidade de tempo dos alunos que trabalham durante o dia e não possuem tempo de frequentarem uma biblioteca e dialogarem com o professor fora da sala de aula, dados também observados por Fahrenholtz (1973). Com isso, os alunos formaram grupos de estudos que foram monitorados pelos discentes do curso de Química, chamados de colaboradores e supervisionados pelos professores de química da universidade e da escola de ensino médio participantes do presente projeto.

As atividades foram planejadas em reuniões do grupo PET-QA com o auxílio dos colaboradores e em conjunto com a professora de química Siomara Miranda dos Santos Correa da Escola Estadual Prof. Adahir Guimarães Fogaça, onde o projeto foi desenvolvido. Os beneficiários do projeto foram os alunos do Ensino Médio regular e do EJA. Ao longo do ano, as atividades foram distribuídas de acordo com os itens descritos abaixo:

I. Apresentação do projeto

Essa etapa envolveu o planejamento prévio com a professora da escola realizado no início do mês de março, para definição dos encontros ao longo do ano e da ordenação das atividades em consonância com o conteúdo curricular do público alvo. Os temas escolhidos para serem trabalhados dentro da temática ambiental foram “Poluição Química do Solo”, “Desertificação”, “Poluição do Ar causada pelos Carros e Indústrias”, “Reutilização e Reciclagem do Lixo”, “Poluição Natural”, “Agroquímicos no Solo”, “Radioatividade”, “Tratamento de Água”, “Pulverização de Lavouras com Agrotóxicos”, “Eutrofização das Águas”, “Decomposição da Matéria Orgânica” e “Poluição Física”.

II. Reuniões Mensais

Ocorreram encontros mensais com os alunos do EJA e do Ensino Médio no período de abril a junho. Realizou-se uma sessão dialogada com os alunos com o auxílio do filme de curta metragem “A história das coisas”, abordando a importância da química no desenvolvimento científico e tecnológico e a conscientização para as questões ambientais.

III. Divisão dos temas

Cada integrante do Grupo PET Química Ambiental ficou responsável por um dos temas listados na etapa 1.

IV. Formação de grupos de trabalho

No mês de julho foram formados grupos de trabalho entre os alunos do EJA e do Ensino Médio. Cada petiano ficou responsável por um grupo, como monitores, e foram distribuídos os temas para que eles fizessem uma pesquisa bibliográfica. Pela indisponibilidade de tempo para encontros presenciais, o contato entre os monitores e os alunos foram realizados por meio de mídia eletrônica como facebook e whatsapp.

V. Discussão dos temas

Entre o mês de agosto a outubro ocorreram encontros presenciais para discussão dos temas e dos trabalhos a serem apresentados na feira de ciências. Os trabalhos foram montados pela equipe, sob a orientação dos executores do projeto, na forma de painel, jogos e/ou experimentos.

VI. Visita a Universidade

A visita a universidade ocorreu no final de novembro. Como a maioria dos alunos trabalhavam durante o dia, a visita foi programada para o período noturno, das 19h às 22 h. Esta visita monitorada foi planejada para que os alunos conhecessem a universidade pública. Dessa maneira, fizeram um tour pelo campus guiados pelos petianos para conhecerem melhor a universidade. Os alunos também foram levados até o laboratório de química onde foi feita uma oficina de produção de sabão reutilizando o óleo de cozinha.

VII. Realização da Feira de Ciências

Para encerrar o projeto, em novembro foi realizada a Feira de Ciências na escola para que os grupos apresentassem o trabalho feito para a comunidade escolar. No final da atividade realizou-se a premiação dos melhores trabalhos apresentados na feira e os alunos receberam certificado de participação no projeto.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Além dos dados qualitativos apresentados, oitenta alunos participaram ativamente dos trabalhos e destes, 40 responderam um questionário de 4 perguntas objetivas, cujos resultados estão apresentados nas Figuras de 1 a 4. O questionário foi elaborado para se ter uma percepção quantitativa da efetividade da atividade realizada. Na figura 1 mostramos a avaliação dos petianos com relação a organização do projeto. Podemos afirmar que aproximadamente 70% dos estudantes responderam que o desempenho dos petianos foi excelente. Com isso, observa-se o comprometimento dos alunos com o projeto.



Figura 1: Gráfico de avaliação do desempenho dos petianos no projeto

Quando perguntados sobre o desempenho do grupo de alunos na realização do trabalho, figura 2, cerca de 70% dos alunos responderam que tiveram um excelente desempenho, o que confirma o interesse desses alunos em participar de atividades promovidas pela universidade pública. Portanto, a análise dos dados expostos nas figuras 1 e 2 fica evidente o interesse dos estudantes em aproveitar a oportunidade oferecida pela universidade para melhorar seus conhecimentos.

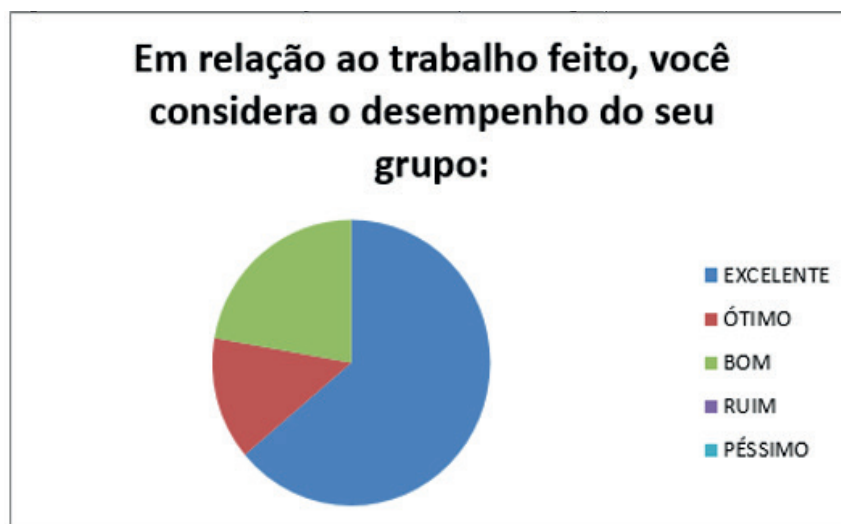


Figura 2: Gráfico de avaliação do desempenho do grupo como um todo

Em outra pergunta do questionário, procuramos verificar a avaliação da Feira de Ciências pelos alunos. A maioria dos estudantes consideraram o evento como excelente, mostrando que as atividades vivenciadas na feira de ciências são diferentes daquelas vistas geralmente em sala de aula, pois promove a autonomia e o conhecimento crítico sobre as questões científicas do cotidiano.

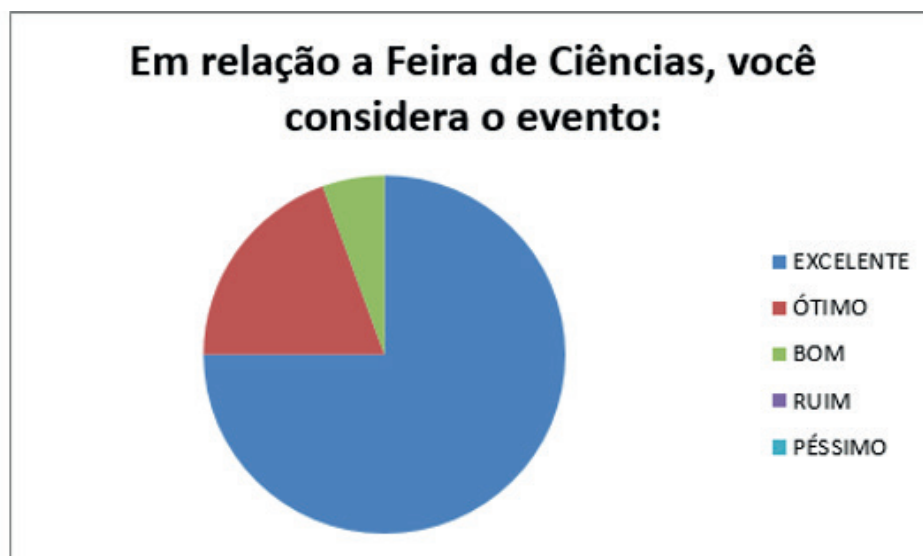


Figura 3: Gráfico de avaliação da Feira de Ciências realizada
Fonte: Autoria própria

De acordo com os dados obtidos na Figura 4, os alunos afirmaram que tiveram um excelente conhecimento adquirido com o trabalho em grupo e se devem principalmente a mudança de visão da disciplina, tendo uma maior aproximação da química com o cotidiano da comunidade em geral.

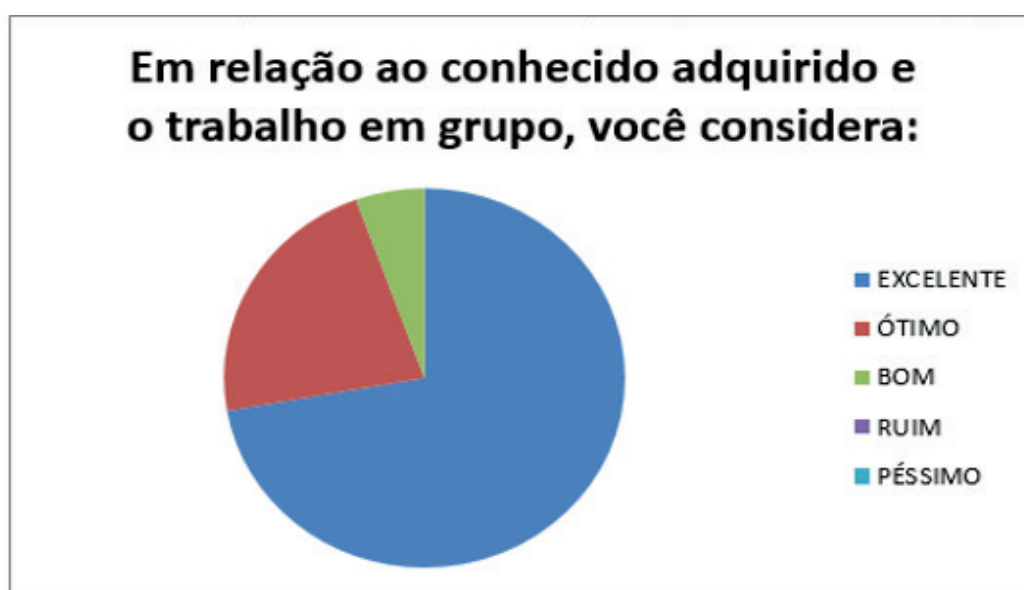


Figura 4: Gráfico de avaliação do conhecimento adquirido pelos alunos com o projeto
Fonte: Autoria Própria

Entendemos, por fim, que o projeto permitiu a integração da universidade com a comunidade propiciando a troca de informações e experiências. Além disso, também contribuiu para que os estudantes reelaborassem seus conhecimentos por meio da maior abrangência dos aspectos das ciências e tecnologia apresentados a eles, formando cidadãos mais críticos. O trabalho contribuiu com a conscientização da comunidade sobre a importância de se conhecer aspectos da química com o fim de minimizar a ocorrência de acidentes ambientais e sensibilizar a sociedade sobre o consumo consciente. Aos petianos foi possível complementar a formação pessoal e profissional dos envolvidos no projeto, desenvolvendo a capacidade de síntese de temas complexos e habilidade de linguagem acessível a cada tipo de público.

4 | RELATOS DE ALUNOS PARTICIPANTES

As atividades desenvolvidas no projeto contribuíram de forma geral para o processo de formação de nossos estudantes de química. O engajamento dos alunos possibilitou a discussão de vários conteúdos de química bem como a sua aplicação no cotidiano. Portanto, mostramos, a seguir, breves relatos sobre importância do projeto na formação de alguns estudantes participantes.

Aluno 1: "Sem dúvidas este projeto foi um dos que mais marcou a minha trajetória acadêmica. Eu estava acostumada a trabalhar com público de idade aproximada à minha, então trabalhar com o EJA foi um grande desafio. Enquanto planejávamos, senti uma enorme insegurança e não sabia se seria capaz de atingir os objetivos que o PET propunha. No entanto, com o decorrer do projeto, fiquei surpresa com a qualidade que alcançamos e com o empenho dos alunos. Foi incrível ver as maquetes realizadas pelos grupos e o tanto de relações que fizeram entre os conceitos químicos que lhe passamos e o cotidiano deles, o que resultou um aprendizado ímpar para mim. Com este projeto, conseguimos afirmar o quanto a química é importante para a sociedade, que era o nosso maior propósito".

Aluno 2: "Antes de ingressar na Universidade, eu não fazia ideia do que era o EJA. Ao ingressar no PET eu tive a oportunidade de conhecer e colaborar com esse projeto mostrando para os alunos como a química está presente em nosso cotidiano. Na primeira vez que fui para e vi os alunos do EJA, que são alunos mais velhos, fiquei inseguro de que as coisas não dariam tão certo, pois pensei que eles só queriam que a aula acabasse. No decorrer das aulas explicamos principalmente sobre as questões ambientais e eles interagiram grandiosamente, e para as minhas expectativas tudo fluiu super bem. Trabalhamos com diferentes temas relacionados a química com vários grupos com o objetivo que no final do ano eles apresentariam um

experimento em uma feira de ciências. No dia da feira estava tudo tão maravilhoso que nem pude acreditar, eles se esforçaram tanto e deram seu melhor. Finalmente eu posso dizer que a minha experiência com o EJA foi fantástica, e tenho certeza que além do meu crescimento pessoal e profissional, eles também cresceram muito com essa experiência, onde adquiriram informações sobre química inserida no cotidiano”.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões aqui apresentadas refletem a nossa contribuição para a melhoria do Ensino de Química em São José do Rio Preto (SP), por meio da integração da Universidade com a comunidade. Acreditamos que a inserção dos alunos PET-QA na escola atingiu o objetivo que foi de utilizar a química para agregar saberes e contribuir para a formação de cidadãos conscientes do seu papel para a construção de uma sociedade mais humana e sustentável. Acreditamos também que as atividades desenvolvidas pelos bolsistas têm sido primordial para o seu melhor desenvolvimento profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos especiais à PROEX/UNESP, ao MEC/SESU pelo aporte financeiro e aos demais integrantes do Grupo PET Química Ambiental da UNESP que contribuíram para que esse trabalho fosse desenvolvido, Carolina Ferreira De Lima, Deborah Batista Souza Dos Santos, Eluana Stefani Sales Carneiro, Giovana Mello Galvani, Gustavo Pereira de Sales; Isabelle Akemi Taba Kanashiro, Joao Matheus Cassiano De Assis;, Viviane De Moraes Franco..

REFERÊNCIAS

DI PIERRO, M. C.; VOVIO, C. L.; ANDRADE, E. R. **Alfabetização de Jovens e Adultos: Lições da Práticas**. Brasília: Unesco, 2008.

FAHRENHOLTZ, S.; **Chemistry for adults - An evening school course for nonscience majors**. *Journal of Chemical Education*, v. 50 n. 7, p. 499 – 501, 1973.

OLIVEIRA, M. K.; **Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio- Histórico**; 1997, Edição 4, Ed. Scipione, 112 p..

PASTRE, I. A.; TIERA, V. A. O.; FERTONANI, F. L.; CAPORALIN, C. B.; SILVA, C. R. F. **A Química Experimental como Facilitadora do Processo Ensino-Aprendizagem**. Núcleos de ensino da UNESP. [recurso eletrônico] PINHO, S. Z.; OLIVIERA, J. B. B. (Orgs.), São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 57, 2011.

PAZ, GIZEUDA L.; PACHECO, HILANA F. **Dificuldades no ensino-aprendizagem de química no ensino médio em algumas escolas públicas da região sudeste de Teresina**. X Simpósio de Produção Científica- IX Seminário de iniciação científica. 2010.

QUADROS, a. L.; SILVA, D. C.; SILVA, F. C.; ANDRADE, F. P.; ALEME, H. G.; TRISTÃO, J. C.; OLIVEIRA, S.

R.; SANTOS, L. J.; SILVA, G. F. **The knowledge of chemistry in secondary education: difficulties from the teachers' viewpoint.** Didáctica de la Química, Educ. Quim., v. 22(3), p. 232 – 239, 2011.

SANTOS, W. L. P.; MÓL, G. S.; SILVA, R. R.; CASTRO, E. N. F.; SILVA, G. S.; MATSUNAGA, R. T.; FARIAS, S. B.; SANTOS, S. M. O.; DIB, S. M. F. **Química e Sociedade: Uma Experiência de Abordagem Temática para o Desenvolvimento de Atitudes e Valores.** Química Nova na Escola, v.20, p.11-14, 2004.

SILVA, Hallen T. R.; MOURA, Tânia M. S. Educação de jovens e adultos_EJA: Desafios e práticas pedagógicas. Revista eletrônica interdisciplinar, v1, n9, 2013.

Educação de Jovens e adultos. Site da Secretaria de Estado da educação de São Paulo. <http://www.educacao.sp.gov.br/educacao-jovens-adultos>. Acessado em 20/04/2019.

FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA E COTIDIANOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Data de aceite: 10/07/2020

Data de submissão: 23/03/2020

Amilton Alves de Souza

Doutorando do Programa de Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento - DMMDC – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia. <http://lattes.cnpq.br/9668625884010498>.

Débora Regina Oliveira Santos

Mestra em Educação de Jovens e Adultos – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, Bahia. <http://lattes.cnpq.br/1300113801648143>.

Antonio Amorim

Doutor em Psicologia – Universidade de Barcelona – Espanha. <http://lattes.cnpq.br/9993429400708011>.

RESUMO: O presente estudo surge a partir das leituras e das experiências de formação docente continuada inclusiva no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vivenciadas com professores que lecionam na modalidade, no Colégio Paulo Freire, em um município no estado da Bahia. Nesse artigo propomos como objetivo geral: analisar como as experiências contribuem na formação docente continuada inclusiva; e, dentre objetivos específicos: identificar as percepções dos docentes sobre as experiências, desdobradas nos cotidianos didáticos

inclusivos e refletir epistemologicamente sobre saberes da experiência, educação inclusiva, cotidianos didáticos e formação docente. O problema investigado teve a seguinte questão: Como pensar a formação docente continuada inclusiva a partir da escuta dos Saberes da experiência? Essa investigação utilizou a abordagem qualitativa, tendo como instrumento de apropriação de informações um questionário *online*, que contemplava questões de formação docente inclusiva e subjetividade. Sustentamos o estudo com o aporte teórico de Dantas (2008), Sassaky (2006), Mitter (2003), Santana (2003), dentre outros. Como resultado, compreendemos que a pesquisa abre novos olhares sobre a formação docente continuada inclusiva, ressignificando outros sentidos de aprendizagens e saberes, a partir da prática docente, apropriando-se da experiência através de princípios dialógicos, reflexividade crítica e encontro com o outro. Salientamos que a formação docente continuada inclusiva é uma das possibilidades para promover o reconhecimento e a validação das experiências de si, pois pode contribuir para que os sujeitos professores da EJA possam acessar outras interfaces de reflexividade crítica inclusiva de repensar a sua prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente continuada inclusiva. Saberes da experiência. Cotidianos didáticos na EJA.

EXPERIENCE, INCLUSIVE TEACHING TRAINING AND DAILY EDUCATION IN EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS

ABSTRACT: The present study arises from the readings and experiences of continuing inclusive teacher training in the field of Youth and Adult Education (EJA) experienced with teachers who teach in the modality, in the Paulo Freire College, in a municipality in the state of Bahia. In this article we propose as a general objective: to analyze how the experiences contribute in the continuous inclusive teacher formation; and, as specific objectives: to identify teachers' perceptions about their experiences, reflected in inclusive didactic everyday, to perceive what they bring to inclusive formation as experiences built in the classroom from the constructions in their contexts, and to reflect epistemologically on the experience, inclusive education, daily teaching and teacher training. During our formations we pondered, like our experiences, in the classroom, they helped us in the formation and reflection of the improvement of our inclusive practice as trainers; In this way, the problem investigated had the following question: How to think inclusive inclusive teacher training, from listening to the knowledge of experience? This research used the qualitative approach, having as an instrument of information appropriation an online questionnaire, which included issues of inclusive teacher training and subjectivity. As a result, we understand that research opens new perspectives on inclusive continuing teacher education, re-signifying other senses of learning and knowledge, from the teaching practice, appropriating the experience through dialogic principles, critical reflexivity and encounter with the other. We emphasize that continuous inclusive teacher education is one of the possibilities to promote the recognition and validation of the experiences of self, since it can contribute to the fact that the teachers of the EJA can access other interfaces of critical reflexivity inclusive of rethinking their teaching practice.

