





CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Educação de pessoas jovens, adultas e idosas (Vol. 3)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Caio Cabral da Silva



realizeventos
Científicos & Editora





Educação de pessoas jovens, adultas e idosas (Vol. 3)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação de pessoas jovens, adultas e idosas / organizadores,
Paula Almeida de Castro, Caio Cabral da Silva - Campina
Grande: Realize eventos, 2024.
336 p. : il, v.3

Ebook

DOI: 10.46943/X.CONEDU.2024.GT12.000

ISBN 978-65-5222-013-4

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação de
Idosos. 3. Educação de pessoas privadas de liberdade.
4. Práticas educacionais. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de.
III. Silva, Caio Cabral da.

21. ed. CDD 374

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques - CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384
E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

DILMA ANTUNES SILVA
ELIANO MACEDO SOUZA
ÉRICO SANTOS PIMENTA
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
ROSÂNGELA BAGNOLI OVIDIO
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA
VANESSA SANTANA DOS SANTOS

PREFÁCIO

É com grande satisfação que chegamos ao X Congresso Nacional de Educação (X Conedu)! A edição de 2024 teve como mote o tema “Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio”, o evento contou com a participação de milhares de estudantes, educadores e pesquisadores de todo o país e do exterior. O GT 12 - Educação de pessoas jovens, adultas e idosas teve expressiva submissão de trabalhos, 1621 no total, sendo que, após criteriosa avaliação, 128 artigos foram aprovados e publicados.

Os números são bastante significativos e nos alertam para a importância e atualidade do tema, mesmo o Brasil sendo um dos primeiros países do mundo a estabelecer o direito à educação para todos, ainda na Constituição Política do Império do Brasil de 1824, algo tão básico como ler e escrever um texto simples é inacessível para parcela considerável da população (Brasil, 1824).

Passados 200 anos da garantia constitucional, o país segue com 9,3 milhões de analfabetos considerando a população com 15 anos ou mais de idade, de acordo com dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) sobre educação de 2023. Se considerarmos apenas aqueles que possuem 25 anos ou mais, 46% da população não concluiu a escolaridade básica (IBGE, 2024).

Apesar do cenário estatístico não ser nada animador, neste ebook o leitor terá contato com diversas iniciativas exitosas advindas da luta de educadores comprometidos com a educação popular e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que atuam em instituições escolares e não-escolares com o ideal de fazer a diferença na vida de seus educandos e da sua comunidade.

Denúncias contra o Estado, a falta de recursos, o financiamento insuficiente para a modalidade EJA, estratégias para mascarar dados e desafios que sem mobilização e controle social dificilmente serão vencidos também estão presentes nos capítulos a seguir.

Recomenda-se vivamente a leitura para estudantes, pesquisadores, ativistas sociais, parlamentares e para todos que almejam compreender um pouco mais sobre o nosso país, com suas riquezas e mazelas.

Forte abraço e uma excelente leitura!

Caio Cabral da Silva¹ e Érico Santos Pimenta²

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil (1824)**. Rio de Janeiro, RJ, 22 abr. 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 21 dez. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Educação 2023. Agência IBGE Notícias, Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf. Acesso em: 21 nov. 2024.

¹ Doutor em Educação, Coordenador-Adjunto do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec IFSP, Campus São Paulo. cabralcaio@ifsp.edu.br

² Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). epimenta@unicamp.br

SUMÁRIO

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT12.001

A ARTE DE EMPREENDER: O PAPEL DA CIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES E NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL..... 11

Ivete Teresinha Strieder

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT12.002

CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE CHAPADINHA-MA..... 28

Camila Oliveira Neves

Adelson Cheibel Simões

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT12.003

O ENFOQUE DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS) E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO NO CÂRCERE..... 51

Marlene Soares Freire Germano

Verusca Moss Simões Reis

Moyana Mariano Robles-Lessa

Roberta Santana Barroso Ferreira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT12.004

ANDARILHAGENS DE UM CENTRO DE EJA POLIVALENTE DA ZONA DA MATA MINEIRA: PRÁTICAS PECULIARES DE MULTILETRAMENTOS NA TESSITURA DA CIDADANIA..... 72

Kátia Cristina Candido Aquino Marciano

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT12.005

ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS NO PROGRAMA UPT..... 90

Cláudia Madalena Feistauer

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT12.006

**ENSINO SOBRE SEXUALIDADE E ENVELHECIMENTO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)..... 107**

Iara Patrícia Ferreira de Sousa
Luciene Simões de Assis Tafuri

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT12.007

**FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS NUMA PERSPECTIVA OMNILATERAL..... 125**

Ana Carolina Cerveira Tavares
Fabiane Silva Martins
Soraya Tatiara Lopes Chicar

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT12.008

**PRODUÇÃO ARTESANAL DE BIOJOIAS: OUTRAS PEDAGOGIAS COM
MULHERES QUE VIVENCIAM TRATAMENTOS ONCOLÓGICOS..... 143**

Adriana da Silva Ramos de Oliveira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT12.009

**A INTERFACE DA EJA E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTADO DO
CONHECIMENTO DA PESQUISA..... 160**

Rosângela Caires Viana
Patrícia Carla da Hora Correia

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT12.010

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA): UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DAS ABORDAGENS
TEÓRICAS CRÍTICAS DE CURRÍCULO..... 182**

Heloisa Feliciano de Almeida Alves

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT12.011

**TRANSFORMANDO VIDAS ATRAVÉS DA EJA: NUNCA É TARDE PARA
APRENDER..... 197**

Érica Rafaela dos Santos Campos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT12.012

**REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ALUNO-UNIVERSIDADE NA
MODERNIDADE LIQUIDA: A IMPORTÂNCIA DO LOGOS NORTEADOR
NA PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL.....203**

Davis Anzolin Lichote

Poliana Campos Cortês Luna

Débora Cristina Rosa

Matheus Garcia Coelho

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT12.013

**O EXERCÍCIO FÍSICO COMO CONTEÚDO DISCIPLINAR NA
EDUCAÇÃO DO CORPO PARA UM ENVELHECIMENTO SAUDÁVEL..... 220**

Osvaldino Moreira Galucio Filho

Samantha Maia Koch Torres

Charlles Vieira Fonseca de Almeida

Valtair Afonso Miranda

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT12.014

EDUCAÇÃO EM SAÚDE BUCAL PARA IDOSOS.....238

Charlles Vieira Fonseca de Almeida

Samantha Maia Koch Torres

Osvaldino Moreira Galucio

Valtair Afonso Miranda

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT12.015

**TARARACA: REVELAÇÕES DE SENTIDOS E EFEITOS NA DIGNIDADE
HUMANA DE MULHERES MARISQUEIRAS.....253**

Luciana Bandeira Barcelos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT12.016

**REFLEXÕES SOBRE A CRISE EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DA
ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT.....269**

Flávio Maria Leite Pinheiro

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT12.017

**CONECTANDO SABERES: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE AS
METODOLOGIAS ATIVAS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS 280**

Karla Ladislau Pessanha

Patrícia de Fátima Majeski

Marize Lyra Silva Passos

Mariella Berger Andrade

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT12.018

**O ENSINO DE ARTE NA EJA SEMIPRESENCIAL: POSSIBILIDADES
QUANTO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM 301**

Vanéria Soares de Freitas Andrade

Cosmo Francisco de Lima

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT12.019

**INDUÇÃO DO MULTILETRAMENTO E DA MULTIMODALIDADE NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA EJA CAMPO 324**

Maria Aparecida Dantas Bezerra

Adriana da Silva Farias

Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa

A ARTE DE EMPREENDER: O PAPEL DA CIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES E NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Ivete Teresinha Strieder¹

RESUMO

O presente trabalho possui como temática o empreendedorismo e está vinculado ao Colégio Estadual Manoel Ribas, 8ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Maria-RS. A investigação apresenta como objetivo promover o empreendedorismo nos alunos da EJA, por meio de ideias que possam ser viáveis como possíveis negócios para inserção no mercado de trabalho, tendo em vista os problemas sociais que fazem parte do cotidiano e propondo soluções. Entende-se que o tema escolhido visa despertar no estudante características que possam ampliar seu horizonte com relação ao entendimento e a visão de novas perspectivas sob o viés profissional. Desta forma, ações gerais em conjunta pelas quatro áreas do conhecimento e os componentes obrigatórios consistiram em: a) promover leituras e discussões sobre o tema; b) ofertar oficinas e palestras com especialistas visando o compartilhamento de experiências e vivências no mercado de trabalho; c) orientar a realização de pesquisas online que possibilitem o contato do estudante com ferramentas e recursos digitais e disponíveis ou não na web; d) viabilizar a divulgação dos resultados obtidos nos canais de comunicação da escola com os demais estudantes; e) organizar uma mostra científica para a apresentação dos trabalhos desenvolvidos; e, f) proporcionar ações voltadas para o autoconhecimento e a descoberta de potencialidade no ramo profissional, isto, como forma de fomentar negócios, descobertas e a criação de novas oportunidades de trabalho e renda. A partir destas ideias gerais, cada área do conhecimento buscou propor ações que fossem ao encontro destes objetivos, buscando discutir, refletir e investigar o empreendedorismo sob diversas perspectivas e conceitos. Neste sentido, a área das Ciências

¹ Professora do Colégio Estadual Manoel Ribas – Santa Maria/RS;

Humanas e suas Tecnologias, durante o primeiro semestre de 2023, as três turmas da EJA, nas disciplinas de Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso, Mundo de Trabalho, realizou, uma pesquisa, em sites, de alguns conceitos como: Empreendedorismo Social; Empreendedorismo Verde; Sustentabilidade; Espaço Geográfico e Responsabilidade Social. Além desses conceitos, também buscou uma relação de práticas ecológicas relacionadas à preservação do meio social/ambiental. Em segundo momento, os alunos fizeram o registro fotográfico de espaços degradados na cidade. E por último, com base nessas imagens, a proposição de possíveis soluções impactantes positivas para a sociedade. Finalizando com um mural, expondo os registros fotográficos dos alunos.

Palavras-chave: Educação, Empreendedorismo, EJA.

1 INTRODUÇÃO

O tema do empreendedorismo vem crescendo e se destacando a cada ano. Com isso, as escolas e universidades estão inserindo a temática em seus currículos por ser de extrema importância para a formação discente. O estudo do empreendedorismo tem por objetivo, despertar no aluno características que não são percebidas por ele, fazendo com que amplie sua visão para novas perspectivas na carreira profissional. Vale lembrar que muitas empresas que hoje estão constituídas, desenvolvidas e o mais importante, conquistaram seu lugar no mercado, nasceram em salas de aula com a elaboração de Planos de Negócios (BATTISTI; WEINZIERL, 2010).

O objetivo geral deste projeto foi promover o empreendedorismo nos alunos da EJA, por meio de ideias que possam ser viáveis como possíveis negócios para inserção no mercado de trabalho, tendo em vista os problemas sociais que fazem parte do cotidiano e propondo soluções. Neste sentido a área das Ciências Humanas levou os alunos a discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta e ainda, analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global;

O estudo justifica-se no âmbito social, ao considerar a Agenda ONU 2030, lançada em setembro de 2015 durante a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável, que contempla 17 objetivos globais para transformar o mundo e 169 metas, apresenta o objetivo de número oito e 12, que visa “promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho decente para todos” e “assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis” (ONU, 2015).

O contexto do público alvo é Colégio Estadual Manoel Ribas sendo este considerado tradicional na história do município, construído a partir de 1922. Foi fundado em 4 de maio de 1930, como Escola de Artes e Ofícios Santa Terezinha, administrada por irmãs franciscanas até 1942. Em “1943, passa a ser de responsabilidade do governo do estado em um sistema de arrendamento (ALCÂNTARA, 2015, p. 77).

Atualmente, a Instituição oferta as modalidades Ensino Médio Regular (diurno) e Educação de Jovens e Adultos-EJA (noturno), aprovado em janeiro de 2007 conforme regimento escolar. Opera em três turnos e conta com aproximadamente 800 alunos, 90 professores e 20 funcionários. Foi uma das escolas-piloto do novo ensino médio, estrutura curricular prevista na Lei 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017).

O público-alvo do projeto são os educandos da modalidade EJA, turmas 70, 80 e 90, totalizando aproximadamente 50 alunos. As ações serão desenvolvidas no decorrer do primeiro semestre letivo de 2023 com orientação/supervisão dos professores do turno.

2 AÇÕES REALIZADAS EM CADA ÁREA DO CONHECIMENTO

Neste tópico, em especial, serão destacadas as ações realizadas nas demais áreas do conhecimento, sendo que este foi um projeto interdisciplinar com as Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, e Linguagens e suas Tecnologias, além dos componentes curriculares obrigatórios, Cultura e Tecnologias Digitais, Mundo do Trabalho e Projeto de Vida.

2.1 CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS E PROJETO DE VIDA

Visando integrar o conhecimento cotidiano com o científico planejou-se um projeto de horta medicinal e condimentar vertical, cujo objetivo é compartilhar o senso comum da comunidade escolar, onde serão realizadas atividades de interação com troca de informações e elaboração de uma horta para a produção de temperos e chás, com as seguintes ações:

- investigação por meio de pesquisa sobre plantas aromáticas e medicinais;
- plantio de ervas para produção de temperos e chás orgânicos;
- confecção de embalagens sustentáveis.

Além disso, conscientizar/sensibilizar os educandos por meio de ações e reflexões sobre os seguintes tópicos, direcionando o aluno para um futuro profissional:

1. Racionalização e controle sobre a exploração de recursos minerais;
2. Exploração consciente e manejo controlado de riquezas naturais;
3. Conscientização da importância da coleta seletiva e reciclagem de resíduos;
4. Racionalização de água.

2.2 MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

O mundo do empreendedorismo tem se mostrado cada vez mais amplo e recheado de oportunidades para quem deseja inovar. Toda inovação começa por uma boa ideia que visa solucionar ou implementar uma nova roupagem frente a um problema ou situação proveniente do mundo real.

Sendo assim, se mostra importante o entendimento destes aspectos relacionados a estes temas inovadores, isto é, de modo a instigar o estudante na criação e desenvolvimento de ideias diferenciadas e que promovem reflexões. Por estas razões, justifica-se a potencialidade da utilização da metodologia de ensino denominada Modelagem Matemática.

A Modelagem Matemática na área da Educação Matemática, em especial, preza por auxiliar os estudantes no entendimento de situações do mundo real, promovendo o desenvolvimento de atitudes e capacidades para a resolução de problemas reais e que podem ser compreendidos via conhecimentos matemáticos (BLUM, 1993).

Portanto, o ponto de partida de ações que são organizadas por meio dos pressupostos da metodologia citada é um mundo que vai além somente de conceitos matemáticos ou problemas e exercícios e, sim, qualquer situação simples que tem potencialidade para a criação de problemas precisos, podendo o estudante a partir disso criar um modelo matemático para solucionar o problema em questão.

As fases da Modelagem preveem que o estudante seja protagonista do processo, sendo este responsável por se familiarizar com a temática, criar com o auxílio do professor um problema do mundo real, matematizar este modelo e chegar a uma solução que possa ser validada (KAYSER; SCHWARZ; TIEDERMANN, 2010, apud REHFELDT et. al., 2018, p. 103-121).

Tendo em vista estas características, as ações pretendidas da área da Matemática para o presente projeto se tratam de:

- Discutir as ideias base para a criação de empresas;
- Promover pesquisas que instiguem o estudante a entender necessidades ao seu redor, sendo possível desenhar estratégias para a criação de uma pequena empresa;
- Refletir por meio de vídeos e textos que o ato de inovar nem sempre se trata de construir algo novo e sim dar um novo olhar para um empreendimento ou situação;
- Pesquisar e discutir sobre o investimento necessário para abrir um empreendimento;
- Entender e construir um plano de negócio que contemple itens como nome da empresa, logotipo, público-alvo, investimento inicial necessário, estratégias para crescimento do negócio, custo do produto, fontes de receita, canais de venda etc;
- Aprender a utilização de recursos tecnológicos para a organização de finanças pessoais e do empreendimento;
- Elaborar, modelar e solucionar problemas que possam aparecer durante o processo de construção de um negócio.

A intenção por trás destas ações é justamente mostrar ao estudante o papel da Matemática em situações simples e como esta pode ser a chave para o entendimento de questões que fazem parte de nossa vida, como por exemplo, a ideia de empreender, de poupar, de investir e de planejar.

2.3 LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

Segundo dados atuais do IBGE, o Brasil possui um índice de 9,5 milhões de desempregados que se referem a 8,9% da população do país e, muito embora o país tenha tido um recuo na taxa de desemprego, faz-se necessário fomentar ações pro do empreendedorismo que é uma das alternativas para fugir da informalidade.

Ainda segundo o IBGE, o desemprego entre as mulheres continua bem maior em comparação aos homens, tal comportamento foi verificado nas cinco grandes regiões alcançadas pela pesquisa, sendo que no 2º trimestre de 2022, a taxa de desocupação foi estimada em 7,5% para os homens e 11,6% para as mulheres.

Neste projeto, lança-se um olhar especial ao empreendedorismo feminino visto que a mulher é historicamente “fragilizada” no mercado de trabalho e foi uma das mais atingidas nos últimos anos pelo desemprego, pelas duplas jornadas de trabalho, preconceito e também pela violência doméstica e o feminicídio.

2.4 ARTE

A arte mostra-se como forte aliada no processo de busca de alternativas para autoconhecer-se e, também através da criatividade, fomentar possibilidades de inovação em produtos e serviços, uma vez que ela funciona como propulsora de ideias e inovações.

Através da criatividade e da arte muitas ações serão idealizadas e colocadas em prática, dentre elas destaca-se as narrativas pessoais e o olhar para si onde a partir desse desfecho poderá se descobrir infinitas possibilidades de negócio e se reinventar e, esse novo olhar pode vir a contribuir no sentido de criar novas realidades.

Partindo das narrativas pode-se identificar as vivências mais significativas e também a figura feminina em destaque afetivo para através das artes visuais transpor em forma de desenhos que mais tarde se transformarão em projetos para bordados e possivelmente arte têxtil e estamparias, tais inspirações serão provocadas através de filmes, músicas e produções, rodas de conversa e atividades dinâmicas que sejam pertinentes a essa temática e que também contemplem a História da arte e os conteúdos a serem estudados dentro da disciplina.

O objetivo principal é criar um produto que possa vir a ser um incentivo na possibilidade de empreendimento e renda para cada um e que possa destacar o empoderamento feminino.

2.5 LITERATURA

Conhecer a literatura auxilia na construção de nossa identidade enquanto povo brasileiro. É perceber o quanto carregamos dos povos originários em nossa cultura atual e reconhecer a importância da valorização e cuidado com o meio ambiente.

Objetivo geral: Incentivar a construção do empoderamento feminino.

1º Momento:

Elemento Motivador: Filme “Colcha de Retalhos”

Objetivos do filme:

- Observar o resgate de histórias de vida;
- Perceber a aproximação de gerações;
- Estimular o empoderamento feminino.

2º Momento:

Conhecer sobre as linguagens verbal e não-verbal que irão auxiliar na construção do produto de arte têxtil.

Pesquisar sobre a história de vida de escritoras da Literatura Brasileira e o espaço literário que coube a elas.

No Quinhentismo, observar o “papel” da Literatura Informativa e Jesuítica no processo de “deculturação” dos povos originários.

3º Momento:

Visitar o Memorial do Colégio Manoel Ribas no intuito de observar o acervo histórico mantido pela instituição, que abriga artefatos de sua origem: a antiga “Escola de Artes de Ofício Santa Terezinha” - Escola exclusivamente para meninas.

2.6 EDUCAÇÃO FÍSICA

A discussão acerca da consciência corporal, empoderamento feminino e das mudanças dos papéis sociais relacionados a cultura corporal de movimentos, sejam estes destinados à saúde, performance ou desportivos, serão a base para a participação da Educação Física no projeto.

Aproveitando o aumento da visibilidade midiática em algumas atividades esportivas e suas implicações sociais em esportes populares, como o exemplo do futebol feminino, sejam nas funções de atletas, como em outras funções relacionadas, como a arbitragem, comissões técnicas, o jornalismo desportivo (narradoras e comentaristas). Em contrapartida, a discussão acerca da sexualização dos uniformes desportivos femininos em diversos desportos ou atividades esportivas emergentes ou do cotidiano.

2.7 CULTURA E TECNOLOGIAS DIGITAIS

- Auxiliar as outras áreas do conhecimento/disciplinas nas investigações e pesquisas na web.
- divulgar as etapas de pesquisa/investigação e o produto final do projeto nas redes sociais do Colégio.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho apresenta somente os resultados obtidos na área das Ciências Humanas, para tanto, as ações gerais desenvolvidas por estas disciplinas envolveram leitura e discussão de artigos e textos de interesse do grupo, uma pesquisa, em sites, de alguns conceitos como: Empreendedorismo Social; Empreendedorismo Verde; Sustentabilidade; Espaço Geográfico e Responsabilidade Social, oportunizando assim momentos destinados a orientação de pesquisas online sobre a temática central, possibilitando o contato e o uso por parte do estudante de ferramentas e recursos computacionais disponíveis na web;

Além desses conceitos, também buscou-se uma relação de práticas ecológicas relacionadas à preservação do meio social/ambiental. Para ilustrar foi proposto aos alunos o registro fotográfico de espaços degradados em nossa cidade. E por último, com base nessas imagens, a proposição de possíveis soluções impactantes positivas para a sociedade.

No Quadro 1, apresenta-se o cronograma de ações no desenvolvimento do projeto distribuídas no decorrer do primeiro semestre letivo de 2023:

Quadro 1 – Cronograma de atividades

Período	Atividades pretendidas
Fevereiro Março	Organização e construção do projeto
Abril	Início da pesquisa/investigação
Maio	Produção e confecção das atividades práticas
Junho	Apresentação do produto final (Mostra/Feira)
2024	Conclusão e digitalização do trabalho final.

Fonte: Autores.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Como já anteriormente colocado, estes são os resultados da parte que coube as Ciências Humanas, de um projeto maior desenvolvido interdisciplinarmente com várias outras disciplinas.

Como primeira ação os alunos foram orientados a pesquisar em várias fontes, incluindo sites, alguns conceitos, como o de “Empreendedorismo Social”, que segundo (DOURADO, 2024).

O empreendedorismo social é uma forma de empreendedorismo que busca desenvolver produtos e serviços que impactem a sociedade, ajudando a solucionar os problemas enfrentados por ela. Em outras palavras, os empreendedores sociais procuram transformar uma realidade usando, para isso, técnicas comuns no mundo corporativo, como gestão, criatividade e inovação. (...) O objetivo principal dele é gerar impacto social positivo, por meio da criação de soluções inovadoras e sustentáveis para problemas sociais, ambientais ou econômicos. Diferentemente do empreendedorismo tradicional, que busca o lucro como objetivo principal, o social foca na transformação de realidades e na melhoria da qualidade de vida de comunidades ou grupos marginalizados. O lucro, embora importante para a sustentabilidade do negócio, é secundário em relação ao impacto social que se deseja alcançar.

Para diferenciar “Empreendedorismo Verde” de “Empreendedorismo Social” adotou-se o significado dado por (ROCHA, 2024).

Empreendedorismo verde é o termo usado para definir o modelo de atuação de empresas de diferentes portes que priorizam práticas sustentáveis em toda a sua cadeia produtiva. (...) Esse não é um “modelo de negócio”, mas sim uma cultura, um pensamento que deve ser adotado e reproduzido por todos os funcionários da marca. Seja na indústria, no comércio ou em qualquer outro tipo de atuação, é possível adotar um comportamento mais sustentável e saudável.

Outro conceito elencado foi o de “Sustentabilidade” que de acordo com (CAMPOS, 2024).

O termo sustentabilidade está diretamente relacionado ao conceito de desenvolvimento sustentável e implica a elaboração de ações que promovam a sustentação da sociedade, no âmbito econômico, ambiental e social. Desse modo, para além de ações

de cunho puramente ambiental, a sustentabilidade está ancorada na concretização de objetivos que contribuem para a economia e para a sociedade. Sendo assim, uma aplicação desse conceito pode ser relacionada com a implantação de uma usina de reciclagem. Em uma usina, há a preocupação ambiental, por meio da reciclagem de materiais; preocupação econômica, a partir do reuso desses materiais em diversos processos produtivos; e ainda a preocupação social, que é dada pela geração de emprego e renda promovida pela usina. Portanto, uma usina de reciclagem representa um ambiente sustentável, ou seja, que aplica a sustentabilidade em todas as suas esferas, por meio da preservação ambiental, do crescimento econômico e da redução da desigualdade social.

Ainda, termo importante relacionado é o de “Responsabilidade Social” tema trabalhado por (HAMZE, 2024) como sendo:

Um projeto de responsabilidade social só traz consequências positivas para a sociedade, e para a empresa, se for realizado de forma legítima. Um programa de responsabilidade social empresarial pode desenvolver atividades criativas, tais como: incorporação dos conceitos de responsabilidade social à missão da empresa, divulgação desses conceitos entre os funcionários e prestadores de serviço, estabelecimento de princípios ambientalistas como uso de materiais reciclados e a promoção da diversidade no local de trabalho. Nos últimos tempos, aconteceu a ampliação da Responsabilidade Social Empresarial e dos conceitos vinculados ao tema, como sustentabilidade empresarial ou cidadania empresarial. Talvez isso tenha acontecido em resposta aos novos desafios surgidos como características da globalização e do advento das tecnologias.

Também faz parte desta pesquisa, uma listagem de práticas ecológicas relacionadas à preservação do meio social/ambiental. Neste ponto fez-se uma leitura de texto publicado pela escritora (GUITARRARA, 2024) e na visão desta:

A sustentabilidade se faz presente em diversas escalas da vida em sociedade: desde as pequenas ações e hábitos que incorporamos no nosso cotidiano até os modelos de produção industrial que garantam a proteção do meio ambiente. Nesse sentido, a garantia do desenvolvimento sustentável inclui ações como as que listamos a seguir: promoção da coleta seletiva e da reciclagem de materiais; descarte correto de lixo e dos efluentes urbanos devidamente tratados; controle do uso de água, evitando o seu desperdício; reutilização da água para a realização de atividades

como a limpeza de calçadas; adotar práticas de consumo consciente, prezando por produtos biodegradáveis; deslocamentos através de meios de transporte compartilhados e menos poluentes; promoção do reflorestamento e da recuperação de áreas degradadas; alterações na matriz energética de um território, pensando em ampla escala.

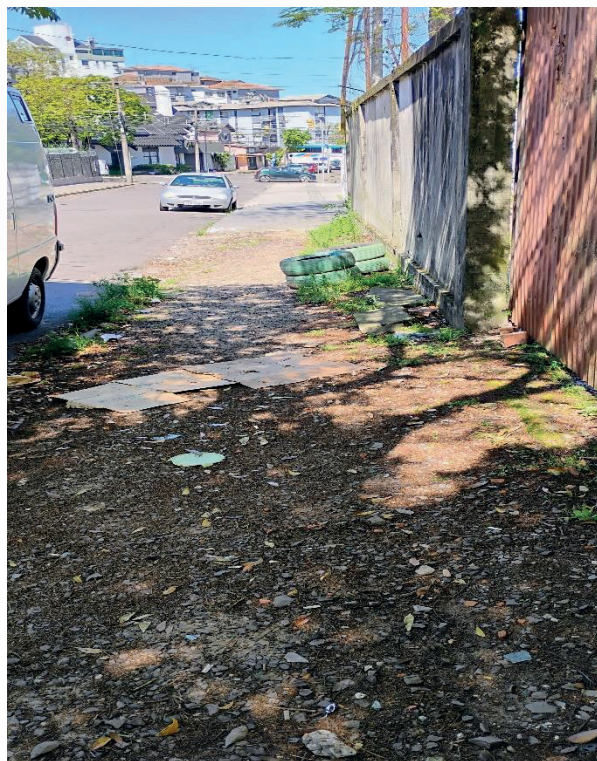
Posterior ao levantamento destes conceitos foram feitos registros de alguns espaços degradados na cidade. Locais de vivência e deslocamento dos alunos. Seguem alguns exemplos destes.

Figura 01: Rua Otávio Alves de Oliveira – Santa Maria/RS



Fonte: autora

Figura 02: Rua Padre Felisberto Azevedo – Santa Maria/RS



Fonte: autora

As duas figuras (01 e 02) mostram o passeio público em condições precárias. Fios pendurados, sem calçamento, com lixo abandonado, carecendo de limpeza, dificultando a mobilidade dos pedestres e piorando a acessibilidade para os cadeirantes e pessoas com problemas de visão.

Figura 03: Descarte de resíduos



Fonte: autora

A figura 03 mostra descarte de lixo de forma inadequada, sem a devida seleção e separação em sacolas distintas. O abandono dos resíduos pode atrair grande quantidade de animais transmissores de doenças, como baratas, roedores e insetos. Desta forma envolve questões relacionadas à saúde pública.

Figura 04: Avenida Rio Branco – Santa Maria/RS



Fonte: autora

A figura apresenta uma de várias grandes avenidas existentes na cidade onde poderiam ser construídas ciclovias. Esta infraestrutura incentiva o uso da bicicleta como alternativa para se locomover na cidade, oferece proteção ao ciclista que opta por este meio mais sustentável de deslocamento, enfim, resultando em menos carros circulando, desta forma, reduzindo congestionamentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o trabalho interdisciplinar os alunos perceberam a integração dos conteúdos das diversas disciplinas. Revelando pontos em comum favorecendo, desta forma, análises das diversas abordagens para um mesmo assunto.

A pesquisa dos conceitos envolvidos no trabalho levou os alunos à leitura de vários autores e conhecer diferentes fontes sobre os mesmos assuntos.

O registro fotográfico foi fundamental para reconhecer os problemas do espaço de vivência, sendo esta, uma necessidade primordial para traçar estratégias de superação dos desafios e possíveis soluções.

6 REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Marina de. **Patrimônio edificado pela CCEVFRGS**: identificação de unidades em Santa Maria/RS. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015. 219f. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11049/ALCANTARA%2c%20MARINA%20%20DE.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 09 fev. 2023.

BATTISTI, Patricia; WEINZIERL, Greici. Empreendedorismo. Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2010. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2020/04/EMPREENDEADORISMO.pdf> Acesso em: 09 fev. 2023.

BLUM, W. Mathematical modelling in mathematics education and instruction. In: BREITEIG, T. HUNTLEY, I. KAISER-MESSMER. G. **Teaching and learning mathematics in contexto**. Edited by Breiteig (etc.), 1993, Ellis Horwood Limited, Chichester, p. 3-14.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 09 fev. 2023.

CAMPOS, M. Desenvolvimento Sustentável. Mundo Educação. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/desenvolvimento-sustentavel.htm/> Acesso em: 01 out. 2024.

DOURADO, B. Empreendedorismo Social. RDSTATION. Disponível em: <https://www.rdstation.com/blog/marketing/empreendedorismo-social/>. Acesso em: 05 out. 2024.

EMPREENDEADORISMO SOCIAL. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Empreendedorismo_social&oldid=67826533>. Acesso em: 22 abr. 2024.

GUIARRARA, P. **Sustentabilidade. Mundo Educação.** Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/sustentabilidade.htm>/Acesso em: 05 out. 2024

HAMZE, A. **A Responsabilidade Social Empresarial e Desenvolvimento Sustentável. Brasil Escola.** Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/a-responsabilidade-social-empresarial.htm/> Acesso em: 05 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**, 2015. Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/> Acesso em: 09 fev. 2023.

REHFELDT, M.J.H. et. al. Modelagem Matemática no Ensino Médio: Uma possibilidade de aprendizagem a partir de contas de água. In: LESH, R.; GALBRAITH, P.; HAINES, C. R.; HURFORD, A. (Org.). 121 **REnCiMa**, v. 9, n. 1, p. 103-121, 2018.

RESPONSABILIDADE SOCIAL. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Responsabilidade_social&oldid=66594368>. Acesso em: 14 set. 2023.

ROCHA, M. Empreendedorismo Verde. Arquivar. Disponível em: <https://arquivar.com.br/blog/empreendedorismo-verde-gere-valor-para-sua-empresa/>. Acesso em: 07. Out. 2024.

SUSTENTABILIDADE. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=-Sustentabilidade&oldid=68573366>>. Acesso em: 4 set. 2024.

CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE CHAPADINHA-MA

Camila Oliveira Neves¹
Adelson Cheibel Simões²

RESUMO

O presente trabalho apresentou como objetivo principal investigar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com foco na utilização da leitura como ferramenta pedagógica, identificando desafios, perspectivas e estratégias para a formação de cidadãos letrados. Os objetivos específicos dizem respeito ainda a analisar a percepção dos profissionais da EJA em relação à relevância dessa modalidade no cenário educacional nacional, considerando os desafios e benefícios percebidos; descrever as experiências de trabalho dos professores na EJA, especialmente no que diz respeito à implementação de práticas de leitura, identificando sucessos e desafios enfrentados; investigar a visão dos educadores sobre a utilização da leitura com alunos da EJA, explorando suas percepções sobre a eficácia dessa prática no desenvolvimento de habilidades de letramento e identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes para fomentar a leitura na EJA. Ao que tange a metodologia este estudo caracteriza-se por uma pesquisa bibliográfica e de campo, sendo ela descritiva quanto aos objetivos e com abordagem alicerçada na pesquisa qualitativa quanto à análise dos dados. Abrange o uso de métodos padrão de coleta de dados com a utilização de questionário com perguntas abertas para sete docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Chapadinha – MA atuantes em três

1 Docente do curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba-FAP, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí- UFPI, camilapeixes@hotmail.com;

2 Docente do curso de Pedagogia, Ciências Contábeis e Direito da Faculdade do Baixo Parnaíba-FAP, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA, adelsonsimoes@gmail.com;

instituições que ofertam EJA. Os participantes destacam a importância fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cenário educativo nacional, enxergando-a como um meio crucial para proporcionar oportunidades de aprendizado a indivíduos que não concluíram os estudos na idade regular. Apesar da importância da leitura na formação dos alunos, são evidenciadas dificuldades, como falta de tempo e hábito de estudo, indicando a necessidade de estratégias diferenciadas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Práticas de leitura. Experiências docentes.

INTRODUÇÃO

O foco investigativo do presente estudo se constitui na Educação de Jovens e Adultos (EJA) resultado das discursões realizadas durante a disciplina de Gestão Escolar e Organização do Trabalho Pedagógico, onde notou-se a necessidade de entender as dificuldades/desafios dos professores na EJA. Os debates fomentaram questionamentos a busca por compreensão da realidade vivenciada pelo professor diante do processo de alfabetização e letramento na EJA, como as intervenções docentes estão sendo desenvolvidas especificamente no município de Chapadinha – MA.

O presente trabalho apresentou como objetivo principal investigar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com foco na utilização da leitura como ferramenta pedagógica, identificando desafios, perspectivas e estratégias para a formação de cidadãos letrados. Os objetivos específicos dizem respeito ainda a analisar a percepção dos profissionais da EJA em relação à relevância dessa modalidade no cenário educativo nacional, considerando os desafios e benefícios percebidos; descrever as experiências de trabalho dos professores na EJA, especialmente no que diz respeito à implementação de práticas de leitura, identificando sucessos e desafios enfrentados; investigar a visão dos educadores sobre a utilização da leitura com alunos da EJA, explorando suas percepções sobre a eficácia dessa prática no desenvolvimento de habilidades de letramento e identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes para fomentar a leitura na EJA.

Assim, a pesquisa adquire pertinência ao potencializar a busca por informações relevantes no âmbito educacional, destacando que o alicerce ético e moral constitui uma das fundações mais sólidas do estudo em questão. Importa ressaltar que as ações a serem empreendidas não se destinam a identificar “defeitos” no processo de alfabetização e letramento em prática. Pelo contrário, a abordagem visa examiná-lo de maneira séria, profissional e científica, com o intuito de assegurar que os dados obtidos após a coleta de informações permaneçam isentos de qualquer contaminação.

Ao que tange a metodologia este estudo caracteriza-se por uma pesquisa bibliográfica e de campo, sendo ela descritiva quanto aos objetivos e com abordagem alicerçada na pesquisa qualitativa quanto à análise dos dados. Abrange o uso de métodos padrão de coleta de dados com a utilização de questionário com perguntas abertas para sete docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental

da rede municipal de Chapadinha – MA atuantes em três instituições que ofertam EJA.

Nesse contexto, sustenta-se que esta pesquisa detém relevância, uma vez que os resultados alcançados têm o potencial de aprimorar a prática docente e instigar uma reflexão a respeito da significância da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A compreensão desses elementos se converterá em um aporte para a formulação de práticas pedagógicas mais envolventes e eficazes, orientadas para o alcance do desenvolvimento integral dos alunos.

METODOLOGIA

O presente estudo, tem como base a pesquisa bibliográfica e de campo, sendo ela descritiva quanto aos objetivos e com abordagem alicerçada na pesquisa qualitativa quanto à análise dos dados. Abrange o uso de métodos padrão de coleta de dados com a utilização de questionário com perguntas abertas para sete docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Chapadinha – MA atuantes em três instituições que ofertam EJA.

Quanto ao primeiro encaminhamento foi adotada a pesquisa bibliográfica. Gil (2002) sugere que a análise bibliográfica seja baseada em materiais existentes, incluindo artigos científicos e livros, proporcionando aos pesquisadores um conjunto de informações mais abrangente do que estaria disponível de outra forma. Isso permite ao pesquisador acessar imediatamente o que já foi documentado e produzido sobre o tema da pesquisa, indicativo da qualidade e dedicação da pesquisa. Além disso, o levantamento realizado pelo pesquisador durante a análise bibliográfica permite o enriquecimento teórico, orientando o rumo mais coerente e iluminado de pesquisas futuras.

Portanto, a pesquisa bibliográfica, de acordo com o que foi ressaltado por Prodanov e Freitas (2013, p. 54), trata-se de uma pesquisa edificada:

[...] a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

Sem dúvidas, a pesquisa bibliográfica é um alicerce indispensável no conceber adequado e pautado de um trabalho acadêmico, contudo, para identificar mais a fundo sobre a realidade que se pretendia estudar, surgiu a imediata necessidade da realização de uma pesquisa de campo, esta que foi realizada em escolas da rede municipal de ensino de Chapadinha-MA.

A pesquisa de campo, diferentemente da pesquisa bibliográfica ou documental, é marcada pela coleta de dados diretamente de indivíduos. Seu objetivo principal é reunir informações e/ou conhecimentos sobre um determinado problema e testar hipóteses ou identificar novos fenômenos e relações. Esse tipo de pesquisa envolve observar fatos e fenômenos tal como ocorrem naturalmente, coletar dados a eles relacionados e registrar variáveis relevantes para análise posterior (Lakatos; Marconi, 2010). Portanto é fundamental diferenciá-la de uma mera recolha de dados, pois ela implica um maior nível de controle sobre os dados e já existe um conjunto de objetivos estabelecidos que ditam o que é pertinente recolher (Ferrari, 1882).

A pesquisa descritiva buscou registrar dados e analisar as características, fatores e variáveis que se relacionam a fenômenos e processos e mudanças que ocorrem. Para Triviños (1987, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”, assim, entende-se que o modo que o estudo descritivo é utilizado somente quando a intenção do pesquisador é conhecer uma determinada comunidade, suas características, valores sociais e problemas pertencentes a sua cultura. Portanto, a pesquisa buscou encontrar respostas para situações observadas na realidade observada através da coleta de dados foi possível tornar-se relevante para o pesquisador, a maior compreensão do fenômeno estudado.

Para a elaboração de um trabalho mais focado na humanidade das pessoas, foi importante a realização de uma pesquisa com abordagem qualitativa. Gerhardt e Silveira (2009), afirmam que esta não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim com a compreensão aprofundada de um grupo social ou organização. De acordo com Moraes (1999), a análise qualitativa dos dados obtidos baseia-se em uma série de suposições que, ao examinar um texto, ajudam a captar seu sentido simbólico, que nem sempre é evidente e cujo significado não é único, ou seja, pode ser abordado sob diversas perspectivas.

As abordagens qualitativas e descritivas representam dois instrumentos que capacitam o pesquisador a adquirir uma ampla gama de informações essenciais para o objeto de estudo. Essas metodologias desempenham um papel

fundamental ao auxiliar o investigador na obtenção dos dados necessários para a pesquisa em questão.

A coleta de dados foi realizada em três escolas da rede municipal de Chapadinha - MA. Os participantes da pesquisa foram sete professores atuantes nas respectivas escolas e que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos, com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As escolas selecionadas e participantes foram a Unidade Integrada Presidente José Sarney, Unidade Integrada Amélia Mendes Ferreira e Unidade Integrada Agostinho Ribeiro de Aguiar.

A análise de dados foi averiguada por questionário com perguntas abertas que contemplam a temática. Segundo Gil (1999, p. 128), podem ser definidos 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”. As perguntas realizadas buscaram evitar respostas padronizadas, uma vez que se objetiva criar um ambiente propício para discussões acerca do tema de pesquisa.

Fachin (2005) e Hair Jr et al. (2005), definem o questionário como um instrumento/técnica de coleta de informações/dados, bastante utilizada em pesquisa científica de cunho teórico-empírico. O questionário proporciona o levantamento de opiniões, percepções, sentimentos, crenças, interesses e demais terminologias congêneres, sobre de um fenômeno específico, acontecimento, fato, ocorrência, empreendimento e logicamente um objeto.

Para garantir a identidade dos respondentes, os nomes verdadeiros não serão revelados. Assim, a menção a eles se dará quanto a profissão (Professor) seguida de ordem numérica. A confidencialidade é um princípio essencial para garantir a integridade e a imparcialidade da pesquisa, assegurando que as informações compartilhadas permaneçam protegidas e não sejam utilizadas de forma inadequada. Dessa forma, a não divulgação dos nomes contribui para manter a confidencialidade e o respeito às diretrizes éticas estabelecidas na pesquisa. As datas dos encontros foram definidas pelos docentes e realizados em sala reservada nas dependências das instituições conforme sua disponibilidade e a agenda escolar. A aplicação dos questionários foi de forma individualizada com previsão média de duração de 20 minutos cada.

Na análise dos dados a Unidade Integrada Presidente José Sarney receberá a nomeação de “Escola A”, cujo seus professores serão chamados de “P1,

P3 e P3”, sendo assim, na disposição dos dados, a nomenclatura conjunta será: “Escola A - P1, P2 e P3”. Seguindo, a Unidade Integrada Amélia Mendes Ferreira será a “Escola B”; esta que estará representada por 2 (dois) professores, que serão evidenciados como “P4 e P5”, logo, a nomenclatura conjunta será: “Escola B – P4 e P5”, respectivamente. Por fim, a Unidade Integrada Agostinho Ribeiro de Aguiar (Escola C), contou com a participação de 1 (um), professor (P6), sendo esta a disposição, a intitulação agregada será: “Escola C – P6”.

Os professores P1 e P5 possuem Licenciatura em Pedagogia, cujo P1 ainda é formado em Geografia e Serviço Social. por outro lado. os Professores P2, P3 e P4 são graduados em História e por fim, o professor P6 é formado academicamente em Ciências Biológicas. A formação profissional é indispensável para a concretização da prática educativa; esta que deve ser constantemente aperfeiçoada para gerar os melhores resultados possível dentro do campo de atuação profissional.

Dito isto, entende-se que a formação profissional adequada repercute no trabalho do educador, que através de sua formação elaborará estratégias de ensino para o cumprimento das obrigações constitucionais, valendo lembrar que um profissional sem a formação adequada terá um caminho mais complicado, onde dificilmente conseguirá perceber a verdadeira intenção do ato de mediar o ensino e, quando se fala do contexto da EJA, essa realidade torna-se ainda mais complexa.

CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE CHAPADINHA-MA

Para a concretização da análise e discussão dos resultados se fez necessário a análise dos questionários aplicados junto aos professores participantes da pesquisa. Assim, foi viabilizado o diagnóstico de pontos relevantes nas respostas, fundamentando as discussões por meio do levantamento bibliográfico conduzido nesta pesquisa. Vale frisar que as respostas obtidas estão fielmente descritas em cada quadro, justamente para manter os dados protegidos de qualquer manipulação, portanto, o cenário investigativo encontra-se verdadeiramente de acordo com a realidade encontrada, uma vez que a análise desenvolvida se encontra livre de contaminação.

A primeira questão indagou: “Como enxerga a utilização da leitura com alunos da EJA?” O Quadro 01 é o outdoor que contém os dados colhidos.

Quadro 01 – Opinião sobre leitura com o alunado da EJA.

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
Escola A – P1	<i>Nosso alvo é formar alunos capazes de ler e escrever e interpretar, para atualizar seus conhecimentos.</i>
Escola A – P2	<i>A utilização da leitura na EJA é crucial para aprimorar a alfabetização, desenvolve habilidades críticas e amplia o conhecimento.</i>
Escola A – P3	<i>A leitura se tornou responsável por contribuir de maneira significativa na formação do aluno da EJA, ampliando seu conhecimento, despertando o sentido crítico promovendo a interação, diversificando e expandindo o seu olhar sobre o mundo.</i>
Escola B – P4	<i>O processo da leitura é considerado o marco principal no ensaio da EJA, pois esse é o sonho dos alunos e, nessa perspectiva, o professor se sente realizado com o desenvolvimento de leitura de cada um.</i>
Escola B – P5	<i>A leitura é um processo muito importante na vida escolar dos alunos da EJA. Embora alguns não sejam alfabetizados.</i>
Escola C – P6	<i>Essencial. Sem ela, o programa em si não se sustentaria.</i>

Fonte: Produzidos pelas autoras (2023).

Pode-se identificar que os professores também compreendem o valor da prática de leitura no cenário educativo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em outras palavras, essa compreensão se apresenta como um fator de extrema relevância positiva na mediação mais assertiva e logicamente eficaz no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, que uma vez instruídos e incentivados adequadamente podem evoluir de maneira significativa e alcançarem níveis de conhecimento que até então não experimentaram/experienciaram.

A capacidade de compreender o mundo e a capacidade de compreender a linguagem estão intrinsecamente interligadas. A proficiência em leitura e escrita baseia-se no uso de palavras e assuntos que são relevantes para as experiências compartilhadas daqueles que estão aprendendo habilidades de alfabetização, em vez de depender exclusivamente de palavras e tópicos que refletem apenas a formação do educador (Freire, 2008). De acordo com a afirmação de Freire (2001), o processo de aquisição de competências de alfabetização abrange mais do que apenas aprender a ler e escrever. Pelo contrário, envolve compreender o mundo e as suas complexidades através da conexão fluida entre a linguagem e a realidade.

Em todos os casos, o ato de estudar exige uma mentalidade que seja ao mesmo tempo curiosa e sincera na busca pela compreensão das coisas e ocorrências que percebemos. Uma peça de literatura não é apenas algo para ler, mas deve ser considerada como algo para investigar minuciosamente. E, para examinar um texto, ele deve primeiro ser interpretado. Isto não pode ser conseguido se lermos o texto distraidamente, sem qualquer vontade de aprender ou explorar (Freire, 2005).

De acordo com Nascimento (2011), a leitura não é apenas um processo passivo para os alunos, mas também envolve a participação ativa dos professores. É um meio de divulgação de ideias com interpretação e significado particulares. Portanto, é fundamental criar situações que estimulem o pensamento crítico e produzam acumulação autônoma de informações. Isto requer um trabalho pedagógico genuíno que corresponda aos interesses dos alunos e aborde temas relevantes dentro da comunidade escolar. O ensino de qualidade é alcançado quando a leitura é priorizada. A posição e a interpretação do leitor durante o processo de leitura refletem seus conhecimentos e experiências culturais e determinam o propósito da leitura. Isso, por sua vez, leva a correlações sobre as intenções das mensagens veiculadas no diálogo entre o autor, o leitor e a sociedade em que existem.

A leitura é um processo complexo que une a linguagem e a realidade e é influenciado pela perspectiva ou “lentes” do leitor. A predisposição do leitor para o texto é outro aspecto crucial da experiência de leitura, que destaca a importância da força de vontade no envolvimento com a literatura (Freire, 1997). Contribuindo, Nascimento (2011), afirma que para participar ativamente deste processo, os alunos devem desenvolver a sua capacidade de construção de significado, e não apenas aceitar a interpretação do autor como verdade absoluta sem questionar as suas próprias experiências e compreensão do mundo. Esta prática envolve deixar de lado a noção de que o ponto de vista do autor é o único válido e reconhecer a interpretação do leitor como igualmente valiosa.

Seguindo, a próxima indagação foi: “*Quais as maiores dificuldades encontradas para inserção da leitura na EJA para formar cidadãos realmente letrados?*” O Quadro 02, é a vitrine das respectivas respostas.

Quadro 02 – Opinião sobre maiores dificuldades existentes na introdução da leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
Escola A – P1	<i>A maior dificuldade é a falta de tempo para praticar a leitura.</i>
Escola A – P2	<i>A permanência dos alunos dentro da sala pois a índice de evasão é muito grande, esse é o maior desafio para a permanência dos alunos.</i>
Escola A – P3	<i>A falta de fascínio da habilidade de leitura como um dos principais desafios para a formação de leitores. Ler e compreender o que se lê são as maiores dificuldades que enfrentam os alunos da EJA.</i>
Escola B – P4	<i>Uma das dificuldades frequentes encontrada na implantação da leitura entre os alunos da EJA é a pronúncia das palavras, pois eles estão habituados em pronunciarem de forma popular.</i>
Escola B – P5	<i>Tempo que estiveram longe da escola. Interpretar e compreender o que se lê. Falta de hábito de estudo.</i>
Escola C – P6	<i>Investir no professor, afinal, os processos cognitivos entre crianças e jovens e adultos apesar de serem semelhantes, também guardam grandes diferenças. A didática, as metodologias e até mesmo o material didático, por vezes é inadequado. Professores alfabetizadores precisam ter conhecimento sobre peculiaridades dos interesses de jovens e adultos.</i>

Fonte: Produzidos pelas autoras (2023).

Esse questionamento trouxe opiniões diversificadas, dentre elas estão: falta de tempo para desenvolver a prática da leitura (P1), falta de fascínio e hábito de estudo (P3 e P5), pronúncia das palavras (P4), permanência dentro da sala de aula – evasão escolar (P2) e insuficiência no investimento para o aperfeiçoamento profissional dos professores (P6). Tais respostas retratam pontualmente o quão é desafiador desenvolver práticas pedagógicas realmente condizentes com as necessidades educacionais dos alunos no contexto educativo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que demonstra que os professores, apesar de listarem coisas específicas/diferentes, seguem, até o momento, caminhando na mesma linearidade de respostas.

No âmbito da EJA, uma questão pertinente diz respeito à tendência de priorizar o conceito de alfabetização, enquanto a sociedade como um todo avança para além disso. A principal discrepância entre estas perspectivas, reside na atenção dada pela primeira a uma abordagem mais metódica à aprendizagem e à adoção de convenções de escrita, enquanto a última está mais focada na aplicação prática de competências de leitura e escrita de acordo com práticas sociais (Soares, 2012).

O desafio atual que a EJA enfrenta é o reconhecimento do direito dos jovens de serem vistos como sujeitos, o que implica uma alteração drástica na forma como a EJA é concebida e implementada. Isso também exige a busca de novos métodos que levem em conta os interesses dos jovens, bem como a exploração de novas formas de EJA que estejam interligadas com o âmbito do emprego. Outro aspecto crucial é investir na formação de educadores, além de reformular o currículo para incluir elementos interdisciplinares e transversais. Todas essas ações ajudarão a transformar a EJA de um privilégio concedido por capricho dos governos, da sociedade ou dos empresários, em um direito fundamental (Freire, 2013).

O principal objetivo de uma escola não é produzir gramáticos ou linguistas que se concentrem na análise descritiva. Em vez disso, o objetivo é cultivar indivíduos que possam comunicar verbalmente de uma forma autossuficiente, segura e eficaz, ao mesmo tempo que estão atentos aos objetivos específicos dos vários contextos de interação. Antes de qualquer exame das técnicas de sala de aula, é fundamental reconhecer que todo método de ensino reflete uma escolha política e uma teoria particular de compreensão e envolvimento com a realidade por meio de ferramentas e táticas educacionais (Geraldi, 1997; Mendonça, 2006).

Ensinar e aprender estão ligados, pois quem ensina também aprende, e quem aprende também pode ensinar através do seu conhecimento recém-adquirido. A descoberta de que o ensino era possível veio da aprendizagem social, na qual historicamente tanto mulheres como homens se envolveram. Através deste processo, tornou-se evidente que havia uma necessidade de desenvolver métodos e abordagens para o ensino. Em essência, o ensino pode ser visto como um subproduto da experiência fundamental de aprendizagem que o precedeu (Freire, 1999).

Freire (1982) enfatiza os aspectos-chave da abordagem pedagógica no que diz respeito à leitura. Ele ressalta a importância de reconhecer o ambiente pré-escolar do qual os alunos fazem parte, o que impacta diretamente na formação de suas habilidades de leitura. Além disso, defende o envolvimento ativo dos alunos no seu próprio processo de construção de conhecimento. Acredita que essas duas considerações são essenciais para o desenvolvimento de uma estratégia pedagógica que capacite os alunos a assumirem uma postura autônoma nos diversos ambientes sociais.

Quadro 03 – Opinião sobre a EJA ser ou não um ambiente mais complicado para a inserção de práticas de leitura

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
Escola A – P1	<i>Sim, porque em uma classe do EJA há diversos tipos de entendimento por isso temos que trabalhar a individualidade de cada um.</i>
Escola A – P2	<i>Sim. O público da EJA são pessoas que tem jornada de trabalho, chegam na escola cansados e com isso o índice de evasão aumenta tornando mais complicado a concretização das práticas. Porém não é impossível com aulas diferenciadas torna tudo possível.</i>
Escola A – P3	<i>As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita são ocasionadas por fatores relacionados diretamente com o ambiente familiar desestruturado, condições precárias de vida insucesso social, cultural e condições de saúde.</i>
Escola B – P4	<i>Pode-se afirmar que as dificuldades de leitura estão presentes na modalidade de ensino da EJA, mas as práticas de leitura não são complicadas para serem realizadas, pois a metodologia utilizada é flexível, a ponto de estimular o aluno no desenvolvimento da leitura.</i>
Escola B – P5	<i>Sim, porque os alunos EJA são pessoas que chegam à escola já adultos cada um com suas experiências.</i>
Escola C – P6	<i>Sim. Como se não bastasse o hiato expressivo que jovens e adultos passaram fora da escola, dadas as circunstâncias da vida que se sujeitaram, todas essas coisas afetam a relação de aprender a ler e escrever. Torná-los capazes de tão somente, codificar e decodificar nosso sistema de escrita não é suficiente. O alfabetizando precisa compreender e vivenciar a funções reais da escrita.</i>

Fonte: Produzidos pelas autoras (2023).

Quase em unanimidade os professores concluíram que a EJA é um ambiente que detém mais dificuldades para a inserção de práticas de leitura, do que outras modalidades de ensino pois, numa classe de EJA coexistem diferentes entendimentos (P1); são pessoas que possuem uma jornada exaustiva de trabalho (P2); o ambiente familiar é um contribuinte ferrenho nessas dificuldades (P3); são alunos já adultos e possuem suas próprias experiências (P5), o tempo fora da escola por circunstâncias de vida afetam diretamente no ato de ler e escrever (P6). Diante dos dados, apenas o professor (P4), afirma que as dificuldades existem, mas que as práticas não são mais complicadas, uma vez que existe flexibilidade no planejamento e execução de ações.

De fato, cada realidade de ensino possui suas particularidades e desafios a serem enfrentados, portanto, é fundamental a construção de metodologias de ensino que as superem, pois a leitura é fundamental na vida humana. Ferreira (2011), ao examinar o processo cognitivo de aquisição de competências de alfabetização, pode-se observar a criação de princípios organizacionais que não

são derivados apenas de experiências externas. Estes princípios podem mesmo contradizer a instrução escolar tradicional e a informação não sistemática.

Ferreiro (1999), ainda afirma que o processo de aprendizagem da leitura, que envolve questionar a natureza, a função e o significado da escrita como artefato cultural, começa muito antes da idade escolar convencional e toma caminhos imprevisíveis. Ao lado dos materiais didáticos, guias instrucionais e outros recursos, existe um indivíduo que deseja adquirir conhecimento, levanta dúvidas e se esforça para resolvê-las utilizando sua metodologia única. A aquisição da linguagem escrita é percebida como a compreensão de um sistema de representação, e não como uma mera transcrição da linguagem falada. Este tipo de aprendizagem envolve uma série de investigações conceituais, em oposição às apenas motoras e perceptivas, e é um processo de construção de conhecimento para o aluno. Isso é alcançado por meio do uso da linguagem e da capacidade de movimentação livre nas práticas sociais da escrita, que servem tanto como início quanto como fim do processo.

A EJA é, sem dúvidas, um ambiente com diversas dificuldades para a inserção de práticas de leitura, contudo, o professor precisa superá-los para conseguir fazer o diferencial positivo na vida dos alunos. Segundo Freire (1991), o ato de alfabetizar vai além da mera repetição de símbolos linguísticos ou da memorização de signos. Em vez disso, é um processo político que exige que o sujeito assuma a desafiadora tarefa de nomear o mundo. Nesse sentido, o ato de aprender a ler e escrever envolve pensamento crítico e ação frente à realidade em que o indivíduo existe. Freire argumenta que a compreensão do mundo vem antes da compreensão das palavras, pois a alfabetização vai além da mera aquisição de letras.

Conforme expressa Soares (2003), é de extrema importância ter a plena consciência que alfabetização e letramento são dois processos distintos que diferem em essência. No entanto, eles estão inter-relacionados e inseparáveis. A alfabetização é a aquisição de tecnologia de escrita, mas não é um pré-requisito para a alfabetização, que envolve a participação em práticas sociais de escrita. Indivíduos analfabetos podem ter um certo nível de alfabetização ao utilizar aqueles que possuem tecnologia de escrita para ler e escrever. Atualmente, a visão psicogenética da alfabetização postula que a tecnologia da escrita é aprendida por meio de atividades de alfabetização como a leitura e a produção de textos genuínos, em oposição às concepções anteriores que dependiam de textos artificiais para a aquisição de técnicas de leitura e escrita.

De acordo com Silva (2013), quando se trata de alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), é indiscutível que todo o processo de construção da prática de leitura pode se revelar uma tarefa desafiadora. Em ambiente de sala de aula, as principais dificuldades que surgem para esses alunos são a leitura e a escrita. Ao entrevistar alguns alunos da EJA, ficou evidente que falar é algo natural para eles, mas na hora de ler ou escrever surgem obstáculos. É também claro que a raiz deste fracasso na leitura remonta às suas experiências pessoais e educativas, uma vez que os seus relatórios revelam tanto as lutas que enfrentaram como o seu desinteresse pela leitura.

O questionamento seguinte objetivou saber: “Quais tipo de texto você considera mais adequado para o trabalho na EJA?” O Quadro 04 é o incumbido da exposição dos dados.

Quadro 04 – Textos considerados adequados para o trabalho de leitura na EJA.

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
Escola A – P1	<i>Textos reflexivos.</i>
Escola A – P2	<i>Textos curtos com linguagem objetiva e fonte maior.</i>
Escola A – P3	<i>Textos curtos e objetivos através de livros, jornais, revistas, cartazes e gibis.</i>
Escola B – P4	<i>Pode-se afirmar que, os textos que apresentam melhor flexibilidade são: textos ilustrativos com figuras, lacunas para serem completadas e com nomes de objetos ou animais que fazem parte do cotidiano deles.</i>
Escola B – P5	<i>Textos que possam despertar o interesse dos alunos, e gêneros textuais.</i>
Escola C – P6	<i>Textos e músicas que tenham haver com o mundo dos estudantes da EJA e despertem suas curiosidades. Poemas, contos, crônicas, gêneros e autores, reportagens de revistas e jornais, notícias regionais, aumento de combustível, da comida, canções, etc, de renome de nosso acervo cultural e do mundo.</i>

Fonte: Produzidos pelas autoras (2023).

O rol de dados coletados demonstra que os professores utilizam textos reflexivos (P1), com linguagem objetiva de diferentes seguimentos (P2 e P3), detentores de maior flexibilidade e que consigam despertar o interesse dos alunos (P4 e P5), uso de músicas, poemas, crônicas e diversos outros tipos de recursos textuais e auditivos de renome para o auxílio direto nas práticas educativas (P6). Pode-se concluir que as respostas demonstram bom conhecimento sobre a objetividade da aplicação de textos no cenário da EJA, tornando-se mais um fator positivo nas respostas tecidas.

A forma de se trabalhar na EJA exige grande capacidade do professor, ainda mais quando Lajolo (2003), afirma que Paulo Freire acreditava que a leitura que nos impulsiona para uma vida plena e nos imerge no mundo que aspiramos habitar é considerada uma boa leitura. Ele também enfatizou a importância de a leitura ser compreensível para o leitor para que cumpra seu propósito. Para Paulo Freire, ler é mais do que uma mera atividade – é uma forma de existir no mundo. Dito isto, a responsabilidade do professor em encontrar textos que ajudem verdadeiramente no processo de ensino e aprendizagem se torna mais evidente e necessário dentro do contexto interventivo-pedagógico da EJA.