KEYWORDS: Continuous inclusive teacher training. You know the experience. Inclusion. Didactic daily in the EJA.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo surge das leituras e das experiências na formação docente continuada inclusiva, no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), vivenciadas com professores que lecionam na modalidade, no Colégio Paulo Freire, em um município no estado da Bahia. O problema a ser investigado nasce das nossas inquietações durante os espaços e tempos formativos que ocorrem, semanalmente, no âmbito da escola. O problema investigado teve como questão norteadora, como pensar a formação docente continuada inclusiva, a partir da escuta dos Saberes da experiência?

Durante as nossas formações questionávamo-nos, como as nossas experiências, na sala de aula, nos ajudavam na formação e na reflexão da melhoria da nossa prática inclusiva enquanto formadores, dessa forma, propomos como objetivo geral: analisar como as experiências contribuem na formação docente continuada inclusiva; e, como objetivos específicos: identificar as percepções dos docentes sobre suas experiências, refletidas nos cotidianos didáticos inclusivos; perceber o que trazem para formação inclusiva enquanto

experiências construídas na sala de aula a partir das construções em seus contextos; e, refletir epistemologicamente sobre saberes da experiência, educação inclusiva, cotidianos didáticos e formação docente.

O primeiro tópico deste texto é a introdução e apresenta objetivo central deste estudo; o segundo tratará da EJA, subjetividade e da formação docente. Já o terceiro fará uma discussão sobre a educação inclusiva. O quarto tópico trata da formação docente continuada e a apropriação dos saberes da experiência. O quinto apresenta o percurso metodológico da pesquisa; o sexto apresenta os resultados e discussões, e por fim a conclusão.

2 | EJA, SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

Ressaltamos que a nossa pesquisa e discussão teórica teve como sujeitos os docentes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, iniciamos esse campo teórico com a compreensão e significado desta modalidade de ensino. Assim sendo, entendemos que a EJA pode ser compreendida como prática educativa que reconhece e valida os saberes e experiências dos homens e mulheres, do meio e da luta popular; que, por questões históricas, culturais e sociais, tiveram o direito à educação negada em algum momento das suas vidas, tendo como movimento essencial, neste processo educativo, a dialética da tomada de conscientização política e a criticidade do que se ensina e aprende nas práticas educativas.

Dialogamos com o texto de Mansano (2009), que nos coloca diante de um grande desafio, pensar, na contemporaneidade, o sujeito, a subjetividade e os modos de subjetivação. Para esse autor, o conceito de subjetividade perpassa pela necessidade de entender. A partir de Mansano (2009), a subjetividade não está acabada, tão pouco está focalizada no centro do sujeito, mas ela se constrói constantemente na relação entre o meio, os sujeitos e entre si, pois esse outro sujeito pode ser a relação que se tem consigo mesmo, como mecanismo de sobrevivência em sociedade.

A formação aqui é compreendida como sentido dado com as informações recebidas dentro ou fora de um espaço formativo e as experiências culturais e históricas dos sujeitos. Corroboramos com Dantas (2008, p. 122), inspirada na fonte Freiriana, quando conceitua formação como “[...] um fazer que se refaz constantemente na ação, nunca se dá por mera acumulação, é uma conquista mediante muitas ajudas, dos professores, dos livros, das aulas, dos computadores, das trocas entre colegas, da experiência refletida”.

Sobre saberes da experiência, fundamentamos tal conceito a partir da reflexão de Bondía (2002, p. 20) quando alude que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. E, se nos toca, podemos afirmar que nos implica, nos forma e nos inquieta, inclusive possibilitando ser de forma inclusiva.

3 | INCLUSÃO EDUCACIONAL UM REGASTE HISTÓRICO E CONCEITUAL

A política de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, no âmbito escolar, é um debate atual que demanda a organização de uma proposta curricular adequada e diferenciada, devido às especificidades inerentes à pessoa humana e pelas barreiras existentes no contexto escolar.

É necessário refletir acerca do que é incluir de fato, já que se trata de um tema polêmico, do ponto de vista da prática educacional. De acordo com Sasaki (2006, p. 20), “[...] a integração propõe a inserção parcial do sujeito, enquanto que a inclusão propõe a inserção total”. Para isso, a escola, como instituição que legitima a prática pedagógica e a formação de seus educandos, precisa romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar estratégias para assegurar os direitos de aprendizagem de todos.

Contudo, tais estratégias dependem das especificidades de cada pessoa, da experiência e da criatividade e observação do professor com sensibilidade e capacidade de percepção, além de uma formação inicial e continuada que o encaminhe para isso. O Conselho Nacional de Educação (CNE), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na Resolução n.02 de 2002, define que a Educação Especial é uma:

[...] modalidade de educação escolar, entende-se como um processo educacional que se materializa por meio de um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, diferentes das da maioria de crianças e jovens, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino.

Para Mittler (2003, p.25), “[...] a inclusão educacional, envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola”. Nesta direção, a inclusão traz como eixo norteador a legitimação da diferença; ou seja, é necessário o desenvolvimento de diferentes práticas pedagógicas, em uma mesma sala de aula para que o aluno com necessidades especiais possa acessar o objeto de conhecimento.

É fundante que aluno com necessidades educacionais especiais tenha acesso a tudo, por outras vias que eliminem as barreiras existentes. Isso poderá acontecer por meio de jogos, brincadeiras e experimentação de diferentes estratégias de ensino, que o professor precisa buscar para tratar dos conhecimentos em sala de aula, perpassando, portanto, como se disse anteriormente, pela sensibilização, criatividade e formação inclusiva necessária a esse professor.

A educação deve ser centrada no potencial do aluno, onde o desenvolvimento psicológico seja para além do momento atual. Não deve haver diferenças entre as crianças, mesmo que a distinção entre elas vá se construir no modo como se desenvolve na interação com o seu entorno. A singularidade dos sujeitos deve ser o ponto de partida para a construção de um processo educativo igualitário e eficaz (VYGOTSKY, 1989, p.3).

As transformações, na perspectiva inclusiva para a escola, são bases fundamentais do processo de inclusão educativa, visando o aprendizado de valores e atitudes à aceitação, ao respeito e valorização das diferenças e potencialidade de cada educando no âmbito escolar, familiar e social.

A proposta de inclusão colocou, para a escola não-inclusiva, o desafio da atenção à diversidade e trouxe como necessidade um currículo e a formação continuada que leve em consideração as especificidades destes alunos, prevendo, conforme Brasil (1999), a inserção de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras; e, requer sistemas educacionais planejados e organizados que deem conta da diversidade e pluralidade dos estudantes e ofereçam respostas adequadas as suas características e necessidades. Soares (2004, p.15) explica que:

A escola produz efeitos fundamentais no desenvolvimento cognitivo dos alunos, e ainda que ela assume funções que antes eram de responsabilidade apenas da família e das comunidades religiosas, a grande expectativa social, principalmente dos pais dos alunos, sobre essa instituição está relacionada à aprendizagem, ao desenvolvimento pleno das habilidades.

Segundo Santana (2005), docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas que precisam agir coletivamente, para que a inclusão escolar seja efetivada. Desta forma, para que a inclusão se efetive é fundante o envolvimento de todos os membros da equipe escolar para planejar as ações que promovam o processo de inclusão. Isso é possível por meio da prática de uma gestão democrática, através de ações que busquem envolver escola e comunidade na tentativa de construir uma prática educacional de mais qualidade, que valorize a diversidade e respeite as diferenças. O gestor escolar deve buscar compreender as necessidades dos alunos, dos professores e da equipe de apoio, a fim de construir espaços que acolham e valorizem as especificidades dos sujeitos no contexto escolar e social.

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento técnico e político que orienta as atividades da escola, delineando a proposta educacional e a especificação da organização e os recursos a serem disponibilizados para a sua implementação. Os princípios e objetivos de ordem filosófica, política, e técnica permitem programar a ação educacional, imprimindo-lhe caráter, direção, sentido, e integração, articulando-se com as seguintes dimensões da administração escolar- pedagógico-curricular, administrativa financeira, organizacional-operacional, comunitária, sistêmica e de convivência são os fundamentos que orientam a proposta educacional (BRASIL, 2005, p.114).

Assim sendo, a escola precisa se preparar para fomentar e garantir, entre outras coisas, condições de acesso a sua proposta curricular inclusiva e, também, a adequação dessa proposta, de forma a atender as necessidades individuais/coletivas dessa nova demanda de alunos. O currículo é o instrumento/caminho que a escola possui para adaptar-se às

necessidades dos alunos, e, portanto, necessita ser flexível, crítico, reflexivo e comprometido com uma educação não-inclusiva, oferecendo respostas à complexidade de interesses, problemas e necessidades que acontecem na realidade educacional.

A escola inclusiva deve possuir um bom Projeto Político Pedagógico, diante do qual, toda a equipe escolar irá discutir, preparar, construir e tentar entender transformações em seu fazer pedagógico, visando atender aos diversos tipos de necessidades. É imprescindível, também, que os professores compreendam qual o seu papel no processo de inclusão escolar, refletindo sobre a necessidade de desenvolver práticas inclusivas. Para que isso ocorra é fundamental que os educadores desenvolvam o domínio teórico-prático sobre as concepções de ensino e aprendizagem, buscando sempre o aperfeiçoamento de sua prática, mediante observação sistemática dos avanços e necessidades/dificuldades dos alunos.

Conforme Vygotsky (1998, p.12), “o aprendizado movimenta o desenvolvimento, produzindo uma constante modificabilidade do sujeito e numa visão do desenvolvimento de forma prospectiva, isto é fundamentada naquilo que pode ser feito, através da interação com outros sujeitos mais maduros da cultura”. Nas modificações curriculares são necessários procedimentos de mediação (demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções), pois são fundamentais para promover um ensino inclusivo capaz de favorecer o desenvolvimento. Portanto, falar de adaptações curriculares significa falar de uma ação da escola para responder às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Ensinar é comprometer-se com o outro; e, o desenvolvimento de práticas inclusivas, no âmbito escolar, desafia uma mudança de atitude diante deste outro, que não é apenas um indivíduo qualquer, mas sim, alguém que é essencial para a construção da sociedade que queremos formar.

4 | FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E A APROPRIAÇÃO DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA

É comum nos espaços formativos entender a formação continuada inclusiva como a abertura de aprendizagens estanques, onde o papel de formador reduz-se a estabelecer novos conhecimentos ou aprimoramento desses a um determinado grupo de pessoas. A formação, a partir das leituras de Dantas (2008), é entendida como experiências da reflexão entre o que se aprende e o que se ensina. Ou seja, reflexão da prática e ação na prática da reflexão anterior. Acreditamos ser a formação docente continuada uma experimentação refletida da experiência formativa vivenciada na sala de aula. Mas, isso é possível? Sim, às vezes, as trocas de experiências/saberes acontecem até sem planejamento, sejam nas trocas dos docentes nos corredores da escola, durante o descanso do recreio, ou até mesmo entre uma aula e outra; mas, para Tardif et al. (1991, p. 2019), é fundante que,

[...] quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada.

Os autores nos evidenciam que o exercício da docência é complexo, pois a relação entre as experiências, saberes e a prática inclusiva, diante da pluralidade e diversidade de quem ensina e aprende. Mesmo os saberes já sistematizados requerem um cuidado da prática inclusiva, por ainda sim, se revelarem com tamanha amplitude e complexidade. Temos a clareza que os saberes e experiências não sistematizados e formalizados são válidos e devem ocupar na formação inclusiva um lugar de destaque, pois é na dialogicidade, na troca, na escuta, e esse tempo/espço tem que ser garantido, a fim de que aprendizagem dê sentido e significado para quem ensina e para quem aprende.

Partindo desse entendimento, compreendemos que na EJA, a formação inclusiva dos professores requer alguns princípios fundantes, a fim de que garantam uma identidade profissional, vinculada com os seus sujeitos e suas necessidades. Os princípios são: validação e reconhecimento dos saberes, diálogo, reflexão, autonomia e pesquisa. A sala de aula e os momentos de planejamentos pedagógicos são laboratórios fundamentais para experimentação dos princípios e como consequência da importante contribuição da identidade profissional que trabalha com essa modalidade de ensino inclusivo.

5 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A escolha da abordagem foi pela qualitativa, pois este modelo apresenta uma possibilidade simultânea ao analisar as informações, já que “[...] pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1999b, p. 32).

A pesquisa qualitativa entende que o ser humano compreende sua realidade e faz intervenção no mundo em que vive. Acredita na relação de interatividade entre as pessoas, o que poderá resultar numa mudança de comportamento. Este tipo de pesquisa enfatiza a compreensão que as pessoas ou os grupos constroem de um determinado problema social ou humano.

Para a realização da pesquisa tivemos como instrumento um questionário *online* elaborado na plataforma digital *Google Forms*. A investigação aconteceu com 12 professores do Colégio Paulo Freire, que lecionam na modalidade EJA, em uma cidade no estado da Bahia. O colégio recebeu um codinome, a fim de preservarmos a identidade dos sujeitos entrevistados.

Segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. O questionário auxiliou na coleta de informações, pois, entendemos que:

[...] é uma maneira indirecta de recolher dados sobre a realidade. Questionando os sujeitos oralmente ou por escrito, tentam obter respostas que: a) expressem percepções ou opiniões sobre acontecimentos, sobre outras pessoas ou sobre si próprio ou que; b) permitam, por

inferência, supor que os sujeitos apresentam capacidades, comportamentos ou processos que não poderiam observar ao vivo. (LESSARD-HÉBERT, 1996, p. 100).

Elaborar um questionário é tentar efetivar, através de perguntas, questões específicas abordadas nos objetivos da pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2009), o questionário é um instrumento composto por uma lista de perguntas aberta, fechada ou de múltipla escolha, que propicia ao sujeito contribuir com a pesquisa sem precisar da presença física do pesquisador.

A pesquisa foi experienciada em três fases. A primeira, em leituras e revisão de fontes bibliográficas. A segunda fase consistiu na elaboração do questionário *online* de pesquisa envio do *link* aos professores para que os mesmos respondessem, a fim de dinamizar e otimizar o tempo. A terceira fase refere-se à análise e interpretação das informações exploratórias.

A análise das informações foi efetivada através da análise exploratória descritiva. A análise exploratória descritiva ajuda a extrair informações significativas de um conjunto de informações, sendo examinadas previamente para, em seguida, ser realizada uma análise descritiva. As informações foram organizadas e sintetizadas de uma maneira que pudemos selecionar aspectos qualitativos e quantitativos necessários para responder o problema da pesquisa.

Segundo Batanero, Estepa e Godino (1991, p.2), a análise exploratória de informações baseia-se “[...] no estudo dos dados a partir de todas as perspectivas e com todas as ferramentas possíveis, incluindo as já existentes. O propósito é extrair toda a informação possível, gerar novas hipóteses no sentido de construir conjecturas sobre as observações que dispomos.”. Depois da análise, a pesquisadora interpretou as informações, tentando alcançar possíveis entendimentos, questionamentos, explicações e estabeleceu relações com os resultados obtidos.

6 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ouvir as vozes dos sujeitos da pesquisa por meio as respostas cedidas ao questionário permitiram conhecer suas crenças, valores, experiências, saberes, conhecimentos, anseios, necessidades e desejos, além de coletar algumas informações significativas para o problema investigado: como pensar a formação docente continuada inclusiva, a partir da escuta dos Saberes da experiência?

Enquanto resultados apontamos que a maioria dos professores pesquisados compreendem a formação inclusiva como conhecimento sistematizado, sem levar em conta que a formação é um conjunto de experiências e de saberes que dão sentido as informações recebidas ao logo das suas vivências sociais, culturais e históricas. Os docentes dão ênfase na apropriação epistemológica, deixando como secundários os aspectos procedimentais e atitudinais. Acreditamos que a formação docente requer oportunizar aos educadores a (re)elaboração de seus conceitos referentes prática pedagógica inclusiva, fortalecendo o respeito a diversidade que se instala no ambiente escolar.

Nóvoa (1995, p.25) nos ajuda a salientar que, "[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal". Logo, há um imbricamento direto entre saber e experiência na construção do sentido da formação. Devemos agregar a esta formação o conhecimento do contexto local; a vida pessoal, social e profissional do professor; as experiências da sala de aula; a reflexão crítica da prática pedagógica; as singularidades do nível e da modalidade de ensino.

Creemos que o professor sente necessidade de autonomia e reconhecimento da importância de sua trajetória pessoal na construção de uma identidade profissional que refletirá em sua formação ao longo da vida. A princípio esta formação parte das ideias, conceitos, valores, crenças de sua vida pessoal, causando impacto na formação inicial e continuada deste profissional.

Não foram muito diferentes as respostas quando perguntamos: Em sua opinião, a “formação docente” pode ser compreendida como? Somente quatro professores relacionaram formação docente a experiência, reflexão crítica e prática. Ressaltamos mais uma vez, que a formação precisa de sentido e para isso precisa estar atrelada a experiência e segundo quando tratamos de formação docente, não basta informação/conhecimento sistematizado, precisa vir acompanhado de reflexão crítica das suas experiências da prática docente.

Outro elemento importante, nesta sessão, sobre a formação docente, nos fez constatar, foi quando perguntamos o que eles consideram mais importante na formação docente na perspectiva inclusiva. Eles em sua maioria foram unânimes em dizer □reflexão da prática, o encontro, a troca para incluir□ (Docente, 2019). Mesmo não dando sentido ao conceito de formação atrelado a criticidade, reflexão, inclusão e diálogo, eles entendem que é fundante para a sua formação, a reflexão.

A ação refletida favorece a retroalimentação do percurso formativo, auxiliando na tomada de decisões para ações futuras. A formação requer viabilizar momentos de reflexão antes e depois da realização de cada atividade, buscado a compreensão das ações planejadas e executadas, analisando os benefícios de cada tarefa, ao mesmo tempo em que pode redirecionar outras atividades que tiveram resultados insatisfatórios. É o momento em que os sujeitos implicados podem perceber que a ação proposta pela formação requer confirmação ou mudança de postura, portanto, redimensionamento do fazer docente e revigorando a trajetória formativa.

Outro entendimento, é que, mesmo os professores que responderam os questionários não tomarem consciência de como se constituem a formação, mas atrelam sua necessidade para que a formação seja crítica e que reflita sua prática. Isso perpassa pela subjetividade que é construída entre os sujeitos e o meio.

Na sua grande maioria, os professores relacionam subjetividade com o próprio sujeito e as suas experiências. Uma definição muito próxima do que pensa Mansano (2009) diz que a subjetividade é construída e está na sociedade, lugar de experiência e vivência dos sujeitos, neste momento os elementos vão sendo construídos nesta relação entre sujeito e sociedade.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa contribuiu para que pudéssemos compreender que a formação docente continuada, na perspectiva inclusiva, precisa ser construída de forma dialógica, com uma sensibilidade ao outro, podendo promover espaços e tempos para uma reflexão crítica das experiências de si da prática, validação dos saberes não sistematizados, podendo possibilitar outros sentidos e práticas pedagógicas inclusivas mais significativas na melhoria da qualidade do ensino da Educação de Jovens e Adultos.

A garantia de uma formação docente continuada inclusiva no âmbito da escola pode possibilitar, ali mesmo, troca de experiências e práticas que contribuem para melhoria do ensino. É fundante garantir espaço que os professores possam exercer o encontro de si mesma, mas do outro, construindo sentidos para a valorização da subjetividade dos sujeitos, reconhecendo o lugar de experiência e vivência dos mesmos como elementos vão sendo construídos nesta relação entre sujeito e sociedade.

Salientamos que a formação docente continuada inclusiva é uma das possibilidades para promover o reconhecimento e a validação das experiências de si, pois pode contribuir para que os sujeitos professores da EJA possam acessar outras interfaces de reflexividade crítica de repensar a sua prática docente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BATANERO C.; ESTEPA A.; GODINO J.D. Análisis exploratorio de datos: sus posibilidades en la enseñanza secundaria. **Suma**, 9, p. 25-31. 1991.

BRASIL, Arlene Marinho. **A Educação Especial e a Educação superior**. Brasília, 2005.

BONDÍA, J.L. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução de João Vanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, nº 0, 2002.

_____. Tecnologias do eu e educação. In **Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

DANTAS, Tânia Regina. Práticas de formação em EJA e narrativas autobiográficas de professores de adultos. **In Revista da FAEEDBA-Educação e Contemporaneidade**. Salvador, UNEB, v. 17, nº 29, 2008, jan./jun. p.119-136.

LESSARD-HÉBERT, M. **Pesquisa em educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, 8(2), 110-117, 2009.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva Contextos sociais**. Porto Alegre, 2008.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1995.

SANTANA, Izabela, M.- **Educação Inclusiva Concepções de Professores e Gestores**. 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, 2006.

SOARES, **Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social**. Salvador, 2004.

VYGOTSKY, Lev. **Fundamentos da Defctologia, Obras completas**. Havana, 1999

_____. **A formação Social da Mente**. São Paulo, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

ITINERÁRIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): INTERFACES COM A QUESTÃO AMBIENTAL E PATRIMONIAL

Data de aceite: 10/07/2020

Juliana Souto Santos

Doutora e Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe (PPGEO/UFS).

Técnico-pedagógica da Secretaria de Estado da Educação do Esporte e da Cultura (SEDUC/DED/SEJA) e da Secretaria de Educação Municipal da Prefeitura de Aracaju (SEMED).

E-mail: profa.julianasouto@gmail.com..

Artigo apresentado como comunicação oral no VI Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAeEJA) em Salvador/BA, entre os dias 30/10 a 01/11/2019, no GT: Formação Continuada de professores da EJA, na Universidade do Estado da Bahia (Salvador).

RESUMO: Este artigo ressalta sobre os Itinerários Ecológicos na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Interfaces da Pedagogia de Projetos e da Educação Ambiental e Patrimonial, desenvolvidos pelas Escolas Estadual Gonçalo Rollemberg e Olga Barreto, situadas em Japarutuba/SE e Nossa Sra. do Socorro/SE. O objetivo da ação foi redimensionar o processo de ensino e aprendizagem na EJA por meio da Pedagogia de Projetos e da questão ambiental e patrimonial, com vistas a dinamização

das práticas pedagógicas inovadoras nessa modalidade. A metodologia utilizada para análise desse processo foi a Pesquisa de Campo, aplicada a avaliação dos projetos desenvolvidos, após a participação dos professores e gestores em Ciclos Formativos ofertados pela Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, por meio do Departamento de Educação e do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEDUC/DED/SEJA), norteados pela contextualização, integração e interdisciplinaridade, transversalidade, o que assegurou a inovação metodológica nas escolas que reconfiguraram suas ações. Os resultados apontaram a importância da formação continuada como uma política educacional que redimensionou as práticas pedagógicas da EJA. Após a participação nessas qualificações, novos procedimentos ocorreram nas escolas indispensáveis para o desenvolvimento dessa modalidade, norteadas pelas concepções histórico crítica e libertadora, com auxílio da Pedagogia de Projeto Educação Ambiental e Patrimonial. Com essas ações a construção dos saberes escolares e a reintegração social dos sujeitos da EJA envolvidos nesse processo foi fomentada.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Pedagogia de Projetos; Educação Ambiental e Educação Patrimonial.

ABSTRACT: This article highlights the Ecological Itineraries in Youth and Adult Education (EJA): Interfaces of Project Pedagogy and Environmental and Heritage Education, developed by the State Schools Gonçalo Rollemberg and Olga Barreto, located in Japaratinga / SE and Nossa Sra. Do Socorro / SE. The aim of the action was to resize the teaching and learning process at EJA through Project Pedagogy and the environmental and heritage issue, with a view to boosting innovative pedagogical practices in this modality. The methodology used to analyze this process was the Field Research, applied to the evaluation of the developed projects, after the participation of teachers and managers in Formative Cycles offered by the Secretary of State for Education, Sport and Culture, through the Department of Education and the Youth and Adult Education Service (SEDUC / DED / SEJA), guided by contextualization, integration and interdisciplinarity, transversality, which ensured methodological innovation in schools that reconfigured their actions. The results showed the importance of continuing education as an educational policy that redefined the pedagogical practices of EJA. After participating in these qualifications, new procedures took place in schools that are indispensable for the development of this modality, guided by the critical and liberating historical concepts, with the help of the Pedagogy of the Environmental and Heritage Education Project. With these actions, the construction of school sabers and the social reintegration of EJA subjects involved in this process was promoted.

KEYWORDS: Continuing Education; Youth and Adult Education (EJA); Project Pedagogy; Environmental Education and Heritage Education

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a respeito da prática pedagógica sobre, Itinerários Ecológicos na EJA: Interfaces da Pedagogia de Projetos e da Educação Ambiental, implementado nas Escolas Estadual Gonçalo Rollemberg e Olga Barreto, situadas em Japaratinga/SE e Nossa Sra. do Socorro/SE sedes das Diretorias Regionais de Educação (DRE'4 e DRE'8), da SEDUC. O objetivo da ação foi redimensionar o processo de ensino e aprendizagem na EJA por meio da Pedagogia de Projetos e da questão ambiental e patrimonial, com vistas a dinamização de procedimentos inovadoras nessa modalidade de ensino.

A importância desse projeto incidiu sobre as questões socioambientais e socioculturais dos municípios envolvidos, com vistas a reconstituir o valor da bacia hidrográfica dos rios, Japaratinga, Sergipe e Cotuiçaba, no que se refere a conservação dos mananciais naturais. Quanto as questões históricas verificadas durante os Itinerários percorridos, foram analisados os patrimônios materiais e imateriais que integraram a conjuntura da era Imperial de Sergipe.

A metodologia utilizada para análise desse processo foi a Pesquisa de Campo, em função da percepção da interconexão efetivada nas escolas de EJA, pela comunidade que reconfiguraram suas práticas pedagógicas, a partir da execução dos projetos na realidade. Para tanto, a integração entre a EJA, a Pedagogia de Projetos e a Educação Ambiental e Patrimonial foi desenvolvida durante os Ciclos Formativos ofertados aos integrantes das

escolas pelos técnicos da SEDUC/DED/SEJA nas DRE's, como uma política educacional. Essas formações asseguraram a correlação entre a teoria e a prática nas escolas, fundamentais para inovação do processo ensino-aprendizagem da EJA.

MARCO TEÓRICO

A EJA é destinada às pessoas que não tiveram acesso e/ou oportunidade de estudar na idade apropriada. Em função disso há uma necessidade de estudos sobre essa modalidade que precisa de novas abordagens teórico-metodológicas para que os educandos assimilem os saberes escolares. Essa preocupação volta-se para a garantia, permanência e conclusão do educando nos processos de escolarização ofertado pela rede estadual sergipana.

Nessa perspectiva Jane Margareth Abreu (2015), ressalva que ao considerar a Pedagogia de Projetos e a Educação Ambiental e Patrimonial para reconfiguração da matriz curricular da EJA, faz-se necessário uma dinamização do espaço escolar, levando educadores e educandos a contextualização das práticas pedagógicas priorizando as questões da realidade social conectada aos objetos dos conhecimentos da EJA. Sob essa égide, Jainara Pacheco de Braga (2014) ressalta que nessa modalidade a relação entre as questões do patrimônio natural e cultural, geram nos educadores e educandos atitudes acerca do organizador curricular da modalidade, construção do conhecimentos e sugestões para a recuperação dos acervos e repertórios locais.

Na contemporaneidade, as concepções freiriana, a Pedagogia de Projeto, a transversalidade, a contextualização e a integração são marcos teórico-metodológicos relevantes e necessários para a implementação de caminhos didáticos passíveis de levar os educadores a ações transformadoras na EJA. Esses pressupostos oferecem um aporte para a inclusão de uma melhor visibilidade para os agentes desenvolverem um trabalho crítico nas escolas superando os desafios da modalidade.

A Educação Ambiental e Patrimonial na EJA consiste numa reflexão sobre os objetos do conhecimento, no qual a escola toma consciência dos mananciais e dos símbolos arquitetônicos introduzindo saberes, valores, habilidades, vivências e determinação que os tornam operantes frente aos problemas, presentes e futuros (SANTOS, 2019). Para Maria de L. P. Horta, et al, (1999), o trabalho de Educação Patrimonial leva os jovens e adultos a um processo funcional dos saberes, valorizando sua herança e capacitando professores para preservação sustentável dos bens locais.

A metodologia da Educação Ambiental e Patrimonial aplicada nessa modalidade recomenda que os organizadores curriculares da EJA sejam entendidos de forma transversal, enquanto viés que possibilita a formação escolar, por meio do estudo dos monumentos, sítios arqueológicos, paisagens naturais, centros históricos, áreas de proteção ambiental, manifestações folclóricas e outras formulações resultantes da ação que educadores e educandos devem desenvolver em suas práticas (HORTA, et al, 1999).

Jainara Pacheco de Braga (2014) ressalta que, a Educação Ambiental e a Patrimonial

andam juntas na EJA em direção à preservação desses espaços naturais e culturais, delineando metodologias que beneficiam um ensino crítico, para estimular as habilidades e esportes dos estudantes de maneira contextualizada. Essa metodologia corrobora para o diálogo entre as ações da SEDUC/DED/SEJA, a produção do conhecimento nas comunidades escolares e a elaboração de intervenções nos municípios (BRAGA, 2014).

A Educação ambiental foi utilizada em função da necessidade de desenvolvimento de métodos que contribuam para a conscientização socioambiental, sugerindo uma postura participativa de gestores, professores e alunos da EJA, uma vez que a escola deve sensibilizar-se para o envolvimento ativo, formativo, ensino e aprendizagem com habilidades e procedimentos contextualizados, enquanto desafio para reflexão dos problemas ecológicos atuais (SANTOS, 2019, p. 11).

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Essa ação realizada a partir da Pedagogia de Projetos suscitou uma consciência socioambiental e sociocultural, nos educadores e educandos de duas comunidades escolares que foram o C. E. Gonçalo Rollemberg e do C. E. Olga Barreto. Essa metodologia iniciou um processo de mudanças de atitudes nos comportamentos éticos e preservacionistas dos sujeitos engajados, almejando a sustentabilidade local dos mananciais e monumentos, potencializadas por discussões interdisciplinares na EJA.

Assim, o estudo específico de cada área do conhecimento foi fundamental para produção do projeto Itinerários da EJA em Japaratuba e Nossa Sra. Das Dores, sendo realizadas atividades didáticas e de pesquisa, sobre temáticas de cada localidade selecionadas para a prática pedagógica. O C. E. Gonçalo Rollemberg realizou seu Trajeto da EJA, sobre as questões socioambientais e socioculturais, discutindo sobre preservação dos monumentos arquitetônicos e recursos hídricos, nos engenhos, de Japaratuba/SE e o C. E. Olga Barreto, debruçou-se sobre esses mesmos assuntos, mas visitaram o centro histórico urbano e rural de Laranjeiras/SE.

A princípio, esse trabalho envolveu os educadores da EJA das 10 (dez) DRE's que participaram de uma formação continuada, com vistas ao favorecimento da discussão sobre os objetos do conhecimento, a partir de explicações sobre as temáticas ambientais e culturais locais. A atividade promoveu a reinvenção dos processos educativos e a construção dos saberes escolares da EJA por meio da Pedagogia de Projetos. Nas qualificações desenvolvidas pela SEDUC/DED/SEJA foram priorizadas concepções educacionais que norteiam essa modalidade, com vistas a integrar os docentes em tendências crítico-sociais que contextualizam os saberes escolares da EJA, numa lógica que favoreçam a construção do conhecimento dos educandos, a partir de objetos do entorno das escolas.

Com relação ao meio ambiente e a cultura local, o C. E. Gonçalo Rollemberg, escolheu o estudo sobre recursos hídricos, vinculados a bacia hidrográfica do rio Japaratuba/SE, assim como os fatores histórico-culturais dos engenhos do município. No tocante ao meio ambiente,

o C. E. Olga Barreto, também priorizou o estudo sobre recursos hídricos, vinculados a bacia do rio Sergipe e Cotinguiba em Laranjeiras/SE e quanto aos aspectos culturais foi nomeado o estudo do centro histórico da localidade. A relação entre meio ambiente e cultura tem sido tratada de forma diversificada pelo currículo escolar da EJA. Isto porque, as práticas implementadas a partir dos projetos citados, contemplaram uma correlação entre essas abordagens levando a comunidade escolar a refletir sobre temas transversais integrados ao espaço socialmente construído.

Essa prática foi implementada na escola como método para reconstrução dos ambientes potencialmente propícios para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino interdisciplinar que integra os conteúdos da EJA, como elemento das práxis educativas, voltada para a Pedagogia de Projetos e para a Educação Ambiental e Patrimonial. A iniciativa do projeto no C. E. Sen. Gonçalo Rollemberg foi do professor Jorge Marcelo Ramos (2018) que convidou os demais membros da EJA para se agregarem a ação.

Conforme o professor Jorge Marcelo Ramos (2018), a EJA é uma proposta educativa que deve envolver uma visão de mundo como um todo:

A EJA não pode ser abreviada a poucas disciplinas com uma carga horária reduzida e conhecimentos específicos. Na escola que ensino, os alunos apreendem, também, com os conteúdos da Educação Ambiental e Patrimonial nas abordagens das matérias, História, Geografia, Português, Ciências, Artes e Matemática. Isto porque, é importante a articulação de ações educativas que levem o aluno à prática, de modo a proporcionar mudanças de atitudes e socioculturais. A Pedagogia de Projetos incita o planejamento para o desenvolvimento sustentável e a escola é um espaço indicado para implementação dessas atividades (RAMOS, 2018).

Os conteúdos curriculares foram listados por cada professor das áreas, apontando as temáticas pertinentes e comuns ao Itinerário idealizado. Para o professor da Escola Estadual Sen. Gonçalo Rollemberg, Jorge Marcelo Ramos, “a EJA deve estar pautada em práticas pedagógicas, na flexibilização do currículo, no tempo e no espaço de aprendizagem da vida adulta. Dessa maneira, é possível atender as funções reparadora e qualificadora para essa modalidade”. O professor frisou também que, ao comentar acerca da importância da adoção de uma proposta pedagógica emancipadora, os princípios freirianos orientam os percursos formativos e significativos sobre a realidade local.

Nesse contexto, os objetos do conhecimento selecionados pelos educadores do C. E. Gonçalo Rollemberg, valorizaram os aspectos da história e patrimônio do município e as condições naturais, focada nos recursos hídricos (Figuras: 6 e 7). Para tanto, foi realizada uma pesquisa exploratória destacando sua localização no Vale do Cotinguiba, a presença dos engenhos que remeteu ao povoamento, estabelecida no sistema agrário-exportador Colonial, sendo verificado o cultivo da cana-de-açúcar, coco, mandioca e as paisagens da planície aluvial do rio Japarutuba.

O professor Marcelo Ramos (2018) do C. E. Gonçalo Rollemberg ressaltou que todos estudaram sobre os aspectos naturais dessa bacia e as questões que envolvem esse assunto como, as matas ciliares, a Mata Atlântica, os recursos hídricos, atividades agrícolas

e o desmonte de morros para exploração de minério acelerando a erosão e o assoreamento dos leitos do rio. Além das atividades socioeconômicas voltadas para o estudo da extração e beneficiamento do petróleo, gás e potássio no município em detrimento da qualidade das águas do rio Japaratuba, abordou o professor Marcelo Ramos (2018).

Os estudos realizados por educadores e educandos durante a pesquisa revelaram que as alterações decorrentes das intervenções no uso e cobertura do solo considerou as interfaces antrópicas para acelerar o processo de degradações avançado em alguns trechos do Itinerário, como resultado das atividades agropecuárias, extração mineral e despejos industriais, sem o devido controle na natureza.

O coordenador do C. E. Gonçalo Rollemberg, Marcos do Monte Santo (2018), comentou que até atingirem os locais da visita os educadores explicaram os objetos dos conhecimentos selecionados para serem estudados como, a importância estratégica da bacia do rio Japaratuba e de seus afluentes dos rios Japaratuba-Mirim, pela margem esquerda e Siriri, pela direita. O coordenador Marcos do Monte Santo (2018), comentou ainda que a bacia abriga um dos maiores campos de petróleo terrestre do Brasil, o de Carmópolis, com mais de 1.200 poços perfurados, “contudo, o rio serve para despejo dos dejetos minerais e efluentes residuais ocasionando alterações nesse ecossistema. Essa bacia é um patrimônio natural de grande contribuição para Sergipe, mas a responsabilidade social das empresas deve ser redimensionada (SANTOS, 2018).

Outra abordagem inserida nos estudos teóricos e práticos pela comunidade escolar, incidiu sobre a sustentabilidade, haja vista ser essa uma preocupação que requer um olhar integrado e sistêmico, sobre a capacidade de responder aos desafios que uma bacia hidrográfica apresenta e do núcleo histórico-cultural que a acolhe, pois incidem sobre processos hidrológicos, sociais, ambientais, culturais e políticos. O professor Marcelo Ramos (2018) ressaltou que avaliar a sustentabilidade da bacia do rio Japaratuba, visou a redefinição do planejamento escolar como alternativa sobre os componentes que formam esse espaço, formulando interpretações sobre os aspectos relacionados ao desenvolvimento sustentável enquanto parâmetro da Educação Ambiental e Patrimonial.

O coordenador do C. E. Gonçalo Rollemberg, Marcos do Monte Santo (2018), afirmou que a qualidade da distribuição da água ofertada para as pessoas, indica a necessidade de ações contundente sobre o tratamento do esgoto e dos resíduos minerais despejados nas proximidades do rio Japaratuba, sendo imperativo a implementação de um novo plano de saneamento. Outro tema estudado foi a vegetação, pois “a mata ciliar do rio Japaratuba encontra-se reduzida, no seu principal afluente, rio Japaratuba-Mirim, tendo uma necessidade de boas práticas de manejo, em detrimento ao curso dos rios”, declarou (Figuras 01 e 02).



Figuras: 01 e 02

Explicação sobre Questões Socioculturais aos Alunos.

Fonte: RAMOS, Marcelo Jorge, 2018.

Quanto as questões do patrimônio histórico e cultural os educandos reportaram-se ao século XIX, verificando o acervo localizado nos engenhos visitados. As casas grandes dos antigos engenhos representam memórias históricas e arquitetônicas de Japaratuba e estão adornadas com pinturas com motivos diversificados. Além disso, foi notado que o município mantém suas tradições ativas, com o artesanato, folclore, peças, fotos e outras representações (Figuras 03 e 04).



Figuras: 03 e 04

Registro do Engenho Visitado em Itinerário da EJA em Japaratuba/SE.

Fonte: RAMOS, Marcelo Jorge, 2018.

Essa ação permitiu uma observação *in loco* da situação de preservação que evidencia os traços habituais das famílias de outra conjuntura, com suas respectivas histórias cotidianas. Essa situação está atrelada aos conceitos revelando o valor histórico dos monumentos, utensílios e residências locais (Figuras 05 e 06).



Figuras: 05 e 06

Registros do C. E. Gonçalo Rollemberg nos Engenhos de Japarutuba.

Fonte: RAMOS, Marcelo, 2018.

O professor Marcelo Ramos (2018), alertou também para a relevância do testemunho de proprietários desses espaços, haja vista sua contribuição enquanto fonte da História Oral (Figura 07 e 08). “O acervo elucidou os conhecimentos, a valorização dos monumentos nos alunos. Essas intervenções viabilizaram aspectos da localidade que estavam alheios a EJA”, disse o professor.



Figura: 07 e 08

Alunos do C. E. Gonçalo Rollemberg Entrevistando Proprietário de Engenho e Expondo Bandeiras como símbolo de Pertencimento.

Fonte: RAMOS, J. M., 2018.

A segunda experiência com a Pedagogia de Projetos na EJA sobre Educação Ambiental e Patrimonial, aconteceu no C. E. Olga Barreto. Este estabelecimento situado em Nossa Sra. do Socorro, priorizou uma visita a Laranjeiras/SE com turmas de EJA. Associado as formas de conservação do patrimônio natural e cultural, o projeto debateu sobre componentes da bacia hidrográfica dos rios Sergipe e Cotinguiba e os monumentos históricos, como objetos dos conhecimentos.

O idealizador da proposta Gilvan Rosa (2018), destacou que a metodologia do projeto foi realizada de forma interdisciplinar na EJA planejando a construção dos saberes dos alunos, a partir dos conteúdos da realidade socioambiental e sociocultural local, utilizada por meio de pesquisas bibliográficas sobre especialistas sergipanos que embasaram a proposta como, Vera Lúcia Alves França, Maria Augusta Vargas, Rosemeri Melo e Souza, Antenor de Oliveira Aguiar Netto (Figuras 09 e 10).



Figuras: 09 e 10

Professores e Alunos em Itinerário da EJA, visita técnica a Engenho de Laranjeiras/SE.

Foto: ANDRADE, Márcia; RAMOS, Jorge Marcelo, 2018.

Nesse contexto, o ex-gestor da unidade Hernani Carvalho (2018) e demais componentes do C. E. Olga Barreto destacaram que na escola os agentes estão engajados com a promoção da Educação Ambiental e Patrimonial. “No itinerário foi visitada a Matriz do Sagrado Coração de Jesus, o Trapiche, o Mercado Municipal, o Engenho Retiro e outros, verificando o que deve ser conservado na comunidade”, ressaltou. A professora Márcia Andrade (2018) afirmou que foram desenvolvidas atividades metodológicas da EJA na área da Língua Portuguesa, sendo o foco a construção de textos. Em Matemática, realizaram-se enfoques dos volumes d’água. Na Geografia foi pesquisado sobre degradação dos recursos hídricos. Na Biologia estudou-se, as espécies animais e vegetais e na História, os monumentos e os engenhos, pois a ação tem concepção interdisciplinar e integrada (Figuras 11, 12, 13 e 14).