O processo de aprendizagem de adultos é largamente influenciado pelo estilo de vida escolhido por estes indivíduos. Uma das habilidades mais essenciais exigidas dos adultos hoje é a capacidade de ler material escrito, o que exige o domínio da leitura e da escrita. A escrita é uma faceta onnipresente do mundo contemporâneo, abrangendo tudo, desde o registro de nascimento até às obrigações legais da cidadania. Aqueles que não sabem ler sofrem com a falta de comunicação e, portanto, são incapazes de ver o mundo através de lentes grafocêntricas. A leitura tem o poder de transformar um indivíduo que pode ser considerado “ignorante” num cidadão informado e consciente dos seus direitos e responsabilidades. Além disso, a leitura pode ajudar o indivíduo a se sentir um participante ativo na sociedade, com a capacidade de estar em pé de igualdade com aqueles que acompanham as mudanças e os avanços que ocorrem na sociedade (Silva, 2013).

Nas sociedades grega e romana, possuir a capacidade de ler e escrever era considerado um aspecto fundamental da educação dos indivíduos. Esta educação foi concebida não só para melhorar as capacidades intelectuais e espirituais, mas também para desenvolver competências físicas, permitindo assim que os cidadãos se tornassem membros integrados e eficazes da sociedade, particularmente da classe dos senhores e dos homens livres (Martins, 1994).

Segundo a pesquisa de Molina (1982), a leitura não é apenas um processo passivo em que a informação visual apresentada leva a uma compreensão imediata e predeterminada. Em vez disso, é uma habilidade cognitiva ativa que depende das capacidades e competências do leitor, e não das características inerentes ao texto. Em outras palavras, ler envolve mais do que apenas decodificar letras e palavras; exige que o leitor se envolva com o texto e dê sentido a ele por meio de seus próprios processos mentais.

Expressando-se, Freire (1997), afirma que como educador, é crucial para mim melhorar continuamente a minha capacidade de compreender as percepções e crenças dos grupos dominantes com os quais colaboro, tanto no seu ambiente imediato como no contexto mais amplo do qual fazem parte. Ao interagir com grupos populares de forma política e pedagógica, não posso desconsiderar os conhecimentos e experiências adquiridos. A sua compreensão do mundo, que inclui a sua própria presença nele, é transmitida através do que chamo de “leitura do mundo”. Este é sempre um pré-requisito para a “leitura da palavra” seja ela explícita, implícita ou oculta.

Dando prosseguimento, a pergunta seguinte quis saber: “*Quais estratégias pedagógicas você compreende serem mais apropriadas para a intervenção na EJA com os textos que costuma utilizar na sala de aula?*” Vale frisar que o Quadro 05 é quem possui e expõe as respostas obtidas.

Quadro 05 – Compreensão das estratégias pedagógicas mais utilizadas através dos textos trabalhados.

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
Escola A – P1	<i>Iniciando sempre a leitura com um texto reflexivo sobre a atualidade, dessa forma, o próprio desenvolvimento serve para renovar e promover a interação com o novo.</i>
Escola A – P2	<i>Estratégias dinamizadas, ilustrativas e diversificada.</i>
Escola A – P3	<i>Pensar na Educação de Jovens e Adultos e nos processos de aprendizagem é pensar junto, colocar-se no lugar do educando, é pensar e entender que este sujeito traz uma história e uma trajetória de vida.</i>
Escola B – P4	<i>Interagir com os alunos é fundamental, pois essa é uma estratégia que mais contribui e deve ser usada para obter a participação ativa de cada aluno como protagonista na sala de aula.</i>
Escola B – P5	<i>Estabelecer relações entre a vida cotidiana do jovem e adulto presente na EJA com os textos trabalhados.</i>
Escola C – P6	<i>Prática docente permeada de interesses sociais, políticos e econômicos. A prática pedagógica docente requer uma compreensão por parte do professor de que o conhecimento numa perspectiva crítica contribui para o processo de conscientização dos estudantes.</i>

Fonte: Produzidos pelas autoras (2023).

No quadro é possível identificar práticas e concepções distintas; estas que se complementam, pois foi falado sobre o início de cada aula com leitura de um texto instigador de reflexão (P1), estratégias dinamizados e diversificados (P2), colocar-se no lugar do aluno e incentivar mais participação nas aulas (P3 e P4), estabelecer relações da vida dos alunos com os textos trabalhados (P5) e que o

professor deve compreender que o conhecimento ancorado numa perspectiva crítica/reflexiva, ajuda de modo exponencial no processo de ensino e aprendizagem (P6).

As práticas pedagógicas, também conhecidas como práxis, são procedimentos educativos em constante evolução e situados dentro de uma determinada cultura. Esses procedimentos são intencionalmente organizados por instituições designadas para esse fim e envolvem a participação de todos os indivíduos na construção do conhecimento necessário à ação social, técnica e tecnológica (Souza, 2012).

Práxis é a combinação da reflexão e ação humana no mundo com a intenção de criar transformação. Superar a contradição entre oprimidos e opressores é impossível sem isso. Para conseguir isto, é necessário o envolvimento crítico dos oprimidos dentro da sociedade opressora. Simultaneamente, eles devem agir sobre isso, objetivando-o para provocar mudanças (Freire, 1974). Sendo professor, sou uma entidade política visível na sala de aula e na escola como um todo. Minha presença não é apenas uma mera ausência de inexistência, mas sim uma manifestação de escolhas. É imperativo que eu demonstre aos meus alunos a minha competência em analisar, comparar, avaliar, decidir e selecionar, bem como a capacidade de desafiar as normas estabelecidas (Freire, 1996).

Trazendo mais contribuição, Souza (2012), afirma que a noção de que a prática pedagógica abrange mais do que apenas a educação formal nas escolas é uma compreensão crucial. Na verdade, está presente em toda a construção social humana. Por isso, estudar essa prática é de extrema importância para a compreensão dos diversos elementos que contribuem para a formação dos sujeitos envolvidos nesse processo, principalmente no âmbito escolar. Essa ação social coletiva é evidente na prática docente, na prática discente e na prática gerencial, bem como nos conteúdos pedagógicos de natureza educativa, instrumental e operativa. Esses conteúdos têm como objetivo a construção do conhecimento e são executados na instituição de ensino por meio de programas, planos e projetos. O escopo da prática pedagógica no ambiente escolar é amplo, abrangendo as ações dos sujeitos da instituição, incluindo as relações entre professores, alunos e gestores, e não se limita à sala de aula.

De acordo com Lira e Silva (2015), a nossa compreensão leva-nos a ver a prática pedagógica docente como uma faceta da prática pedagógica que opera no contexto educativo, influenciada por interesses sociais, políticos e econômicos. É também parte integrante das ações do professor dentro da escola, revelando

suas crenças sobre a educação, a visão de mundo e as interações com os alunos. Diante disso, destacamos a importância da prática pedagógica docente na EJA como elemento crucial para o ensino e a aprendizagem nesta modalidade. Isso se deve às características únicas do público-alvo, incluindo suas experiências de vida, objetivos, desejos, curiosidades e estilos de aprendizagem. A prática em si requer uma mistura de conhecimentos, interações pessoais, experiências e uma formação institucionalizada que fica confinada ao ambiente escolar, mas que tem impacto significativo na formação do aluno como ser humano.

Por fim a indagação seguinte procurou saber: “Como relaciona teoria e prática na concretização de seu exercício docente?” O Quadro 06 realiza a amostragem das respostas coletadas.

Quadro 06 – Forma de união entre teoria e prática no trabalho docente.

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
Escola A – P1	<i>Trabalhando sempre a teoria junto com a prática, através de projetos e/ou trabalhos individuais e em grupo.</i>
Escola A – P2	<i>É possível relacionar teoria e prática promovendo uma aprendizagem significativa para o aluno. Além disso, é importante buscar o feedback constante para ajustar a aprendizagem às estratégias de ensino.</i>
Escola A – P3	<i>No ensino da EJA não se trata apenas de ensinar, de transferir conhecimentos, de falar ao outro o que se sabe, mas é necessário criar vínculos e laços de amizade, respeito e carinho, pois trata-se de um público diferenciado e requer todo nosso cuidado e atenção.</i>
Escola B – P4	<i>A teoria e a prática são importantes no exercício docente e as duas são inseparáveis, pois a teoria é o conhecimento sistemático que tem suas especificidades. Já a prática é a forma de aplicar o conhecimento por meio de uma ação. Dessa forma será necessário um planejamento das ações, para a realização do exercício docente.</i>
Escola B – P5	<i>A teoria é a forma como o conhecimento se apresenta enquanto a prática é a constituição da teoria em ações concretas. A relação entre teoria e prática pode ajudar o professor a: - Auxiliar os alunos a assimilar melhor o conteúdo; - Tornar-se um profissional reflexivo.</i>
Escola C – P6	<i>O professor é muito importante no processo de ética profissional, onde a coerência no falar e no fazer estão ligados constantemente.</i>

Fonte: Produzidos pelas autoras (2023).

De acordo com as respostas, uma forma viável de relacionar teoria e prática surge através do trabalho com projetos individuais e coletivos (P1), levando aprendizagem significativa aos alunos (P2), percebendo que na EEJA não trata-se

apenas de transferir conhecimento (P3), que teoria e prática são simplesmente inseparáveis (P4), ou seja, é fundamental auxiliar os alunos no processo de assimilação mais completa e correta dos conteúdos trabalhados (P5), já que o professor é um personagem de extrema relevância no cenário de construção de aprendizagens e ética profissional. (P6).

O conceito de didática é visto através da lente do ato de ensinar, o que acentua a posição do professor, seja como transmissor imediato do conhecimento que compreende os elementos fundamentais do ensino, seja como motivador e catalisador, conduzindo os alunos para uma aprendizagem democrática e inclusiva. Também pode envolver o planejamento e a execução de atividades voltadas para o alcance das metas e objetivos estabelecidos para os alunos (Damis, 2012).

A ideologia da pedagogia liberal postula que o objetivo principal das escolas é dotar os indivíduos das competências necessárias para desempenharem papéis sociais de acordo com as suas capacidades. Para conseguir isto, os indivíduos devem ser treinados para se ajustarem aos valores e normas atuais que prevalecem nas suas respectivas sociedades, e devem desenvolver a sua própria cultura individual. Alternativamente, o termo pedagogia progressista refere-se a movimentos que começam com uma abordagem analítica das realidades sociais e apoiam implicitamente os objetivos sociopolíticos da educação (Libâneo, 2006).

Incorporando fatores sociopolíticos, a prática da escolarização suscita uma série de interpretações sobre as pessoas e a sociedade, levando a diversos pressupostos sobre a finalidade da educação, os métodos de ensino, a dinâmica entre professores e alunos e as abordagens pedagógicas (Libâneo, 2006). Freire (1996) enfatiza que o ensino é um processo preciso e sistemático que requer o envolvimento de todos os participantes. Num ambiente de aprendizagem autêntica, os alunos tornam-se participantes ativos na criação e recriação do conhecimento que é transmitido, trabalhando ao lado do professor, que também é um participante ativo no processo educativo.

O ensino envolve diversas tarefas, incluindo prever a organização e coordenação das atividades para atender aos objetivos propostos, bem como revisá-las e adaptá-las durante o processo. O planejamento é um aspecto importante da programação das atividades docentes, mas também serve como momento de investigação e reflexão, intimamente ligado à avaliação (Libâneo, 1994). A implementação da prática docente crítica necessita da interação contínua e recíproca

entre ação e reflexão. É crucial que os educadores reconheçam que a aquisição de competências de pensamento crítico não é uma capacidade inata ou um produto de literatura autorizada, mas sim um processo que requer autogeração através da colaboração com mentores experientes na área do ensino (Freire, 1996).

Vázquez (1968), ainda reitera que a teoria é determinada pelo propósito da prática e, como qualquer objetivo, a prática só pode ser eficaz com o auxílio da teoria. Para que a prática seja o objetivo da teoria, é necessária uma conexão consciente com a teoria ou um reconhecimento da necessidade da prática que só pode ser satisfeita com a ajuda da teoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das opiniões dos entrevistados sobre a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cenário educativo nacional, é possível observar uma convergência de perspectivas positivas. Os participantes destacam a fundamentalidade da EJA ao proporcionar oportunidades de aprendizado para aqueles que não concluíram os estudos na idade regular. Essa modalidade de ensino é percebida como um instrumento de promoção da melhoria escolar na vida do indivíduo, possibilitando o retorno ou o início dos estudos e, consequentemente, o desenvolvimento de novas habilidades. A formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres é apontada como um dos benefícios essenciais.

Os relatos de experiência de trabalho na EJA reforçam a satisfação dos educadores ao lidar com alunos que demonstram interesse em aprender, muitos dos quais são trabalhadores. A flexibilidade metodológica é ressaltada como uma abordagem necessária, demandando criatividade, paciência e teorias específicas para cada aluno. O caráter gratificante do trabalho na EJA é enfatizado, uma vez que os educandos compartilham suas vivências, saberes e culturas.

A análise das opiniões sobre leitura na EJA destaca a importância desse processo para a formação dos alunos, promovendo a alfabetização, o desenvolvimento de habilidades críticas e a ampliação do conhecimento. Contudo, as dificuldades na introdução da leitura são evidenciadas, incluindo a falta de tempo, a pronúncia de palavras, a distância da escola e a falta de hábito de estudo. A importância de investir na formação dos professores é apontada como uma estratégia para superar tais desafios.

Quanto à percepção sobre a EJA ser um ambiente mais complicado para a inserção de práticas de leitura, os participantes reconhecem as dificuldades, especialmente devido às diversas realidades e experiências presentes na classe. No entanto, ressaltam a possibilidade de superação por meio de abordagens diferenciadas e flexíveis.

No que diz respeito aos textos considerados adequados para o trabalho de leitura na EJA, observa-se a preferência por textos reflexivos, curtos e objetivos, ilustrativos e relacionados ao cotidiano dos alunos. A diversidade de gêneros textuais é destacada como um meio de despertar o interesse dos estudantes e contribuir mais enfaticamente no processo de edificação de saberes.

Quanto às estratégias pedagógicas mais utilizadas, percebe-se a valorização de abordagens dinamizadas, ilustrativas e diversificadas, que promovam a interação com o novo e considerem a história e trajetória de vida dos educandos.

A oferta de formação continuada para profissionais que atuam na EJA é destacada positivamente, com relatos de encontros frequentes ao longo do ano letivo. A importância de atualizar constantemente os educadores é reconhecida como uma prática essencial para o aprimoramento do trabalho na modalidade.

Por fim, a compreensão da união entre teoria e prática no trabalho docente é enfatizada como crucial. Os participantes destacam a importância de desenvolver projetos e trabalhos individuais e em grupo que integrem esses dois elementos, promovendo uma aprendizagem significativa para os alunos.

Diante desse panorama, as reflexões apresentadas pelos entrevistados reforçam a relevância da EJA no contexto educativo nacional e ressaltam a necessidade de abordagens pedagógicas inovadoras, adaptadas à realidade e às demandas específicas dos alunos dessa modalidade.

REFERÊNCIAS

DAMIS, O. T. **Didática e ensino: relações e pressupostos**. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). Repensando a didática. 29ª ed. Capinas: Papyrus, 2012.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo, Cortez: 2011.

_____, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. A. **Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez, ed. 49, 2008.

_____. **Extensão ou comunicação?** [recurso eletrônico] Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

_____. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Editora Olho da Água, 1997.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Esperança**. (8ª edição). São Paulo: Paz e Terra, 2001

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 42.ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. in: GERALDI, J. W. (Org). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org). **Métodos de pesquisa**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/3saZYcK>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAJOLO, Marisa (Org.). **A importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIRA, Karla Cybele. Gomes; SILVA, Marta Santana. da. **A Prática Pedagógica Docente na EJA**. 2015. Disponível em: <<https://l1nq.com/KKDHI>>. Acesso em: 26 out. 2023.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** Maria Helena Martins, 19. Ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOLINA, M. **Leitura e processo de aprendizagem**. In Revista Voz das Letras Concórdia: Santa Catarina, 1982.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7 32, 1999. Disponível em: <<https://bit.ly/39qUJ1M>>. Acesso em: 18 jul. 2023.

NASCIMENTO, Lopes. **A leitura em sala de aula, desenvolvimento do hábito da leitura em turma de EJA**. Salvador, 2011.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, Feevale, 2013.

SILVA, Adriana Nascimento da. **A leitura dos adultos na EJA**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba-UFPB, João Pessoa, 2013. Disponível em: <<https://l1nq.com/CHUZh>>. Acesso em: 20 out. 2023.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

O ENFOQUE DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS) E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO NO CÁRCERE

Marlene Soares Freire Germano¹
Verusca Moss Simões Reis²
Moyana Mariano Robles-Lessa³
Roberta Santana Barroso Ferreira⁴

RESUMO

A proposta de desenvolvimento de uma educação que inclua discussões envolvendo ciência, Tecnologia, e a sua relação com a sociedade vem ganhando cada vez mais notoriedade quando se pensa em educação científica no Brasil e uma proposta curricular que a contemple. O caráter interdisciplinar da Ciência, Tecnologia e sociedade (CTS), embora não tenha sido criado para ser aplicada em escolas, tem sido usada como ferramenta numa educação voltada para à formação das pessoas, no sentido de promover o pensamento crítico. A proposta do CTS, de trabalhar com questões sociais, a partir de experiências com a realidade, se afina com a Lei de Diretrizes e Base da Educação, cuja finalidade é pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em se tratando de ensino no cárcere, o enfoque CTS, objeto deste estudo, é pensado como uma proposta metodológica de ensino para as pessoas privadas de suas liberdades, para que a partir de suas vivências e com os conhecimentos adquiridos,

- 1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro(UENF) marlene.sgermano@gmail.com
- 2 Professora Associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) – CCH/LCL/PGCL. verusca.reis@uenf.br
- 3 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro(UENF) moyanarobles@hotmail.com
- 4 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro(UENF). Robertasantana460@gmail.com

possam refletir criticamente sobre si e o mundo que o aguarda após a liberdade. Verificou-se diante das pesquisas que os pressupostos do enfoque CTS, ao conceber um currículo que contempla temas sociais o faz em perfeita sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Importante ressaltar que o caráter interdisciplinar da educação é também proposta do CTS, uma vez que em sua essência busca a formação do cidadão crítico, portanto, se a educação tem como fim a promoção do ser humano, é possível que uma proposta inovadora de ensino oportunize o detento o retorno à vida social. A metodologia empregada é de natureza qualitativa e quanto à abordagem a pesquisa será bibliográfica em literaturas específicas e em meios digitais.

Palavras-chave: CTS, Educação, Importância, Cárcere.

ABSTRACT

The proposal to develop an education that includes discussions involving science, technology, and their relationship with society is gaining more and more notoriety when thinking about scientific education in Brazil and a curricular proposal that takes it into account. The interdisciplinary nature of Science, Technology and Society (STS), although not designed to be applied in schools, has been used as a tool in education aimed at training people, in order to promote critical thinking. The STS proposal, to work with social issues, based on experiences with reality, is in line with the Education Guidelines and Base Law, whose purpose is the full development of the student, their preparation for the exercise of citizenship and their qualification for the work. When it comes to teaching in prison, the STS approach, which is the subject of this study, is thought of as a methodological teaching proposal for people deprived of their freedoms, so that, based on their experiences and the knowledge acquired, they can critically reflect on themselves and the world that awaits him after freedom. The research has shown that the assumptions of the STS approach, when designing a curriculum that contemplates social does itp perfect harmony with the Education Guidelines and Base Law. It is important to emphasize that the interdisciplinary nature of education is also a proposal of the STS, since in its essence it seeks the formation of critical citizens, therefore, if education aims to promote the human being, it is possible that an innovative teaching proposal provides opportunities the prisoner to return to social life. The methodology used is qualitative in nature and the research approach will be bibliographic in specific literature and digital media.

Keywords: CTS, Education, Importance, Prison.

INTRODUÇÃO

É perceptível como as transformações científicas e tecnológicas deste século, vem influenciando as pessoas com novos saberes, exigindo mais conhecimento. As informações que antes eram raras e chegavam a poucas pessoas, hoje se tornaram acessíveis e se estenderam a um universo maior. Assim sendo, a aprendizagem não corre apenas pela assimilação de conhecimentos fixos e estáticos, mas pela reflexão sobre os significados do que se ensina, bem como pelas experiências de vida e saberes anteriores de quem aprende, pois ausência de sentido sobre o que é ensinado tem se constituído na maior dificuldade do processo educativo, e quando o ensino é oferecido às pessoas em privação de liberdade, a necessidade desse reconhecimento é muito mais urgente. Há ainda, a concepção de que é uma educação oferecida às pessoas desprovidas de bens sociais como uma educação compensatória, deve ser para atenuar os desafios sociais enfrentados no Brasil e atender plenamente as políticas do sistema carcerário.

Refletindo sobre a realidade do ensino oferecido em unidades prisionais no Brasil, emerge a questão que problematiza o presente estudo: qual a importância do enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) como proposta para promover a educação no cárcere. O CTS, embora não tenha sido criado especificamente para a educação, vem sendo utilizado em escolas, por não atentar apenas para as disciplinas curriculares compartmentadas, mas pela possibilidade de tratar os conteúdos de forma interdisciplinar, e promover o diálogo dos mesmos com contextos sociais e desafiadores, com os quais os detentos já viveram suas experiências cotidianas.

A realidade do sistema prisional aponta que as unidades prisionais brasileiras, incluindo infraestrutura, recursos humanos, vagas, gestão, assistências, população prisional, perfil dos presos, entre outros, apresenta deficiências. De acordo com dados do Infopen o Brasil possui uma população prisional de 773.151 pessoas privadas de liberdade em todos os regimes. Caso sejam analisados presos custodiados apenas em unidades prisionais, sem contar delegacias, o país detém 758.676 presos. O percentual de presos provisórios (sem uma condenação) manteve-se estável em aproximadamente 33% (INFOPEN, 2019).

As pessoas em privação de liberdade já possuem condutas socialmente reprovadas, portanto, necessitam ver significado na educação oferecida a elas

como direito, mas, principalmente como agente de transformação e possibilidade de mudanças de comportamento, sua finalidade primeira.

Nesse contexto, o artigo tem como objetivo abordar o enfoque CTS e sua importância para o ensino no cárcere, a partir de esclarecimentos sobre o CTC, a realidade da educação no cárcere e a importância desse enfoque no ensino promovido em unidade prisional.

METODOLOGIA

Quanto à abordagem a metodologia utilizada é de natureza qualitativa, e quanto os objetivos, a pesquisa é descritiva. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em livros, trabalhos e artigos científicos com suporte na posição de diversos autores que abordam o assunto na educação, procurando ressaltar a importância do movimento CTS como impulsionador de questionamentos críticos e reflexivos acerca do contexto científico-tecnológico e social e, em especial, destacar sua relevância no ensino no cárcere.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ENFOQUE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS)

O enfoque da Ciência e Tecnologia e Sociedade (CTS) é uma abordagem de meados do século XX, quando os países capitalistas começaram a sentir que o desenvolvimento da ciência e tecnologia não seria garantia para o crescimento da economia, tampouco do bem-estar social da população. Assim, entre os anos de 1960 e 1970, diante dos problemas ambientais e das perdas materiais e humanas ocasionadas pelos conflitos bélicos e a sociedade civil, iniciou-se as manifestações críticas sobre o avanço da tecnologia, de seus benefícios e malefícios para as causas ambientais (Auler, 2002).

No enfoque CTS, os conteúdos não ficam restritos apenas à lógica das disciplinas científicas, de forma linear, quer dizer, na observação de teorias e fatos científicos, há necessidade de que os mesmos sejam reelaborados em novos contextos sociais e desafiadores.

De acordo com Nascimento, Rodrigues e Nunes (2016), a abordagem em CTS tem como objetivo central promover a educação científica e tecnológica aos cidadãos, auxiliando-os na construção de conhecimentos, habilidades e

valores necessários para tomar decisões responsáveis sobre questões relativas às ciências e às tecnologias na sociedade e atuar na resolução de problemas.

O enfoque CTS apresenta três modalidades que podem ser utilizadas para a elaboração de estratégias de ensino: CTS puro (ensina-se ciência, tecnologia e sociedade por intermédio do CTS), enxertos CTS (introdução de temas CTS nas disciplinas de ciências) e Ciência e Tecnologia por meio de CTS (estrutura-se o conteúdo científico por meio do CTS). Sendo que em todas as modalidades, o professor é o grande articulador dos saberes, aquele que possibilita o desenvolvimento do processo e a realização de projetos nos quais os alunos devem buscar soluções para problemas envolvendo ciência e tecnologia (Nascimento; Rodrigues; Nunes, 2016).

A proposta do enfoque CTS busca uma aprendizagem ativa, portanto, destoa das mais utilizadas nas instituições de ensino atualmente. Na maioria dos casos, a aprendizagem se dá de forma passiva ou tradicional de ensino, de modo que o aluno acompanha a matéria que é proferida pelo professor em aulas expositivas e este se coloca com protagonista do processo de aprendizagem, ressalta Santos (2011). Nesse sentido, é que se vê a viabilidade da proposta CTS, pois o recluso já passou por muitas experiências de vida e que apenas receber conhecimento de forma passiva, sem o significado, não o desperta nem lhe dá esperança para reintegrar-se à sociedade de forma a se refazer enquanto humano.

No ensino por via CTS, os problemas da sociedade são inseridos no contexto do que se deve ensinar a partir da vivência e experiência do aluno frente aos problemas apresentados. Assim sendo, as estratégias de aprendizagem da referida proposta, são metodologias que para além do ensino tradicional dentro de sala de aula, podem contribuir com a potencialização e a concretização do ensino.

Na concepção de Berbel (2011),

Ainda que os alunos sejam naturalmente inclinados a realizar uma atividade por acreditarem que o fazem por vontade própria, porque assim o desejam e não por serem obrigados por força de demandas externas, agem de forma intencional com o objetivo de produzir alguma mudança (BERBEL, 2011, p. 40).

O movimento CTS envolve discussões, questionamentos e críticas em torno da ciência e da tecnologia e vem ganhando corpo em vários setores da

sociedade, principalmente entre os adeptos da educação, por priorizar uma alfabetização em ciência e tecnologia interligada ao contexto social.

Originou-se a partir de correntes de investigação em filosofia e sociologia da ciência. Seu caráter interdisciplinar compreende “[...] uma área de estudos onde a preocupação maior é tratar a ciência e a tecnologia, tendo em vista suas relações, consequências e respostas sociais” (Bazzo; Colombo, 2001, p. 93).

Trinta anos após o reconhecimento do movimento CTS, a educação tem sido um dos principais campos de investigação e ação social deste movimento. Entretanto, importante destacar que a sua aplicabilidade depende de renovação da estrutura curricular dos conteúdos, de forma a evidenciar a necessidade de colocar a ciência e a tecnologia em uma concepção nova, vinculada ao contexto social. Para que o enfoque CTS seja inserido no contexto social, necessário se faz definir e perseguir alguns objetivos, conforme salienta Medina e Sanmartín (1990): questionar as formas herdadas de estudar e atuar sobre a natureza, as quais necessitam de constantes reflexões sobre o sistema educativo e as necessidades da sociedade, garantindo, assim, a sua legitimação; questionar a distinção convencional entre conhecimento teórico e conhecimento prático - assim como sua distribuição social entre ‘os que pensam’ e ‘os que executam’ – que reflete, por sua vez, um sistema educativo dúbio, que diferencia a educação geral da vocacional; Combater a segmentação do conhecimento, em todos os níveis de educação; Promover uma autêntica democratização do conhecimento científico e tecnológico, de modo que ela não só se difunda, mas que se integre na atividade produtiva das comunidades de maneira crítica (grifos do autor).

Pensar essa proposta no ensino em ambientes prisionais implica avaliar crítica e reflexivamente a relação entre ciência e tecnologia e a sociedade. Entender, ainda, que além dos currículos de ciência, o CTS ganhou notoriedade na área das ciências sociais e humanidade, dentre elas, filosofia, história, sociologia da ciência e economia, disciplinas fundamentais para a compreensão crítica e reflexiva.

EDUCAÇÃO NO CÂRCERE

A educação possui múltiplos significados. Além de ser instrumento por meio do qual os valores, os hábitos e a cultura são cultivados, seu objetivo muito mais do que ensinar e instruir e o de promover o desenvolvimento humano. Considerada como um processo amplo, dinâmico e político, a educação, teórica

e legalmente, reforça a concretização da dignidade humana, com tratamento igualitário para todas as pessoas. E desta forma deve promover a integração e ascensão dos indivíduos “considerando os aspectos psicológicos, culturais e sociais; [...] possibilitando-lhes entender e elucidar a realidade, enfrentar os problemas do dia a dia, buscar soluções, tomar decisões, agir criticamente diante da realidade e intervir possivelmente para transformá-la” (Almeida, 2014, p. 99).

Os primeiros relatos sobre a oferta de educação nas unidades prisionais remetem ao fim do século XVIII, simultaneamente na França e nos Estados Unidos da América (EUA), quando esses dois países utilizavam em sua prática educacional uma medida moralizante (Silveira, 2006). Segundo Foucault (2001), nos EUA, um grupo religioso denominado *Quackers* organizou as primeiras práticas educacionais nas prisões. Desse modo, estas práticas tinham como objetivo, alfabetizar os detentos para que pudessem realizar a leitura da bíblia e participar dos cultos religiosos, por apresentarem caráter obrigatório naquelas instituições penais. Esta obrigatoriedade ainda perdurou por muitos anos nos EUA. O termo educação prisional, em um primeiro momento, parece algo de fácil definição, sendo a educação em um ambiente de prisão, destinada às populações carcerárias, visando, entre outros objetivos, a sua ressocialização.

Historicamente, a prisão se constituiu ao longo do tempo, como uma estrutura marcada pela punição e crueldade, ao coagir desumanamente as pessoas encarceradas. Desta forma, sob “efeitos devastadores e degradantes, o ser humano tinha os seus direitos, seus anseios de mudança e liberdade, cerceados” (Almeida, 2014, p. 114). Entretanto, por volta de 1950, o Brasil insere a educação formal no sistema prisional com a criação de escolas nas Casas de Correção, para os internos aprenderem a ler, escrever e as quatro operações numéricas; uma vez que o número de internos que tinham instrução era muito precário. Neste sentido, a Lei nº 3.274 de outubro de 1957, prevê em seu artigo 1º, inciso XIII, “a educação moral, intelectual, física e profissional dos sentenciados”, isto é, a proposta da lei defendia orientar as pessoas privadas de liberdade na escolha da vocação e profissão, com a ideia de que o condenado teria sua reentrada na livre sociedade somente a partir do trabalho.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), a primeira após a redemocratização do país e vigente até os dias atuais, lei fundamental e suprema da nação, que além de estabelecer a estruturação do Estado, seus poderes públicos, forma de governo, assegura deveres e garantias aos cidadãos; bem como, rompeu com o regime autoritário e concedeu ao povo

brasileiro um Estado Democrático de Direito, instituindo os direitos humanos no Brasil, seguindo a maioria das nações signatárias a Organização das Nações Unidas (ONU). O documento enaltece a dignidade humana como princípio fundamental da Constituição, direitos que são inerentes aos seres humanos “em razão da própria condição humana de ser-indivíduo racional integrante de uma sociedade dotada de certa cultura e determinados valores, com algum desenvolvimento social político” (Canavez; Mantovani, 2016, p.1).

A educação é um direito social assegurado pela Constituição Federal e consagrado na legislação internacional. No entanto, quando se trata da população encarcerada, tal direito parece não ter o mesmo grau de reconhecimento. Se é fato que as camadas pobres da população são privadas de vários direitos, entre eles, o direito a uma educação de qualidade, essa realidade torna-se ainda mais contundente e pior – mais invisível ou naturalizada – em se tratando de pessoas condenadas pelo sistema de justiça penal. No Brasil, em muitas instituições penais, a oferta de serviços educacionais é inexistente, insuficiente ou extremamente precária, o que se soma a regimes disciplinares e legais que não incentivam ou mesmo inviabilizam o engajamento de pessoas presas em processos educacionais (NOVO, 2021, p. 1).

Nesse cenário, não é possível dissociar a Educação do investimento do Estado na ressocialização do preso, assim, o Ministério da Educação (MEC) regulamentou a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2011).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 5.692/1971 consolidou o Ensino Supletivo, mas não alcançou as instituições para privados de liberdade, até porque não fazia parte do interesse político da época. Contudo, Barros e Jordão (2001) alertam que este foi o ensejo que serviu para a reflexão dos direitos humanos no Brasil, em decorrência do aumento de pessoas presas, por se oporem ao regime militar. Anos depois, com a criação da Lei de Execução Penal (LEP) nº 7.210 de 1984, são definidas condições para a educação escolar no sistema prisional e formação profissional, tornando também obrigatória à oferta do Ensino Fundamental aos presos, tratados posteriormente.

A referida Lei teve o seu artigo 83 alterado pela Lei n. 12.245, na qual foi acrescido o parágrafo 4, instituindo que “serão instaladas salas de aulas destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante”. Assim, sancionada em 2010, passou a autorizar “a instalação de salas de aula nos presídios, assegurando a

escolarização aos privados de liberdade. Já o trabalho que tem finalidade educativa e produtiva é descrito como um dever social e condição de dignidade humana e deve ser remunerado”, como sintetiza Almeida (2014, p. 116). A autora faz outra observação referente a essa retirada, reconhecendo que o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 10.172/2001, extensivo até 2020, corrige tal omissão ao “[...] implantar em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos em Nível Fundamental e Médio, assim como de formação profissional” (Valente, 2001, p. 109).

Atualmente, o direito à educação prisional é desenvolvido na modalidade de Educação Básica pela EJA (Educação de Jovens e Adultos), instituída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN/9394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, advinda do anteprojeto de lei, do senador Darcy Ribeiro. Na seção V, no art. 37 da referida lei, fornece o aparato legal para que os sistemas construam modelos, propostas e possibilidades de atendimento dos estudantes jovens e adultos, visando a alfabetização de determinados grupos de jovens e adultos, que na infância não conseguiram frequentar a escola, dotando os sujeitos de competências elementares como assinar o nome ou decifrar alguns códigos e símbolos do mundo alfabetizado, com a intenção de reduzir índices estatísticos. E prossegue no Art. 38 assegurando que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL, 1996). Uma educação que atende a diversidade cultural, a multiculturalidade que compõe o sistema pela diversidade dos sujeitos que ali se encontram e que necessitam de ter a garantia dos direitos humanos.

O percurso da EJA revela uma gradativa luta social pelos direitos não apenas à Educação, mas à cidadania, aos que não tiveram oportunidade e/ou condições, ao acesso à educação regular de ensino, na idade adequada.

Neste contexto, a proposta da EJA se constitui por meio de uma articulação política e pedagógica que visa atender os privados de liberdade, em seus direitos intrínsecos, dentre eles a educação com vistas à “construção da cidadania, da cultura da paz e da inclusão social” (Pereira, 2018, p. 243). Entende-se, portanto, que a Educação de Jovens e Adultos em prisões deve considerar o que é prescrito pelas políticas educacionais e o que é praticado pela educação escolar neste espaço: com dinâmicas estabelecidas e contexto vivenciado no

cotidiano, de maneira que possa contribuir com as competências e habilidades básicas necessárias à formação do estudante interno.

A educação é compreendida entre os direitos humanos na atual ordem internacional. Coloca-se entre os chamados direitos de segunda geração, ou seja, direitos que exigem do Estado uma prestação positiva, uma ação em prol da sua observância. Tal direito se estende aos reclusos, como observado nas Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos, adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 14 de dezembro de 1990. De acordo com o documento, deve ser observado por todos os Estados membros da Organização das Nações Unidas que,

instrumentos devem ser criados para promover a educação de todos os presos que possam se beneficiar disso, incluindo instrução religiosa, em países onde isso é possível. A educação de analfabetos e jovens presos deve ser compulsória, e a administração prisional deve destinar atenção especial a isso. Na medida do possível, a educação dos presos deve ser integrada ao sistema educacional do país, para que após sua liberação eles possam continuar seus estudos sem maiores dificuldades (BRASIL, 2016, p. 41).

Há de se considerar que o ensino na prisão apresenta uma dimensão social diferenciada, uma vez que os indivíduos foram julgados e considerados inaptos para conviverem em sociedade. Entretanto, a educação como um direito de todos, consagrado pela CRFB/1988, deve fornecer a autonomia para propiciar a esses indivíduos a reintegração quando estiverem aptos novamente. Nesse sentido, além de uma perspectiva conteudista, a escola deve auxiliar o recluso em seu pleno desenvolvimento educacional (Português, 2001).

Oliveira (2013) ao analisar os documentos internacionais e nacionais, constata que a educação é um direito a ser garantido, incluindo aquelas previstas para os privados e as privadas de liberdade. No âmbito internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26, assegura que a educação deve ser gratuita, nos graus elementares e fundamentais, para todos e todas, independentemente das condições. Como já dito, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade que atende as pessoas em privação de liberdade, porém seus objetivos e especificidades vão muito além dessa proposta.

Nessa perspectiva, ao compreender que os sujeitos que compõem esse público tem direito a educação em espaços,

[...] quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente [...]. (UNESCO, 1976, p. 2).

A afirmação acima leva a compreender que a EJA, deve atender aos interesses e necessidades dos estudantes privados de liberdade, na perspectiva da formação integral e formação profissional, considerando as experiências educativas informais e não formais, saberes e aprendizagens que possam ser ressignificadas e apreendidas.

Observa-se, assim, que movimentos e programas em benefício da educação de adultos preconizam um ensino emancipatório, especialmente aos analfabetos, com a desconstrução da visão negativa a esses indivíduos, reconhecendo-os como sujeitos detentores de conhecimentos e experiências ricas, mas que caminhava em sentido contrário aos interesses reacionários da elite.

Ao considerar que o Brasil, país cuja população carcerária cresceu muito nos últimos anos, necessário se faz que os recursos e esforços devam convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo. Ou seja, todas as unidades devem apresentar um Projeto Político-Institucional que oriente as ações, defina os recursos e viabilize uma atuação consciente e consistente com o plano individual de trabalho do interno. O planejamento nesse processo é fundamental e muitas são as variantes. Tentar prever os pontos fortes das atividades e reconhecer as ineficientes é de fundamental importância (Leme, 2002). Assim, pensar a educação em ambientes de reclusão, implica apresentar uma proposta planejada e orientada para a realidade desejada.

O direito à educação no sistema carcerário está previsto na Lei de Execução penal (LEP) inspirada nos compromissos internacionais assumidos pela República Federativa do Brasil, e apresenta disposições semelhantes às definidas pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 14 de dezembro de 1990, ao tratar da assistência educacional:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária (BRASIL, LEP, 1984).

Sendo assim, buscou o legislador possibilitar o acesso à educação formal por parte da pessoa privada da sua liberdade. Tal direito tem dupla finalidade, uma vez que possibilita ao indivíduo ampliar as oportunidades quando, ao fim do processo executório, tiver que se estabelecer no mercado de trabalho; além de fortalecer a disciplina no interior dos estabelecimentos, através da disponibilização de uma ocupação proveitosa para o apenado e, ainda, contribui para a redução da pena.

Há de se considerar que o ensino na prisão apresenta uma dimensão social diferenciada, uma vez que os indivíduos foram julgados e considerados inaptos para conviverem em sociedade. Entretanto, a educação como um direito de todos consagrado pela CRFB/1988, deve fornecer os subsídios para propiciar a esses indivíduos a reintegração quando estiverem aptos novamente. Nesse sentido, além de uma perspectiva conteudista, a escola deve auxiliar o recluso em seu pleno desenvolvimento educacional (Português, 2001).

IMPORTÂNCIA DO ENFOQUE CTS NA EDUCAÇÃO DO CÂRCERE

Vale destacar que o caráter interdisciplinar do CTS, sempre buscando uma análise mais profunda entre ciência, tecnologia e sociedade, passou a ser usado como ferramenta numa educação preocupada com a formação dos indivíduos, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico sobre as questões sociais, para que a partir da experiência com a realidade, essas pessoas possam compreender a si mesmas e o mundo que as cercam (BAZZO, 2002). O CTS, portanto, corrobora com o pensamento de Freire (1987), quando diz que a for-

mação técnico-científica deve estar a serviço da libertação do homem e de sua humanização. Logo, trata-se de uma proposta que se insere no rol das metodologias ativas.

O sentido da educação em Paulo Freire (1994) decorre da incompletude dos seres humanos. Em vista disso, os seres humanos por natureza, têm necessidade de modificar-se na busca de complementarem-se como pessoas, buscando algo mais para concretização de suas vocações. A atualização é uma necessidade permanente. No entanto, esta condição humana não exclui outra possibilidade, a de deixar de buscar esse algo mais: “A humanização enquanto vocação tem, na desumanização, sua distorção” (FREIRE, 1994, p. 184). A educação para Freire “[...] deve ser trabalhada intencionalmente para humanizar o mundo por meio de uma formação cultural e da práxis transformadora de todos os cidadãos sujeitos da sua história [...]”.

Revisitando os escritos do Patrono da Educação Brasileira, percebe-se que educação é um ato de amor, de coragem que se fundamenta e se nutre no diálogo, na discussão: “A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate” (FREIRE,

1983b, p. 104). Educar é uma relação interativa entre pessoas, isto é, sujeito/sujeito na perspectiva de “ler” e transformar realidades. Logo, uma relação sujeito/mundo.

Na ótica do educador acima mencionado, os humanos educam-se em comunhão mediados por determinado objeto de conhecimento, particularmente, a realidade vivida: “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983a, p. 79).

Portanto,

[...] a educação jamais é uma dádiva, uma doação de uma pessoa que sabe àqueles que não sabem, mas algo que se apresenta como um desafio para educador e educando, um desafio que é a própria realidade composta de situações-problema, de inquietações, de angústias e de aspirações do grupo (Oliveira, 1989, p. 31).

Nesse sentido, Freire ressalta a importância de se conceber que a educação é norteadada por princípios que permitem a reciprocidade entre as pessoas e a elaboração e apropriação crítica da realidade por parte dos educandos, bem como dos educadores. É um processo dialético, o que indubitavelmente possibilita a revolução do conhecimento no sentido de não permitir a acomodação.

Em Paulo Freire, educação é unilateral. Não há uma relação linear de poder, mas um processo dialético em que educador e educando estão imersos numa aventura de descoberta compartilhada. Por isso é [a educação] uma concepção revolucionária, comprometida com a libertação humana (Gayato, 1989, p.72).

Para Freire, a educação deve estar atenta às dimensões política e gnosiológica como características identificadoras da proposta didático-pedagógica-educacional, (1983a, p. 80): “[...] enquanto a prática bancária [...] implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante desvelamento da realidade”. Sendo assim, compreender essas dimensões da educação é fundamental para o processo de aprendizagem, uma vez que a dimensão política traz a leitura do mundo e a gnosiológica, a leitura das palavras, das elaborações humanas, dos conceitos necessários para a compreensão do real.

Estas dimensões não podem estar isoladas uma da outra, pois no processo ensino-aprendizagem, elas se complementam e se entrelaçam. A educação para o pensador é ainda práxis, isto é, uma profunda interação necessária entre prática e teoria, nesta ordem. E em decorrência da relação entre a dimensão política e a dimensão gnosiológica da relação pedagógica, a prática precede e se constitui como princípio fundante da teoria. Esta, por sua vez, dialeticamente, dá novo sentido à prática [...] (Romão, 2008a, p. 152).

Existe uma interrelação entre educação e conhecimento, ou seja, ambos se conjugam, pois a prática educativa constitui-se numa situação de conhecimento: “[...] a educação, não importando o grau em que se dá, é sempre certa teoria do conhecimento que se põe em prática”

(Freire, 1982, p. 95). Entende-se, portanto, que educação, além de um processo gnosiológico, é, também, um ato político uma vez que a diretividade está vinculada à prática educativa, pois “[...] não há prática educativa que não se direcione para um certo objetivo, que não envolva um certo sonho, uma certa utopia” (Freire, 1994, p. 163). E nesse contexto compreender as propostas metodológicas utilizadas pelos professores que atuam nos sistemas carcerários, é fundamental no sentido de reconhecer o papel político da educação.

Na abordagem CTS os conteúdos de ensino não podem se restringir à lógica interna das disciplinas científicas, valorizando exclusivamente o conheci-

mento de teorias e fatos científicos, mas sim, reelaborando-os com temas sociais relevantes. Neste sentido, Freire acrescenta que:

Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (Freire, 1987, p. 57).

Cabe ressaltar que o enfoque CTS que venha a ser inserido nos currículos é apenas um despertar inicial no aluno, com o intuito de que ele possa vir a assumir essa postura questionadora e crítica num futuro próximo. Isso implica dizer que a aplicação da postura CTS ocorre não somente dentro da escola, mas, também, extramuros. De acordo com Osório (2002, p. 64):

O enfoque educativo em CTS tanto recupera os espaços críticos dessa relação conjunta ao desenvolver as implicações e os fins do desenvolvimento científicotecnológico em um emaranhado social, político e ambiental, quanto se nos apresenta como um campo de análises propício para entender e educar o fenômeno tecnocientífico moderno⁵.

Nessa mesma linha de raciocínio, Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007) explicam que o enfoque CTS deve ser entendido como campo de trabalho voltado tanto para a investigação acadêmica, quanto para as políticas públicas. Sendo assim, insere-se como propostas investigativas em filosofia e sociologia da ciência, podendo destacar-se como movimento de reivindicação da população para atingir uma participação mais democrática no contexto técnico-científico ao qual pertence e compreender os benefícios, bem como os prejuízos que a ciência e a tecnologia podem trazer para a sociedade.

Importante destacar que o apenado sofre uma mudança de sua própria identidade, e lhe é forjada uma nova. Isto implica na desadaptação dos padrões convencionais e adaptação aos novos impostos pela instituição. Não existe um código e, sim, a cautela que é imprescindível ao convívio. Em suas ações cotidianas, ele sabe a quem deve obedecer; vê, ouve e tem conhecimento do que

5 Tradução: Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro et. al. Doutora em Educação Científica e Tecnológica; docente, Coordenação de Mecânica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus de Ponta Grossa. Ponta Grossa, PR.

acontece, mas tem consciência de que, às vezes, é melhor não expressar verbalmente seu pensar (Salla, 1999). Nesse sentido, é que se reconhece o papel da educação prisional como política para reeducar os detentos para uma visão de mundo mais ampla e entendam que o acesso ao conhecimento pode contribuir para sua volta ao convívio social e ao mundo do trabalho.

É por intermédio do ensino que os encarcerados têm a oportunidade de educar para a cidadania. A Educação é transformadora quando se quer transformar. O ensino-aprendizagem se faz com o professor por que ele é o mediador. Sendo assim, dentre as diversas possibilidades de se desenvolver o processo ensino-aprendizagem as metodologias ativas se caracterizam como uma forma crítica de se conduzir os processos interativos de conhecimento, ao favorecer, como prioritária, a autonomia do educando, desenvolve a capacidade de análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com o objetivo de encontrar a resolução de problemas e desenvolver-se no processo (Bastos, 2006).

Esta proposta de aprendizagem ativa destoa das mais utilizadas nas instituições de ensino atualmente. Na maioria dos casos, a aprendizagem se dá de forma passiva ou tradicional de ensino, de modo que o aluno acompanha a matéria que é proferida pelo professor em aulas expositivas, sendo o professor o protagonista do processo de aprendizagem (Santos, 2011). Nesse sentido, é que se vê a viabilidade da proposta CTS, pois o recluso já passou por muitas experiências de vida e que apenas receber conhecimento de forma passiva, sem o significado, não o desperta nem lhe dá esperança para reintegrar-se à sociedade de forma a se refazer enquanto humano.

Freire (1968) conceitua este método tradicional como educação bancária, em que o professor é o narrador e os alunos são os ouvintes, e cabe ao professor narrar o conteúdo e ao aluno fixar informações, mesmo que tais informações, em algumas circunstâncias, não façam sentido a ele. Outra desvantagem deste modelo tradicional é que os alunos assimilam o que é repassado pelo professor, de forma direta e replicada, impedindo, assim, o desenvolvimento de um pensamento crítico (Mezzari, 2011). Na realidade, as pessoas privadas de sua liberdade carecem de saberes que as possibilitem pensar criticamente suas ações e por meio delas desejar suas mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a importância do CTS para educação no cárcere traz a compreensão de que embora o enfoque da ciência, tecnologia e sociedade para o desenvolvimento não tenha sido uma proposta específica para a educação, tem se alinhado bastante com a sua finalidade, pois ao apontar a necessidade de que as disciplinas científicas que compõem o currículo sejam trabalhadas de forma que tragam a integração com contextos sociais desafiadores para os alunos, para que os mesmos possam assumir uma postura questionadora e crítica de uma sociedade que está sempre em transformação.

A importância desse enfoque para a educação no cárcere é pensada por se tratar de uma metodologia de ensino em que o estudante participa ativamente do processo e se posiciona criticamente. Importante ressaltar, ainda, que quando o conhecimento é oferecido no contexto real e concreto, as possibilidades de libertação e humanização do homem que privado de sua liberdade, perdeu sua própria identidade e necessita de adaptar-se para voltar ao convívio social.

A proposta desse enfoque atende plenamente o objetivo da educação, que muito mais do que ensinar e instruir é o de promover o desenvolvimento humano.

Refletindo sobre o papel da educação, entende-se que na prisão, esse papel atende plenamente a política proposta para a reeducação dos detentos, que prescindem de uma visão de mundo mais ampla e de transformação de comportamento. Pois, o conhecimento, só ele, pode contribuir para o retorno ao convívio social, ao mundo do trabalho, que diante do dinamismo e dos avanços tecnológicos, devem estar preparados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. A Professora nos entremuros do Cárcere. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014, 246 f.

AULER, D. Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade no contexto da formação de professores de ciências. Florianópolis, 2002. Tese (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências) - Universidade Federal de Santa Catarina.

BASTOS, C. C. Metodologias ativas. 2006. Disponível em https://scholar.google.com.br/scholar?q=BASTOS,+C.+C.+Metodologias+ativas+2006.&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar: . Acesso em 01 jan. 2018.

BAZZO, W. A. Ciência, Tecnologia e Sociedade: e o contexto da educação tecnológica. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998.

BAZZO, W. A. COLOMBO, C. R. Educação tecnológica contextualizada: ferramenta essencial para o desenvolvimento social brasileiro. Revista de Ensino de Engenharia, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 9-16, 2001.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface – Comunicação, Saúde, Educação, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998. Disponível em <https://www.scielo.br/j/icse/a/BBqnRMcdxXyvNSY3YfztH9J/?format=pdf&lang=pt>:. Acesso em: 3 mai. 2017.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./ jun. 2011.

BRASIL, Ministério da Justiça e Segurança Pública. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/justica-e-seguranca/2020/02/dados-sobre-populacao-carceraria-do-brasil-sao-atualizados>. Acesso em Acesso em 10 de nov., 2021.

BRASIL, Depen lança dados do Sisdepen do primeiro semestre de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/assuntos/noticias/depen-lanca-dados-do-sisdepen-do-primeiro-semester-de-2020>. Acesso em 10 de nov., 2021.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. In. Vade mecum universitário [organização Editoria Jurídica da Editora Manole]. 7. ed. Barueri [SP]: Manole, 2019.

BRASIL. Lei 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, [2019a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210. Acesso em: 23 fev. 2021.

CANAVEZ, Luciana Lopes; MANTOVANI, Amanda Caroline. A Democracia como fator garantidor da efetividade dos Direitos Fundamentais sob a ótica dos Direitos Humanos. In. Revista Brasileira de Direitos Humanos. Ano V. Nº19. P.01. Outubro-Dezembro de 2016. ISSN 2238-8249.

FOUCAULT. M. Microfísica do poder. Tradução: Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000a.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da Liberdade. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GAYATTO, M. L. C. Abertura do seminário. In. ORTH, L. M. E. (Tradutora). O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989. p. 11- 13.

LEME, J. A. G. A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação (Currículo), da PUC de São Paulo, 2002.

MEZZARI, A. O uso da aprendizagem baseada em problemas (abp) como reforço ao ensino presencial utilizando o ambiente de aprendizagem moodle. Revista Brasileira de Educação Médica. RIO DE JANEIRO, V. 35, N. 1, P. 114-121, JAN./MAR, 2011.

MEDINA, M.; SANMARTÍN, J. El programa Tecnología, Ciencia, Natureza y Sociedad. In: Ciencia, Tecnología y Sociedad: estudios interdisciplinarios en la universidad, en la EDUCACIÓN Y EN LA GESTIÓN PÚBLICA. BARCELONA: ANTHROPOS, 1990. P. 114-121.

Nascimento, augusto sávio guimarães do; Rodrigues, manuel ferreira; Nunes, albino oliveira. aA pertinência do enfoque ciência, tecnologia e sociedade (cts) na educação profissional e tecnológica. revista brasileira da educação profissional e tecnológica. natal, v. 2, n. 11, p. 117-129, jul./dez. 2016.

NOVO, Benigno Núñez. A importância da educação prisional para a recuperação de detentos no Brasil e na Espanha. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/12195/A-importancia-da-educacao-prisional-para-a-recuperacao-de-detentos-no-Brasil-e-na-Espanha>. Acesso em: 11 fev.2023.

OLIVEIRA, I. A. de. Filosofia da Educação: reflexões e debates. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OSORIO, C. O. M. La educación científica y tecnológica desde el enfoque en Ciencia, Tecnología y Sociedad: aproximaciones y experiencias para la educación secundaria. Revista Ibero-Americana de Educação, Madrid, n. 28, p. 61-81, 2002.

PEREIRA, Marcos Villela. Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: EdUFSM, 2013.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. A. Ciência, tecnologia e sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. Ciência e educação, v. 13, n. 1, p. 71-84, 2007.

PORTUGUÊS, M. R. Educação de Adultos Presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do Sistema Penal do Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São 27 Paulo, 2001.

ROMÃO, J. E. Educação. In. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a. p. 150-152.

SALLA, F. A. As prisões em São Paulo. São Paulo; Annablume, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza; MARTINS, Bruno Sena. O Pluriverso dos Direitos Humanos. A diversidade das lutas pela dignidade. Belo Horizonte, Autêntica, 2019.

SANTOS, W. S. Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica. Revista Brasileira de Educação Médica. Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 86-92, jan./mar, 2011.

UNESCO. Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

VALENTE, José Armando. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. In: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

ANDARILHAGENS DE UM CENTRO DE EJA POLIVALENTE DA ZONA DA MATA MINEIRA: PRÁTICAS PECULIARES DE MULTILETRAMENTOS NA TESSITURA DA CIDADANIA

Kátia Cristina Candido Aquino Marciano¹

RESUMO

O trabalho submetido é fruto de observações e participações, no âmbito da realização de uma pesquisa de Mestrado em Educação (PPGE/UFJF), finalizada em 2023, cujo enfoque era desnudar o processo sócio-histórico de constituição de uma proposta curricular polivalente em EJA (2001 a 2014), na rede municipal de ensino de Juiz de Fora - MG, do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho (CEM). Paralelo ao quefazer pesquisador, despertou atenção uma articulação singular, no que tange às abordagens com a linguagem, por meio de variadas vertentes encabeçadas pelo Centro, que consolidam sua polivalência. Eis algumas destas: o Projeto de Leitura, que vem se consagrando, ao longo dos anos, como o elo que favorece a interdisciplinaridade, em diálogo com a Arte, a Música e a Literatura, propiciando uma (re) leitura de mundo dos educandos; os Círculos de Alfabetização e Cultura – CAC's que, embasados em premissas freirianas, apresentam rodas de conversas, disparadoras de saberes e fazeres, funcionando em espaços não escolares (igrejas, Centros de Assistência Social, Centro de reabilitação narcótica e Centro de acolhimento da população em situação de rua), em regiões de alta vulnerabilidade; os grupos teatrais "EncenaCEM" e "Arteiros do CEM", evocadores de articulações linguísticas múltiplas, capazes de propiciar maior engajamento do

1 Doutoranda em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGEduc/UFRRJ, Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF), docente efetiva das redes estadual e municipal de ensino – SEE/MG e SE/PJF- MG; pesquisadora, entusiasta e professora da EJA, há 33 anos, membro do Grupo de Estudo da Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – GEPEJA/UFRRJ, katiaaquinoeja2024@ufrrj.br

alunado, permitindo o extrapolar de sentidos, num movimento inter/transdisciplinar. Trata-se de uma prática respaldada em importantes referenciais, a citar: Freire (1982, 1997), Arroyo (2000), Rojo (2012), dentre outros. Todas essas experiências, peculiares do CEM, propiciam o entrelaçar de linguagens multifacetadas, contribuindo para multiletramentos e para a conquista da cidadania daqueles que se atrevem a ser mais. A maior progressão de escolaridade, além de ampliação no engajamento nas propostas e aprimoramento linguístico do público ali atendido representam um saldo positivo de tais ações da escola.

Palavras-chave: EJA, CEM, polivalência, multiletramentos, cidadania.

INTRODUÇÃO

O trabalho, levado à apreciação, na verdade se constitui o escopo preliminar de uma pesquisa de Doutorado (Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGEduc/UFRRJ) e que ganhou *corpus* no decurso de minhas andanças no Mestrado em Educação, concluído, em 2023, na Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). O objeto de pesquisa se mantém o mesmo: o Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho – CEM, instituição fundada em 1990, na perspectiva de acolhimento a menores em vulnerabilidade social, porém a perspectiva de análise se modificou, ampliando o espectro de olhar analítico sobre o Centro de EJA.

Atualmente, é a única escola da rede municipal de Juiz de Fora que oferece, predominantemente e de forma presencial nos três turnos, a EJA. A sua (re)afirmação, neste âmbito, efetivou-se por meio de sua singular arregimentação na (re)constituição dos currículos praticados e na condução, autônoma de suas ações. O enfoque no doutoramento se desloca para outro viés: migra do estudo do processo sócio-histórico de constituição de uma proposta curricular polivalente em EJA, maximizando o olhar para a análise do papel das múltiplas linguagens orquestradas pelo Centro, em especial em três de suas vertentes, nas experiências curriculares do estabelecimento de ensino que contribuem para a consolidação de sua polivalência (termo este que, nesta incursão particularmente, caracteriza suas múltiplas ofertas de interação educativa).

Em termos normativos, insta registrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, ao reconhecer a Educação de Jovens e Adultos – EJA como modalidade da Educação Básica, ressignificou o segmento, perspectivando novas possibilidades. A partir desse advento, vários movimentos foram feitos, no sentido de conferir à EJA ações que promovessem a participação social e o desenvolvimento da cidadania, revelando-se cruciais na rotina dos estudantes/trabalhadores que ansiavam conquistar patamares mais elevados, a fim de se tornarem, efetivamente, agentes interventores.

Salientar o cerne de meu interesse pela modalidade, além de crucial ao contexto, requer o destaque no quanto as trajetórias pessoais e profissionais se perpassam, se reconhecem e se enlaçam. Nesse movimento de (re)significação, somos aguçados a buscar respostas e a vislumbrar jornadas viáveis para aqueles que se atrevem a ir além, embalados pela sabedoria freiriana. Segundo Paulo Freire (1992, 2018), a história se destina a ser processo, enquanto a vocação de

homens e mulheres é ser mais, mesmo que a desumanização esteja encrustada historicamente.

Durante a jornada de mestrandia, foi perceptível a observação de várias interatividades, no CEM, no uso da língua, muito peculiares e, apesar de os relatos emergentes das práticas ali desencadeadas não representarem a totalidade de uma época, remetem à experiência de um sujeito histórico, possibilitando uma notável prática de retomada de aspectos memoriais para o ensino na EJA. Suas interações são fundamentadas em práticas linguísticas multifacetadas, contextualizadas e em consonância intertextual com a História, a Geografia, a Filosofia, a Arte, a Educação Física e, sobretudo, com a Língua Portuguesa/Literatura.

As rodas de conversa, desencadeadas na escola em questão, formam um arcabouço potente de articulações diversas e nos enredam à teia de memórias coletivas que configuram o educando como o centro do estudo, tendo relação direta, no caso de Juiz de Fora, com a Proposta Curricular de EJA, reestruturada em 2012, e revisitada, à luz da Base Nacional Comum Curricular, em 2020, cujo pilar se fixa no tema “Cidadania”. O direcionamento dado à proposta adquire maior sentido na relação com o público ao qual se destina, pois tecer fios de histórias, a partir dos registros de memórias de jovens, adultos e idosos que buscam se (re)conhecer e se (re)constituir por meio das linguagens, revela-se, essencialmente, uma valiosa ferramenta de luta a favor de um movimento social balizado nas premissas de sujeitos que se tornam capazes de subverter seu próprio histórico e a História em si.