Figuras: 11, 12, 13 e 14

Exposição após os Itinerários da EJA visitados em Laranjeiras/SE.

Fonte: ANDRADE, Marcia; SANTOS, J S. , 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse projeto instigou o estudo da realidade socioambiental e sociocultural adjacente aos Colégios Estaduais Gonçalo Rollemberg e Olga Barreto, possibilitando uma renovação das práticas pedagógicas da EJA através de metodologias que contextualizam e integram as questões curriculares da EJA. Para tanto, os Ciclos Formativos da EJA desenvolvidos como política educacional pelos técnicos da SEDUC/DED/SEJA, como ponto desencadeador dessa ação. A importância das bacias hidrográficas dos rios Sergipe, Cotinguiba e Japarutuba para a proteção dos recursos hídricos tanto para o abastecimento humano necessita de projetos que promovam ações conservacionistas restabelecendo o equilíbrio da água como um bem patrimonial.

Ao implementar estes projetos com representantes das comunidades escolares, um

diagnóstico socioambiental e sociocultural da realidade local foi realizado, constatando irregularidades nas matas ciliares, poluição das águas, despejo dos dejetos dos esgotos, destinação dos resíduos sólidos de forma incorreta e má conservação de alguns monumentos dos municípios. A finalidade da formação continuada e dos projetos desenvolvidos foi fortalecer as políticas públicas da EJA, no contexto de uma prática emancipatória voltada para a realização do processo de ensino-aprendizagem, por meio da Pedagogia de Projetos e dos enfoques ambientais e patrimoniais locais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR NETTO, A. O. et al. *Cenário dos corpos d'água na sub-bacia hidrográfica do rio Poxim - Sergipe, na zona urbana e suas relações ambientais e antrópicas*. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE RECURSOS HÍDRICOS, 17., 2007, São Paulo. Simpósio. São Paulo: 2007. p.119.

ABREU, Iane M. *A pedagogia de projetos: o novo olhar na aprendizagem*.

2015. Disponível em: <http://www.brasilecola.com>. Acesso em: 17 de março de 2019.

BRAGA, Jainara P. de. *Educação Ambiental e Patrimonial: convergências teóricas*. 2014. Disponível em: <http://eventos.ifc.edu.br/micti/wp-content/uploads/sites/5/2014/08/educacao>. Acesso em: 14 de março de 2019.

FARIAS, M. R. Dias ; CLARO, P. C. Gastaldo. *Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um diálogo em construção*. 2007. Disponível em: <https://unijipa.edu.br/wp-content/uploads/Revista%20Saberes/ed2/5.pdf>. Acesso em: 08 de maio de 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

HORTA, Maria de L. et al. *Guia básico de Educação Patrimonial*. 1999. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/politicas-e-acoes/patrimonio-cultural>. Acesso em: 07 de maio de 2019.

LAKATOS, E. M. *Metodologia da pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS, Juliana Souto. *Inserção da dimensão Ambiental na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Sergipe: caminhos para a sustentabilidade*. 2019. Disponível em <https://www.brjd.com.br/index.php/BJAER/issue/vivw/53>. Acesso em: 23 de junho de 2019.

SERGIPE. *Secretaria de Estado do Planejamento, da Ciência e da Tecnologia. Atlas digital sobre recursos hídricos Sergipe*. SEPLANTEC/SRH. Sergipe, 2004. CD-ROM.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO EM EJA: A REALIDADE DO TOPA

Data de aceite: 10/07/2020

Data de submissão: 07/05/2020

Cláudia Madalena Feistauer

Universidade do estado da Bahia (UNEB) /DCHT
Campus XX - Brumado
Brumado, Bahia

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8925508124799856>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9535-9619>
email: claudiamadalenafeistauer@gmail.com

RESUMO: As sociedades globalizadas exigem cada vez mais dos indivíduos processos complexos de letramento. Este trabalho visa investigar de que forma o letramento e a alfabetização foi trabalhado pelos professores do TOPA. Por acreditar que os profissionais de educação possam alterar o rumo do processo ensino-aprendizagem com mais força e determinação que planos, leis, regimentos, muitas vezes distantes das possibilidades e dos limites da escola é que buscamos mostrar que eventos e práticas de letramento auxiliam na escolaridade de jovens e adultos. Letrar vai além do ato de alfabetizar daí a importância do aluno ser alfabetizado em um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização 1. Letramento 2. TOPA 3.

LETTERING AND LITERACY IN EJA: THE REALITY OF TOPA

ABSTRACT: Globalized societies increasingly demand complex literacy processes from individuals. This work aims to investigate how literacy and literacy has been worked on by TOPA teachers. Believing that education professionals can change the course of the teaching-learning process with more force and determination than plans, laws, regulations, often far from the possibilities and limits of the school, we seek to show that literacy events and practices help in schooling of young people and adults. Literacy goes beyond the act of literacy, hence the importance of the student being literate in a context where reading and writing make sense.

KEYWORDS: Literacy 1. Literacy 2. TOPA 3.

1 | INTRODUÇÃO

O letramento é uma habilidade fundamental na inserção social de jovens e adultos, uma vez que a todo momento deparam-se com materiais escritos no meio social.

Sendo assim, este trabalho pretende apresentar um novo sentido para alfabetização de jovens e adultos, buscando compreender a importância da prática social da leitura e da escrita e não apenas a aquisição do ato de ler

e escrever.

Para que isso aconteça é necessário que o professor de EJA reveja seus métodos e conceitos de alfabetizar. Conhecer, através de diálogo, a cultura, a experiência e a história de vida de seus alunos é um fator primordial para que o professor dê sentido a sua prática, tornando-a mais prazerosa despertando no aluno a capacidade de apropriar das funções sociais da leitura e da escrita.

Já não basta aprender a ler e escrever, é preciso que o aluno conviva e habitue com a utilização da leitura e escrita.

Dessa forma, justifica a necessidade de uma revisão de postura dos professores alfabetizadores de EJA, no trabalho de alfabetizar e levar em conta que o jovem e adulto tem uma inserção social diferente da criança.

O processo de investigação, visando detectar a essência do objeto da pesquisa proceder-se-á por meio de revisão bibliográfica, com o objetivo de obter um referencial teórico consistente.

2 | PROBLEMA/QUESTÃO DA PESQUISA

Quais os caminhos a percorrer que o alfabetizador possa encontrar resultados positivos na busca da formação da leitura e escrita do educando da EJA?

3 | OBJETIVO

Identificar quais os caminhos a percorrer que o alfabetizador possa encontrar resultados positivos na busca da formação da leitura e escrita do educando da EJA

4 | REFERENCIAL TEÓRICO

O termo letramento pode ser definido como conjunto de práticas sociais mediadas pela escrita e seus sentidos em diferentes contextos sociais. Inicialmente foi cunhado para designar um complemento necessário à alfabetização nos países de língua inglesa. Isso porque verificou-se no período pós-guerra que uma grande parcela de pessoas alfabetizadas não compreendia o sentido de textos mais complexos.

No Brasil o termo letramento inicialmente ficou reservado ao meio acadêmico para diferenciar o “impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1998) dos estudos a respeito da alfabetização.

O letramento:

Refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade (SOARES, 2005, p. 112).

À medida que o letramento foi sendo familiarizado houve uma expansão do seu significado para além do processo de alfabetização ganhando outras dimensões e o reconhecimento de letramentos em diversos níveis: letramento social, letramento no ensino médio, letramento digital, letramento acadêmico, entre outros.

De acordo com Paulo Freire ler e escrever é aprender a ler o mundo e compreender o seu contexto, e ainda, que ser alfabetizado é ser capaz de usar a leitura e a escrita para que numa consciência crítica transforme a realidade.

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio destas técnicas em termos conscientes. É entender como o que se lê e escrever o que se entende. [...] Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador [...]. [...] Isso faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre as situações concretas, oferecendo-lhe os meios com os quais possa alfabetizar (FREIRE, 1989).

Kleiman (1991) aborda a necessidade dos professores usarem recursos para entrarem no cotidiano da vida dos alunos.

Alfabetizar letrando envolve a tecnologia da escrita e a habilidade de leitura com compreensão. Um alfabetizador que insere gêneros variados de textos refletindo sobre eles com os alunos propicia eventos de letramento.

Marcuschi (2001), por sua vez, investiga a natureza dos vínculos que se pode estabelecer entre oralidade e letramento, a partir da concepção de que não é possível abordá-los quando dissociados um do outro, pois as novas concepções de língua e texto os tornam compreendidos como “um conjunto de práticas sociais”. Ele relata que a escrita nem sempre é capaz de traduzir todos os recursos da oralidade, como, por exemplo, a prosódia.

Os usos da escrita, por sua vez, possuem diversos contextos e objetivos de uso, o que gera novas formas de comunicação e novos gêneros textuais, o que poderia ser bem aplicado pelas instituições de ensino, à medida que se apropriassem desses contextos para facilitar que o docente pudesse construir seu conhecimento em sala de aula (MARCUSCHI, 2001, p. 19).

Considerando letramento como um lugar de interação social, cujos eventos são mediados por textos (BARTON; HAMILTON, 2000), compreende-se que a universidade deve promover atividades que proporcionem o uso da leitura e do código escrito que atendam às exigências do contexto acadêmico. Lea e Street (1998) apontam que a escrita do estudante universitário é compreendida a partir de três principais perspectivas ou modelos: estudo das habilidades, socialização acadêmica e letramento acadêmico.

Para tanto, os professores devem realizar eventos de letramento, que para Street (1995), são os episódios observáveis que se formam e se constituem pelas práticas sociais. Quando bem orientados, os alunos passam a desenvolver suas práticas letradas de forma crítica, autônoma, consciente e reflexiva (FISCHER, 2008).

Nesse sentido, “Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2001, p. 25). No entanto, o domínio da leitura e da escrita tem sido associado como prática das elites, o que constitui algo que não costuma ser desenvolvido de forma satisfatória pelas instituições escolares, uma vez que as práticas de letramento em sala de aula costumam estar somente a um número restrito de gêneros, ignorando a maioria dos gêneros usados nas interações sociais.

Kleiman (2005) retrata o letramento sob a perspectiva educacional, ressaltando que os indivíduos podem vivenciar práticas de letramento fora do ambiente escolar quando escutam uma história contada pelos seus familiares, por exemplo. A autora relata que o insucesso do ensino de práticas de leitura e escrita se deve à descontextualização das práticas de letramento da escola do cotidiano do estudante. Assim:

A escola é uma instituição de peso, por isso tem o poder de legitimar algumas práticas em detrimento de outras. Numa turma de adolescentes, garotos e garotas costumam enviar bilhetinhos pessoais uns aos outros. Quando se pergunta à uma jovem, que acaba de enviar um bilhete à amiga, se ela costuma escrever, ela diz que não, porque escrever esse tipo de bilhete não é algo realizado com o professor, mas escondido dele. Não corresponde àquilo que a escola chama de ‘escrever’ (KLEIMAN, 2005, p. 38).

Percebe-se que o letramento é um fenômeno complexo que requer competências dos professores em oportunizar aos alunos momentos de aprendizagem e aprofundamento da leitura e da tecnologia da escrita de forma consciente e crítica para que se forme um profissional preparado para encarar os desafios que a sociedade letrada e o mercado de trabalho competitivo.

4.1 A proposta do TOPA Fainor: um caminho para o letramento

O TOPA Fainor comprometido com a filosofia de alfabetizar letrando tem como proposta para uma metodologia contextualizada, interdisciplinar e transversal que possibilite:

- Criar situações problematizadoras a partir da realidade concreta dos alfabetizados, possibilitando a criação de novos conhecimentos.
- Trabalhar com propostas temáticas: ética, ambiente, cidadania, democracia, etnia e gênero.
- Estabelecer o diálogo com as diversas realidades ampliando a visão do alfabetizando sobre o mundo.

Esta postura está de acordo com Street (2003) que defende uma alfabetização

sociológica. Isso quer dizer reconhecer que o alfabetizando possui conhecimentos prévios importantes, uma cultura e identidade que interferem na sua aprendizagem. Os alunos possuem expectativas, sonhos, desejos de obter melhores condições de vida e isso os motiva a buscar a escola como agência para a aquisição das habilidades de leitura e escrita tão solicitadas na realidade social de hoje.

Pensando na especificidade do público atendido (jovens e adultos) ao planejamento feito para instruir os alfabetizadores tem como foco o atendimento específico ao alfabetizando considerando:

- o ritmo de aprendizagem do aluno
- a cultura
- inserção no mundo do trabalho
- o conhecimento prévio
- materiais didáticos específicos, e outros.

As Estratégias da ação metodológica para a alfabetização são: debates, palestras, produção de texto, pesquisas, visitas, atividades artísticas, resolução de situações-problema, oficinas e outros.

Habilidades a serem desenvolvidas pelos educandos são:

- Compreender o sentido geral de textos lidos oralmente.
- Ler e escrever textos com diferentes funções de linguagem.
- Produzir textos simples de diferentes tipos e modalidades.
- Utilizar as operações matemáticas para solução de problemas do cotidiano.
- Discutir de forma crítica assuntos de interesse da comunidade.
- Aplicar novos conhecimentos na solução de problemas da vida comunitária.

A pedagogia utilizada para desenvolver o letramento envolve o trabalho com gêneros textuais variados. O trabalho com cantigas, parlendas, trava-línguas e outros textos da tradição popular que apresentam rimas e aliterações é fundamental no processo de alfabetização devido aos elementos novos que geralmente são encontrados nesses textos. Uma característica marcante desse gênero - a repetição desses elementos, o que caracteriza a estética do texto e confere a sua graça. Para alunos em fase de alfabetização, essa repetição se torna cada vez mais evidente na medida em os textos são recitados não uma, mas várias vezes. As práticas sociais demandam essa recitação quente, repetitiva. Assim, os textos impõem sua sonoridade. Aquele que recita se deixa impregnar; pela trama de sons. Para a pessoa em alfabetização, essa sonoridade evidente e latejante permite reflexões fundamentais: se quando recitamos o texto seus elementos sonoros se repetem,

será o mesmo pode ser observado na escrita? A relação entre fonemas (“sons”) e grafemas (“escrita”) fica, para o aluno, evidenciada. O trabalho com esse gênero textual torna-se, assim, uma ferramenta de ensino. Nesse conjunto de textos, além dos textos da tradição popular, inclui outros textos da literatura oral, como os poemas e as canções.

Os alfabetizadores devem proporcionar, portanto eventos de letramento para os alfabetizando ar que entrem em contato com os materiais escritos que circulam socialmente e estejam aptos a ler e compreender o que leem, emitirem opiniões, formarem consciência crítica dos problemas sociais que o cercam, enfim, serem incluídos na sociedade exercendo mais fortemente seu papel de cidadão.

REFERÊNCIAS

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London; New York: Routledge, 2000.

FISHER, A. **Letramento Acadêmico**: uma perspectiva portuguesa. In: Acta do Scientiarum. Language e Cultura, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Â. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “Ensinar” o Letramento? Não Basta Ensinar a Ler e Escrever?** Set. 2005. Disponível em: www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/.../5710.pdf. Acesso em: 23 jan. 2012.

LEA, M.R.; STREET, Brian. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. In: **Studies in Higher Education**. London, v. 23, n. 2, p. 157-16, Jun. 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a escrita**: atividades de retextualização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, M. B. O Que É Letramento? In: **Diário do Grande ABC**, 29 ago. 2005. Disponível em: www.diaadia.pr.gov.br/nre/toledo/arquivos/.../o_que_letramento.pdf. Acesso em: 19 set. 2018.

STREET, B. **Social Literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. New York: Longman, 1995.

STREET, B. V. The limits of the local ‘autonomous’ or ‘disembedding’. **International Journal of Learning**, v. 10, p. 2825-2830, 2003.

O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA: REFLEXÕES SOBRE DIMENSÕES, CONTEÚDOS E O PAPEL DO PROFESSOR

Data de aceite: 10/07/2020

Submissão em: 02/06/2020

Carlos André Bogéa Pereira

andre.bogea@hotmail.com

Secretaria Municipal de Educação de São Luís

Waléria de Jesus Barbosa Soares

walleria_soares@hotmail.com

Secretaria Municipal de Educação de São Luís

Elke Rusana Pires Santos Ribeiro

elkerusana@gmail.com

Secretaria Municipal de Educação de São Luís

RESUMO: O presente trabalho apresenta algumas reflexões sobre o ensino de matemática na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobre o que saber, o que fazer e como fazer, para que as aulas de matemática sejam mais atraentes e prazerosas para os estudantes. A partir de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como bibliográfica, tomamos como aportes teóricos principais Danyluk (1991), Fonseca (2002) e Klein (2003), entre outros, para discutirmos sobre as dimensões do ensino de matemática, os conteúdos de matemática e o papel do professor de matemática na EJA. Acreditamos que este texto poderá contribuir com o saber e a prática docente de professores que ensinam matemática na EJA na perspectiva de formar cidadãos conscientes de seus direitos

e cumpridores de seus deveres.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Matemática; Educação de Jovens e Adultos.

TEACHING MATHEMATICS IN EJA: REFLECTIONS ON DIMENSIONS, CONTENTS AND THE ROLE OF THE TEACHER

ABSTRACT: This paper presents some reflections on the teaching of mathematics in the Youth and Adult Education (EJA) modality, on what to know, what to do and how to do it, so that mathematics classes are more attractive and enjoyable for students. From a qualitative research, characterized as bibliographic, we took as main theoretical contributions Danyluk (1991), Fonseca (2002) and Klein (2003), among others, to discuss about the dimensions of the teaching of mathematics, the contents of mathematics and the role of the math teacher at EJA. We believe that this text can contribute to the knowledge and teaching practice of teachers who teach mathematics at EJA with a view to forming citizens aware of their rights and fulfilling their duties.

KEYWORDS: Teaching; Mathematics; Youth and Adult Education.

1 | INTRODUÇÃO

Quem são os estudantes na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Qual sua relação com a matemática? O que os professores de matemática precisam discutir para pensar em um ensino que gere aprendizagem, de fato, nessa modalidade escolar? Esses questionamentos primeiros foram o pontapé inicial para a escrita deste texto.

Partimos do pressuposto de que os estudantes da EJA são, em sua maioria, trabalhadores ou filhos de trabalhadores, cujas condições socioeconômicas os privam[ram] de viverem tão bem quanto deveriam de direito (KLEIN, 2003). Também acreditamos que esses estudantes, em sua maioria, tem uma relação constituída por uma trajetória de aversão à Matemática, considerado por eles como difícil, privilégio de poucos.

O professor de matemática da EJA tem assim um grande desafio ao trabalhar com estudantes que interromperam seus estudos por diversos motivos: ou por darem prioridade ao trabalho por necessidade financeira; ou por terem constituído família, como acontece com as meninas que engravidam muito cedo; ou mesmo, por terem sido proibidos de estudar pelos seus companheiros (FONSECA, 2002).

Ao reconhecer que os estudantes da EJA têm certa dificuldade com a matemática, acreditamos que o professor que trabalha nesta modalidade deve estar formado/preparado para trabalhar com uma metodologia diferente, trabalhada a partir da vivência dos estudantes, para que estes sintam que a matemática está presente em suas vidas, tornando-se assim significativa para eles.

Sabemos que a maioria dos estudantes da EJA está há muito tempo sem frequentar um espaço escolar. Alguns esqueceram muito do que lhes foi ensinado sobre matemática, outros nem sequer aprenderam. Por isso, a relação do professor deve ser repensada para estudantes que buscam recuperar o tempo perdido.

Devemos também compreender que as atitudes dos estudantes da EJA se relacionam com as suas disposições pessoais, logo devemos refletir sobre as aulas de matemática, para que, de fato, elas produzam aprendizagem significativa.

Após essas primeiras considerações, o objetivo deste texto é apresentar uma reflexão sobre o ensino de matemática para estudantes da EJA, a partir das dimensões do ensino de matemática, dos conteúdos de matemática e do papel do professor de matemática. A nossa pesquisa de abordagem qualitativa é bibliográfica, pautada teoricamente em Danyluk (1991), Fonseca (2002) e Klein (2003), entre outros.

Acreditamos que este texto poderá contribuir com o saber e a prática docente de professores que ensinam matemática na EJA na perspectiva de formar cidadãos conscientes de seus direitos e cumpridores de seus deveres.