O papel das múltiplas linguagens, evocadas nesse processo, revelam-se o cerne de um trabalho emancipatório e singular, nessa tessitura de lastros históricos temporais, por meio de variadas vertentes encabeçadas pelo Centro, configurando-o, pois, como uma referência na oferta polivalente de EJA. Alguns projetos consubstanciam o movimento rumo à emancipação cidadã, neste estabelecimento: o Projeto de Leitura, que vem se consagrando ao longo dos anos como o elo que favorece a articulação interdisciplinar, em diálogo com a Arte, a Música e a Literatura, propiciando uma (re)leitura de mundo dos educandos; os CAC's – Círculos de Alfabetização e Cultura que, embasados em premissas freirianias, apresentam rodas de conversas, disparadoras de saberes e fazeres, funcionando em espaços não escolares (igrejas, Centros de Assistência Social, Centro de reabilitação narcótica e Centro de acolhimento da população em situação de rua), em regiões de alta vulnerabilidade; os grupos teatrais – “Arteiros

do CEM” e “EncenaCEM”, evocadores de articulações linguísticas múltiplas, capazes de propiciar maior engajamento do alunado, permitindo o extrapolar de sentidos, num movimento inter/transdisciplinar. Todas essas experiências, peculiares do CEM, propiciam o entrelaçar de linguagens multifacetadas, contribuindo para o multiletramento e para a conquista da cidadania daqueles que se atrevem a “ser mais”.

O CEM inovou, desde 2011, ao implementar, por exemplo, os Círculos de Alfabetização e Cultura – CAC’s, proposta embasada em pressupostos freirianos, com vistas à emancipação dos sujeitos e à promoção da dialogia. As rodas de conversas semanais, articuladas pelos círculos, que se ampliaram, posteriormente, para as demais vertentes, operacionalizam uma gama de disparadores – linguísticos, temporais, espaciais, capazes de inter-relacionar as áreas de conhecimento, instigando os educandos à observação, correlação, relatos de eventos diversos, por via dos mais variados mecanismos interativos (escrita, leitura, música, literatura, escultura, dança, pintura, artesanato, dentre outros – com ou sem aporte digital). Tal operância vai ao encontro da fala de Freire, que nos conduz à percepção das razões do embasamento supracitado, visto sua defesa de que, para se manter uma prática de educação libertadora, o educador

[...] precisa reconhecer, primeiro, nos educandos um processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu e quem não o adquiriu (Freire, 1997. P. 29).

As rodas de conversas cotidianas implementadas articulam saberes e fazeres de intensa repercussão na vida dos alunos que integram os quadros dos CAC’s e das demais vertentes, estimulando visões múltiplas e diferenciadas da realidade. Acima de tudo, objetivam: (i) ampliar a visão de mundo dos discentes, por meio do fomento de práticas interativas que propiciem o multiletramento; (ii) favorecer a interlocução educacional/social e (iii) valer-se das ferramentas cibernéticas, ao focar algumas particularidades linguístico-discursivas dos gêneros textuais, impulsionando os aspectos interdisciplinares.

A memória evoca a construção de identidades pessoais e sociais, pois seja individual ou coletivamente, propicia o estabelecimento de vínculos entre as gerações – importantíssimo assinalar essa singularidade. O passado é preservado pelos indivíduos, assim como na sociedade, similar a um guia orientador

que serve como uma espécie de escudo, auxiliando-os a encarar as incertezas do hoje e do amanhã, além de lhe conferir possibilidades de ressignificação.

Ao se considerar que os processos de desenvolvimento da aprendizagem inserem-se num contexto macro, em termos históricos e culturais, fundamental justificar também que a prática em evidência reporta-nos aos estudos sociointeracionistas de Vigotsky (1988), cuja ideia defendida é a de que o aluno desenvolve a aprendizagem junto ao seu grupo social, consolidando, assim, valores cujo mote é de que este aprende junto ao seu grupo social e também constrói valores, linguagem, inclusive, conhecimento.

Sob esse prisma, ao associar preceitos preconizados por áreas diversas do conhecimento – como Língua Portuguesa, Arte, História, Geografia, dentre outras – o CEM instaura instigadores processos constitutivos de sujeitos cidadãos, delineando novos caminhos e, diante dessa conjectura, o ensino da língua materna relaciona-se, diretamente, aos aspectos linguísticos de espectro histórico, social e cognitivo. As abordagens efetivadas pela instituição, através das práticas freirianas, despertam nos alunos da EJA a compreensão do quanto os usos sociais da língua são realidades e necessidades legítimas que merecem atenção e respeito, conscientizando-os da contextualização como definidora de posturas e usos e promovendo um maior engajamento social dos cidadãos que compõem seu quadro de matrículas.

Assim, a proposta de estudo, ora apresentada, pretende, justamente, analisar, numa perspectiva geral: de que forma as múltiplas linguagens orquestradas com/para/por discentes do CEM, por meio de sua configuração polivalente de atendimento, contribuem para a definição do(s) currículo(s) ali desenvolvido(s) e, em que medida, refletem aspectos deste(s).

Além disso, também guarda a pretensão de:

- I. Analisar como se efetivam os multiletramentos, por meio das variadas vertentes ofertadas ao público de EJA;
- II. Vislumbrar como os trabalhos com diferentes linguagens, no delinear da polivalência da instituição, contribuem para o aprimoramento da interação linguística dos sujeitos ali atendidos, colaborando para a elevação da sua escolaridade;
- III. Compreender de que modo a linguagem contribui para operacionalizar trajetos de melhor apropriação do perfil cidadão dos alunos,

verificando a repercussão do aprendizado nas interações diárias, para além dos muros escolares;

- IV. Verificar que impactos ocorreram na variação de interlocuções nas diferentes vertentes, deflagradas pela maior incidência da virtualidade na rotina escolar, com o advento da pandemia, a partir de 2020.

Debruçar-se sobre tais questões é uma forma de dar projeção a novas experiências configuradoras desse percurso delineador polivalente, considerador das vivências e especificidades.

Nessa ótica, reportamo-nos ao olhar de Rojo (2012) acerca dos multiletramentos, que fundamenta tais práticas à necessidade de ampliação da visão de mundo e dos muitos usos sociais imbuídos nas práticas linguísticas. Segundo Canclini (2010 [1998] apud Rojo 2012),

O texto pode ou não formar uma espinha organizadora de um trabalho multimidiático. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes de poder ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam essas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de “significado multiplicador” (LEMKE, 1994a; 1998) por que as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia, as possibilidades de significação não são meramente aditivas. (Rojo, 2012, p. 65)

Respalda-se, pois, em práticas que impulsionem a interatividade linguística e discursiva, valendo-se de diversos canais, para tanto, como recorrer às ferramentas midiáticas, propiciam a apuração do olhar estudantil e o impulsionamento da cognição, o que favorece sua criticidade frente às intensas informações do mundo globalizado.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Apoiar-se em referenciais relevantes no campo da educação de jovens e adultos, do currículo e de algumas áreas elementares da linguagem, considerando as atividades do CEM, é primordial na pesquisa que se emoldura, nesta fase inicial do Doutorado.

O preconceito, a ausência de investimento, as políticas de descontinuidade, a invisibilidade e o olhar atrelado à suplência, que ainda incidem sobre a modalidade enfocada, exercem forte influência sobre o modo como se conduzem os processos de produção de políticas curriculares próprias para o segmento, por isso as pesquisas na área tornam-se extremamente válidas e necessárias, visando à recondução do olhar para essa vertente, bem como das estratégias que se implementam no âmbito da concretude das escolas, indo na direção daquilo que Miguel Arroyo considera ser fundamental reconciliar na análise crítica, conforme pontua na citação em destaque,

O pensamento crítico toma como seu objeto os elementos constantes das estruturas, das instituições e dos processos globais, sociais, ideológicos e políticos, o que é legítimo e necessário para a compreensão dos fenômenos sociais, educacionais e culturais. Porém, essa mesma ênfase pode levar, e por vezes tem levado, à marginalização da concretude da prática social e educativa (Arroyo,1999, p.144).

Portanto, ressalta-se a imperiosa necessidade de análise dos vieses sócio-históricos que impactam na (re) condução das propostas curriculares nas instituições de EJA, em especial sobre aquelas que ousam subverter práticas já instauradas e arraigadas a preceitos tradicionalistas, desconsideradoras das vivências do público atendido.

Em face das questões elencadas, somos conduzidos a nos apoiar nas premissas freirianas. Freire (2013) pontua que a escola democrática só se realiza em um espaço/tempo no qual são elaboradas e postas em prática as políticas curriculares. O autor critica severamente os “pacotes” curriculares que se tornam barreiras prescritivas e silenciam os docentes, privando-os de liberdade e autoridade, em seu fazer docente no chão da escola.

Frisa, inclusive, que a liberdade e as autoridades docentes, democráticas, precisam estar apoiadas na competência profissional dos professores. Isto é, as práticas, no caso da Educação de Jovens e Adultos, os conceitos e os valores que a instituição estipula e defende para serem ensinados, no labor diário dos mestres, ocorrerão sob a influência desse currículo, que orienta, modela e limita a autonomia dos mesmos, fazendo com que estes “se comportem como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas”. (Sacristán, 2013, p.20).

Conclui-se, então, que o compromisso social da escola na formação de cidadãos para o pleno exercício da cidadania perpassa pela necessária convivência entre a construção curricular x disputas, tensões e contradições, vitais no cenário educacional. Esse antagonismo, contradição e interlocução reforçam a ideia da organização de um currículo que prime pela formação integral do indivíduo, capaz de contemplar os educandos quanto às suas aspirações e realidades cotidianas, considerando suas vivências, garantindo uma ação qualitativa, pautada nos princípios legais e consideradores do meio em que vivem os sujeitos, público-alvo da EJA foca, necessariamente, em propostas diferenciadas e, quiçá, até ousadas. Neste sentido, o trabalho escolar é desafiado a se comprometer com a formação plena, considerando o desenvolvimento intelectual, psíquico e moral, durante todo o processo de escolarização.

As práticas pedagógicas devem ser pensadas como práticas que atendam às diferenças individuais dos sujeitos, elaboradas e desenvolvidas, no contexto das relações sociais de produção e existência humana. Portanto, ensinar não é fazer com que alunos repitam exercícios estáticos, sem que se envolva um sentido intencional e emocional no conteúdo; é, sim, desmistificar a consciência humana na sua condição histórica, apreendendo com suas ações - esta é a verdadeira pedagogia. "A 'humanização' opera-se no momento em que a consciência ganha a dimensão da transcendentalidade" (Freire, 1987, p. 18).

Consideradas tais prerrogativas, volver o olhar para uma prática peculiar, principalmente com articulações diferenciadas no ramo da linguagem, como a que ocorre no CEM, revela-se uma possibilidade de descortinar caminhos viáveis de inovação curricular. Ao apoiar-se nas múltiplas potencialidades linguísticas dos sujeitos como disparadoras de novos processos inter/transdisciplinares, reafirma a polivalência institucional e inaugura diferentes experiências, capazes de abrir caminhos redimensionáveis e promissores no campo da EJA.

Perseguir, portanto, a diversificação dos mecanismos comunicacionais, no recôndito da sala de aula, através de elementos interativos e disparadores de novas possibilidades no campo educativo, a citar: a poesia, o teatro, o cinema, a música e demais elementos motivadores, instigam a curiosidade e despertam interesse, o que nos conduz ao encontro da seguinte afirmativa: "A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores ganha sentidos" (Schmidt, 2009, p.57).

Tais práticas potencializam as múltiplas inteligências dos nossos educandos, considerando que o meio de expressão/criação facilita a aprendizagem,

conforme preconizado por um importante documento norteador: “É tarefa do professor procurar novas alternativas para o ensino, avaliar, experimentar novos recursos didáticos, criar e recriar novas possibilidades para a realidade escolar” (PCNs, 2001, p.80).

Rojo (2004) também se refere às concepções de leitura, apresentando diferentes maneiras de conceber o ato de ler: como processo de percepção e associação entre som e letra (decodificação); como ato cognitivo; como interação entre leitor e autor; e como apreciação e réplica ativa. O trabalho com leitura, sob tal ótica, baseia-se na perspectiva interacional, sendo, assim, considerada um espaço de produção de sentidos, que engloba o uso de diferentes estratégias e é regulada pela situação de comunicação. Alguns componentes dessa situação são os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, o suporte e os diferentes tipos de discurso, aludindo-a, aqui, como um processo que transcende o próprio texto.

Em um mundo globalizado onde a efemeridade das informações é cada vez mais uma constante, emerge a urgência de a escola promover o desenvolvimento dos multiletramentos, conceito que aponta para “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (Rojo, 2012, p. 13). A pedagogia dos multiletramentos em sala de aula

[...] caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho). (Rojo, 2012, p. 8-9)

Os instrumentos linguísticos a que se recorre, no trato da oralidade, nos conduz a Marcuschi (2001, p. 25), que a define como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais, fundamentados na realidade sonora”. Por sua vez, a escrita se constitui um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica [...]” (Ibid., p.26).

De acordo com Marcuschi (2010), o que se modifica não é o objeto em si, mas nossas relações com ele, isto é, as práticas sociais vão se ampliando/aprimorando. Se as tais práticas mudam, devido ao uso das tecnologias, também é necessário modificar nossa forma de pensar o ensino, pois acabamos por constituir uma nova cultura, a cibercultura, que de acordo com

Lévy (1999) é:

A expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesse comum sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração (LÉVY, 1999, p. 132).

A leitura é também uma atividade de apreciação e de réplica ativa (Bakhtin; Volochínov, 1999), (re)condutora de processos significativos rumo à escrita, à interação e à extrapolação de sentidos, elementos contextualizadores e vitais na constituição da consciência crítica. Segundo Rojo (2004, p. 3-4), nessa vertente teórica, o “discurso/texto é visto como um conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles”. A leitura é, portanto, sempre uma atitude assumida diante do discurso do outro.

Considerando o enfoque mencionado, que conglomerava a EJA, experiências curriculares de um Centro educacional peculiar (abarcando tensões, conflitos e resistências), trabalho multifacetado e inter/transdisciplinar, a partir de abordagens linguísticas, para a construção dessa pesquisa apresento, como referenciais teóricos iniciais, as ideias sobre os diferentes usos da linguagem, na perspectiva do multiletramento e das sequências didáticas contextualizadas, apoiando-me em: Marchuschi (2001, 2014) e Rojo (2010, 2012), paralelamente a Freire (1997, 1999, 2005, 2010, 2019), Di Pierro (2001, 2008), Gadotti (1997), Arroyo (2007, 2011, 2013), Sacristán (2010, 2013). Inclui-se, neste arcabouço analítico, o viés metodológico, por meio das narrativas, sob as lentes de Goodson (2015, 2019), Gil (2015), conforme detalhado a seguir.

Entendendo se tratar de uma experiência muito significativa no desenvolvimento da linguagem, com uma abordagem singular, ao analisar as práticas linguísticas desencadeadas por projetos do CEM, importante nos valermos de ferramentas diferenciadas que possam vislumbrar as trajetórias destas interações. Pelo fato de eu me reconhecer uma mulher e educadora disposta a

apurar a escuta das narrativas e histórias de vida de atores que protagonizam um movimento de orquestração de linguagens tão peculiares e por meios bastante diferenciados dos habitualmente adotados, sobretudo por se tratar de EJA, tal opção emerge como uma escolha política, consciente da urgência na unificação dos trajetos, rejeitando o apagamento de nossas interseções e singularidades.

Por outro lado, intui contribuir para o fortalecimento de uma luta histórica: ofertar educação de qualidade para todos e todas. A partir do momento em que nos valem da história de vida e da narrativa como metodologias de pesquisa, ambicionamos afirmar, científica e politicamente, que os sujeitos integrantes da EJA são agentes construtores de suas próprias histórias, estabelecendo atos de escuta e de voz, em torno do direito de dizer sua palavra – sejam estes discentes, docentes e/ou profissionais do campo educativo. Perspectivamos, dessa forma, reconhecer com os sujeitos componentes da EJA, a partir de um Centro de uma cidade mineira que apresenta uma proposta peculiar, suas subjetividades, desejos, e expectativas, procuram a sua compreensão contextual, ou seja, como se defrontam com/no tecido social, cultural e histórico que os condicionam e afetam.

A pertinência do referido método a esta pesquisa se traduz por ambicionar entender a interação social dos indivíduos, em seus contextos e singularidades, reconhecendo as influências e particularidades socioculturais, políticas e históricas presentes nas narrativas, lidando com as tensões entre aspectos pessoais e sociais, apontados pelos próprios sujeitos que se narram, de forma que “as narrativas podem ser uma maneira útil de explicar ações humanas, e ao relatarmos nossa vida, nós situamos nossas ações no contexto de intenções com relação a seu papel na história do cenário a que elas pertencem”. (Gill, Goodson, 2015 p.217)

A opção por tal metodologia se apoia na justificativa do necessário reconhecimento da importância da narrativa como essencial à condição humana. De acordo com Gil e Goodson (2015), é através da narrativa que organizamos nosso senso de propósito, os sentidos da vida, nossos valores e aspirações. Os autores afirmam que “O trabalho de narrativa e história de vida dá a oportunidade de reexaminar a pesquisa social reconhecendo a complexidade dos encontros humanos e incorporando a subjetividade humana ao processo de pesquisa” (GILL, GOODSON, 2015 p.217). Nesse âmbito, reconhecemos o lugar da narrativa enquanto ferramenta de autorreflexão, em que os sujeitos revistam memórias, histórias, sentimentos, lugares e pessoas que atravessaram suas trajetórias de vida como meio de construção de uma narrativa sobre si.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mesmo em fase inicial, a pesquisa já delinea, diante das observações preliminares das atividades escolares, o entendimento da percepção de uma busca constante pela diversificação dos mecanismos comunicacionais, no recôndito da sala de aula, através de elementos interativos e disparadores de novas possibilidades no campo educativo, a citar: a poesia, o teatro, o cinema, a música e demais elementos motivadores que se interpõem no processo dialógico, instigando a curiosidade e despertam interesse.

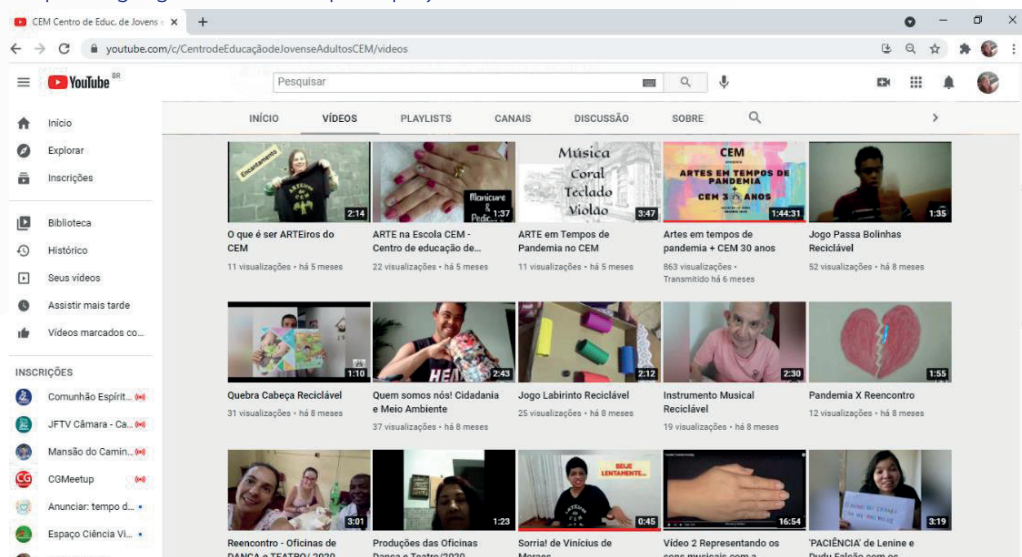
Os rastros de histórias instigantes, tracejado pelos mais diversos fios de memórias, por lutas, marcados por decepções, anseios, concretizações, frustrações e experiências formam um arcabouço precioso no impulsionar da oralidade para o grupo - seja para os alfabetizando ou mesmo para os alunos em nível de desenvolvimento mais avançado. Essa constatação apenas corrobora a necessidade de os docentes continuarem buscando diversificar as formas de abordagens, em relação aos mecanismos de comunicação utilizados em sala de aula, valendo-se de elementos diferenciados, objetivando a valorização das múltiplas inteligências.

Vista parcial do CEM



Fonte: Arquivo da própria autora

Múltiplas linguagens articuladas pelos projetos do CEM



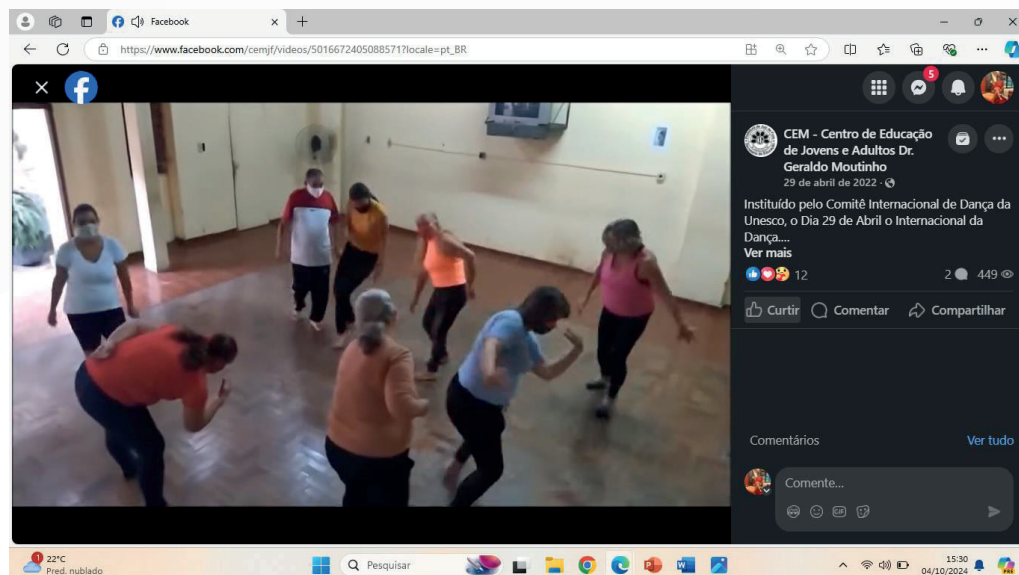
Fonte: PRINT da página do Youtube
(801) CEM Centro de Educ. de Jovens e Adultos - YouTube

Intervenção Artística no Calçadão da Rua Halfeld – JF “EncenaCEM” e “Arteiros do CEM”



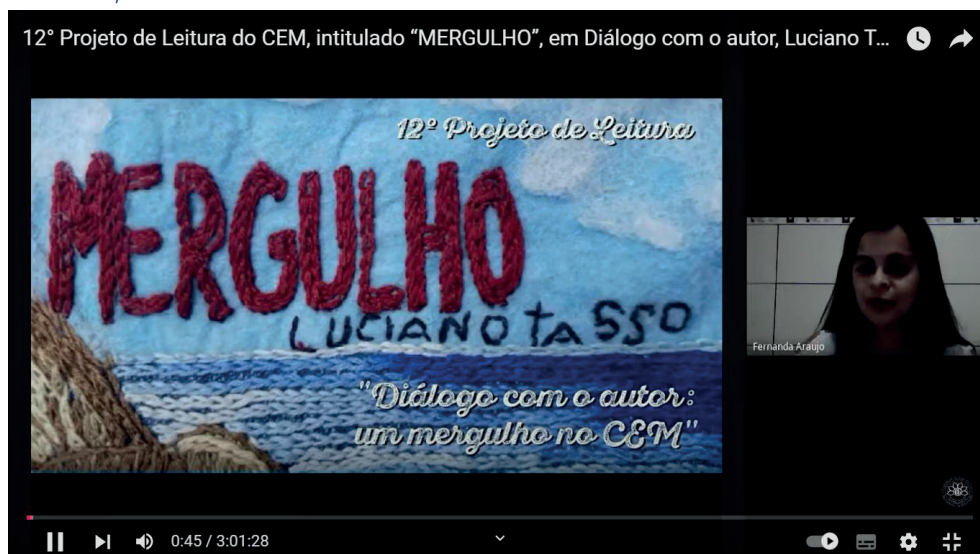
Fonte: Arquivo da própria autora (Montagem a partir de fotos)

Trabalho em vídeo: compilado dos processos criativos realizados em aula - professor Herbert Hischer - Facebook



Fonte: PRINT da página da escola no Youtube.

12º Projeto de Leitura do CEM, intitulado "MERGULHO", em Diálogo com o autor, Luciano Tasso. (youtube.com)



Fonte: PRINT da página da escola no Youtube.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que tal estudo ainda se encontra em uma fase preliminar, é notório que, ao avançar nas sondagens analíticas, novos desdobramentos podem advir desse processo, trazendo outros olhares e possíveis reconsiderações. Este trabalho se debruçará, primeiramente, sobre a análise das diversas linguagens orquestradas pelas diferentes vertentes ofertadas ao público de EJA do CEM, avaliando de que forma se processam as práticas de multiletramentos. Pretende-se averiguar, também, os aspectos preponderantes desta linguagem que impactam ou prospectam as propostas curriculares da unidade escolar, considerando-se, inclusive, o processo reverso.

As características internas das escolas, a cultura viva dos estudantes no seu seio e as necessidades de acumulação e legitimação às quais os estabelecimentos escolares devem responder nos auxiliam no esclarecimento do que ocorre, efetivamente, em seu interior, evidenciando quais as verdadeiras experiências dos alunos (Apple, 1989).

Outra questão de suma importância é compreender de que forma as interlocuções desencadeadas nas práticas da instituição impactam nos fazeres dos docentes e nos saberes dos educandos, em seus afazeres diários e em que medida são capazes de alterar sua realidade. Sob tal propósito, consideramos relevante, além da observação de campo com registros, elencarmos sujeitos envolvidos no processo (professores, estudantes, profissionais do contexto educativo) para contribuírem nesta labuta analítica, por meio de suas narrativas, que endossarão as constatações. Nesse contrastar de evidências, a pesquisa pretende responder ao(s) questionamento(s) supracitado(s), inscrevendo no campo de sondagens sobre a EJA, interlocuções plausíveis que corroborem a ideia de que a subversão só pode advir de quem sedimenta o conhecimento.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Currículo e poder**. Educação e Realidade. Porto Alegre, n.14. 1989.
- ARROYO, Miguel González. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais. História. Brasília: 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 65º. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes Necessários à Prática Educativa. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Saberes. 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GILL, Scherto. GOODSON, Ivor. **Métodos de História de vida e narrativa**. In: Teoria e métodos de pesquisa social. SOMEKH, Bridget. LEWIN, Cathy. Editora Vozes, 2015. LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. COSTA, C. I. São Paulo: Editora 34, 1999. MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.ed., São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

ROJO, Roxane Helena. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania . Acesso: 28 set. 2024.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHMIDT, M. A. M. S. **Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?** In: SCHMIDT, M. A. M. S.; BARCA, I. Aprender História: perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 21-52.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS NO PROGRAMA UPT

Cláudia Madalena Feistauer¹

RESUMO

O ensino de produção de texto é uma área essencial da educação que busca capacitar os estudantes a desenvolverem habilidades de expressão escrita de forma clara, coerente e adequada aos diferentes contextos e gêneros discursivos. A finalidade é capacitar os alunos que se tornem escritores competentes, capazes de comunicar suas ideias de maneira eficiente e compreensível. Para ensinar produção de texto, é fundamental trabalhar a leitura e análise de textos diversos, permitindo aos alunos entenderem como diferentes gêneros discursivos se constroem e quais são as características específicas de cada um. O Projeto Universidade para Todos (UPT) é uma iniciativa do Governo do Estado da Bahia executado em parceria com as Universidades Estaduais da Bahia (Uefs, Uneb, Uesb, Uesc) e coordenado pela Secretaria da Educação, cujo objetivo é proporcionar condições para a inserção de estudantes da rede pública estadual no ensino superior. Para os estudantes do UPT é importante saber e compreender redigir textos diferenciando os diversos gêneros discursivos em que os textos se encaixam. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho investigativo é refletir sobre o papel dos gêneros discursivos no ensino de produção textual no programa Universidade para todos (UPT) para que os estudantes se apropriem de competências linguísticas necessárias para aprovação nos processos seletivos das universidades. De caráter descritivo, este estudo de natureza bibliográfica apoia-se teoricamente nos conceitos de Bakhtin (1979); Marchuschi (2008) Schneuwly e Dolz (2004). Analisando o material bibliográfico percebeu-se que a especificidade do alunado requer desenvolver a capacidade dos alunos de escreverem de forma competente e apropriada em diversos gêneros discursivos,

¹ Doutora em Letras/Linguística, Pedagoga Docente da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, cmfeistauer@uneb.br ;

preparando-os para interagirem linguisticamente de forma efetiva em diferentes contextos acadêmicos, profissionais e sociais.

Palavras-chave: Produção de textos, Gêneros discursivos, Universidade para Todos.

INTRODUÇÃO

A prática de produção de textos é imprescindível para estudantes que almejam adentrar no ensino superior. Muitos alunos chegam ao final do ensino médio sem terem a competência linguística de produzirem textos coerentes e coesos, pois há uma dificuldade por parte do aluno em organizar as ideias e conseguir expressar o que foi proposto. A fluência na produção de textos envolve o conhecimento de tipos textuais que se referem às estruturas dos textos (forma, função e finalidade), mas também é necessário entender os gêneros discursivos que tem funções sociais específicas que são pressentidas e vivenciadas pelos usuários da língua.

Muitas vezes, os alunos confundem tipologia textual com gêneros. A expressão tipo textual designa uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas), são constructos teóricos por suas propriedades linguísticas. Abrangem a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção.

Os gêneros, por sua vez, constituem realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas, constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas, abrangem um conjunto aberto e ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função. Exemplos de gêneros: crônicas jornalísticas, folhetos publicitários, atas de reuniões, relatórios, ensaios, etc.