2 | AS DIMENSÕES DO ENSINO DE MATEMÁTICA NAS AULAS DA EJA

A matemática deve ser trabalhada através das quatro dimensões para o seu ensino que colocam o estudante em prática com suas ideias, tendo condições de criarem estratégias,

verificando resultados e aplicando a matemática em situações reais. São essas dimensões: a historicidade da matemática, os jogos matemáticos, os materiais concretos e a resolução de problemas.

A historicidade da matemática utilizada no ensino da matemática é o elemento humanizador da própria matemática. Ela contribui assim quando além de elemento motivar desfaz a ideia de uma ciência cristalizada (D'AMBRÓSIO, 1996), através da qual, os estudantes da EJA podem perceber como chegamos aos conhecimentos atuais, com erros e acertos, e quem foram as pessoas por trás do desenvolvimento de cada conhecimento.

Assim, entendemos que o professor deve apresentar os conteúdos matemáticos aos estudantes da EJA associados à historicidade, seja aquela da vida das pessoas por trás dos conhecimentos matemáticos, seja na evolução do conteúdo em si. O professor pode apresentar o contexto no qual os conhecimentos matemáticos foram desenvolvidos, explicar o sentido do que isso faz, sempre colocando as questões numa perspectiva histórica. Nesse sentido, a história da matemática deixaria de ser apenas um recurso e passaria a ser metodologia.

Ao utilizar os jogos nas aulas de matemática devemos ter objetivos claros, selecionar o que melhor represente a relevância no pensamento matemático, trabalhar a cada unidade os conteúdos, sem desfocar as práticas educativas. Essas ações são necessárias para que o ensinar na matemática tenha aprendizagem significativa através do divertimento.

Podemos adaptar os jogos tradicionais para a matemática ou podemos utilizar os já existentes para esse fim. Compreendemos que, “o jogo assume um papel cujo objetivo transcende a simples ação lúdica do jogo pelo jogo, para se tornar um jogo pedagógico, com um fim na aprendizagem matemática – construção e/ou aplicação de conceitos” (GRANDO, 1995, p. 35).

O importante é que o estudante da EJA não se sinta infantilizado nas atividades que envolvem jogos, e perceba que existe uma matemática a ser aprendida, que precisa obedecer às regras previamente determinadas e respeitar os resultados.

A valorização de atitudes coletivas deve ser bastante discutida, pois vemos o jogo no ensino de matemática como uma oportunidade de resolver ações planejadas pelos próprios estudantes da EJA, o que demanda a criação de estratégias, a previsão de hipóteses e a comunicação de um procedimento.

O estudante da EJA deve ser desafiado. No ensino de matemática é a situação-problema quem irá fazer isso. Para tanto, um problema não deve ser aquele que só exige operações rotineiras, aplicações de formas diretas e regras intermináveis, que fazem com que os estudantes achem a matemática chata e cansativa. Aqui, é importante deixar claro que entendemos que,

Em Matemática, uma distinção importante é entre problema e exercício. Uma questão é um problema para um dado aluno, se ele não tiver nenhum meio para encontrar uma solução num único passo. Se o aluno tiver uma forma de obter rapidamente uma solução, não estará perante um problema, mas sim um exercício. (PONTE; SERRAZINA, 2000, p. 16).

O estudante da EJA precisa aprender a questionar e não somente aceitar as teorias matemáticas como verdades infalíveis, sem uma compreensão e sem relação alguma com a vida cotidiana. Os problemas devem ir além do exercitar de conteúdos que apenas fixa conhecimentos por um determinado período. Eles devem ser significativos, inovadores sem ser desconhecidos, levando o estudante a descobrir que é capaz de expressar suas ideias matemáticas.

Ressaltamos que um problema está presente não só em exercícios de memorização, mas também em tarefas que exigem um seminário, um debate ou mesmo uma oficina. Em qualquer das situações o resultado é importante, mas é necessário que o estudante perceba que para chegar até ele, existem caminhos diferentes e que estes não estão incorretos.

Os materiais concretos também contribuem para o uso e construção do saber matemático, por meio de um conhecimento espontâneo. Eles levam o estudante a Matematizar, que significa passar por um processo construtivo, fortalecido pela interação pessoa/grupo no qual as ideias matemáticas constituem e são constituídas de significações.

Nas salas de aulas da EJA, os materiais concretos oportunizam que os estudantes manipulem, sintam a forma, interagindo e explorando, para que por meio do processo cognitivo sejam compreendidas as formalizações e abstrações matemáticas. Extrapolando os muros da escola, eles permitem que os estudantes interajam com as formas, com os dados sociais e estatísticos de outras localidades que podem ser visitadas.

Dentre estes materiais, destacamos as obras de arte, os blocos lógicos, o material dourado, as barras de Cuisinaire, multibases, sólidos geométricos de plásticos ou madeira, tabuadas de frações, discos de frações, sucatas, a própria arquitetura da escola e do bairro onde os estudantes moram.

Todas as dimensões ajudam o estudante da EJA a questionarem e compreenderem os conceitos intuitivamente e dedutivamente, desenvolvendo um processo lógico-matemático em que os conceitos matemáticos são vistos de forma materializada.

3 | OS CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA NAS AULAS DA EJA

Os conteúdos para o ensino de matemática na EJA devem desenvolver a capacidade de raciocínio lógico, a criatividade e a imaginação do estudante, levando-o a refletir sobre suas atitudes, seus valores, hábitos e procedimentos no meio em que vivem.

Essas concepções sobre conteúdos nos levam à reflexão sobre como tratar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais no ensino de matemática da EJA. Ao buscar compreendê-los, concordamos com Zabala (1998),

Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa de capacidades intelectuais para operar símbolos, imagens, ideias e representações que permitam organizar as realidades. Os conteúdos procedimentais referem-se ao fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtém e os processos que colocam em ação para atingir as metas que se propõem e os conteúdos atitudinais referem-se à formação de atitudes e valores em relação à informação recebida, visando a

Ressaltamos que os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, estão intrinsecamente relacionados na composição do entendimento desses conteúdos.

Os conteúdos conceituais levam o estudante da EJA ao saber conhecer. Na matemática eles o ajudam a desenvolver o raciocínio, a dedução, a memória, proporcionando a construção do conhecimento. O estudante então, identifica, reconhece, classifica, descreve, compara, conhece, relaciona, situa (no espaço ou no tempo).

Os conteúdos procedimentais levam o estudante da EJA ao saber fazer. Na matemática eles o ajudam a colocar em prática o que aprendeu com os conteúdos conceituais. O estudante desenvolve técnicas e estratégias, ele produz e reproduz, ele desenvolve procedimentos, ele testa a teoria através da prática. O estudante então, pesquisa, realiza um experimento, uma síntese, uma oficina, resolve uma situação-problema, etc.

Os conteúdos atitudinais levam o estudante da EJA ao saber ser. Na matemática eles o ajudam a se posicionar diante do que aprendeu e a conviver em grupo. O estudante então, respeita, tolera, aceita, se conscientiza, se sensibiliza, presta atenção, preocupa-se, busca seus direitos e cumpre com seus deveres, etc.

É importante ressaltar que mesmo que esses conteúdos tenham objetivos diferentes, eles não podem ser trabalhados de forma isolada nas aulas de matemática, pois um não existe sem o outro.

É necessário compreendermos que o conhecimento do estudante da EJA é interdisciplinar, devido à sua experiência de vida. Dessa forma, os conteúdos devem ser integrados, alcançando, inclusive, outros componentes curriculares. A matemática, portanto, deve ser integradora, e o professor deve ter “disposição para aproximações que permanentemente transitam entre saberes constituídos e legitimados no campo das ciências, das culturas e das artes e saberes vivenciais que podem ser legitimados no reencontro com o espaço escolar” (MOLL, 2004, p.17).

Trabalhar isoladamente levaria a um problema que já existe no ensino de qualquer componente curricular, a prevalência de um tipo de conteúdo, principalmente os conteúdos conceituais.

4 | O PAPEL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DA EJA

A matemática deve ser apresentada aos estudantes como essencial à vida cotidiana. Nesse ponto, o papel do professor é imprescindível, ele fará o ele entre dimensões e conteúdos para que o estudante perceba a matemática como significativa.

É preciso então, que os professores discutam sobre teorias e práticas necessárias ao ensino de matemática na EJA, de forma que, aos estudantes, seja oferecida a oportunidade de pensar matematicamente.

Devemos lembrar que muitos estudantes chegam à EJA com muita dificuldade em matemática, pois não foram alfabetizados matematicamente, ou seja, não entendem o que leem e escrevem a respeito das primeiras noções de aritmética, geometria e lógica (DANYLUK, 1991). Desse modo, é necessário que o professor de matemática da EJA dê ênfase ao trabalho com a leitura e a escrita nas aulas de matemática.

Reconhecemos que o incentivo pela leitura e escrita dos estudantes da EJA, muitas vezes, não aconteceu nas suas casas ou em outros ambientes, frequentados por eles. Segundo Smole e Diniz (2001, p. 72), “a dificuldade que os alunos encontram em ler e compreender textos de problemas está, entre outros fatores, ligada à ausência de um trabalho específico com o texto do problema”.

A escola acaba sendo então, o único espaço viável a essa prática. Logo, concordamos que trabalhar a matemática desenvolvendo competências leitoras e escritoras permite que o estudante da EJA tenha mais facilidade, por exemplo, com interpretações de problemas matemáticos.

Concordamos que, das próprias profissões do estudante da EJA podem ser extraídas situações que sirvam de problematização para as aulas de matemática. O professor deve buscar fazer esse elo quando pede, por exemplo, ao estudante que trabalha no comércio, que apresente as situações que envolvem a matemática, vividas por ele.

Norteando o pensamento do estudante, o professor deve fazê-lo perceber que no seu dia a dia, trabalha com conteúdos de aritmética e de álgebra, envolvendo principalmente os cálculos. Da mesma forma, o estudante que trabalha em construção civil pode apresentar situações que desenvolvam a geometria e a dona de casa pode perceber que, mesmo quando entra num ônibus e paga sua passagem, a situação do troco envolve um certo tipo de matemática.

Todas essas situações farão o estudante da EJA perceber que a matemática ajuda-o a pensar, a desenvolver valores e a reconhecer os seus direitos, e, portanto, tem sua relevância como componente curricular na escola, além, de estar presente na vida.

O uso de tecnologias no ensino de matemática também deve estar presente no cotidiano dos estudantes da EJA, pois elas contribuem para que eles experimentem diferentes formas de pensar, aprender e se expressar.

O uso de celulares em salas de aula precisa ser repensado, planejado e não, proibido. Entendemos que eles podem ser utilizados como recursos para cálculos, pesquisas ou mesmo, através de gravações de áudio e vídeo. Os jogos contidos neles podem ser problematizadores de diversos conteúdos de matemática.

Entendemos ainda que, apesar de o professor de matemática utilizar uma determinada tecnologia, é ele mesmo o responsável pelo processo didático. Segundo Moran et al (2000, p.47), “os grandes temas da matéria são coordenados pelo professor, iniciados pelo professor, motivados pelo professor, mas pesquisados pelos alunos, às vezes todos simultaneamente”.

Reconhecemos também, que os estudantes da EJA têm limites no que se refere às atividades matemáticas que envolvem as novas tecnologias, mas sabemos que isso não os impede de realizarem as atividades. O papel do professor de matemática é mais uma vez

fundamental, pois é ele quem vai orientar as atividades para que os estudantes enfrentem seus medos.

Todo o processo de ensino de matemática exige uma avaliação. A concepção de avaliação de aprendizagem em matemática dos estudantes da EJA deve pressupor que a avaliação não tenha um fim em si mesma. Concordamos com Vasconcelos (1995, p. 23), quando diz que a avaliação “implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar os avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”.

Concebemos então, a avaliação como elemento integrante da prática educativa. Para avaliar os estudantes da EJA durante as aulas de matemática, o professor deve conceber que a avaliação deve ser de caráter sistemático e contínuo. A avaliação deve assim, determinar os componentes do processo de ensino e de aprendizagem, orientar a ação do professor, auxiliar os estudantes na tomada de decisões e melhorar a qualidade do ensino ministrado.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudantes da EJA devem ter contato com uma matemática significativa, ou seja, aquela que se mostra prazerosa, percebida como construída por homens e mulheres, ao longo dos tempos, para resolverem problemas, e que está presente no seu cotidiano.

Para que esta matemática seja apresentada ao estudante da EJA é necessário que os professores busquem refletir sobre suas práticas, estando em constante processo de formação para que discutam, reflitam e busquem um envolvimento entre teoria e prática, se mostrando sensíveis às condições dos jovens e adultos.

No processo de conhecimento e planejamento do ensino de matemática, o professor deve ter em mente que há uma diferenciação quanto a seleção de conteúdos entre o ensino na modalidade regular e o ensino na modalidade EJA, para não infantilizar os jovens e adultos.

Também não podemos ver os conteúdos conceituais como grandes vilões do ensino. Eles são tão importantes tanto quanto os procedimentais e os atitudinais, eles são como o alicerce de uma construção. Logo, de que adiante o alicerce se não vai ter construção? Ou como construir algo sem um alicerce?

Sem integração de todos os conteúdos a obra/ensino de matemática fica inacabada. Assim, quando bem selecionados os conteúdos, estes contribuem para a formação integral do estudante.

Ainda, para que o ensino de matemática resgate o estudante jovem ou adulto para o prazer de aprender, temos como grandes aliados: a historicidade, os jogos matemáticos, os materiais concretos, a resolução de problemas, as tecnologias, o trabalho que envolve leitura e escrita.

Por fim, se se almeja uma aprendizagem matemática significativa como forma de aprender a aprender, então a avaliação é uma aliada do professor da EJA, pois através dela

somos capazes de intervir nas metodologias de ensino adotadas e recursos utilizados, para que o ensino surta efeito.

REFERÊNCIAS

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática**: da teoria à prática. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

DANYLUK, O. S. **Alfabetização Matemática**: o cotidiano da vida escolar. Caxias do Sul: EducS, 1991.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 224 p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000314236>>. Acesso em: 08 fev. 2004.

KLEIN, L. R. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica. Brasília: Universa, 2003.

MOLL, J. (Org.). **Educação de Jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MORAN, J. M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papiros, 2000.

PONTE, J. P., & SERRAZINA, L. **Didática da matemática para o 1º ciclo do ensino básico**. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

SMOLE, K. C. S.; DINIZ, M. I. Ler e aprender Matemática. In: SMOLE, K. C. S.; DINIZ, M. I. **Ler, Escrever e Resolver Problemas**: habilidades básicas para aprender Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 69-86.

VASCONCELOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo avaliação escolar. São Paulo, Libertad, 1995.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

EDUCAÇÃO SEXUAL PARA JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES EM DIREÇÃO A UMA ABORDAGEM EMANCIPATÓRIA

Data de aceite: 10/07/2020

Solange Aparecida de Souza Monteiro
IFSP

Marilurdes Cruz Borges
UNIFRAN

Monica Soares
UNESP

Paulo Alexandre Filho
UNESP

Claudionor Renato da Silva
UFG

Débora Cristina Machado Cornélio
UNESP

Fernanda Fernandes
UFPR

Valquiria Nicola Bandeira
UNIARA

Cláudia de Fátima Oliveira
UNIFRAN

Rosymeire Bispo Palmas da Silva
UNESP

RESUMO: Este trabalho, de revisão bibliográfica e cunho qualitativo, discute sobre a importância da Educação Sexual Emancipatória na aprendizagem de jovens e adultos, a partir de reflexão teórica. Esta abordagem pode ser relacionada com as ideias de Paulo Freire, tendo em vista sua natureza política. As intenções

da pesquisa são colaborar na construção do conhecimento sobre educação sexual para EJA e sobre os possíveis lugares que a educação científica pode ocupar nesse contexto. Validamos o processo de aprendizagem contínua como uma necessidade do ser comprometido com a sua própria vida, e que a mantém em contínuo desenvolvimento. As atividades do curso da vida, por sua vez, resultam em uma melhoria da sua qualidade de vida, a serviço dos estudantes da EJA de um ponto de vista crítico, que evita as visões hegemônicas tradicionais sobre sexo e sexualidade, é a intenção fundamental da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Sexual, Educação de Jovens e Adultos, Emancipação. Sexualidade

SEXUAL EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE AND ADULTS: CONTRIBUTIONS TOWARDS AN EMANCIPATORY APPROACH

ABSTRACT: This work, with a bibliographic review and qualitative nature, discusses the importance of Emancipatory Sexual Education in the learning of young people and adults, based on theoretical reflection. This approach can be related to Paulo Freire's ideas, in view of his political nature. The intentions of the research are to collaborate in the construction of knowledge about sex education for EJA and

about the possible places that scientific education can occupy in this context. We validate the process of continuous learning as a need to be committed to your own life, and that keeps it in continuous development. Life course activities, in turn, result in an improvement in their quality of life, at the service of EJA students from a critical point of view, which avoids traditional hegemonic views on sex and sexuality, is the fundamental intention of search

KEYWORDS: Sex Education, Youth and Adult Education, Emancipation. Sexuality

Educação sexual emancipatória “está ligada à pedagogia da” educação emancipatória “, baseado na” educação libertadora “formulada por Paulo Freire com base em sua” pedagogia do oprimido “; que é uma teoria inseparável de uma prática política de mudança. Portanto, essa abordagem está comprometida com práticas que garantam a educação sexual emancipatória buscando desalojar certezas, desafiar debates e reflexões. “(Furlani, 2011). A educação sexual emancipatória também é denominada combativa ou política, pois está comprometida com a transformação social, como forma de compromisso pessoal nos esforços coletivos para transformar os padrões de relações sexuais e sociais.

Compreender a utilização de materiais de apoio sobre sexualidade e educação sexual de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 9.394/96 estabeleceu no Art. 37 que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Portanto, aqueles que não conseguiram completar ou efetuar na idade regular os estudos podem concluí-los por meio do EJA.

A palavra corpo, sendo uma das mais ricas da língua portuguesa, sempre foi objeto de curiosidade por ser uma engrenagem misteriosa, levando com que cada área do conhecimento humano apresentasse possíveis definições para o corpo como seu objeto de estudo. Já por corporeidade, entendemos a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo. Na filosofia, Platão definiu o homem composto pela cisão entre dois mundos: o inteligível da alma e o sensível do corpo; enquanto para Descartes, o corpo como organismo é uma máquina tanto que tem aparelhos.

Segundo a antropologia (LARAIA, 2006), o corpo é a expressão da cultura sendo, portanto, objeto de sua expressão. Várias sociedades primitivas já expuseram o corpo, representaram esse corpo e se comportaram de diferentes maneiras em relação a ele. Para Rodrigues (1986), a estrutura biológica ontológica do ser humano lhe permite ver, ouvir, cheirar, sentir e pensar, enquanto a cultura lhe forneceria o rosto de suas visões, os cheiros agradáveis ou desagradáveis, os sentimentos alegres ou tristes e os conteúdos do pensamento. Traçar o limite entre o que é biológico e o que é cultural é muito difícil, uma vez que o próprio conceito de biológico é uma construção cultural, podendo ser diferente de uma sociedade para outra.

O enfoque emancipatório da educação sexual, como vimos, é enviesada por um Perspectiva freiriana. Paulo Freire se opõe educação bancária para uma educação libertadora. Essa proposta está relacionada ao abandono de uma visão educacional domesticadora,

exercida por um grupo dominante sobre um grupo de oprimidos (2005). A educação, na opinião de Paulo Freire, tem um caráter eminentemente político. A educação sexual emancipatória, por sua vez, também assume essa prerrogativa.

O corpo humano é um corpo histórico, social e cultural. É o produto da história e da cultura que estão associadas a uma biologia que também é histórica e cultural. O corpo humano é, portanto, muito mais que um aparato biológico. É uma construção na qual operam padrões e valores sociais, apresentando marcas de tempo e espaço que não apenas constituem a história de vida de seus sujeitos, mas também as transcendem. É construído e modificado por quem o incorpora e que continuamente constrói e modifica no meio dos processos culturais e sociais nos quais está inserido.

Portanto, a sexualidade deve ser abordada com naturalidade, pois é dessa maneira que ela se manifesta. Os temas devem ser colocados de acordo com os interesses dos alunos e atender às demandas pedagógicas, observando os valores ideológicos previamente introduzidos pela família e demais grupos sociais, bem como a faixa etária dos educandos (WEREBE, 1998).

O corpo é provisório e mutante, suscetível a inúmeras intervenções, dependendo do desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura, bem como de suas leis, códigos morais, representações que cria sobre os corpos, discursos que produz e reproduz. (GOELLNER, 2010, p. 28).