A comparação entre tipo textual e gênero pode ser sintetizada no quadro a seguir:

Tipo Textual	Gênero discursivo
1 – constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1 – realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2 – constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2 – constituem textos empiricamente cumprindo funções em situações comunicativas;
3 – sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3 – sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4 - Os tipos textuais fundam-se em critérios internos (linguístico e formais).	4 - Os gêneros textuais fundam-se em critérios externos (sócio-comunicativos e discursivos)

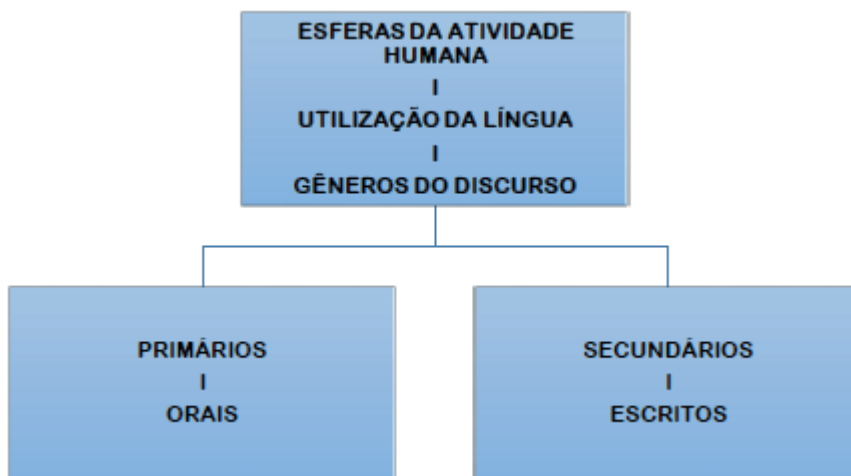
Fonte: Adaptado de Abaurre (2005)

Uma das teses centrais aqui é a de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato da produção linguística.

Assim, é inegável o protagonismo dos gêneros discursivos para o desenvolvimento da habilidade da escrita e de aprendizagem multidisciplinar. O conceito de gênero textual surgiu nos estudos do círculo de Bakhtin e trouxe nova abordagem para os estudos da teoria dos gêneros. Para Bakhtin (1997), os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis de enunciados que se organizam de acordo com os contextos em que são produzidos. Tais gêneros refletem as condições sociais de produção da linguagem e se adaptam às necessidades comunicativas dos indivíduos pois trazem uma abordagem sociointeracional, realçando a movimentação da linguagem e o aspecto social e de interação, pois todos os enunciados são gerados pela ação contínua do diálogo.

Os gêneros do discurso descritos por Bakhtin (1997, p. 264) podem ser delineados conforme o gráfico abaixo:

Figura 1 - Gêneros do discurso



Fonte: Bakhtin (1997, p. 264)

Em um contexto de interação verbal, a escolha dos gêneros não se dá de maneira totalmente instintiva, pois considera o conjunto de elementos extra-linguísticos que interferem na escolha e que advém da própria situação

comunicativa: o interlocutor, o assunto tratado, o propósito da conversa. Isso determina a escolha do gênero adequada a cada situação (Rojo, 2012).

Os gêneros são “formas de vida, modos de ser” (Bazerman; Hoffnagel; Dionisio, 2005, p. 23). Eles retratam a sociedade e seus modos de ser. O conceito de gênero não se limita a “expressões estilísticas e organizacionais” (Bazerman; Hoffnagel; Dionisio, 2005, p. 23). Os textos, por sua vez, são “manifestações verbais mediante a língua” (Marcuschi, 2006).

Partindo dessa premissa, o ensino de redação não deve se pautar apenas na estruturação formal dos textos, mas também o conhecimento sobre o contexto de produção e os objetivos comunicativos dos diferentes gêneros porque os gêneros que atuam em sala de aula, não são apenas uma “repetição ritual de proposições padronizadas” (BAZERMAN, 2011). Além disso, autores como Schneuwly e Dolz (2004) enfatizam a importância dos gêneros na construção do conhecimento escolar, propondo a utilização de sequências didáticas para o ensino e aprendizagem desses gêneros, com etapas que envolvem a leitura, a análise e a produção de textos.

Figura 2: Modelo didático do gênero e suas dimensões ensináveis



Fonte: Dolz e Gagnon (2015, p. 41)

Marcuschi (2008), afiança que já se consolidou a afirmação de que os gêneros textuais são fenômenos sócio-históricos, vinculados à vida cultural e social, resultado de trabalho coletivo e, não obstante, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas das relações sociais cotidianas.

Ao analisar as raízes e evolução dos gêneros digitais, é possível observar uma transição significativa das formas tradicionais de comunicação, baseadas na impressão e no texto linear, para um ambiente digital caracterizado pelo hipertexto e pela convergência midiática (Santaella, 2004). Esse avanço possibilitou a emergência de diferentes gêneros e modalidades de comunicação, marcados pela interatividade, multimodalidade e participação ativa dos usuários.

O contexto sociotécnico atual, percebe-se que a partir da difusão das tecnologias digitais (TD) é possível observar a ampliação dos espaços interacionais proporcionados pela conexão na/em rede. Nas práticas de leitura isso não foi diferente, pois o cenário digital apresenta múltiplas linguagens e assim, surgiram os gêneros digitais.

Segundo Marcuschi “os surgimentos de novos gêneros aparecem ligados a necessidades e atividades socioculturais”, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (2002, p.19).

Segundo Marcuschi (2010), os gêneros digitais apresentam uma flexibilidade maior do que os gêneros impressos, adaptando-se rapidamente às novas tecnologias e práticas sociais.

As características e funcionalidades dos gêneros digitais incluem uma variedade de elementos estruturais, linguagem adaptada ao meio digital, interatividade entre produtores e receptores de conteúdo e multimodalidade, que envolve a combinação de diferentes linguagens, como texto, imagem, áudio e vídeo (Santaella, 2010). Essas características permitem uma experiência de comunicação mais rica e envolvente, possibilitando a criação de conteúdos mais dinâmicos e interativos.

Exemplos e análises de gêneros digitais incluem uma variedade de formas de comunicação online, como blogs literários, *fanfictions*, memes, jogos digitais e plataformas de ensino online (Silva et al., 2021). Os blogs literários, por exemplo, oferecem um espaço para escritores e leitores compartilharem suas experiências de leitura e discutirem sobre obras literárias. As *fanfictions* permi-

tem que os fãs criem suas próprias histórias baseadas em universos ficcionais já existentes, promovendo a participação ativa e a colaboração dos usuários.

Os memes, por sua vez, são unidades de cultura compartilhadas online, muitas vezes compostas por imagens e texto que satirizam aspectos da cultura popular e da vida cotidiana. Os jogos digitais oferecem uma experiência interativa e imersiva, onde os jogadores assumem papéis e exploram mundos virtuais, enquanto as plataformas de ensino online proporcionam acesso a conteúdos educacionais e recursos de aprendizagem de forma digital e colaborativa.

As habilidades multimidiáticas são essenciais na era digital, permitindo que os indivíduos leiam e produzam textos em diferentes formatos, como texto escrito, imagem, áudio e vídeo. Isso envolve não apenas a capacidade de compreender e interpretar textos em diferentes mídias, mas também de criar conteúdos relevantes e eficazes em uma variedade de formatos (Brambila, 2019).

A análise crítica da linguagem e da estrutura dos gêneros digitais é fundamental para uma participação informada e reflexiva na cibercultura. Isso inclui compreender as funções e os efeitos dos diferentes elementos presentes nos gêneros digitais, como texto, imagem, som e layout, e como esses elementos contribuem para a construção de significado e a comunicação de mensagens (Santaella, 2010). Os indivíduos precisam desenvolver habilidades para avaliar criticamente a autenticidade, a credibilidade e a relevância dos textos digitais que encontram online, bem como para reconhecer e interpretar estratégias persuasivas e manipulativas presentes em diferentes gêneros digitais.

Por fim, a interação e a colaboração em comunidades online são aspectos essenciais da participação na cibercultura e do desenvolvimento de habilidades multimidiáticas. Participar ativamente de comunidades online oferece oportunidades para compartilhar ideias, trocar experiências, colaborar na produção de textos e receber feedback construtivo de outros membros da comunidade (Silva et al., 2021). Isso pode envolver a coautoria de textos em plataformas colaborativas, como wikis e fóruns de discussão, onde os usuários podem contribuir com seus conhecimentos e perspectivas para a criação de conteúdos coletivos.

As habilidades de interpretar textos e produzir textos tem fundamental importância para o acesso ao ensino superior visto que a prova de Redação tem grande peso nas provas seletivas. Por isso os professores devem dar atenção especial ao ensino de técnicas de escrita que auxiliem no desenvolvimento dos alunos.

Adentrar no ensino superior no Brasil constitui um desafio histórico, principalmente para alunos da rede pública que advém de zonas periféricas com muitas dificuldades financeiras. Segundo o IBGE, dos alunos que completaram o ensino médio na rede pública, somente 36% entraram numa faculdade, enquanto que os da rede privada totalizam 79,2%. Nesse contexto, o Programa Universidade para Todos (de agora em diante UPT), criado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), emerge como uma política educacional direcionada à ampliação do ingresso de alunos das camadas populares ao ensino superior. O UPT fornece auxílio pedagógico para estudantes do concluintes do ensino médio ou egressos de escolas públicas, visando fortalecer as aprendizagens desses alunos para que obtenham bom desempenho no ENEM e outros vestibulares.

Desde que foi criado, o UPT atingiu resultados expressivos na inserção de estudantes de baixa renda no ensino superior. Estudos indicam que O UPT, desde 2007, já colaborou para o ingresso de mais de 18 mil estudantes no Ensino Superior (ASCOM, 2019) conseguindo vagas em universidades públicas e privadas, principalmente através do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Em 2022 15 mil estudantes cursaram o UPT da UNEB. Reafirmando seu papel social de inclusão, em 2024 o programa UPT da UNEB ofereceu 13.366 vagas para estudantes de baixa renda.

O UPT pratica uma metodologia de ensino que articula aulas presenciais, aulões de revisão e práticas de simulados, elaborados de forma similar ao formato do ENEM e dos vestibulares. As aulas são ministradas por professores capacitados da UNEB e de da rede pública de ensino, e O UPT adota uma metodologia de ensino que combina aulas presenciais e práticas de simulados, adaptadas para o formato do ENEM e dos vestibulares. As aulas são ministradas por professores capacitados da UNEB e de outras universidades públicas, e tem à disposição materiais didáticos específicos, como apostilas e plataformas digitais.

O programa UPT oportuniza aos estudantes acesso a saberes que ajudarão a superar dificuldades e à aprovação nos processos seletivos para ingresso nas universidades. Especificamente o ensino de Redação com foco nos gêneros discursivos atende aos contextos reais de ensino e de aprendizagem da prática de produção de textos trazendo possibilidades promissoras de sucesso para os alunos (Feistauer, 2023, p.2841).

O ENEM e demais vestibulares exigem dos vestibulandos a aptidão de elaborar textos que evidenciem argumentação consistente, objetividade, clareza, domínio da norma culta, progressão e organização textual.

No processo de composição de textos existe um plano estruturado para ligação lógica do que o produtor quer transmitir ao leitor, ou melhor, temos uma sequência de idéias que geram um diálogo entre duas pessoas (escritor e leitor/ vestibulando e examinador) através de idéias que são tecidas a partir do tema proposto e delimitado. Forma-se um plano de trabalho lógico ao leitor: a introdução, que é o início de uma idéia geral e importante (objeto principal do trabalho); constrói-se o núcleo frasal que será desenvolvido; o desenvolvimento que é a manifestação do tema em todos os seus elementos (afirmação ou negação), nele se desenvolvem os elementos extrínsecos ou formais e os intrínsecos (conceitos e argumentos) observando a clareza e a concisão do parágrafo. A conclusão é o sintetizador do desenvolvimento e criador do elo final com a idéia geral mencionada na introdução.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) propõe uma abordagem dos gêneros para o ensino de Língua Portuguesa com foco no texto:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Verifica-se assim, que a BNCC acolhe o aspecto enunciativo-discursivo de trabalho com a linguagem.

E para um trabalho efetivo com os gêneros a BNCC indica sequências didáticas que Schneuwly e Dolz (2004), conceituam como um conjunto de atividades organizadas que permitem a familiarização do aluno com um gênero específico, desde a leitura e análise de textos exemplares até a produção final. Esse processo possibilita ao aluno compreender a função social do gênero e as suas características estruturais e linguísticas.

A capacidade de elaborar argumentos consistentes é uma habilidade valiosa para os estudantes que almejam a aprovação nos processos seletivos das universidades para atingir esse objetivo a prática constante da leitura e da escrita, auxiliam o estudante a estruturar suas ideias utilizando a linguagem para atingir seus objetivos comunicativos.

A arte de argumentar possui o objetivo de trazer para junto do argumentador o interlocutor, fazendo prevalecer seu ponto de vista por meio da apresentação de argumentos. Convencer → é levar o ouvinte a aceitar a tese defendida pelo orador. Persuadir → é fazer com que o ouvinte, além de aceitar a tese do orador, passe a divulgá-la e a praticá-la.

Uma característica do texto argumentativo é a parcialidade explícita, além disso é um texto temático: não envolve necessariamente figuras, personagens, objetos ações, mas, primordialmente, idéias que se somam ou se repelem, procurando atingir o leitor em sua racionalidade e em seus sentimentos.

Uma prática que auxilia os alunos a aprenderem técnicas argumentativas é abrir espaço para o debate oral, a partir dessa prática, os alunos conseguem elaborar redações mais claras e diretas, com um desenvolvimento coerente dos argumentos.

A leitura e discussão sobre temas que fazem parte do contexto social atual permite que os estudantes expandam seu repertório sociocultural, o que é essencial para a construção de argumentos relevantes.

A composição da escrita argumentativa colabora para que os alunos usem de forma mais apropriada os conectivos promovendo a coesão do texto e organizando melhor a sequenciação de ideias em seus textos.

A leitura de redações que obtiveram nota máxima em anos anteriores auxilia os alunos a identificarem as propriedades de uma argumentação bem estruturada e a compreender os critérios de avaliação.

Costa et al (2023) empreenderam uma investigação na qual fizeram um levantamento das pesquisas acadêmicas que trabalham a prática pedagógica de redação ENEM, tendo em vista verificar tendências, recorrências e lacunas nesse segmento, possibilitando verificar um caminho para que novas pesquisas se desenvolvam ou sejam revisitadas em uma outra abordagem ou até mesmo atualizadas em virtudes das mudanças ocorridas ao longo do tempo.

Com os dados coletados na pesquisa, elaboraram um esquema a respeito da prática pedagógica e relação pedagógica entre docente e aprendiz no ensino de redação para o ENEM:

Figura 3: Prática pedagógica: uma relação pedagógica entre docente e aprendiz



Fonte: Costa et al (2023, p.)

Segundo Costa et all (2023, p.23) as subcategorias Aprendiz Textual, Materiais Didáticos, Prática Pedagógica Docente e Ferramenta Digital em Escrita; em sua totalidade revelam a importância do fazer laboral em sala de aula como uma ferramenta de produção coletiva (aluno x professor) de conhecimento, valorizando assim, o saber experiencial do docente e sua relação intrínseca com o aprendiz.

Importante frizar que o professor enfrenta desafios e dificuldades para preparar os alunos para produzirem textos pois muitos alunos consideram a redação uma atividade difícil e desestimulante, o que dificulta a prática constante da escrita argumentativa. Além disso, a construção de argumentos requer que os estudantes possuam um acervo de informações e referências culturais, históricas e sociais. Acontece que muitos alunos das escolas públicas não têm acesso e também não possuem hábito de leitura de textos mais complexos. Os docentes concorrem com o aparato tecnológico com o qual os alunos convivem e que traz as distrações das redes sociais, games, músicas, filmes etc.

Nesse sentido, o professor precisa diversificar as atividades pedagógicas para o ensino de gêneros discursivos utilizando suportes variados de textos , material visual, atividades lúdicas, filmes, animes, debates, sequências didáticas, enfim, utilizar metodologias ativas e motivadoras para despertar o interesse dos alunos.

A prática de composição de textos está relacionada à capacidade de desenvolver o pensamento crítico. O ensino da redação ajuda construir a noção de cidadania, com alunos mais conscientes e reflexivos, capazes de analisar e debater questões sociais, políticas e econômicas.

O estudo dos gêneros discursivos é muito eficiente para se alcançar os objetivos do ensino da produção escrita de textos pois incentiva a leitura, contribuindo para a interpretação ampla de textos de gêneros variados.

METODOLOGIA

Este estudo abrange uma pesquisa bibliográfica conduzida por meio de uma revisão sistemática da literatura, cujo objetivo é consolidar o conhecimento disponível sobre um tema específico, seguindo critérios definidos. De caráter descritivo, este estudo ancora-se teoricamente nos conceitos de Bakhtin (1979); Marchuschi (2008) e Schneuwly Dolz (2004).

É uma pesquisa de natureza qualitativa , pois, de acordo com Macedo (2009), este tipo de pesquisa compreende as peculiaridades e as consequências éticas, plurais e subjetivas do campo pesquisado. A investigação tem como foco os sentidos e significados expostos nos materiais bibliográficos e documentais relevantes e uma interpretação embasada nas leituras teóricas e na relação entre as concepções dos autores.

Os instrumentos de coleta de dados consistem em: livros, artigos científicos, capítulos de livro, documentos normativos e etc., obtidos por meio de bases de dados

Google Acadêmico, SciElo, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal Periódicos Capes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde sua implantação o programa UPT tem atingido resultados exitosos na com o aumento no número de aprovações em universidades públicas. O UPT impacta positivamente na formação do enquanto cidadão uma vez que não só prepara os alunos para o ingresso na universidade, mas também contribui para a formação cidadã e o desenvolvimento de um pensamento crítico. A UNEB está presente em todas as regiões da Bahia e, assim, consegue dar oportunidade a um grande número de estudantes para terem acesso a aprendizagens importantes para competirem por uma vaga nas instituições de ensino superior.

O UPT também contribui para a consolidação da autoestima e das perspectivas de melhoria de qualidade de vida no futuro.

As aulas de Redação do programa favorecem os alunos a desenvolverem a capacidade de interpretar e elaborar textos, a concepção de texto exposta aqui é em sentido amplo entendido como expresso por Koch e Travaglia (2002, p. 27) “manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados”

O texto é resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que abrange processos, operações e estratégias presentes na mente humana, e que são postos em ação em situação concreta de interação social (Koch, 2008).

Os textos que circulam socialmente atendem a intenções dos seus produtores e se enquadram em diferentes gêneros sendo que os gêneros possuem funções sociais específicas que são pressentidas e vivenciadas pelos usuários

da língua e também são modelos comunicativos, operam prospectivamente, abrindo o caminho da compreensão (Bakhtin, 1997).

Embora o UPT tenha êxitos, a UNEB multicampi e pública sofre com problemas de infraestrutura e recursos insuficientes que afetam na oferta de vagas e na qualidade do material oferecido.

Apesar de que o UPT da UNEB procure atender a todas as regiões da Bahia, as vagas ainda são mais centralizadas em grandes centros urbanos, dificultando o acesso de estudantes de regiões mais remotas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa UPT tem por missão incluir estudantes de instituições de ensino da rede pública de ensino em faculdades e universidades públicas e privadas. O programa oferece gratuitamente aulas para oferecer aos alunos de baixa renda saberes necessários para instrumentalizá-los no sentido de serem aprovados em vagas no ensino superior.

O ensino da disciplina Redação tem relevância especial pois é a área que os alunos demonstram grande dificuldade e com alto índice de reprovação nos processos seletivos.

É necessário considerar que as dificuldades dos alunos do UPT vem de formação precária ao longo da educação básica. São alunos que enfrentam inúmeras dificuldades devido à vulnerabilidade financeira, muitos trabalham precocemente e acabem por deixar o estudo em segundo plano. A falta de hábito de leitura que interfere na produção escrita competente é fruto dessa gama de fatores e que impactam no desempenho desses jovens nas provas seletivas do ensino superior.

O trabalho com gêneros nas aulas de redação deve levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero de cada um.

Nesse sentido, o planejamento das atividades de leitura e escrita envolve seleção cuidadosa dos textos, o incentivo à prática constante da escrita, acompanhada por episódios de reescrita, coopera para que os alunos aprimorem suas produções. A reescrita, orientada pelo professor, auxilia a perceber aspectos a serem aperfeiçoados e incentiva o estudante a refletir sobre suas escolhas linguísticas.

Uma estratégia é incluir a produção de textos em situações simuladas de uso real aproximando os alunos dos contextos em que os gêneros são usados fora do ambiente escolar, como a produção de cartas, artigos de opinião e relatos pessoais. Isso imprime um sentido prático ao aprendizado, motivando os alunos a desenvolverem suas competências de escrita.

O ensino de redação com destaque em gêneros discursivos é uma estratégia que estimula o desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes, ao promover uma compreensão mais dilatada da dimensão da produção textual e das especificidades de cada gênero. Ao adotar essa perspectiva, os educadores contribuem para formar alunos que não apenas dominam a estrutura dos textos, mas que também são capazes de utilizá-los de forma adequada às suas necessidades comunicativas.

Para que o ensino de redação com base nos gêneros discursivos seja inteiramente eficaz, é fundamental que haja investimento na formação docente e no desenvolvimento de materiais didáticos apropriados. Além disso, a constante prática de leitura e escrita, aliada a um processo reflexivo sobre os textos produzidos, pode favorecer a aprendizagem e tornar os estudantes mais críticos e competentes no uso da linguagem.

REFERÊNCIAS

ABAUURRE, Maria Luiza; ABAUURRE, Maria Bernardete M. **Produção de texto: Interlocução e gêneros**. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

ASCOM. **Pré-vestibular Universidade para Todos aprova mais de 800 estudantes na UNEB**. Disponível em: <https://estudantes.educacao.ba.gov.br/noticias/pre-vestibular-universidade-para-todos-aprova-mais-de-800-estudantes-na-uneb>. Acesso em: 26.10.2024.

DOLZ.; GAGNON, R. **O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita**. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 23-56.

BRAMBILA, Tarcisio Oliveira. **Um estudo sobre a Cultura Digital e o perfil dos professores frente às propostas da BNCC**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação como

requisito para obtenção do título de Especialista em Informática Instrumental para Professores da Educação Básica. UFRGS: Porto Alegre, 2019.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e Escrita**. 2. ed – São Paulo: Cortez, 2011.

BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

COSTA, Mireile Pacheco França; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; PEREIRA, Cléo Mann. Prática pedagógica no ensino de redação ENEM: o estado do conhecimento. Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 64, p. 1-24, e22280, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n64.22280>.

FEISTAUER, C. M.; ANJOS, S. S.; LOPES, A. S. J.; **O papel dos gêneros discursivos no ensino de produção de texto no programa UPT**. In XVI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba – PR. **Anais...** Curitiba-PR, 2023 Artigo p. 2838 – 2847. ISSN: 2176-1396.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

MACEDO, R. S. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al.(org.) Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação**: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SILVA, M. J. S. de J.; SANTANA, N. D. F. de; ANECLETO, U. C. **Letramento digital crítico e formação do leitor na cultura digital**: algumas considerações. Hipertextus, Recife, n.1, v. 20, p. 26-33, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/view/247989/36472>. Acesso em: 13 out. 2024.

ENSINO SOBRE SEXUALIDADE E ENVELHECIMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Iara Patrícia Ferreira de Sousa¹
Luciene Simões de Assis Tafuri²

RESUMO

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), os conteúdos ministrados em sala de aula são condensados e muitas vezes abordados de maneira superficial. Diante desta realidade, o professor é instigado a proporcionar estratégias de ensino que tenham significado de motivar os estudantes tornando-os protagonistas. O trabalho teve como objetivos analisar o nível de conhecimento prévio relacionados à sexualidade e a partir deste, ampliar o saber científico sobre os fatores biológicos que podem interferir na sexualidade das pessoas idosas. O público-alvo foi uma turma de EJA médio (ciclo V) de uma escola estadual localizada em São João do Cariri-PB. A pesquisa, de caráter qualitativa, utilizou metodologias ativas e foi desenvolvida por meio de uma abordagem participante. Para isto, foi organizada uma sequência didática investigativa dividida em cinco (5) momentos, tendo a sexualidade no envelhecimento o objeto principal de estudo. No 1º deles, foi realizado uma atividade de associação baseado na pergunta “Qual a diferença entre sexo e sexualidade?” seguida de uma roda de conversa. O 2º encontro foi pautado em um estudo de caso. Na 3ª atividade, um quebra-cabeça e peças didáticas foram utilizadas para resgate do conhecimento sobre as funções de cada órgão que compõem os sistemas genitais masculino e feminino. No 4º momento foram abordados fatores biológicos

1 Mestranda da Pós-Graduação Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO), Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba- PB. Professora da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, São João do Cariri - PB, profiarapatricia@gmail.com;

2 Doutora em Patologia pela UFMG. Docente do Departamento de Ciências Biomédicas do Centro de Ciências da Saúde (CCS) e no programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia em Rede (PROFBIO/UFPB) lucipatol@gmail.com.

que podem interferir na sexualidade nessa fase da vida. Para atingir o objetivo, nesta etapa, foi realizada uma aula de explanação dialogada com slides e vídeos educativos. Por fim, o 5º momento culminou com uma dinâmica de fechamento, onde foi abordada a vulnerabilidade das pessoas idosas às infecções sexualmente transmissíveis (IST). Por meio da observação participante, foi possível perceber que os estudantes se mostraram satisfeitos, curiosos e participativos em todos os momentos, o que resultou, segundo seus relatos, em uma aprendizagem significativa por se tratar de um conteúdo que faz parte do cotidiano do público em questão.

Palavras-chave: Aprendizagem, metodologias ativas, conhecimento científico.

INTRODUÇÃO

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), os conteúdos ministrados em sala de aula são condensados e muitas vezes abordados de maneira superficial, porém, um dos maiores agravantes é a falta de conexão de alguns desses assuntos com a realidade dos estudantes. Além disso, e não há livros didáticos específicos para essa modalidade, dificultando ainda mais o trabalho do professor na produção de materiais adaptados para este público que atendam às demandas do currículo.

De acordo com Friedrich et al. (2010)

“a EJA compreende um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais” (Friedrich et al., 2010).

Essa afirmação reforça a necessidade de buscar alternativas metodológicas que consigam atingir o público-alvo com conteúdos relevantes a fim de garantir a aprendizagem dos estudantes dessa modalidade.

Diante desta realidade, o professor é instigado a proporcionar estratégias de ensino que tenham significado, aplicabilidade motivem os estudantes, tornando-os protagonistas. Para Oliveira (2009), existe uma necessidade de repensar um currículo e práticas adequadas que estabeleçam relações com a vida dos discentes dessa modalidade.

Repensar a prática de ensino é algo essencial para o cotidiano acadêmico de qualquer docente. No entanto, se faz necessário o uso de estratégias apropriadas em fazer do estudante um protagonista capaz de produzir seu próprio conhecimento. Para que isto aconteça, as metodologias ativas (MA) são formas pelas quais esse tipo de engajamento seja despertado.

De acordo com Bacich e Moran (2018) as MA são estratégias de ensino voltadas para a participação palpável dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, que se destaca por ser flexível, articulada e heterogênea trazendo, portanto, várias contribuições para a construção de competências e habilidades.

Esse processo que advém do uso adequado de metodologias inovadoras e que permitem um maior engajamento e uma melhor aprendizagem, são pontos fundamentais para trabalhar com turmas de EJA, bem como tratar de conteúdos

que, embora sejam de extrema importância, são na maioria das vezes deixados de ser vivenciados com um cunho científico, como é o caso da educação sexual.

Para Beuren e Baldo (2015)

A formação de conhecimento científico relaciona-se a quase todas as etapas da vida de um indivíduo, e cresce de modo significativo. Todos os indivíduos necessitam ter conhecimento e entendimento científico, tanto para sua própria formação ou mesmo atuação profissional. O conhecimento em relação a ciências da natureza permite adquirir uma amplitude de significados e formação cultural, onde o indivíduo possa apresentar papel atuante nas tomadas de decisões quanto ao conhecimento científico, e responsabilizar-se por seu papel social perante a sociedade (...) (Beuren e Baldo, p.4, 2015).

Essa colocação do autor só reforça o real e fundamental sentido que se deve dar ao ensino de conteúdos científicos para turmas de EJA. Estimular o pensamento voltado para o seu bem-estar, o olhar para si e o autocuidado são fundamentais e precisam estar presentes nas rodas de conversa dessas turmas.

É fato que se trata de um tema sensível, exigindo do professor um profissionalismo ímpar pois, trabalhar esse tipo de conteúdo pode alcançar valores, opiniões e crenças que não são foco no ambiente escolar (Silveira et al ,2010). No caso, o trabalho sobre educação sexual para pessoas idosas (maioria dos estudantes desta modalidade- EJA), pode ser uma boa estratégia pois, apesar da grande diversidade desse público, são essas pessoas que demonstram um maior compromisso com seus estudos mesmo diante das limitações que essa fase da vida pode apresentar.

O envelhecimento é uma característica natural não patológica que tem início na idade adulta e se apresenta por meio de diversas mudanças. Na espécie humana, o envelhecimento se caracteriza a partir de fatores genéticos, tendo como resultados a diminuição da plasticidade, aumento da vulnerabilidade e crescimento da probabilidade de morte (Vieira; Coutinho; Saraiva, 2016).

Segundo Costa et al. (2020) “O envelhecimento da população associado a maior longevidade das pessoas idosas indubitavelmente aponta novas perspectivas, desafios e necessidade de melhorias na qualidade de vida dessa população”. Sendo assim, a sexualidade começou a ter notoriedade a partir do momento que começou o interesse em se pesquisar sobre a qualidade de vida dos idosos (Gonzaga, 2017).

A característica principal da sexualidade é a necessidade que o ser humano tem de demonstrar desejo, amor, carinho, intimidade e emoções, transparecendo a busca pelo prazer e bem-estar por meio de uma relação íntima (Moraes et al, 2011; Antunes et al, 2020). Esses atributos são muitas vezes tratados como tabus perante a sociedade, o que resulta na falta de informação e interesse em conhecer mais sobre os fatores físicos, emocionais e químicos do nosso corpo.

Nesse sentido, a escola desempenha um papel muito importante na desmistificação destes pensamentos e comportamentos, possibilitando aos estudantes a ruptura de paradigmas e os levando a refletir sobre suas condutas no meio social.

De acordo com a BNCC (2018).

“A sociedade contemporânea está cada vez mais voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico, apesar, deste desenvolvimento resultar em novos e melhores produtos, também, pode provocar desequilíbrio na natureza e na sociedade” (BNCC, 2018).

Outra observação que se faz importante abordar está relacionada a quantidade de idosos acometidos por infecções sexualmente transmissíveis (IST) nessa fase da vida. Um dos motivos para essa problemática é a não aceitação da sexualidade para essa faixa etária, deixando de buscar uma melhor orientação e qualidade de vida na velhice. Medidas de profilaxia e educação sexual devem ser implantadas para que haja meios de sensibilizar os idosos (Rodrigues et al., 2019).

Alinhar as estratégias que abordem o ensino por investigação, com a possibilidade de conduzir os estudantes a pensar sobre situações que comumente não acontecem cotidianamente, é sem dúvidas um divisor de águas na construção de um conhecimento íntegro e tangível. Ou seja, é importante propor formas de superar a ideia de que o professor é o detentor do saber e o estudante não passa de um simples coadjuvante que copia, decora e pouco acrescenta na ampliação de seu repertório cognitivo, muito menos na ampliação do seu conhecimento (Sasseron, 2015).

Nessa perspectiva, ensinar ciências ganha destaque, pois o discente pode ir além de um aprendizado de cunho passivo e receptor para um agente ativo que busca articular meios para solucionar problemas (Carvalho, 2011). Isso permite que haja protagonismo e fornece subsídios capazes de formar cidadãos ativos, críticos e articuladores.

A partir do exposto, o trabalho foi formatado para abordar os fatores biológicos, como hormônios e alterações nas estruturas anatômicas masculina e feminina, que podem influenciar a sexualidade de pessoas idosas e teve como objetivos analisar o nível de conhecimento prévio relacionados à sexualidade e assim, ampliar o conhecimento científico sobre os fatores biológicos que podem interferir na sexualidade das pessoas idosas, utilizando metodologias ativas de aprendizagem.

METODOLOGIA

Este trabalho foi conduzido pela abordagem qualitativa e sua proposta foi desenvolver uma estratégia investigativa estimulando o protagonismo entre os estudantes, incitando-os a desenvolverem um pensamento crítico e estimulando-os a expressarem seus conhecimentos prévios. Foi gerido como um estudo participante, com o intuito de amenizar as diferenças de quem domina e de quem é dominado, muito presente em pesquisas de interferência social e/ou religiosa (Felcher; Ferreira; Folmer, 2017).

O estudo buscou estimular a participação e engajamento dos envolvidos a fim de proporcionar um maior entendimento sobre o processo que envolve o envelhecimento e as mudanças sexuais dessa fase da vida. As informações foram obtidas e registradas em um caderno de anotações de observação participante (Marshall; Rossman, 1995).

A pesquisa desenvolveu-se na Escola Cidadã Integral Técnica Jornalista José Leal Ramos, localizada na cidade de São João do Cariri, região do Cariri Paraibano. Os participantes da pesquisa foram 06 estudantes do ciclo V, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentando uma faixa etária de 18 a 63 anos. Vale salientar que ao longo da pesquisa, houve alternância na quantitativo dos participantes. O trabalho foi desenvolvido em cinco etapas/momentos de forma contextualizada.

- **Etapa/momento 1- Levantamento de conhecimentos prévios.** A partir da questão: “Qual a diferença entre sexo e sexualidade?”, a professora fixou dois cartazes na lousa, um com a palavra sexo e outro com a palavra sexualidade. Em seguida, entregou aos estudantes tarjetas contendo as palavras ato sexual, carinho, órgão genital, carícias, ejaculação, entre outras para que cada um as colocassem no

cartaz correspondente ao que eles acreditavam ser o lugar correto. Posteriormente, foi feita a discussão sobre as percepções dos estudantes e a correta associação das palavras.

- **Etapa/momento 2- Estudo de caso.** Disponibilizou-se aos estudantes um estudo de caso com ênfase em um casal (Claudia e Luís) que, após anos de relacionamento, já não mantinham as relações sexuais tão constantes como na sua juventude. As problemáticas foram as seguintes: *“Qual(is) será(ão) o(s) motivo(s) desse “desinteresse” pelo ato sexual entre Cláudia e Luís?”*, *“Você acha que o desejo sexual desaparece com o envelhecimento? Justifique”*, *“Existe algum fator capaz de fazer com que o desejo sexual desapareça na terceira idade? Qual?”*, *“Será que essa falta de desejo tem alguma relação com os órgãos sexuais?”*, eles responderam de forma individual buscando colocar o máximo de conhecimento e impressões acerca das perguntas.
- **Etapa/momento 3- (Re)conhecendo as genitálias.** A turma foi dividida em duplas e a professora entregou um quebra-cabeça para introduzir o conteúdo referente à anatomia dos genitais. Após a montagem, eles perceberam que se tratava dos sistemas genitais masculino e feminino, e a docente então perguntou, de forma oral: *“Vocês conhecem os sistemas reprodutores masculino e feminino?”*, *“Quais as partes que os compõem?”*, *“Eles têm alguma função? Quais?”*. Após ouvir as respostas deles, foi entregue às duplas, um pôster com as imagens da genitália masculina e feminina, além de tarjetas contendo os nomes dos órgãos para que eles pudessem fixar às suas respectivas estruturas de cada sistema. Em seguida, realizou-se a socialização, explicando a função de cada órgão e finalizando esse momento com a exibição de vídeos explicativos sobre esses sistemas.
- **Etapa/momento 4 - Aula expositiva.** Foi feita uma aula de explanação dialogada sobre os fatores biológicos que podem interferir na sexualidade nessa fase da vida e para contemplar a exposição foram utilizados slides e vídeos educativos. Posteriormente, os estudantes analisaram novamente o estudo de caso e anotaram suas observações. A professora promoveu um debate apresentando os registros realizados e as novas percepções dos estudantes.
- **Etapa/momento 5- Dinâmica.** Para finalizar a sequência de atividades, foi oportunizada uma dinâmica de fechamento falando sobre a vulne-

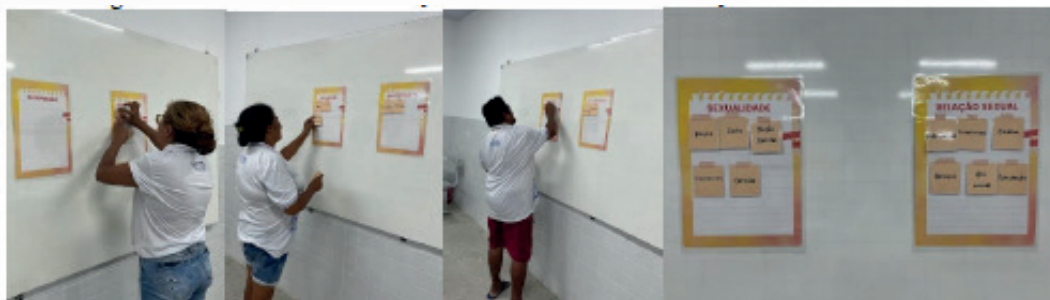
rabilidade das pessoas idosas às infecções sexualmente transmissíveis (IST). Para isso, foram entregues crachás contendo símbolos diferentes para os estudantes, onde cada símbolo correspondia a uma situação: triângulos (pessoas infectadas), estrelas (pessoas que têm relações sexuais desprotegidas) e corações (pessoas que usam preservativo). Foi simulada uma festa e a cada pausa na música eles tinham que formar uma dupla e anotar em seu crachá a figura do seu par. Após cinco rodadas foi realizada uma roda de conversas sobre as mais variadas figuras que cada um desenhou em seu crachá simulando cada parceiro(a) em relações sexuais. As discussões finais foram baseadas nas seguintes perguntas norteadoras: *“O que são infecções sexualmente transmissíveis?”*, *“Essas doenças têm relação com o sexo desprotegido? Justifique”*, *“Os idosos também estão expostos a esse tipo de doença? Por quê?”*, *“Quais seriam os possíveis fatores para o aumento das IST no público dessa idade?”*, *“Como prevenir essas doenças?”*. Após a discussão e escuta ativa, a professora finalizou abordando as alterações físicas e químicas que acometem esse público, como: as alterações hormonais e resposta imunológica, fazendo assim, o fechamento das atividades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

COMO OS ESTUDANTES DA EJA ENTENDEM A DIFERENÇA ENTRE RELAÇÃO SEXUAL E SEXUALIDADE?

As observações feitas sobre a percepção dos estudantes acerca da diferença entre relação sexual e sexualidade, sinalizam uma tendência um tanto conservadora e arraigada à cultura ou memória de vida, demonstrando a falta de informação sobre o conhecimento de seu próprio corpo e dessa temática. (Figura 1).

Figura 1- Atividade de associação dos conceitos sobre relação sexual e sexualidade



Fonte: Sousa, 2023.

Foi realizado um momento de discussão para debater as respostas informadas pela turma (**Figura 2**). Neste momento, eles demonstraram surpresa diante alguns conceitos que julgavam estar corretos e perceberam um reconhecimento equivocado durante toda a vida. Isso reforça o potencial que os tabus exercem na vida dessas pessoas quando se trata de assuntos sobre a vida sexual (Aguar et al. 2020).

Figura 2- Momento de socialização dos conceitos



Fonte: Sousa, 2023.

APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INVESTIGATIVA (SDI)

Executada em 04 aulas de quarenta minutos envolvendo a temática sexualidade e envelhecimento. Após a realização da atividade de levantamento sobre os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema, a sequência foi direcionada ao estudo mais específico sobre o funcionamento do corpo e as mudanças que estão associadas ao seu envelhecimento, especialmente com relação a sexualidade de pessoas idosas.

ESTUDO DE CASO

Na atividade de estudo de caso (**Figura 3**), a turma foi dividida em duplas. Após leitura e reflexão do caso, sobre a falta de interesse sexual do casal fictício de Cláudia e Luís, eles tiveram que levantar suas hipóteses na tentativa de responder às quatro perguntas sobre o caso exposto (**Tabela 1**).

Figura 3- Estudo de caso



Fonte: Sousa, 2023.

Tabela 1- Hipóteses dos estudantes acerca do estudo de caso

Pergunta 1	Qual(is) será(ão) o(s) motivo(s) desse “desinteresse”, pela relação sexual entre Cláudia e Luís?
ESTUDANTES	HIPÓTESES
ESTUDANTE A	“Pela velhice”.
ESTUDANTE B	“Por causa da idade, de ficar só com o companheiro”.
ESTUDANTE C	“Por causa da idade”.
ESTUDANTE D	“Por causa da velhice”.
Pergunta 2	Você acha que o desejo sexual desaparece com o envelhecimento? Justifique.
ESTUDANTES	HIPÓTESES
ESTUDANTE A	“Sim, com a velhice vai diminuindo tudo”.
ESTUDANTE B	“Sim, por causa do tempo que estão casados”.
ESTUDANTE C	“Sim, porque com o passar do tempo vão se acostumando juntos”.
ESTUDANTE D	“Sim”.
Pergunta 3	Existe algum fator capaz de fazer com que o desejo sexual desapareça na terceira idade? Justifique
ESTUDANTES	HIPÓTESES
ESTUDANTE A	“Sim, a diminuição do vigor físico”.
ESTUDANTE B	“Sim, porque está velho”.
ESTUDANTE C	“Sim, por causa da idade”.

ESTUDANTE D	"Não".
Pergunta 4	Será que essa falta de desejo tem alguma relação com os órgãos sexuais?
ESTUDANTES	HIPÓTESES
ESTUDANTE A	"Não".
ESTUDANTE B	"Sim".
ESTUDANTE C	"Às vezes sim, outras por falta de carinho do companheiro".
ESTUDANTE D	"Devido ao físico".

Fonte: Sousa, 2023.

Pode-se observar, pelas respostas dos estudantes e discussões feitas durante a aplicação da atividade em sala de aula, que a percepção é de que existe uma correlação entre a falta de desejo sexual e as características naturais que envolvem a idade dessas pessoas. Envelhecer é um processo complexo e singular, no entanto, não quer dizer que haverá obrigatoriamente uma dependência, inutilidade funcional ou que o indivíduo deixará de viver e realizar situações em sociedade, inclusive de explorar sua sexualidade (Vieira et al., 2016).

(RE)CONHECENDO AS GENITÁLIAS MASCULINA E FEMININA

Na etapa 3, cuja proposta era avaliar o conhecimento sobre os órgãos que compõem as genitálias masculina e feminina, foi observado que logo após a montagem dos quebra-cabeças (**Figura 4**), eles responderam coletivamente as seguintes perguntas: *"Vocês conhecem os sistemas reprodutores masculino e feminino?"*, *"Quais as partes que os compõem?"*, *"Eles têm alguma função? Quais?"*. Dentre as respostas tivemos (**Tabela 2**):

Figura 4 – Atividade de montagem de quebra-cabeça



Fonte: Sousa, 2023.

Tabela 2- Resposta coletiva dos estudantes acerca das perguntas sobre as genitálias masculina e feminina

PERGUNTAS NORTEADORAS	RESPOSTAS DOS ESTUDANTES
"Vocês conhecem os sistemas reprodutores masculino e feminino?"	"Sim".
"Quais as partes que os compõem?"	"Pênis". "Vagina". "Testículos".
"Eles têm alguma função? Quais?"	"São partes que usamos para fazer xixi e também para termos relações sexuais". "Por onde sai o espermã".

Fonte: Sousa, 2023.

Essa análise demonstrou que eles conhecem as estruturas de forma superficial, porém, conseguem ter noção das funções básicas que elas desempenham. Entretanto, na atividade dos posters com os sistemas genitais para identificar as estruturas com as tarjetas e seus respectivos nomes, eles demonstraram uma certa confusão e até mesmo desconhecimento sobre determinadas partes (**Figura 5**).

Figura 5 – Atividade de nomear as partes que formam os sistemas genitais



Fonte: Sousa, 2023

AULA EXPOSITIVA

Na etapa 4, com a explanação dialogada sobre os fatores biológicos que podem interferir na sexualidade nessa fase da vida e exibição de vídeos educativos (**Figura 6**), foi possível perceber uma melhor compreensão do conteúdo abordado sendo possível retornar ao estudo de caso e analisar melhor cada situação e analisar se suas hipóteses corroboram ou não com os novos conhecimentos.

Figura 6 – Aula expositiva dialogada



Fonte: Sousa, 2023

DINÂMICA

Na última etapa, para finalizar a sequência de atividades, foi oportunizada uma dinâmica de fechamento falando sobre a vulnerabilidade das pessoas idosas às infecções sexualmente transmissíveis (IST).

Mesmo sabendo que na velhice há alterações fisiológicas que interferem nas respostas sexuais, principalmente associadas aos hormônios nas mulheres e qualidade da ereção nos homens, não se pode deixar de abordar as inovações que a ciência tem proporcionado a este público. Contudo, o prolongamento da vida sexual nos idosos está contribuindo para um aumento considerável da exposição às Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST). Além disso, observa-se um negligenciamento na identificação da infecção por esses patógenos, o que dificulta a detecção precoce da contaminação pela Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), por exemplo (SILVA et al., 2017).

Para realização da dinâmica foram entregues crachás contendo símbolos diferentes para os estudantes, cada símbolo correspondia a uma situação: triângulos (pessoas infectadas), estrelas (pessoas que têm relações sexuais desprotegidas) e corações (pessoas que usam preservativo). Foi simulada uma festa (**Figura 7**) e a cada pausa na música eles tinham que formar uma dupla e anotar em seu crachá a figura do seu par. Após cinco rodadas, foi realizada uma roda de conversas sobre as mais variadas figuras que cada um desenhou em seu crachá simulando cada parceiro(a) em relações sexuais (**Figura 8**).

Figura 7 – Dinâmica das IST



Fonte: Sousa, 2023

Figura 8 – Roda de conversa sobre a temática IST



Fonte: Sousa, 2023

A roda de conversas foi feita baseada nas seguintes perguntas norteadoras: *“O que são infecções sexualmente transmissíveis?”*, *“Essas doenças têm relação com o sexo desprotegido? Justifique”*, *“Os idosos também estão expostos a esse tipo de doença? Por quê?”*, *“Quais seriam os possíveis fatores para o aumento das IST no público dessa idade?”*, *“Como prevenir essas doenças?”*.

Os estudantes participaram efetivamente das discussões trazendo suas dúvidas, externando algumas angústias e até relatos de situações com eles mesmos e com pessoas próximas. Para finalizar a troca de experiências, foi abordado um pouco sobre as alterações físicas e químicas que acometem esse público, como: as alterações hormonais e resposta imunológica, fazendo, portanto, o fechamento das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho proposto desenvolveu uma abordagem investigativa estimulando o protagonismo entre os estudantes em todas as etapas, incitando o pensamento crítico e fazendo com que eles expressassem seus conhecimentos prévios. Após as dinâmicas, foram nítidas as mudanças nas respostas posteriormente à explanação dos conteúdos, os quais, de maneira geral, não são abordados dentro da grade de conteúdo do ensino médio.

Vale ressaltar que a aplicação de diferentes práticas pedagógicas fez com que os estudantes se envolvessem muito mais nas atividades propostas fortalecendo a criticidade, a comunicação e despertando interesse de estudar biologia através de situações e problemáticas presentes no dia a dia.

Os estudantes mostraram-se satisfeitos, curiosos e bastante participativos em todos os momentos, pois trata-se de um conteúdo que eles expressam muitas dúvidas, podendo proporcionar uma aprendizagem significativa uma vez que faz parte de seu cotidiano.

Foi notória a falta de conhecimento sobre o próprio corpo, fazendo-os trazer exemplos de vivências pessoais e de familiares para dentro das discussões levantadas, o que corrobora com a intencionalidade e a função que a escola pode e deve exercer seu papel enquanto formadora de cidadãos conhecedores de seus direitos e deveres.

Por fim, se faz necessário que propostas como estas sejam comuns e constantes dentro dos ambientes escolares, seja na modalidade de Educação de Jovens e Adultos ou nas salas de turmas regulares. As práticas docentes devem atender essas demandas para cumprir o papel que a escola tem que é a de preparar os jovens e adultos para a vida profissional, mas principalmente, para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. B. LEAL, M. C. C.; MARQUES, A. P. O.; TORRES, K. M. S.; TAVARES, M. T. D. Vivendo com HIV – comportamento e conhecimento sobre sexualidade: revisão integrativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 2, p. 575-584, 2020.

ANTUNES, E. S. D. C.; SOUTTO, M.A. ALMEIDA, A.T; LOURENÇO, M.L. Considerações sobre o Amor e a Sexualidade na Maturidade. **Pensando famílias**, v. 14, n. 2, p. 121-138, 2010.

BEUREN, E.; BALDO, A. Formação cidadã dos alunos da educação básica, na promoção do conhecimento científico nas ciências da natureza, utilizando os recursos da web 2.0. Anais do Ciecitec, 2015. Disponível em <http://san.uri.br/sites/anais/ciecitec/2015/resumos/comunicacao/872.doc>. 17 de setembro de 2022.

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

CARVALHO, A. M. P. Ensino e aprendizagem de Ciências: referenciais teóricos e dados empíricos das sequências de ensino investigativas-(SEI). In: LONGHINI, M. D. (Ed.). O uno e o diverso na educação. Uberlândia: **EDUFU**, 2011. p. 253–266.

COSTA, E. P. S.; SERAFIM, D.B.L; SILVA, A.T.V.S.; BARBOSA, G.A. O tabu social atrelado à sexualidade dos idosos: uma revisão sistemática. **Envelhecimento Humano: Desafios Contemporâneos**, p. 480-488, 2020.

FELCHER, C. D.; FERREIRA, A. L. A.; FOLMER, V. Da pesquisa-ação à pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no Facebook. **Experiências em Ensino de Ciências** v.12, n.7, 2017.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S.. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.18, n.67, p.389-410,2010.

GONZAGA, M. F. Sexualidade no Processo de Envelhecimento. In:**Congresso Internacional de Enfermagem**. 2017.

OLIVEIRA, I. B. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: PAIVA, J; OLIVEIRA, I. B. (Org.). Educação de Jovens e Adultos. Petrópolis, RJ: **DP&A**, 2009, p. 97-107.

MARSHALL, C., & ROSSMAN, G. B. Designing qualitative research (2nd ed., 78-79. Thousand Oaks: CA. **SagePublications**,1995.

MORAES, K. M.; VASCONCELOS, D.P.; SILVA, A.S.R.; SILVA; C.C.; SANTIAGO, L.M.M.; FREITAS, C.A.S.L. Companheirismo e sexualidade de casais na melhor idade: cuidando do casal idoso. **Rev bras geriatr gerontol**, v. 14, n. 4, p. 787-98, 2011.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). Metodologias ativas para uma educação inovadora:uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: **Penso**, 2018.

RODRIGUES, C. F. C.; DUARTE, Y.; RESENDE, F. A. C. BRITO, R. P. B.; NUNES, D. P. Atividade sexual, satisfação e qualidade de vida em pessoas idosas. **Revista eletrônica de enfermagem**, v. 21, p. 1-9. 2019.

SASSERON, L. H. **Ensino por investigação: pressupostos e práticas**. São Paulo, 2015. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0704/impressos/plc0704_12.pdf. Acesso em: 1 set. 2024

SILVEIRA, E. F.; VIEIRA, L. C.; ROCHA, M. P.; KRUGER, V. Concepção de Sexualidade e Educação: a visão dos bolsistas do PIBID/Biologia da Universidade Federal de Pelotas. **Rev. SBEnBio**, n.3, out. 2010.

VIEIRA, K. F.L.; COUTINHO, M.S. P.; SARAIVA, E.R.A..A sexualidade na velhice: representações sociais de idosos frequentadores de um grupo de convivência. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 36, n. 1, p. 196209, 2016.

FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NUMA PERSPECTIVA OMNILATERAL

Ana Carolina Cerveira Tavares¹
Fabiane Silva Martins²
Soraya Tatiara Lopes Chicar³

RESUMO

Estudo acerca da política pública educacional de jovens e adultos que pretende uma formação humana integral e propõe a integração entre trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral, condições necessárias para o exercício efetivo da cidadania. Objetivou analisar o desenho do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, que tem a finalidade de ofertar uma formação humana integral enquanto contribuição fundamental para que homens e mulheres alcancem a omnilateralidade. O método que conduziu a presente pesquisa foi a teoria social crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético. As categorias de análise trabalhadas foram: educação de jovens e adultos, omnilateralidade e formação humana integral. O procedimento de pesquisa utilizado foi a pesquisa bibliográfica acerca da temática abordada, a partir de autores que trabalham as categorias abordadas, como Gramsci (2001), Marx (2013) e Mészáros (2008), além da pesquisa documental, por meio do Decreto nº 5.478/05 que trata especificamente do Proeja. Os resultados apontaram que a modalidade de educação de jovens e adultos na educação profissional e tecnológica, como posto, busca superar a dualidade estru-

1 Doutora pelo Curso de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, anacarolina@ifma.edu.br;

2 Mestra pelo Curso de Gestão da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, fabiane.martins@ifma.edu.br;

3 Mestra pelo Curso de Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí – UFPI, sorayatatiara@ifma.edu.br.

tural de uma educação academicista voltada para os mais ricos e uma educação pobre para os mais pobres. Constatou-se que o desenho da política se aproxima da visão marxiana de desenvolvimento omnilateral, em que formuladores almejam uma cidadania que vai de encontro à lógica burguesa, restrita à esfera econômica, para atender aos interesses do capital. Ademais, o trabalho como princípio educativo é, reiteradamente, posto como substancial para o desenvolvimento do programa, onde a escola deve estar vinculada ao trabalho, não restrito à ocupação profissional.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Formação Humana Integral, Omnilateralidade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute a política pública educacional de jovens e adultos, que pretende uma formação humana integral e propõe a integração entre trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral, condições necessárias para o exercício efetivo da cidadania. Desta forma, analisa-se o desenho do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, criado por meio do Decreto nº 5.478/2005, depois revogado pelo Decreto 5.840/2006.

O primeiro decreto instituía a criação do programa voltado apenas para o ensino médio nas instituições federais de educação tecnológica. Já o segundo, ainda vigente, passou a abranger toda a educação básica, incluindo o ensino fundamental, tornando-se o “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos”. Conforme seu documento base, elaborado em 2007, pelo Conselho Nacional de Educação, a ampliação foi resultado das demandas postas pelos sujeitos envolvidos com a educação de jovens e adultos e, com base nas suas experiências concretas, viram a necessidade de expandir o público do programa e instituições ofertantes (BRASIL, 2007).

Seu objetivo é ofertar a educação básica atrelada à formação profissional e tecnológica para jovens e adultos/as que não tiveram oportunidade de iniciar ou continuar os estudos, com vistas à uma melhor inserção socioeconômica destes sujeitos que “caracterizam-se por pertencer a uma faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino demandado”, denominado “distorção série-idade” (BRASIL, 2007, p.44).

Uma das instituições responsáveis por implementar as ações do Proeja é o IFMA, criado pela Lei nº 11.892/08, com a finalidade de “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”, incluindo o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008). E, por estarmos inseridas nesta política pública educacional, vislumbramos um cenário propício para refletir acerca do desenho do Proeja e sua possibilidade de execução na realidade que se aproxime de uma educação omnilateral.

O método que conduziu a presente pesquisa foi a teoria social crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético. À luz do referencial teórico

marxiano de omnilateralidade e da Escola Única de Gramsci, foi possível compreender o desenho do Proeja e sua perspectiva de formação humana integral enquanto contribuição fundamental para que homens e mulheres alcancem a omnilateralidade.

Os resultados mostraram que o desenho da política se aproxima da visão marxiana de desenvolvimento omnilateral, em que formuladores almejam uma cidadania que vai de encontro à lógica burguesa, restrita à esfera econômica, para atender aos interesses do capital.

1 O DESENHO DO PROEJA: UMA ANÁLISE DO SEU DOCUMENTO BASE

No Brasil, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 foi o primeiro instrumento relevante na deliberação acerca das Diretrizes Curriculares Educacionais da Educação de Jovens e Adultos, onde traz os conceitos, funções e bases legais da EJA, dentre outros elementos. A sua construção contou com a colaboração da sociedade civil e instituições educacionais, ao longo de três audiências públicas, em diferentes cidades, onde foram abordados desde aspectos pontuais até sua fundamentação teórica. Segundo o parecer, a EJA:

representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a ela e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (BRASIL, 2000, p. 5).

De acordo com o Parecer, a educação de jovens e adultos tem três funções: reparadora, equalizadora e permanente ou qualificadora. A função reparadora visa, de fato, reparar a dívida histórica da sociedade brasileira para com grande parte da população excluída dos diversos direitos sociais, políticos e civis, especialmente, a população negra e indígena. Quanto ao direito educacional, “[...] no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (BRASIL, 2000, p. 6).

A função equalizadora busca ir além da alfabetização de adultos, mas equalizar as oportunidades educacionais daqueles que foram forçados a abandonar a escola por condições adversas, estes devem receber mais oportunidades,

proporcionalmente, do que aqueles que não tiveram sua trajetória escolar interrompida. “A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. Quanto à função permanente ou qualificadora, tem o objetivo de promover o conhecimento por toda a vida, este é “o próprio sentido da EJA” (BRASIL, 2000, p.10).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, divulgada em 2018, apresentou uma taxa de 6,8% de analfabetos no Brasil com 15 anos de idade ou mais, o correspondente a 11,3 milhões de brasileiros. Em comparação ao ano de 2017, houve uma redução de apenas 121 mil analfabetos. Quanto à relação entre analfabetismo e idade, temos:

Em 2018, eram quase 6 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 18,6% para esse grupo etário. [...] Ao incluir, gradualmente, os grupos etários mais novos, observa-se a queda do analfabetismo para 11,5% entre as pessoas com 40 anos ou mais, 7,2% entre aquelas com 25 anos ou mais e 6,8% entre a população de 15 anos ou mais (BRASIL, 2018, p. 2).

Quando relacionamos a cor/raça e o analfabetismo, é evidente o abismo entre pessoas brancas e pretas ou pardas com 15 anos de idade ou mais. Em 2018, a taxa de analfabetismo entre brancos era de 3,9%, enquanto pretos ou pardos era de 9,1% e as regiões Norte e Nordeste apresentam taxas mais elevadas (PNAD, 2018).

Segundo seu documento base (Decreto 5.840/2006), o Proeja busca ir além dos frágeis programas de alfabetização de adultos, comumente desenvolvidos no país. Ele aponta para uma oferta educacional mais consolidada, para a construção de uma política pública que integre a educação básica, educação profissional e educação de jovens e adultos, considerando a diversidade de gênero, raça/etnia, geracional, dentre outras. Nesta direção, seu objetivo central é ofertar ao público da EJA, “jovens e adultos em situação de aprendizagem escolar” o “ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2007, p. 33).

Isto posto, esta modalidade educacional é voltada ao público jovem e adulto que não concluiu seus estudos na “idade regular”, visto que, como afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p.126), “as necessidades básicas de aprendi-

zagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam de institucionalidade e continuidade [...]”.

O decreto estabeleceu que as instituições proponentes seriam os sistemas de ensino estaduais, municipais e federais e as entidades privadas nacionais ligadas ao “Sistema S”⁴ e, dentre os estabelecimentos federais de educação profissional e tecnológica responsáveis em ofertá-lo, estavam os Centros Federais de Educação Tecnológica - Cefets e as Escolas Agrotécnicas Federais – EAFs e, posteriormente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs.

O contexto político em que os programas e políticas são criadas nos ajudam a entender o seu desenho e a intencionalidade ali expressa. Pensando nisto, o Proeja foi criado no governo Lula (2003-2011), do Partido dos Trabalhadores, que representou um marco progressista no Brasil, desde a instalação da ditadura militar. Concorde-se com as críticas a este governo, todavia, é inegável que foi um período de construção de vários projetos voltados para a classe trabalhadora. Na área educacional, foi injetado um grande volume de recursos para criação de várias políticas e programas, como o Prouni, Fundeb, novo Enem, Lei de Cotas e os próprios IFs, estes com a perspectiva de proporcionar uma educação voltada para a qualificação profissional da população pobre que não tinha acesso à uma educação gratuita e de qualidade.

Esta modalidade educacional pretende uma qualificação que ultrapasse a dimensão técnica e a adaptação passiva e subordinada do trabalhador aos ditames capitalistas e alcance a dimensão social humana, uma vez que “a qualificação social e profissional permite a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho das pessoas” (BRASIL, 2007, p.46).

Na perspectiva de buscar uma formação humana integral, o Proeja pretende superar a dualidade estrutural de uma educação academicista voltada

4 O Sistema S significa o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: Sistema S — Senado Notícias

para os mais ricos e uma “educação pobre para os pobres”. Desta forma, fundamenta-se na

[...] integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estritamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007, p.35).