Os processos de construção e modificações pelas quais o corpo passa, tornar-se o corpo humano resultado de aquisições culturais e sociais, obviamente inseridas em processos históricos. E como nossa história está ligada à passagem do tempo, continuamente construímos, mudamos e remodelamos nosso corpo ao longo de nossas vidas. Dessa maneira, os corpos humanos são remodelados e recriados ao longo da história.

Figueiró (2009) aponta que ensinar sobre sexualidade na escola não se limita a colocar em prática, estratégias de ensino, mas envolve ensinar através da atitude do educador. De acordo com Furlani (2009) o objetivo fundamental é contribuir para que alunos possam viver suas sexualidades de forma emancipatória, prazerosa e afetiva. E se propõe a trabalhar o respeito por si e pelo outro e garantir direitos básicos como a saúde, informação e o conhecimento, estes são elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades, direitos e deveres.

Refletir e argumentar a sexualidade e facilitar o ensino integrado e contextualizado é preciso vincular diversas formas pedagógicas de ensino e aprendizagem, não se acomodando apenas ao espaço escolar e seus objetos didáticos. E a partir dos relatos dos professores, o diálogo, os livros didáticos, filmes e slides são as estratégias e métodos utilizados no processo de ensino-aprendizagem e contribuiriam para auxiliá-los na transmissão do conhecimento. Dentre as estratégias utilizadas pelos professores o diálogo é seu núcleo. Para Cordeiro (2010) a linguagem é estruturante da relação pedagógica e influência na aprendizagem dos estudantes. A partir da formação cultural, as pessoas carregam uma gama de tabus, preconceitos e sentimentos, muitas vezes, negativos, em relação ao sexo e dificulta falar abertamente sobre ele. Assim, quando o professor se propõe educar sexualmente os alunos,

há que se pensar, em oportunizar aos professores o reeducar-se sexualmente participando de estudos (FIGUEIRÓ, 2009). Esse processo de autoconhecimento e aprendizagem é relevante, pois, segundo Barcelos et al. (1996, p. 151) “os educadores, em sua maioria, continuam tratando o assunto apenas nos aspectos biológicos, ou no máximo, convidam um palestrante médico para isso”.

Por fim, como afirmam Silva e Carvalho (2005) às oportunidades de desenvolvimento profissional nunca se esgotam por isso o professor nunca dominará totalmente sua trajetória, necessitando buscar novos caminhos constantemente.

Ao longo de histórias de vida, histórias em histórias e histórias na história, curiosidades, ideias e perguntas geradas durante as aulas de ciências sobre sexualidade são processos inerentes de aprendizado e devem ser adotadas e usadas para ajudar as aulas de ciências a se tornar um espaço acolhedor para os sujeitos de suas aulas. Nas dimensões mais variadas.

A noção de sexualidade humana não pode ser limitada à noção de genitalidade, de instinto ou libido, como indica Figueiró (2006). Essas tendências / noções são comuns na educação sexual formal. A sexualidade de cada ser transcende a biologia humana e também transcende a esfera individual do sujeito.

Sempre existe com referência a ele, mas ao mesmo tempo não é exclusivamente individual, pois se enquadra em um contexto social, histórico e cultural, sujeito a ações, decisões e intervenções governamentais. Para Heilborn (2001, p.41), “a sexualidade humana não é uma equipe com a qual nascemos: é, como qualquer outra atividade humana, o produto de aprender significados sociais.

A sexualidade de cada pessoa só pode ser construída em sua história de vida, mas está envolvida por um arsenal de História. Por influenciar pensamentos, sentimentos, ações, interações e saúde (física, mental, social), é possível afirmar que um bom trabalho em sala de aula sobre sexualidades e suas dimensões é um trabalho de promoção de saúde. Para Louro (2000), a sexualidade tem a ver com a maneira como “socialmente” vivemos nossos prazeres e desejos, com a maneira como usamos nosso corpo, com o que dizemos sobre isso. No entanto, lidar com a sexualidade na sala de aula não é uma tarefa simples.

Primeiro, porque o que existe não é “sexualidade”, mas sexualidades no plural. E desvendar, abraçar, acolher e falar sobre as múltiplas possibilidades da sexualidade pode parecer uma tarefa difícil, tanto para os alunos quanto para os professores. Falar sobre sexo com uma abordagem histórico-cultural é uma tarefa difícil para todos. Valores, crenças, marcas culturais são imbuídos em cada um de nós e farão parte do processo de ensino-aprendizagem.

Os professores podem facilmente condicionar os alunos na sala de aula a ouvirem a “voz da autoridade” abordar questões que afetam a privacidade e a subjetividade um do outro sem fazer perguntas e ao mesmo tempo, com certa facilidade, a postura dos alunos também pode embaraçar o professor, o que dificulta a execução de uma proposição de trabalho mais livre sobre o assunto.

A educação sexual realizada no âmbito da EJA apresenta várias particularidades relacionado a esse público. O público em geral da EJA, tem mais vida e experiências mais

complexas do que o público adolescente e infantil: a maioria já é mãe, já sabe explorar um preservativo, conhece as possibilidades de ISTs e mesmo que já tenham tido a experiência sexual, então, o que falar com esses alunos? O que eles querem saber? Se você sabe tanto, o que você não sabe?

Hobsbawn (1995) apresenta outro argumento para justificar a fertilidade de conhecer adultos e jovens nos espaços escolares. O historiador inglês aponta que, a partir do terceiro quartel do século XX, um novo fenômeno começa a fazer parte da realidade do mundo ocidental. Pela primeira vez, os jovens podem ensinar à população adulta e maior conhecimento do desconhecido da geração anterior.

Com o advento da sociedade da informação, os jovens se tornaram guardiões do conhecimento e das práticas de uma ferramenta fundamental: o uso de computadores e o sistema de rede global (Internet). No entanto, o mesmo pensador aponta que a geração jovem se formou longe de referências comuns, num presenteísmo em que eventos passados e valores acumulados pela sociedade não fazem muito sentido. Talvez tenhamos aqui uma pista para promover a reunião, o diálogo e o treinamento entre dois grupos etários e gerações? Certamente. Uma das mudanças que devemos fazer é na área de compromissos.

Como sabemos, as políticas de inclusão e apelo de jovens e adultos à EJA e outras possibilidades de educação, alfabetização e / ou escolaridade geralmente se referem àquelas pessoas que usam o termo “sujeitos da EJA”. O que vemos é que, na EJA, esses “sujeitos abstratos” se materializam de diferentes maneiras em que agem e assumem papéis diferentes em contextos sociais com as mais variadas formas de organização.

Em resumo, o rejuvenescimento do público da EJA nos últimos anos criou um novo desafio para os estabelecimentos de ensino: construir propostas educacionais que integrem duas gerações que tenham em comum o fato de ter um baixo nível educacional, o que é negado, o direito à educação quando crianças, que vivem em estado de pobreza e vulnerabilidade social e que ocupam o mesmo território geográfico. Por um lado, o encontro desses sujeitos pode intensificar um processo de animosidade que enfraquece o processo educacional; Por outro lado, pode-se criar condições que permitam aos adultos ajudar os jovens a melhorar sua herança cultural histórica, bem como capturar a memória coletiva do grupo social em que estão inseridos, para que esses jovens ajudem os adultos a se desenvolver a vida com o diferente.

Para isso, os alunos devem criar situações em que o jovem sujeito possa, por meio de um processo interativo, contribuir para a formação daqueles que pertencem à geração anterior.

Foucault (1988) concebeu o corpo como o lugar de todas as interdições. Todas as regras sociais tendem a construir um corpo pelo aspecto de múltiplas determinações. Louro (2000) diz que os corpos são significados pela cultura e continuamente por ela alterados. Eles são históricos e inconstantes, suas necessidades e desejos mudam. Eles se alteram com a passagem do tempo, com mudanças nos hábitos de vida, com possibilidades distintas de prazer, com novas formas de intervenção médica e tecnológica, com novos rituais, códigos e linguagens.

Ontogenicamente, o corpo humano também passa por inúmeras transformações naturais da idade. Maturana e Varela (1997) afirmam que os “sistemas vivos” podem ser caracterizados como uma unidade de interações com o meio ambiente, esses sistemas determinam qual troca fazer, onde e quando, sempre em função da conservação de sua capacidade de autoorganização – autopoiese. Tal perspectiva do corpo humano enquanto sistema vivo interativo e dinâmico abarca ainda aspectos intrínsecos como o desenvolvimento embrionário, a reprodução e a evolução que convergem para a preservação da identidade do sistema, ou seja, a sobrevivência do indivíduo.

Carvalho (2009), no artigo “Movimento e expressão corporal na EJA”, resignifica as experiências corporais e lúdicas no processo de escolarização, destacando a importância de se considerar o corpo do estudante como parte integrante de sua aprendizagem.

De acordo com uma pesquisa sobre o conceito de corpo (VOLP & DEUTSCH, 1995) realizada com estudantes de graduação de Biologia, Ecologia e Educação Física da UNESP, tanto a concepção de corpo mudou ao longo da história da humanidade, quanto a relação do ser humano com seu corpo. Entretanto, essa concepção de corpo mutável e diversificado ainda guarda componentes de uma visão mecanicista e determinista, como vimos ao longo desse trabalho, que está impregnada na sociedade e nos discursos dos educadores.

Atualmente as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são, em sua maioria, ocupadas por adolescentes caracterizados por esse perfil de faixa etária. Adolescentes que estão em fase de descobertas, que precisam de informações sobre sexualidade, para que contribua em seu processo de aprendizagem, ocasionando a prevenção de malefícios provenientes de uma vida sexual não saudável. A sexualidade é algo inerente de cada pessoa, na qual passa por mudanças constantes e que se constrói a partir da realidade de cada um, do meio social que se insere ou até mesmo por novas buscas de identidades. Por estas características, a sexualidade por ser assunto muito restrito, confiava somente há alguém muito próximo, íntimo e ao parceiro sexual.

A sexualidade ou o sexo “como se dizia” era privilégio da vida adulta, mesmo assim, já vinha sendo experimentada antes que se chegasse à vida adulta, por causa de fatores, tais como: geração, raça, nacionalidade, religião, etnia, que serviam como ensaio à preparação a uma vida sexual (LOURO, 2000). Nas últimas décadas, profundas transformações sociais alteraram e vem alterando concepções, práticas e identidades sexuais.

Para Guimarães (1995) a escola ainda se mostra tradicional e conservadora, impedindo, assim, que a “fala” seja feita de maneira tranquila e equilibrada, pois esse recinto ainda não se posiciona bem resolvida quanto a este assunto, cultivando a vergonha ao se “falar sobre sexo”

Novas formas de relacionamento, estilo de vida, se tornaram mais acentuados a partir dos anos de 1970 e aceleraram essas transformações sociais ainda mais nas décadas seguintes (LOURO, 2000). No contexto escolar ainda existe muito silenciamento por assuntos que dizem respeito à sexualidade, esse ato aparentemente bloqueado, trazido por um histórico social, também impede muitos educadores de levarem a discussão de sexualidade até a sala de aula. No entanto, existem outras realidades, como o medo da orientação sexual

escolar, que precisa ser superado para que haja visão mais compreensiva dos alunos sobre o assunto. No entanto, a partir do momento que o indivíduo é integralizado no ambiente escolar, é inevitável que este sujeito não esteja ligado a termos referentes à sexualidade.

Nesse sentido, precisa-se discutir a formação com que estão sendo preparados os professores para encarar a orientação sexual na escola, cuja maioria se sente despreparada para abordar essa temática. O professor, como sujeito que também possui sexualidade relacionada com suas vivências, necessita ficar atento para que não ocorra transmissão de valores, crenças e opiniões como verdades absolutas no ambiente escolar (SILVEIRA, 2010).

Atualmente as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são, em sua maioria, ocupadas por adolescentes caracterizados por esse perfil de faixa etária. Adolescentes que estão em fase de descobertas, que precisam de informações sobre sexualidade, para que contribua em seu processo de aprendizagem, ocasionando a prevenção de malefícios provenientes de uma vida sexual não saudável, sendo que a educação sexual, característico da educação informal, aborda a sexualidade como algo aprendido ao longo da vida, seja através da família, da religião, da comunidade, dos livros ou da mídia.

De acordo com Sayão (1997) o professor deve ser o mediador e o organizador do processo pedagógico, favorecendo um novo olhar sobre a situação, propondo outras fontes de informação e possibilitando ao aluno refletir sobre novas construções de pensamentos

A sexualidade é algo inerente de cada pessoa, na qual passa por mudanças constantes e que se constrói a partir da realidade de cada um, do meio social que se insere ou até mesmo por novas buscas de identidades. Por estas características, a sexualidade por ser assunto muito restrito, confidenciava somente há alguém muito próximo, íntimo e ao parceiro sexual. A sexualidade ou o sexo “como se dizia” era privilégio da vida adulta, mesmo assim, já vinha sendo experimentada antes que se chegasse à vida adulta, por causa de fatores, tais como: geração, raça, nacionalidade, religião, etnia, que serviam como ensaio à preparação a uma vida sexual (LOURO, 2000).

Vitiello (1994) afirma que idealmente devem ser ministradas por meio de metodologias participativas e dialógicas, baseadas em uma realidade sociocultural, desenvolvida com criatividade, intimista e lúdica. Deste modo, levando em consideração todos esses aspectos, qual seria o material didático de apoio que o professor utilizaria no auxílio às questões sobre sexualidade e educação sexual? As aulas de biologia abarcam a anatômica do corpo, mas e os aspectos sociais e psicológicos, como trabalhar na sala de aula?

Segundo Schmitz (1993) o material de apoio é a ponte entre as palavras e a realidade efetiva. Tendo como essência a função de ajudar o educando a refletir, possibilitando o desenvolvimento de sua imaginação e sua capacidade de estabelecer coerências. É aproximar o aluno da realidade e auxiliá-lo a retirar dela o que contribui para sua aprendizagem

Nas últimas décadas, profundas transformações sociais alteraram e vem alterando concepções, práticas e identidades sexuais. Novas formas de relacionamento, estilo de vida, se tornaram mais acentuados a partir dos anos de 1970 e aceleraram essas transformações sociais ainda mais nas décadas seguintes (LOURO, 2000). No contexto escolar ainda existe

muito silenciamento por assuntos que dizem respeito à sexualidade, esse ato aparentemente bloqueado, trazido por um histórico social, também impede muitos educadores de levarem a discussão de sexualidade até a sala de aula.

Silva e Carvalho (2005) às oportunidades de desenvolvimento profissional nunca se esgotam por isso o professor nunca dominará totalmente sua trajetória, necessitando buscar novos caminhos constantemente.

No entanto, existem outras realidades, como o medo da orientação sexual escolar, que precisa ser superado para que haja visão mais compreensiva dos alunos sobre o assunto. No entanto, a partir do momento que o indivíduo é integralizado no ambiente escolar, é inevitável que este sujeito não esteja ligado a termos referentes à sexualidade. Nesse sentido, precisa-se discutir a formação com que estão sendo preparados os professores para encarar a orientação sexual na escola, cuja maioria se sente despreparada para abordarem essa temática. O professor, como sujeito que também possui sexualidade relacionada com suas vivências, necessita ficar atento para que não ocorra transmissão de valores, crenças e opiniões como verdades absolutas no ambiente escolar (SILVEIRA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo humano oferece um vasto universo simbólico e cultural para o campo da educação, em especial para os educadores da EJA que lidam com uma diversidade corporal (idade, sexo, etnia, classe social, orientação sexual entre outras) tão significativamente presente em sala de aula. Esse trabalho buscou iniciar uma discussão acerca das múltiplas possibilidades de lidar com a temática do corpo do ponto de vista educacional, humano e ético.

A educação sexual na escola é tema relevante, pertinente e proporciona momentos de reflexões e aprendizados para os alunos e educadores. Apesar dos professores compreenderem a sexualidade como algo natural, porém ligada ao sexo, é que se propõe aprimoramentos fundamentais para a construção de novos saberes no âmbito da sexualidade e da educação sexual no contexto escolar. Sendo assim, para o desenvolvimento da educação sexual podem ser utilizadas diferentes estratégias. Uma das mais citadas pelos professores é a utilização de materiais didáticos, mas é um fator limitante nas salas de aula, já que os professores relataram durante a pesquisa que há uma carência de materiais adequados. Neste sentido, problematizar a sexualidade nos espaços de formação de educadores e a elaboração de materiais didático-pedagógicos para que o trabalho da educação sexual se efetive nas escolas, devem ser colocados em pauta no âmbito das políticas públicas de formação e capacitação para a área da Educação. Assim, considera-se pertinente a produção e distribuição de materiais didáticos que abordem alguns temas relacionados à sexualidade e que possam facilitar a abordagem desse tema. Por fim, tem-se que, apesar dos professores apoiarem a educação sexual na escola, eles a consideram em um caráter preventivo. Dessa forma, percebe-se a necessidade de cursos de capacitação para os professores cujo

objetivo seja aprofundar as temáticas da sexualidade e, conseqüentemente, proporcionar aos educadores maior respaldo nas explicações em sala de aula, e no aporte à materiais científicos sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BARBIER, RENÉ. A pesquisa-ação. Brasília, Liber Livro. 2007. 159 p.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução á teoria e aos métodos. Portugal. Porto Editora, 1994. 336 p.

FREIRE, PAULO. A pedagogia do oprimido. 46ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, PAULO. A importância do ato de ler. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1967.

FURLANI, JIMENA. Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte. Editora Autêntica. 2011. 190 p.

FRANCO, MARIA LAURA P. B. Análise de conteúdo. Brasília. Liber Livro. 3 ed. 80p

LOURO, GUACIRA L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 07-34

BARCELOS, N. S. et al. Educação sexual: relato de uma experiência. Revista Brasileira de Sexualidade Humana, São Paulo, v. 7, Edição especial n. 2, p. 150-160, 1996. 2. BENITES, M. J. de O. Educação sexual e formação docente: um estudo a partir de concepções discentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006. 3.

BRAGA, E. R. M. Sexualidade Infantil: a importância da formação de professores (as) na questão de gênero. In: CARBELLO, S. R. C.; COMAR, S. R. (Org.). Educação no século XXI: Múltiplos desafios. Maringá: Eduem, 2009. p. 129-139. 4.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 5.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Seção V Da Educação de Jovens e Adultos). Disponível em: . Acesso em: 22 jun. 2013. 6. CORDEIRO, J. A relação pedagógica: a didática em ação. In:_____. Didática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 97-116. 7. FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. Revista Linhas, Florianópolis, v. 7,n.1,p. 1-21 2006. Disponível em:< <http://www.periodicos.udesc.br/index>.

GOELLNER, SILVANA V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes;

NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.) Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo. Petrópolis, Vozes, 2003.

HEILBORN, MARIA L. Sexualidade e identidade: entre o social e o pessoal. In: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Ciência Hoje na Escola, v. 11: Sexualidade, corpo, desejo e cultura. São Paulo: Global; Rio de Janeiro: SBPC, 2001.

GUIMARÃES, I. Educação sexual na escola: mito ou realidade. Campinas SP: Mercado das Letras, 1995 (Coleções Dimensões da Sexualidade). 14. LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

. SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (Org.). Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-118. 21.

SCHMITZ, E. Fundamentos da didática. 7. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1993. 22. SILVA, M. P.; CARVALHO, W. L. P. Desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de sexualidade na vivência das professoras. Revista Ciência & Educação, Bauru, v. 11, n. 1, p. 73-82, 2005. 24.

VITIELLO, N. Reprodução e sexualidade: Um manual para educadores. São Paulo: CEICH, 1994. 25.

WEREBE, M. J. G. Sexualidade, política e educação. Campinas, SP: Editora: Autores Associados, 1998.

CRESCER JUNTOS NA PARENTALIDADE POSITIVA: COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PARENTAL

Data de aceite: 10/07/2020

Olívia de Carvalho

Investigadora Integrada - Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade (CEPESE); Grupo de Investigação (GI) Bem-Estar, Saúde e Envelhecimento; Investigadora - Colaboradora do - Instituto Jurídico Portucalense (IJP); Grupo de Investigação (GI) Dimensions of Human Rights.

E-mail: olivia@upt.pt

RESUMO: Os apoios disponibilizados aos pais para o exercício da parentalidade, incluindo Educação Parental (EP) e intervenção psicossocial podem, em situação de vulnerabilidade, ser essenciais. O papel que os Profissionais de Educação Parental (PEP) desempenham, neste processo, tem-se revelado determinante para o sucesso dos programas e ações neste domínio. O objetivo deste artigo é evidenciar a importância da formação dos (PEP) e conhecer a relação existente entre a sua formação e a qualidade das suas práticas no desenvolvimento de competências parentais e na promoção da Parentalidade Positiva. Para isso, inquirimos sobre as suas práticas e a sua formação em diferentes níveis (de base, pós-graduada e especializada), sujeitos que integraram uma amostra de PEP, que de entre as suas funções, tinham a do trabalho com famílias no desenvolvimento de competências

parentais. A eficácia da intervenção psicossocial na parentalidade exige, dos PEP, competências cruciais para a prática, descritas no questionário “*Competências para o trabalho com os pais*”. Aplicamos, por isso, este instrumento, para além de um questionário sociodemográfico, para caracterizar os PEP. Os resultados obtidos revelaram que existem diferenças estatisticamente significativas entre os PEP com e sem formação pós-graduada e especializada, o que leva a concluir que existe a necessidade de promover, organizar e oferecer formação dirigida aos PEP, tendo como objetivo principal a promoção da Parentalidade Positiva.

PALAVRAS-CHAVE: Parentalidade, Parentalidade Positiva, Educação Parental, Formação de Educadores Parentais.

ABSTRACT: Support provided to parents for the exercise of parenting, including parental education (PE) and psychosocial intervention may be essential. The role of Parental Education Professionals (PEPs) plays a key role in the success of programs and actions in this area. The objective of this article is to demonstrate the knowledge and importance of the formation of the PEP, the relationship between a formation and the quality of its lines in the development of parental competences and the promotion of Positive Parenting. To do this, we asked professionals from among their functions,

had a work with families in the development of parental skills. An efficacy of psychosocial intervention in parenting requires, from the PEP, crucial skills for the practice, described in the questionnaire "Skills for working with parents". We apply, therefore, this instrument, in addition to a sociodemographic questionnaire, to characterize the PEPs. The results showed that there are statistically significant differences between PEPs with and without postgraduate and specialized training, which leads to the conclusion that there is a need to promote, organize and offer training to PEP, with the main objective being the promotion of Parenting Positive.

KEYWORDS: Parenting, Parenting Positive, Parental Education, Parental Educator Training.

RESUMEN: El apoyo disponible para los padres para el ejercicio de la paternidad, incluyendo Educación de los padres (EP) y la intervención psicosocial puede ser esencial. El papel de los profesionales de Educación de Padres (PEP) en este proceso, ha resultado crucial para el éxito de los programas y acciones en esta área. El propósito de este artículo es mostrar la importancia de la formación de los PEP y entender la relación existente entre su formación y la calidad de sus prácticas en el desarrollo de las habilidades de los padres y la promoción de la crianza positiva. Para esto, nos preguntamos acerca de sus prácticas y su formación a diferentes niveles (post grado e especializada) sujeto que forma parte integrante de una muestra De PEP que están trabajando con las familias en desarrollo de habilidades de los padres. La eficacia de la intervención psicosocial en la crianza de los hijos requiere de los EP habilidades cruciales para las prácticas descrito en el cuestionario "Habilidades para trabajar con los padres". Aplicamos este instrumento y también un cuestionario sociodemográfico. Los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativo entre los con y sin formación post grado e especializada. Concluimos, entonces que es necesario promover formación para los profesionales de Educación Parental.

PALABRAS CLAVE: crianza de los hijos, la crianza positiva, educación para padres, Educadora de Padres Entrenamiento.

O presente estudo centra-se nas competências do Profissional de Educação Parental (PEP) e na sua formação, inicial e contínua, procurando estabelecer uma relação entre estas duas variáveis.

A parentalidade constitui uma tarefa vital que marca uma das transições evolutivas mais importantes do desenvolvimento da pessoa e cuja adequada resolução contribui positivamente para o amadurecimento pessoal dos que a vivem. Na atualidade, tal tarefa, reveste-se de uma grande dificuldade, pelas características da sociedade e do mundo em que vivemos. Profundas transformações históricas, grande variedade de formas familiares, mudanças nos papéis de género e da família, baseados em princípios de igualdade, assim como as relações entre pais e filhos que deixam de ser verticais e hierárquicas e passam a ser mais horizontais e democráticas. Também os agentes da educação deixaram de ser apenas os pais, abrindo-se o espaço para os meios audiovisuais e as redes sociais, o que reduz a influência dos pais e da família e complexifica a sua tarefa.

A família, enquanto sistema, é um todo mas ela é, também, parte de outros sistemas, de contextos mais vastos, com os quais evolui, tais como a comunidade ou a sociedade.

Com as trocas que estabelece com o contexto, a família, como sistema aberto, dele recebe influências, ao mesmo tempo que o influencia (Alarcão, 2000). Os contextos são também um fator muito importante associado às práticas parentais que dependem, em grande parte, das variáveis socioculturais e dos padrões que regulam esses contextos e condicionam representações e ações dos pais e outros agentes da educação (Máiquez, Capote, Rodrigo & Vermaes, 2000).

Em Portugal, as alterações socioculturais e económicas a que assistimos nas últimas décadas, funcionam como um pano de fundo das alterações da própria parentalidade (Cruz, 2013). Muitos contextos familiares são pautados por modelos educativos desestruturados com escassa supervisão parental, negligência e maus-tratos. Em função de todos estes desafios a intervenção psicossocial na parentalidade torna-se crucial, impondo-se, por vezes, como uma obrigação legal, sobretudo quando os fatores de risco superam os de proteção.

Com base neste imperativo a União Europeia (Conselho de Ministros, 2006) publica a Recomendação 19, sobre políticas de apoio ao exercício positivo da parentalidade, que tem como objetivo promover relações positivas entre pais e filhos, com base no exercício da responsabilidade parental, para garantir os direitos da criança, no seio da família e otimizar o seu desenvolvimento potencial e o seu bem estar. A Recomendação indica aos Estados membros que sejam conscientes da necessidade de proporcionar aos pais os meios de apoio suficientes para que cumpram as suas importantes responsabilidades de educadores e cuidadores dos seus filhos. Desta forma, os Estados têm o dever de apoiar os pais através de medidas que visem alcançar os objetivos enunciados, onde se inclui a Educação Parental (EP), como uma ação educativa de sensibilização, de aprendizagem e de clarificação de valores que proporciona o desenvolvimento individual, com efeitos na capacidade de sentir, de imaginar, de compreender, de aprender e de utilizar os conhecimentos para a realização da tarefa de ser pais (Boutin & Durning, 1997), considerando-os como adultos em processo de desenvolvimento, que necessitam de apoio e assistência para poder realizar a sua ação educativa (Máiquez, Rodrigo, Capote e Vermaes (2000). Tudo isto implica um forte investimento na formação pois os profissionais desempenham um papel fundamental na intervenção junto das famílias e nos programas de educação parental.

A EP baseia-se em profissionais que atuam como educadores parentais e que desenvolvem o bem-estar físico, psicológico, intelectual, emocional ou espiritual dos pais. No campo psicossocial da família, as competências do PEP abrangem vários domínios, como, por exemplo: informar, orientar, conduzir, gerir, avaliar, controlar e monitorizar famílias, ajudando-os a desenvolver competências para enfrentar com sucesso os desafios. Para além disso, as práticas parentais tradicionais precisam de permanente revisão à luz da evidência científica para organizar a desordem familiar contemporânea (Cowan, Powell & Cowan, 1998), No fundo, as famílias precisam de um apoio que só um profissional bem preparado lhes pode prestar. O apoio da equipa de trabalho envolve profissionais que estão diretamente empenhados em apoiar os pais, na sua parentalidade e outros que interagem com os pais como é o caso dos professores e profissionais de saúde. (Reynolds & Cotton, 2007). A diversidade de conhecimento é, por isso, uma das características da formação

profissional dos técnicos de educação parental. O trabalho com os pais atingiu um nível tal, que as agências que promovem a formação esforçam-se por oferecer um serviço de alta qualidade e em conformidade com as normas de cada país.

A diversidade de percursos dos PEP tem criado alguma controvérsia acerca do grau e nível de preparação necessários para o exercício da atividade. Esta controvérsia torna complexa a identificação do que um PEP deve saber e ser capaz de fazer (Cooke, 2006), implicando a necessidade de identificar áreas científicas, em função das características parentais. O PEP deve ter conhecimento das dificuldades e dos recursos quando providencia o contexto para explorar estas experiências e valorizar as forças latentes que os pais apresentam (Curran, 1983). Isto determina a necessidade de adquirir competências em domínios como por exemplo, dinâmicas de grupo, desenvolvimento humano, organização e divulgação dos programas de EP (Reynolds e Cotton, 2007) e outras que lhes permitam interpretar as manifestações da diversidade familiar, que assumem uma grande variedade na atual vida familiar (Fine & Lee, 2000). Por isso, o perfil de competências destes profissionais inclui uma grande diversidade de áreas. Como consequência desta heterogeneidade, o campo da EP apresenta diversas abordagens e programas de educação e suporte parental (Campbell Palm, 2004). Os autores referem esta atividade como uma profissão em processo de desenvolvimento, apontando para a necessidade de conhecer a diversidade de percursos, assim como o grau e nível de preparação para o trabalho de intervenção na parentalidade.

Para assegurar que os PEP sejam reconhecidos como tendo estatuto profissional, o primeiro passo é envolvê-los na modelação da área, enfatizando o modelo colaborativo, onde o input é gerado pelas famílias e comunidades, no que concerne às suas necessidades para a construção de “corpos de conhecimento”. As organizações que promovem a formação, esforçam-se, cada vez mais, para oferecer um serviço de alta qualidade (Pye Tait, 2006b).

No Reino Unido, para trabalhar com os pais, foram criados, com o envolvimento e consulta ao setor, em cada um dos quatro países, padrões National Occupational Standard (NOS), competências que descrevem o que um profissional eficaz e competente deve fazer e necessita saber para desenvolver o seu trabalho com qualidade (Pye Tait, 2001). A consulta ao setor, realizou-se no âmbito do projeto “Research into Qualification Needs For Work With Parents”, com o objetivo de responder às necessidades governamentais de criação de padrões para regular o desempenho profissional dos PEP (Pye Tait, 2006). Para a criação dos NOS foi recolhida informação acerca das capacidades necessárias para trabalhar com os pais, lacunas e necessidade de formação. Os padrões definem a competência, capacidades e conhecimento para quem trabalha com os pais e podem ser usados para desenvolver e monitorizar o acompanhamento em indivíduos e serviços, podendo conduzir qualquer profissional na sua formação (Pye Tait, 2006). O trabalho em EP é uma atividade que envolve as características pessoais dos PEP e as suas competências e conhecimentos para a prática (Cowan, Powell & Cowan, 1998). Trata-se de uma tarefa complexa, que requer formação e desenvolvimento de competências. A União Europeia, na Recomendação 19 (2006), propõe aos Estados Membros, a implementação de políticas que garantam aos pais condições para a proteção, educação e

desenvolvimento das suas crianças e, se necessário, promovam a criação de serviços de qualidade capazes de responder às necessidades de informação, formação, e aconselhamento ao exercício do papel parental, no âmbito dos quais podem desenvolver-se programas socio-psicoeducativos, incluindo a EP. Em Portugal, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Dec. Lei 147/99) prevê, no seu artigo 41º a medida de Educação Parental. Para a aplicação desta medida torna-se necessário, para além dos programas, a sua implementação por profissionais competentes, com formação na área. Esta é, para Carter (1996), a questão mais crítica relativamente à EP, a formação dos profissionais e a sua supervisão. O autor realça as elevadas exigências sobre os profissionais, relativas à expectativa de trabalhar com várias culturas, disciplinas e sistemas. Qualquer profissional que trabalhe com pais deveria ter formação específica. Boas práticas exigem reflexão e procura constante de aperfeiçoamento (Pye Tait, 2006). Para isso, é necessário acompanhar a evolução do conhecimento nas diversas áreas relacionadas com a parentalidade e o desenvolvimento da criança (Rumble, 2010). Assumindo os princípios conceptuais e orientadores descritos para conhecer as práticas, a presente investigação tem os seguintes objetivos:

- a) Relacionar a formação pós-graduada dos PEP com a importância que estes atribuem às práticas de qualidade e

- b) Relacionar a formação especializada dos PEP com a importância que os mesmos atribuem às práticas.

MÉTODO

Participantes

Para a realização da componente empírica desta investigação, inquiriram-se técnicos (n=180), a trabalhar com famílias, no desenvolvimento de competências parentais, sendo uma amostra de conveniência, constituída pelos sujeitos que participaram no programa de formação “Oficinas de Parentalidade Positiva”, promovido pelo Instituto da Segurança Social, e outros participantes no programa de formação da Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco.

Relativamente à formação académica verificamos que 54,2% possui uma licenciatura. Os mestrados e pós-graduações representam respetivamente 14,5% e 31,3%.

Quanto à formação pós-graduada, em função das habilitações de base, cerca de metade dos inquiridos tem formação Pós-graduada (54,7%). Da totalidade dos PEP pós-graduados 32,7% são licenciados em Psicologia, 38,8% em Serviço Social, 13,3 em Educação e 15,3% noutras áreas. Verifica-se que não há associação significativa entre a formação de base e a obtenção de formação pós - graduada .

Abrangendo 63,3% dos inquiridos observa-se, excetuando os profissionais de Serviço Social, uma tendência para a formação específica para o trabalho com as famílias. As mais

referidas, são em domínios como, “Famílias, Crianças e Jovens” (18,9%), “Crianças e Jovens em Risco” “Educação Parental” (6,7%).

INSTRUMENTOS

“Questionário competências para o trabalho com os pais - visão dos profissionais”

A eficácia da intervenção psicossocial na parentalidade exige dos PEP competências, cruciais para a prática, descritas no questionário criado a partir dos *National Occupational Standard* (NOS) (Pye Tait, 2001). Após a sua validação preliminar e encontradas 12 dimensões através de análise fatorial exploratória (Carvalho, Vasconcelos-Raposo & Gomes da Costa, no prelo), criamos o questionário denominado “*Competências para o trabalho com os pais*” que avalia, para cada dimensão (standard ou padrão), através de 5 alternativas de resposta (não é importante 1; tem alguma importância 2; é importante 3; é muito importante 4; é essencial 5), a qualidade das práticas dos PEP. São as seguintes, as dimensões:

- 1- Responder às necessidades dos pais
- 2- Trabalhar em rede
- 3- Organizar programas de EP
- 4- Desenvolver a responsividade parental
- 5- Compreender os pais
- 6- Atualizar conhecimentos
- 7- Apoiar os pais no acesso aos serviços
- 8- Respeitar os princípios éticos e legais
- 9- Promover o trabalho em equipa
- 10- Trabalhar com a comunidade
- 11- Capacitar os pais
- 12- Construir relações de confiança com os pais.

Foi aplicado, também, um questionário sociodemográfico, “Caracterização dos Profissionais/Dinamizadores de Programas de Educação Parental” para conhecer a experiência, formação pós-graduada e formação especializada dos profissionais participantes no estudo.

Procedimentos de coleta de dados

Reunimos os participantes PEP das zonas Norte, Centro e Sul de Portugal com desempenho de funções em diversos Organismos Públicos e Privados, no final de ações denominadas “Oficinas” que decorreram por iniciativa da Segurança Social, em diferentes

distritos do país. Utilizando o questionário “*Competências para o trabalho com os pais*” inquirimos os participantes sobre as suas práticas. Para conhecer as características dos sujeitos participantes e a sua formação em diferentes níveis (de base, pós-graduada e especializada), aplicamos um questionário sociodemográfico, para caracterizar os profissionais dinamizadores de intervenções de EP.

Procedimentos éticos

Os participantes foram informados sobre os objetivos do Estudo e da sua posterior divulgação científica. Todos concordaram em participar e autorizar a divulgação através de publicação científica, encontros e outros modos de transmissão do conhecimento.

RESULTADOS

Procedimento de análise de dados

Utilizamos como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula, um nível de significância ($\alpha \leq 0,05$). Utilizamos a estatística paramétrica, pois as variáveis dependentes são de tipo quantitativo. Utilizamos o teste t de Student e também usamos, o teste Anova One-way. Usamos, ainda o teste t de Student para amostras independentes. A homogeneidade de variância foi analisada com o teste de Levene. Nas situações em que não se encontrava satisfeita a homogeneidade de variâncias usou-se o t de Student e a Anova One-Way com a correção de Welch. Usamos a análise fatorial e a análise de consistência interna Alfa de Cronbach.

A análise estatística foi efetuada com o recurso ao SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 20.0 para Windows.

Para avaliarmos a influência da formação pós-graduada, nas práticas de Educação Parental, considerámos as seguintes categorias na análise: profissionais com e sem formação pós graduada. Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas (cf. Tabela 1):

	Não		Sim		T
	M	DP	M	DP	
Responder às necessidades dos pais	3,55	,79	3,73	,70	-1,461
Trabalhar em equipa	3,49	,85	3,82	,93	-2,380*
Organizar programas de EP	2,97	,90	3,35	,93	-2,552*
Desenvolver a responsividade parental	3,77	,73	4,02	,60	-2,491*
Compreender os pais	3,92	,70	4,01	,60	-,900
Atualizar conhecimentos	3,46	,81	3,80	,74	-2,692**
Apoiar os pais no acesso aos serviços	4,02	,58	4,14	,44	-1,460
Respeitar os princípios éticos e legais	4,23	,67	4,39	,63	-1,545
Promover o trabalho em equipa	3,15	1,05	3,21	,85	-,346
Trabalhar com a comunidade	3,47	,73	3,71	,71	-2,109*

Capacitar os pais	3,40	,80	3,76	,86	-2,664*
Construir relações de confiança com os pais	3,74	,76	3,83	,59	-,821

Tabela 1 - Significância das diferenças nas práticas EP em função da formação

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

As diferenças estatisticamente significativas entre os PEP, com e sem formação pós - graduada, relativamente às suas práticas, verificam-se nas seguintes dimensões:

- *Apoiar os pais no acesso aos serviços*, $t(178) = -2,380$, $p = 0,018$, os profissionais com formação pós-graduada utilizam com mais frequência esta prática (3,82 vs 3,49).

- *Organizar programas de EP*, $t(178) =$

$-2,552$, $p = 0,012$, os profissionais com formação pós-graduada utilizam com mais frequência esta prática (3,35 vs 2,97).

- *Desenvolver a responsividade parental*, $t(128,474) = -2,491$, $p = 0,014$, os profissionais com formação pós-graduada utilizam com mais frequência esta prática (4,02 vs 3,77).

- *Actualizar conhecimentos*, $t(178) = -2,109$, $p = 0,036$, os profissionais com formação pós-graduada utilizam com mais frequência esta prática (3,71 vs 3,47).

- *Capacitar os pais*, $t(178) = -2,664$, $p = 0,008$, os profissionais com formação pós-graduada utilizam com mais frequência esta prática (3,76 vs 3,40).

Na Figura 1 podemos observar representadas, graficamente, as diferenças nas práticas de EP, em função da formação pós-graduada.

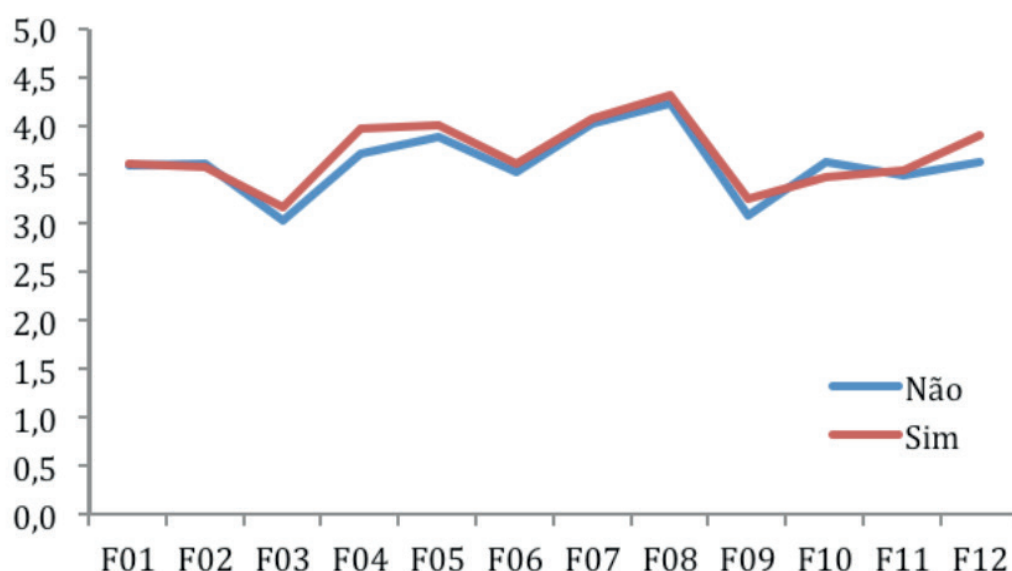


Figura 1 Diferenças nas práticas de EP em função da formação pós-graduada

A formação pós graduada parece ser, também, uma variável importante para determinar as perceções dos PEP sobre as suas práticas. De facto, encontram-se diferenças significativas entre os que possuem formação pós – graduada os que a não têm, sendo que os primeiros utilizam mais frequentemente as seguintes

práticas: Apoiar os pais no acesso aos serviços, Organizar programas de EP, Desenvolver a responsividade parental, Atualizar conhecimentos, Capacitar os pais. Relativamente ao objetivo relacionar a formação especializada dos PEP com as suas práticas, para avaliarmos se a formação influencia as práticas considerámos as seguintes categorias: Com e Sem formação especializada. Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas (cf. Tabela 2):

	Não		Sim		T
	M	DP	M	DP	
Responder às necessidades dos pais	3,60	,62	3,61	,87	-,140
Trabalhar em equipa	3,61	,92	3,57	,86	,271
Organizar programas de EP	3,02	,87	3,15	,97	-,940
Desenvolver a responsividade parental	3,71	,72	3,96	,67	-2,353*
Compreender os pais	3,89	,70	4,00	,64	-1,163
Actualizar conhecimentos	3,53	,79	3,60	,81	-,632
Apoiar os pais no acesso aos serviços	4,03	,53	4,07	,55	-,470
Respeitar os princípios éticos e legais	4,24	,75	4,32	,57	-,770
Promover o trabalho em equipa	3,08	1,00	3,24	,98	-1,082
Trabalhar com a comunidade	3,63	,76	3,47	,70	1,483
Capacitar os pais	3,49	,79	3,53	,88	-,277
Construir relações de confiança com os pais	3,63	,71	3,89	,69	-2,482*

Tabela 2 - Significância das diferenças: práticas EP em função da Formação Especializada

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

As diferenças estatisticamente significativas entre os PEP, com e sem formação especializada, relativamente às suas práticas verificam-se nas seguintes dimensões:

- *Organizar programas de EP*, $t(178) = -2,353$, $p = 0,020$, os profissionais com formação especializada utilizam com mais frequência esta prática (3,96 vs 3,71).

- *Construir relações de confiança com os pais*, $t(178) = -2,482$, $p = 0,014$, os profissionais com formação especializada utilizam com mais frequência esta prática (3,89 vs 3,63).

Na Figura 2 podemos observar representadas, graficamente, as diferenças nas práticas de EP, em função da formação especializada.

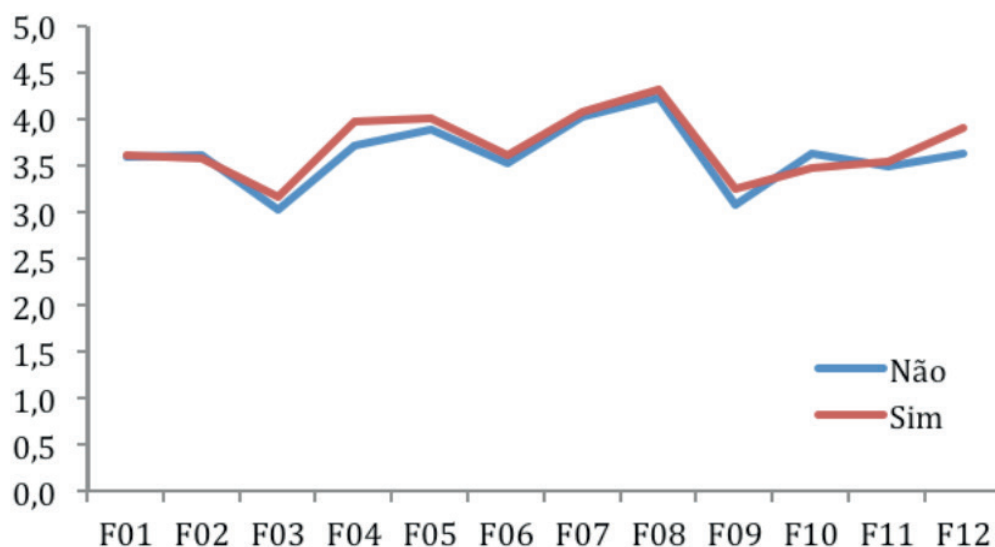


Figura 2 Práticas EP em função da formação especializada

A formação especializada dos PEP parece determinar a frequência das práticas em alguns padrões. Os PEP que possuem formação especializada usam com maior frequência as práticas de Organizar programas de EP e Construir relações de confiança com os pais, distinguindo-se, significativamente dos PEP que não têm formação especializada.

Tal resultado leva-nos a reforçar a ideia da necessidade de formação de todos os profissionais, tal como reconhecem Campbell e Palm (2004) ao afirmarem que se torna necessário formar profissionais para a promoção de uma parentalidade positiva, pela emergência de uma educação parental de acesso universal e de programas de apoio, o que faz com que esta se torne mais orientada para a prevenção e olhada cada vez mais pelos pais como uma algo normal.

DISCUSSÃO

Os resultados da presente investigação permitem-nos conhecer a relação entre a formação dos PEP e as práticas profissionais revelando, ao mesmo tempo, dados importantes acerca de quem desenvolve atividades neste domínio,

A literatura revela o papel crucial dos PEP e, conseqüentemente, o seu efeito nos pais; na sua adesão e permanência nos programas e na integração dos conteúdos e mudança de atitudes. A formação destes profissionais constitui uma variável relevante, com impacto na sua efetiva prática.

A formação pós graduada parece ser, uma variável importante para determinar as percepções dos PEP sobre as suas práticas. De facto, encontram-se diferenças significativas entre os que possuem formação pós – graduada e os que a não têm, sendo que os primeiros utilizam mais frequentemente as seguintes práticas: *Apoiar os pais no acesso aos serviços, Organizar programas de EP, Desenvolver a responsividade parental, Atualizar conhecimentos e Capacitar os pais.* Quanto à formação especializada, esta parece, também, determinar a frequência das práticas

em alguns dos padrões. Os PEP que possuem formação especializada usam com maior frequência as práticas de *Organizar programas de EP e Construir relações de confiança com os pais*, distinguindo-se, significativamente dos PEP que não têm formação especializada. Tal resultado leva-nos a reforçar a ideia da necessidade de formação de todos os profissionais, tal como reconhecem Campbell e Palm (2004) ao afirmarem que se torna necessário formar profissionais para a promoção de uma Parentalidade Positiva, pela emergência de uma educação parental de acesso universal e de programas de apoio. Não podemos construir trajetórias de promoção da Parentalidade Positiva sem profissionais qualificados que sejam eficazes e eficientes na sua ação. Para além da qualidade do programa, a qualidade dos PEP é também um elemento chave na oferta de serviços de educação parental. Para atingir esse fim, a formação dos profissionais tem de se basear em evidências sólidas sobre “o que resulta, com quem e em que circunstâncias”, numa perspetiva de promover uma cultura de autoavaliação dos profissionais e de uma prática baseada em evidência. Formar profissionais para desenvolverem intervenções que a evidência indica que não são eficazes é, no mínimo, um mau investimento, enquanto formá-los em intervenções que sabemos serem eficazes, com determinadas famílias e crianças e em determinadas circunstâncias, pode ser um investimento com ganhos a curto, médio e longo prazo. (Gaspar e Brandão, in press).

Quaisquer novas qualificações para o trabalho com os pais deveriam reconhecer a experiência e aprendizagem anteriores e acreditá-las, pois os profissionais que trabalham com pais e que gostariam de poder estudar para uma qualificação e melhorar o seu conhecimento, têm dificuldade em conciliar a formação com os compromissos profissionais. A formação tem o efeito de credibilizar a função do PEP. Os PEP percebem-no, como um meio útil de demonstrarem aos pais que são qualificados para fornecer o adequado suporte (Pye Tait, 2006b) e, conseqüentemente, uma maior valorização da função. Sem a certificação ou um reconhecimento formal, este campo perpetua a corrente situação de profissionais com boas intenções, mas deficientemente preparados.

Torna-se necessário dar passos essenciais para que se tenha, de futuro, profissionais competentes. Partindo de boas práticas de outros países, deve constituir-se um perfil de competências profissionais que sirva de orientação, não apenas para as instituições de formação, como também para os potenciais empregadores.

O Reino Unido apresenta uma visão de elevado nível, necessária para garantir a qualidade das ações de EP (NOS/Padrões). Projetados para descrever funções específicas da área, segundo Pye Tait (2001), os padrões podem ser usados também para reconhecer, previamente, as competências adquiridas, identificar capacidades e défices de conhecimento e servir de suporte às organizações e à planificação da formação de base, pós-graduada e especializada, proporcionando, ainda, as bases para a qualificação. As Instituições do Ensino Superior e outras instituições podem também usar os padrões na sua oferta de formação. Esta base torna-se muito importante pois, como reconhece Reynolds e Cotton (2007), existe uma enorme falta de competências baseadas na qualificação profissional.

CONCLUSÕES

De acordo com o estudo apresentado, a formação de profissionais para a Parentalidade Positiva reveste-se de crucial importância para a qualidade das suas práticas. Quer seja ao nível da formação inicial, pós-graduada ou especializada dos PEP, a formação determina as suas práticas. Tais resultados confirmam a necessidade da formação para aumentar a qualidade das intervenções na parentalidade e a eficácia dos programas de EP. Como recomenda o Conselho da Europa (2006), os Estados membros devem promover investigação sobre a eficácia dos programas de educação parental e validar o trabalho de apoio que os profissionais levam a cabo com as famílias. Para tal, torna-se necessário definir padrões para a avaliação de programas e melhorar a qualidade da formação inicial e contínua dos técnicos.

Construir um campo profissional novo e coerente requer, inicialmente, a colaboração positiva entre diferentes grupos e campos profissionais que conduza à expansão do conhecimento específico de base. Um novo perfil profissional forma-se a partir do reconhecimento de uma nova necessidade social que requer a síntese inovadora de variadas competências. Formação especializada, prática focalizada e oportunidades de desenvolvimento das capacidades, podem aumentar a qualidade da EP, o que irá melhorar a qualidade do serviço aos pais e às suas crianças (Campbell & Palm, 2004).

Torna-se, cada vez mais necessário que os profissionais trabalhem em rede, num modelo interdisciplinar e intersectorial, e em permanente formação para a atualização de conhecimentos sobre as novas realidades familiares, novas estratégias de intervenção familiar, ou novas formas de organização de serviço (Rodrigo, Chaves & Quintana, 2010). Estas ações podem ter o efeito de fortalecimento dos profissionais e melhoria das suas práticas. Para isso, deve investir-se nos novos profissionais e em novos serviços de apoio à parentalidade, colocando-se assim, a ênfase na formação. Nos EUA, este campo encontra-se em franca evolução, diretamente proporcional à sua atual necessidade. Tomemos com exemplo o Estado da Carolina do Norte que constituiu um consórcio de trinta organizações e agências de educadores parentais, sendo um dos seus objetivos estudar os requisitos para a função de PEP, com o objetivo de criar uma carteira profissional (DeBoard & Matta, 2002).

Este trabalho pode contribuir - tanto pela pesquisa teórica, como pelos resultados empíricos - para uma maior visibilidade e valorização da EP e para a constatação da necessidade de formação na área e consequente resposta por parte das Universidades e outras instituições. O Conhecimento do perfil destes profissionais, cuja variável formação revela determinar as suas práticas, poderá contribuir para identificar défices e potencialidades que podem servir de base à planificação e implementação de formação adequada e, dessa forma, termos cada vez melhores profissionais, melhores práticas, melhores pais, melhores filhos, melhor mundo.

REFERÊNCIAS

- Abreu-Lima, I. Alarcão, M. Almeida, A.T., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M. F., & Santos, M. R., (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental: Relatório2007-2010*. Retrieved from http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=3493&m=PDF
- Alarcão, M. (2000). *(Des)equilíbrios familiares: uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto.
- Bárbara, C. S., Fuertes, M., & Carvalho, O. (2019). Relação mãe-filho(a) em bebés transportados junto ao peito e em bebés transportados em carrinhos. *Psicologia*, 33 (1), 55-64. doi: 10.17575/rpsicol.v33i1.143. Disponível no Repositório UPT, <http://hdl.handle.net/11328/2931>
- Barbara, C. S., Carvalho, O., & Fuertes, M. (2019). Relação entre o transporte corporal e a relação materna. In *Livro de Atas do 3º Congresso Internacional da Criança e do Adolescente*, Fundação Dr. Antório Cupertino de Miranda, Porto, Portugal, 23-25 Janeiro 2019 (pp. 510-511). Disponível no Repositório UPT, <http://hdl.handle.net/11328/2871>
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: a process model. *Child Development*, 55, pp. 83-96.
- Boutin, G. & Durning, P. (1997). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.
- Campbell, D., & Palm, G. (2004). *Group parent education: Promoting parent Learning and support*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Carter, N. (1996). *See how we grow: A report on the status of parenting education in the U.S.* Philadelphia, PA: The Pew Charitable Trusts, Accessed August 6, 2005, at www.pewtrusts.com/pubs/pubs_item.cfm?content_item_id=411&content_type_id=17&page=p2
- Carvalho, O., Costa-Lobo, C., Oliveira, B., Menezes, J. (2019). O valor das práticas de educação parental: visão dos profissionais. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., 27(104), 654-684. doi: 10.1590/S0104-40362019002701653.
- Carvalho, O. (2019). Identidade, Cultura e Educação. *Revista Sol Nascente*, 15, 4-6. Disponível no Repositório UPT, <http://hdl.handle.net/11328/2869>
- Carvalho, O. C. IDENTIDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO. Editorial *Revista Sol Nascente N° 15 – ABRIL 2019*ISSN: 2304-0688. <http://www.ispsn.org/sites/default/files/Revista%20Sol%20Nascente%20N15.pdf>
- Carvalho, S., Resende Alves, D. R., Durão, N., Santos-Pereira, C., Tomás, S., Castilhos, D. S., Carvalho, O. C. (2018). Convenção sobre os direitos da criança: Conhecimento e cumprimento. In M. P. Pando Ballesteros, P. Garrido Rodríguez, & A. Muñoz Ramírez (eds.), *El cincuentenario de los pactos internacionales de derechos humanos de la ONU: Libro homenaje a la Profesora Maria Esther Martínez Quintero* (pp. 1649-1660). Salamanca: Ediciones Universidad. Disponível no Repositório UPT, <http://hdl.handle.net/11328/2504>
- Carvalho, O. (2016). *Crescer Saudavelmente em Angola*. LivPsic. Porto. <http://www.livpsic.com/v4/detalhe01.php?id=28441>
- Carvalho, O. (2011). *De Pequenininho se Torce o Destino – O Valor da Intervenção Precoce*. Livpsic. Porto. ISBN 978-989-8148-62-9. <https://www.fnac.pt/De-Pequenininho-e-Que-se-Torce-o-Destino-Olivia-de-Carvalho/a356457#> <http://www.livpsic.com/v4/detalhe01.php?id=1581>
- Carvalho, O. (2002). Dissertação de Mestrado de Carvalho, O. D. C. A. *Formação de educadores para a intervenção precoce centrada na família da teoria à prática*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Porto.

- CARVALHO, O., PEIXOTO, L. *A escola Inclusiva: da utopia à realidade*, edições APPACDM Distrital de Braga, Braga, 2000. Isbn: 972-8424-72-8 Biblioteca Geral da Universidade Portucalense (BGUPT) [376 C 327 e] (1). <http://docs5.minhateca.com.br/1014215934,BR,0,0,Escola-Inclusiva---Olivia-Carvalho.rtf>
[http://minhateca.com.br/Ginja/Documentos/Cursos/A+EDUCA*c3*87*c3*83O+EM+DESTAQUE+*5bVIDEOS+E+PDF*5d/GEST*c3*83O+ESCOLAR++*5bPDF*5d+\(Candda\)/Escola+Inclusiva+++Olivia+Carvalho,1014215934.rtf](http://minhateca.com.br/Ginja/Documentos/Cursos/A+EDUCA*c3*87*c3*83O+EM+DESTAQUE+*5bVIDEOS+E+PDF*5d/GEST*c3*83O+ESCOLAR++*5bPDF*5d+(Candda)/Escola+Inclusiva+++Olivia+Carvalho,1014215934.rtf)
- Cowan, P. A., Powell, D., & Cowan, C. P. (1998). Parenting Interventions: a family systems perspective. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed.) Vol. 4. New York: Wiley.
- Curran, D. (1983). *Traits of a Healthy Family*. Minneapolis, MN: Winston.
- DeBoard, K., & Matta, M. A. (2002). Designing Professional Development Systems for Parenting Educators. *Journal of Extension*, 40(2). Disponível no site <http://www.joe.org/joe/2002april/a2.php>
- DeBoard, K.; Sloop, S. & Bazemore, S. (2001). *Professional development systems for parenting education*. North Carolina Partnership for Children Annual Smart Start Conference.
- Doherty, W. J. (2000). Family sciences and family citizenship: Toward a model of community partnership with families. *Family Relations*, 49, pp. 319-325.
- Fine, M. & Lee, S. D. (2000). *Handbook of Diversity in Parent Education: The Changing Faces of Parenting and Parent Education*. New York: Academic Press.
- Freitas, P., Carvalho, O.; Martins, R. Pascoinho, J. (2018) Intervenção Precoce: Práticas e Representações. *Revista Educação Especial*, pp 495-512, v. 31, n.º 62, jul-set, 2018
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J. Capote, C. & Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Pye Tait (2001), *An Occupational and Functional Map of the UK Parenting Education and Support Sector*. Harrogate.
- Pye Tait (2006a). *Qualification Needs of Those who Work with Parent: Appendix B: Types of Qualification and Levels*. Final Report. Pye Tait Limited, pp. 36-37.
- Pye Tait (2006b). *Research into Qualification Needs for Work with Parents. Final Report*. London.
- Lamour, M., & Barraco, M. (1998). *Souffrances autour du berceau*. Paris: Gaëtan Morin éditeur.
- Reynolds, J., & Cotton, D. (2007). *Scoping gaps in the provision of training for practitioners working with parents*. National Academy for Parenting Practitioners.
- Rodrigo, M.J.; Máiquez, M.L. & Martín, J.C. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).
<http://www.femp.es/files/566-922- archivo/folleto%20parentalidad%201.pdf>
- Rodrigo, M. (2011). *La parentalidad positiva, nuevo paradigma de intervención psicosocial con las familias*. Apresentação no Dia Internacional de las familias. Universidad de La Laguna: Facultad de Psicología.
- Rumble, C. (2010). *Moving from the / to we Effective parenting education in groups*. Masters Theses, Massey University.
- Soqueiro, C.; Carvalho, O; Pascoinho, J.; Martins, R. (2017). *Necessidades das famílias em processos de*

Intervenção Precoce – Um estudo com famílias e profissionais. *Revista Diálogos e Perspetivas em Educação Especial*, v.4, n.2, p. 99-112, Jul.-Dez., 2017
<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas>

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO: Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX” - <https://www.fclar.unesp.br/#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/estudos-da-sexualidade/apresentacao/>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 20, 35, 36, 40, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 74, 87, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 111, 116

C

Complexidade 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 21, 22, 55, 81, 82

Corporalidade 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26

E

Educação de Jovens e Adultos 12, 17, 18, 19, 20, 27, 30, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 64, 66, 68, 75, 76, 77, 78, 85, 87, 97, 98, 104, 105, 112, 113, 117, 118, 120, 122, 137, 138, 139

Educação Parental 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134

Educação Sexual 112, 113, 114, 115, 118, 119, 120, 137

Educadores 3, 36, 55, 61, 81, 83, 89, 90, 91, 92, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 124, 133, 134

EJA 17, 18, 20, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 54, 58, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119

Ensino 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 55, 56, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 74, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 97, 98, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 132, 137

Envelhecimento 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 122

Ética 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 43, 52, 101

F

Formação 2, 3, 7, 9, 19, 20, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 97, 99, 107, 110, 114, 116, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 137

Formação Docente 38, 40, 46, 63, 76, 77, 78, 81, 83, 84, 85, 120

H

História 8, 9, 19, 20, 23, 25, 26, 27, 30, 31, 38, 64, 70, 91, 94, 95, 99, 101, 106, 114, 115, 117, 137

I

Idosos 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 36, 42, 49

L

Legislação 12, 13, 15, 38, 40, 41, 68

Letramento 50, 98, 99, 100, 101, 102, 103

M

Matemática 64, 91, 95, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111

P

Parentalidade 122, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 132, 133

Parentalidade Positiva 122, 126, 131, 132, 133

Política Educacional 10, 14, 27, 87, 89, 96

Práticas Educativas 38, 78, 106

S

SUEJA 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37

T

TOPA 3 98

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AÇÕES DE CONSOLIDAÇÃO DA AGENDA

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AÇÕES DE CONSOLIDAÇÃO DA AGENDA

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br