Deste modo, busca incluir a população alijada do seu direito à educação, promovendo a elevação da escolaridade atrelada à uma formação profissional de qualidade, respeitando as suas dimensões culturais, sociais, econômicas, cognitivas e afetivas, isto é, promovendo as reais necessidades de aprendizagem desses sujeitos, condição para o efetivo exercício da cidadania. Então, pode-se afirmar que, para os formuladores, ser cidadão não se resume à inclusão do indivíduo no mercado de trabalho, onde até a própria concepção de trabalho deve ser revista. Os documentos oficiais do Proeja indicam que a concepção de cidadania almejada busca operar “[...] como sujeitos nas esferas pública, privada e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontem na direção dessa sociedade justa e igualitária (BRASIL, 2007, p. 24).

Quanto à qualidade educacional, os documentos investigados mostram que o Proeja propõe-se a oferecer uma educação “[...] com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares [...]”. A concepção de qualidade que se assenta o programa está “[...] voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível” (BRASIL, 2007, p.33).

Cumprir dizer que a materialização e operacionalização dos objetivos e princípios do programa estão postas e expressas no seu projeto político-pedagógico, que tem como eixo fundamental o currículo integrado, ou seja, “uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas”, previsto no Parecer CNE/CEB nº1/2000, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a EJA (BRASIL, 2007, p. 41).

O documento base do Proeja sinaliza que o currículo deve ser construído coletivamente, com os diferentes sujeitos envolvidos nesta política, de forma contínua e processual, em que o diálogo constante com a realidade é indispensável para suplantiar os modelos tradicionais enrijecidos, que não tem relação com a realidade dos sujeitos. “Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade”. Isto posto, esta modalidade traz algumas propostas de abordagem metodológica para que a estruturação do currículo atenda a integralidade proposta, dentre elas, estão: a abordagem pautada em temas gerais; esquemas conceituais; em resoluções de problemas; em dilemas reais vividos pela sociedade e abordagens por área de conhecimento. Todas elas devem estar ligadas entre si e envolver todas as disciplinas, mantendo o nível de aprofundamento (BRASIL, 2007, p. 49).

A organização dos tempos e espaços de aprendizagem também está desenhado no documento base como necessária para a formação integral de jovens e adultos trabalhadores.

É proposta a flexibilização do desenvolvimento das atividades fora do espaço formal escolar, desde que previsto no projeto político-pedagógico da instituição, pois defende que o processo de ensino-aprendizagem acontece em diferentes espaços formais e informais, com métodos e tempos próprios, em que as diferenças entre os sujeitos produz novos conhecimentos e formas de ser e de se relacionar no mundo.

Deste modo, a consecução de uma formação humana integral dos educandos que, de fato, supere a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, precisa estar alicerçada nos fundamentos políticos pedagógicos estabelecidas pelo Proeja, quais sejam:

- a. A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
- b. A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;
- c. A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- d. A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;

- e. A escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- f. A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino;
- g. O trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007, p.47).

A construção do currículo e a organização dos tempos e espaços de aprendizagem, firmado nestes fundamentos políticos pedagógicos, não é tarefa fácil, pois as “condições de escolarização” dos sujeitos devem ser levadas em conta, ou seja, deve-se considerar o que a escola consegue desenvolver dentro das suas limitações, para atender até mesmo “aqueles que não se adequem ao padrão” almejado. Para Almeida e Betini (2016), nem sempre a tensão entre os recursos que os alunos têm, o que a escola exige deles e as suas condições concretas para atender o seu público, é uma equação com resultado positivo. Isto requer o desenvolvimento de uma cultura de planejamento das atividades a curto, médio e longo prazo e de monitoramento e avaliação institucional.

Nesta direção, a organização e gestão do trabalho escolar deve ter um enfoque democrático, pois possibilita a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo, gestores, professores, técnicos administrativos, alunos e a comunidade local, posto que, quando há uma construção coletiva, todos se sentem responsáveis pela execução do programa e pelo controle do seu cumprimento. Conforme Frigotto (2010, p. 194), “[...] esta luta contra hegemônica demanda aguçar a inteligência para analisar melhor a realidade, ter vontade política e, sobretudo, organização. Trata-se, pois, de um embate que se dá no terreno teórico e político-prático, ou seja, no plano da práxis”.

METODOLOGIA

O método que conduziu a presente pesquisa avaliativa foi a teoria social crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético. A opção por este método não foi neutra, mas carregada de intencionalidade e justifica-se por acreditarmos que ele não apenas descreve o objeto na sua aparência, mas consegue explicar e julgar o programa e seus determinantes. De acordo com Netto (2011, 53, *grifo do autor*), “O método implica, pois, para Marx, uma determinada *posição (perspectiva)* do sujeito que pesquisa: aquele em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações”.

O procedimento de pesquisa utilizado foi a pesquisa bibliográfica acerca da temática abordada, a partir de autores que trabalham as categorias de análise: educação de jovens e adultos, omnilateralidade e formação humana integral, como Gramsci (2001), Marx (2011) e Mézáros (2008), e de documentos oficiais, por meio do Decreto nº5.478/05 que trata especificamente do Proeja. Desse modo, a pesquisa bibliográfica se efetivou através de leituras e análises de estudos consolidados sobre a temática ancorando a problematização das categorias que deram sustentação a todo o desenvolvimento da tese.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise do desenho do Proeja, constatou-se que ele busca a formação humana integral. Ele se propõe a garantir o acesso dos diferentes sujeitos, especialmente da classe trabalhadora, ao universo de saberes científicos e tecnológicos produzidos ao longo do tempo pela humanidade e, ao mesmo tempo, busca “uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e a construção de uma sociedade socialmente justa” (BRASIL, 2007, p.13).

Tal compreensão dialoga com a concepção de omnilateralidade⁵, a partir dos estudos de Marx e Engels que, segundo Manacorda (2007, p. 87), significa o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” de homens e mulheres. Contrapõe-se à “unilateralidade”, característica da sociedade capitalista, onde tanto capitalistas quanto trabalhadores tem suas potencialidades tolhidas, com isto, desenvolvem apenas algumas de suas capacidades de forma parcial.

Mészáros (2008) chama atenção para a contribuição primordial da educação institucionalizada na transformação da sociedade, mediante práticas escolares que podem alterar profundamente a realidade, transcendendo as meras formalidades, contudo, as instituições educacionais não podem ser as

5 De acordo com o Dicionário Priberam (2020) os termos “Onilateral” e “Omnilateral” possuem o mesmo significado. O primeiro refere-se à pronúncia em Portugal, utilizado nas obras de Manacorda (2007, 2019). Nesta pesquisa utilizamos a tradução brasileira “omnilateral” da Editora Boitempo que também utiliza a expressão “desenvolvimento universal” para se referir ao desenvolvimento pleno dos sujeitos.

únicas responsáveis pela emancipação humana. Nesta direção, a expectativa é superar o atual modelo de sociedade em que o ensino dual prevalece, isto é, uma educação técnica, manual para os trabalhadores e uma educação desinteressada, intelectual para a “elite” burguesa.

A educação em seus diversos caminhos, em especial, a escola, deve levar todos os sujeitos sociais a se reapropriarem da ciência, promovendo sua reintegração com o trabalho, tendo como fim, a sua emancipação humana, como destaca Manacorda (2007, p.75):

[...] uma ciência não meramente especulativa, mas operativa, porque, sendo operativa, reflete a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza; um trabalho não destinado a adquirir habilidades parciais do tipo artesanal, porém o mais articulado possível, pelo menos em perspectiva, à tecnologia da fábrica, a mais moderna forma de produção.

O desenvolvimento omnilateral dos sujeitos requer a unificação da ciência e da produção, separadas pela divisão do trabalho na sociedade capitalista. À sua época, Marx identificou algumas escolas que poderiam ter o embrião para desenvolvimento dessa formação humana integral, mas ainda longe do que seria o ideal:

Uma fase desse processo de revolucionamento, constituída espontaneamente com base na grande indústria, é formada pelas escolas politécnicas e agrônômicas, e outra pelas *écoles d'enseignement professionnel* [escolas profissionalizantes], em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução sobre tecnologia e manuseio prático de diversos instrumentos de produção (MARX, 2013, p. 370).

Segundo Manacorda (2007), para que seja viável o resgate da humanização de homens e mulheres desumanizada pelo capital, é imperativo o desenvolvimento da cultura desinteressada (reino da liberdade), possível somente fora dos espaços da cultura interessada (reino das necessidades), como na vida cotidiana, na relação com a família, no meio social, etc. Logo, a liberdade defendida por Marx, que fora desvirtuada pela liberdade burguesa, é aquela que dá condições ao trabalhador desenvolver suas potencialidades fora do trabalho capitalista, do reino das necessidades.

Nos Cadernos do Cárcere 12⁶, Gramsci aborda a educação enquanto um caminho indispensável para conhecer a realidade e contribuir para a superação do capitalismo, via revolução da classe trabalhadora. Baseado no método historicismo, ele parte da realidade industrial moderna para construir suas teorias educacionais que, tem como tese principal “*O trabalho como princípio educativo*”. O autor não se refere a qualquer trabalho, mas aquele historicamente determinado, qual seja, o trabalho moderno industrial, desenvolvido dentro das fábricas.

Conforme Gramsci, o princípio unitário da Escola Única seria o fundamento para transformação da cultura e das relações sociais, indo de encontro à todas as formas escolares tradicionais e dos modelos de escola da sociedade capitalista, pois ambas reforçam a dualidade estrutural do ensino. O desafio é a busca de uma formação completa em que o operário não se restrinja ao aprendizado do fazer, mas do pensar, planejar e governar, somente assim há a democratização do ensino.

Para pensar concretamente numa formação omnilateral a partir da Escola Única, Gramsci buscou reter um aspecto essencial da escola humanista tradicional: o seu elemento “desinteressado”, em contraposição à forma “interessada”, princípio pedagógico das escolas modernas. Sob o ponto de vista gramsciano, a educação desinteressada destina-se a todos, indistintamente, ao contrário da escola classista tradicional que era destinada apenas aos filhos dos oligarcas. A perspectiva “desinteressada” busca atender a todas as necessidades da humanidade, sejam físicas, mentais, espirituais, ultrapassando o aspecto individualista, que visa o interesse coletivo. Nosella (2017) resume muito bem o trabalho enquanto princípio educativo: uma relação orgânica entre o trabalho (aquele desenvolvido dentro da fábrica, pois este era o contexto vivenciado por Gramsci) e a escola, em que o mote central é a inspiração do método desenvolvido no trabalho e não nos seus fins mais imediatos.

Assim como Marx, Gramsci acreditava que a sociedade capitalista contém um embrião da sociedade socialista, em que a escola e o trabalho estão organicamente integrados. Assim como na fábrica, onde todos trabalham com um objetivo comum que é gerar lucro para o capitalista, Gramsci se apropria dessa lógica para pensar na sociedade socialista. Nesta sociedade, todos devem tra-

6 Obra compilada dos escritos de Gramsci, realizados no cárcere do governo fascista, no período de 1926 a 1934, traduzida no Brasil pela editora Civilização Brasileira.

balhar para um objetivo comum que, no caso gramsciano, é o atendimento das necessidades e gozo dos bens sociais disponíveis para todos, de forma coletiva. Nessa lógica, a escola se torna um espaço para que homens e mulheres sejam ensinados a usufruírem de todas as suas potencialidades, de forma integral. Partindo desse entendimento que o autor pensa na construção da Escola Única e a define como: “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.” Sua finalidade é promover a liberdade concreta da classe trabalhadora, a partir dos princípios do trabalho moderno, numa perspectiva socialista (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Para diminuir o fosso entre “formar e informar”, Gramsci enfatizou o “trabalho vivo do professor”, que deve considerar o aluno enquanto sujeito ativo do processo educacional. Contudo, nem todo professor tem uma prática pedagógica orientada para uma sociedade mais justa, são “professores medíocres” que se limitam a apenas “instruir”, desenvolvendo o ensino mecânico, contribuindo para o desenvolvimento de uma escola retrógada e parcial.

É necessário que os professores compreendam e levem seus alunos a refletirem acerca da contradição e da distância entre a sua cultura e a cultura hegemônica, materializada no currículo escolar. Eles devem ter consciência do seu papel na formação dos alunos e alunas que os levam à sua emancipação humana. Vale destacar que Gramsci não atribuiu o peso da responsabilidade da formação, exclusivamente, aos alunos ou aos professores, “não é o professor individual, mas o complexo social a que ele pertence; não é o aluno individual, mas a relação real escola-vida que transcende, seja o indivíduo, sejam suas boas intenções, que podem tornar verdadeiramente ativa a escola.” (MANACORDA, 2007, online).

Apesar de sempre lutar pelo acesso universal à educação, sobretudo, da classe trabalhadora, Gramsci era contra qualquer precarização do ensino que, para ele, deveria ser de qualidade. Segundo Nosella (2017, online), “nenhuma contingência histórica ou social justifica aligeiramentos, protecionismos, rebai-xamentos ou aviltamentos das condições e dos métodos dessas atividades [...]”. Neste aspecto, para que a escola atenda a todos, de forma equânime, o papel do Estado é fundamental no que concerne aos investimentos financeiros, estruturais e humanos que antes era de responsabilidade das famílias, onde “[...] a inteira função da educação e formação das novas gerações deixa de ser privada

e torna-se pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem distinções de grupos ou de castas [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 36).

A análise do desenho do Proeja, sua concepção e objetivos nos permite estabelecer diálogo com as orientações marxianas aqui expostas, as quais apontam mecanismos para o desenvolvimento omnilateral do ser social para além das necessidades imediatas, mas para o gozo de bens espirituais, subtraídos pelo capital. Soma-se também, a visão gramsciana do trabalho como princípio educativo, enquanto uma relação orgânica entre o trabalho historicamente determinado e a escola, em que o mote central é a inspiração do método desenvolvido no trabalho da sociedade atual e não suas técnicas ou seus fins mais imediatos. É neste sentido que o Proeja assume o trabalho enquanto princípio educativo:

Cimentado pelo princípio unitário da Escola Única de Gramsci, o documento base do Proeja prega que a vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem (BRASIL, 2007, p. 38).

Desta forma, para que homens e mulheres possam produzir sua condição humana através do trabalho, o caminho é a formação integral dos educandos, para que se tornem “cidadãos-profissionais” e, com isso, compreendam a realidade e o mundo do trabalho em suas diversas nuances. Neste sentido, infere-se que esta perspectiva guarda relação com a Escola Única gramsciana, isto é, uma escola que seja possível desenvolver todas as potencialidades humanas, unindo ciência e trabalho, permitindo a atuação ética e política dos sujeitos na sociedade, transformando-a “em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente, os da classe trabalhadora.”

Embora não esteja explicitado, é possível perceber ao longo do documento base do Proeja que a concepção crítica-dialética subjaz implicitamente na sua formulação. Evidencia-se que diversos trechos ancoram esta percepção, na medida em que apontam para a construção de outro modelo de sociedade “socialmente justa”, uma formação que busca a integralidade dos sujeitos em contraposição ao modelo atual desigual e excludente, onde prevalece desemprego estrutural, pobreza extrema, baixa escolaridade, dentre outras expressões da questão social. Para o programa, somente mudanças estruturais e profundas – outra sociedade – produzirão resultados significativos:

Concorda-se quando programa questiona as políticas educacionais brasileiras, reflexo do modelo de desenvolvimento socioeconômico dependente e periférico, submisso aos ditames dos organismos internacionais de lógica neoliberal. Para ele, é necessário superar ações pontuais traduzidas em projetos ou programas, que apenas promovem uma inclusão precária da população demandante e lutar por políticas de Estado mais perenes, que reconheçam a diversidade dos sujeitos e, assim, caminhar para uma formação humana integral. Isto requer, parafraseando Manacorda (2019, online), ao mesmo tempo, a transformação das condições sociais para a criação de um sistema educacional adequado e um sistema educacional adequado para que seja possível modificar as condições sociais.

Portanto, depreendemos que o Proeja busca a formação de cidadãos que vá de encontro à noção de cidadania do projeto político da classe burguesa, este que, segundo Dagnino (2004, p.157), tem deslocado o seu sentido democratizante para atender aos interesses do capital, reduzindo-a à uma questão individualista, de responsabilidade moral onde “[...] a sociedade é chamada a se engajar no trabalho voluntário e filantrópico, que se torna cada vez mais o hobby favorito da classe média brasileira [...]”, além da forte conexão da cidadania com o mercado, onde ser cidadão significa acessar os bens disponibilizados pelo capital.

Podemos dizer que esta visão adotada por esta modalidade educacional contrapõe-se à “qualidade total” de caráter produtivista, difundida pelo ideário neoliberal, onde cabe aos indivíduos buscar meios para se tornarem competitivo no mercado de trabalho. É uma qualidade focada apenas nos resultados, com uma nítida desvalorização dos conhecimentos formais, cujo domínio é medido mediante diplomas e uma supervalorização da dimensão experimental da qualificação, onde o que importa são os atributos pessoais, seus valores, as relações interpessoais, isto é, a capacidade individual dos sujeitos se adaptarem à instabilidade do mercado. Desse modo, a análise nos faz indicar que os formuladores do programa não estavam afinados a esse ideário.

Assim, o documento do Proeja deixa claro que a educação, seja ela geral ou profissional e tecnológica não pode ser responsabilizada, unicamente, pelo desenvolvimento da sociedade. Sabe-se que ela possui inúmeras possibilidades para promover uma qualidade socialmente referenciada, de cunho democrático, por outro lado, encontra muitos limites que estão fora da sua competência. Mézaros (2008, p. 45) trouxe essa preocupação ao afirmar que “[...] a educação

formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz, *por si só*, de fornecer uma alternativa emancipadora radical”. Ainda que a instituição escolar seja um espaço de manifestação da luta de classes, ela não detém a sua exclusividade, portanto, não pode ser idealizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a análise do desenho do Proeja, sua concepção, princípios e fundamentos políticos pedagógicos nos levou a sustentar que ele se aproxima da visão marxiana de desenvolvimento omnilateral, uma vez que a qualificação que propõe ofertar pretende alcançar a dimensão social humana, para além da dimensão técnica, rompendo com a adaptação passiva e subordinada do trabalhador aos ditames capitalistas. Ademais, o trabalho como princípio educativo é, reiteradamente, posto como substancial para o desenvolvimento desta modalidade educacional, onde a escola deve estar vinculada ao trabalho, não restrita à ocupação profissional. A qualidade educacional proposta pelo programa também seguiu esse entendimento, pois busca um vivência de um processo crítica e emancipador.

Vale lembrar que o Proeja foi criado no governo Lula (2003-2011), de viés progressista, assumiu alguns compromissos favoráveis a classe trabalhadora, particularmente, no que tange à construção de políticas públicas que enfrentassem, dentre outras expressões da questão social, a extrema pobreza e a baixa escolarização de grande parte da população brasileira. Por isso, acredita-se que a formulação do desenho do Proeja foi resultado dos debates construídos pelos movimentos sociais e pelas universidades na sua relação contraditória com o então governo que, de certa forma, absorveu, positivamente, seus projetos.

Sabe-se que a escola, isoladamente, não provoca a transformação da sociedade, mas tem autonomia para construir caminhos que possam contribuir efetivamente para a superação da sociedade de classes, imbricada na sua relação com o trabalho. Portanto, é preciso construir sistemas de ensino que promovam mudanças no contexto social e, como já mencionado, desenvolver no bojo das contradições da pedagogia capitalista (que contém os germes de uma formação omnilateral), uma práxis transformadora.

Todo o percurso investigativo se fez ancorado no materialismo histórico-dialético, assim, buscou-se entender os fundamentos da proposta de formação humana integral de perspectiva omnilateral com vistas à analisar concretamente

os elementos que estruturaram a consecução do programa, bem como seus determinantes.

Por fim, a discussão proposta neste artigo nos levou a compreender que os próprios formuladores acreditam numa formação efetivamente humana para “além do capital”, como aponta Mészáros (2008), ou seja, que transcenda a sociedade atual, pois somente assim é possível atuar nas suas questões vitais, na sua base causal e não apenas corrigir seus efeitos. Por outro lado, o processo não é linear, mas são movimentos de avanços e retrocessos, uma vez que a desconstrução desta sociedade se dá a partir de seus próprios elementos, buscando dentro das suas contradições, as bases para a formação de outra sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa; BETINI, Geraldo Antônio. A qualidade da escola: debatendo princípios rumo à construção de uma qualidade socialmente referenciada. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Madri: Universidad Autónoma de Madrid, v. 9, n.2, p. 49-63. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/6669>

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº01/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 05 de julho de 2000. Disponível em: [CEB012000.doc \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 10 de maio de 2024

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: educação profissional técnica de nível médio/ensino médio – documento base. Brasília: MEC, ago. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº23/2008**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, 08 de outubro de 2008. Disponível em: [pceb023_08 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 01 de maio de 2024

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia, dá outras providências. Brasília: Presidência da República. [2020]. Disponível em [L11892 \(planalto.gov.br\)](https://l11892.planalto.gov.br). Acesso em 20 de dezembro de 2023

_____. Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União.

Avaliação dos Indicadores de Gestão da Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica: Relatório nº 201702018. Brasília, 2018.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Revista Política e Sociedade**, Santa Catarina, v.3, n. 5, p. 139-164, out. 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo, Jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, p.108-130, 2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da Economia Política. Livro 1. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MESZAROS, Istévan. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2017. E-book

PRODUÇÃO ARTESANAL DE BIOJOIAS: OUTRAS PEDAGOGIAS COM MULHERES QUE VIVENCIAM TRATAMENTOS ONCOLÓGICOS

Adriana da Silva Ramos de Oliveira¹

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de ações desenvolvidas no âmbito de um projeto de extensão universitária, aprovado e fomentado por meio do Edital PRX n.º 479, do Programa Institucional de Arte, Cultura, Esporte e Lazer, do IFSP, no ano de 2023, tendo continuidade de desenvolvimento no ano de 2024, aprovado e fomentado pelo Edital n.º 1/2024 — CEX-BRT/DRG/BRT/IFSP, de 10 de janeiro de 2024. O projeto de extensão universitária foi aprovado e desenvolvido em parceria com o Instituto Sociocultural do Hospital de Amor, onde semanalmente são oferecidas oficinas culturais, que tem como público-alvo mulheres, usuárias do Sistema Único de Saúde (SUS), que vivenciam o tratamento oncológico e são atendidas no Hospital. Dentre as oficinas, destacamos a produção artesanal de biojoias para as pacientes e suas acompanhantes. Desse modo, o objetivo é apresentar as vivências acadêmicas nessas oficinas culturais, destacando a relevância social dos trabalhos desenvolvidos com esses coletivos de mulheres. Tem-se como referencial teórico-metodológico FORPROEX (2007) para apresentar as concepções da extensão universitária no nosso país; Oliveira; Paniago (2018) para dialogar sobre outras pedagogias que permeiam a relação de ensino-aprendizagem no hospital; Fabretti (2011) para refletir sobre a dinâmica das mulheres que “cuidam, esperam e criam nessas rodas de artesanato” no hospital. A aferição dos resultados mensurados no depoimento dessas mulheres revela a importância social e o impacto positivo do projeto de extensão universitária na vida desse coletivo. Conclui-se que muitos são os desafios enfrenta-

1 Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco — UCDB. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), atualmente em exercício provisório no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) Campus Barretos, adriana-ramosuniderp@gmail.com;

dos pelas pessoas que vivenciam o câncer no nosso país, e que sempre existe algo que possa ser feito para podermos melhorar as condições de vida dessas pessoas, sendo a extensão universitária um importante instrumento nesse cenário pela sua essência.

Palavras-chave: biojoias, extensão universitária, mulheres em tratamento oncológico; Sistema Único de Saúde (SUS).

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a produção artesanal de bijoias com mulheres que vivenciam tratamentos oncológicos, em um hospital de referência nacional/internacional, localizado no município de Barretos-SP.

Nesse sentido, apresento as vivências profissionais, acadêmicas de um projeto de extensão universitária em vigência desde o ano de 2023 — até o momento.

Justifico que o projeto de extensão universitária que apresento neste trabalho foi por mim coordenado, foi aprovado e apoiado pelo Instituto Sociocultural Hospital de Amor, pelos quais manifesto agradecimentos. Foi aprovado sendo fomentado financeiramente por meio do Edital PRX n.º 479, do Programa Institucional de Arte, Cultura, Esporte e Lazer, do IFSP, no ano de 2023, tendo continuidade de desenvolvimento no ano de 2024, aprovado e fomentado pelo Edital n.º 1/2024 — CEX-BRT/DRG/BRT/IFSP, de 10 de janeiro de 2024, pelos quais manifesto agradecimento ao IFSP.

O objetivo deste trabalho é dialogar sobre a produção artesanal de bijoias com mulheres que vivenciam tratamentos oncológicos. Anualmente, milhares de pessoas no mundo são impactadas por um diagnóstico de câncer e no Brasil, não é diferente. Ao longo da minha trajetória profissional (2016–2024), no campo da Pedagogia Hospitalar, observo que as mulheres, são as pessoas que tem a vida mais impactada quando existe um diagnóstico como esse, pois na nossa sociedade são as mulheres que assumem inúmeras funções e na maioria das vezes ficam com a responsabilidade do cuidado com o lar, com os filhos etc.

A observação se estende para além da paciente oncológica, inclui ainda as mulheres que assumem a função de serem cuidadoras de um paciente oncológico, no caso cuidam de pacientes que são filhos, pais, irmãos, amigos, irmãos de fé, parentes próximos dentre outros. São essas mulheres, que tem um impacto financeiro no orçamento familiar, pois muitas vezes enquanto cuidadoras abdicam dos seus trabalhos para assumir a função de cuidar.

Já as pacientes, em algumas ocasiões ficam sem alternativa de trabalho formal durante o período de tratamento, pois a prioridade é a saúde. Dependendo do tipo de tratamento, ficará muito tempo afastada de suas atividades profissionais e algumas vezes são mulheres que terão que abdicar da sua fonte de renda. As pessoas mais carentes têm suas vidas mais impactadas, pois estar doente em algumas situações ocasiona privação profissional. Por essa razão, é importante

ressignificar a rotina e buscar outras fontes de geração de renda. Nesse sentido, o projeto de extensão universitária foi idealizado para essas mulheres, que são pacientes e suas acompanhantes no que tange a produção artesanal de bijoias.

Diretamente, o projeto de extensão envolve a comunidade interna do IFSP campus Barretos, contando com o apoio de 5 acadêmicos bolsistas e 1 acadêmica voluntária, de dois cursos de licenciatura, sendo o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e o Curso de Licenciatura em Química. Envolve diretamente a comunidade externa, pois o projeto foi aprovado, sendo apoiado pelo Instituto Sociocultural Hospital de Amor. Tem-se, ainda, o apoio de 1 voluntária da comunidade externa, que auxilia no desenvolvimento das oficinas culturais.

Metodologicamente, apresento um relato de experiência tendo como referência Mussi; Flores; Almeida (2021); Fortunato (2018).

Nesse sentido, para as discussões deste trabalho, elegi FORPROEX (2007) para apresentar as concepções da extensão universitária no nosso país; Oliveira; Paniago (2018) para dialogar sobre outras pedagogias que permeiam a relação de ensino-aprendizagem com/para mulheres, neste caso específico, em um hospital público conveniado ao Sistema Único de Saúde (SUS); Fabretti (2011) para refletir sobre a dinâmica das mulheres que “cuidam, esperam e criam em rodas de artesanato”.

Ao longo de cada oficina cultural, mediante disponibilidade e aceite por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE), convidamos as participantes a registrarem depoimentos sobre a experiência vivenciada naquele momento. Os resultados aferidos nos depoimentos demonstram a singularidade do projeto de extensão, no que tange outras oportunidades de terem um dia diferente do habitual no hospital e na rotina de quem vivencia os desafios de um tratamento oncológico, muitas vezes de alta complexidade. As participantes registraram que apreciam muito as propostas apresentadas, tecem muitos elogios e principalmente registram que seria muito importante para elas terem mais momentos de bem-estar, de acesso à arteterapia e outras atividades que sejam de lazer durante o período de tratamento.

Em síntese, destaco a importância da parceria entre a universidade e a sociedade, no que se refere o desenvolvimento dos programas de extensão universitária no nosso país, pois “a Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade” (FORPROEX, 2007, p. 17).

METODOLOGIA

O relato de experiência que apresento tem o período temporal centrado entre os anos de 2023 e 2024. Para Mussi; Flores; Almeida (2011, p. 60), “aceitando a experiência como o ponto de partida para a aprendizagem, manuscrito do tipo relato de experiência permitem a apresentação crítica de práticas e/ou intervenções científicas e/ou profissionais”.

Nesse sentido, para apresentar o relato de experiência, apresenta-se como instrumento utilizado para a coleta de dados o diário de bordo e o depoimento das participantes do projeto de extensão universitária mediante assinatura em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE). De acordo com Boszko; Güllich (2016, p. 56), “o diário de bordo (DB) caracteriza-se como um instrumento a partir do qual o sujeito narra suas ações e experiências diárias”.

Os registros no diário de bordo, foram feitos em ordem cronológica, contendo todos os detalhes de cada oficina, como, por exemplo: a) quantidade de participantes; b) perfil; c) município de residência das participantes; d) as observações sobre as vivências; e) os problemas e os acertos; f) registros acadêmicos; g) demais registros formais como, por exemplo, os registros fotográficos, coleta de assinaturas nos TECLE dentre outros.

Ao longo dos anos, tivemos contato direto com muitas participantes e, “dialogamos com muitas pessoas e algumas falas se tornaram importantes, pois tiveram significado e valor interpretativo para a análise de dados. Esses depoimentos não tiveram uma previsibilidade, um roteiro, surgiram de forma espontânea através de diálogos” (Oliveira, 2019, p. 65).

Desse modo, os registros dos diários de bordo, e a coleta de depoimentos foram produzidos no âmbito do projeto de extensão universitária, durante o período anual 2023– 2024, onde se desenvolveram semanalmente culturais para a produção de artesanato regional em um hospital, localizado no interior do Estado de São Paulo, no município de Barretos, que tem como público-alvo, mulheres em tratamento oncológico e suas acompanhantes.

O projeto de extensão universitária tem vaga para atender até 30 participantes em cada oficina, com todo o material de consumo fomentado pelo IFSP e dentre as diversas oficinas realizadas durante os dois anos de vigência, destacamos a produção artesanal de bijoues como peça cultural, representativa da Região Norte e outras regiões do nosso país. De acordo com SEBRAE (2015), a bijoueria pode ser conceituada como

um adorno produzido a partir de elementos naturais, como sementes, fibras naturais, casca de coco, frutos secos, conchas, ossos, penas, entre outros. Além disso, durante o processo de produção, a matéria-prima natural é extraída de forma sustentável e por isso não agride o meio ambiente. [...] as biojoias são elaboradas a partir de insumos genuinamente brasileiros, que promovem a sustentabilidade e valorização dos elementos culturais do país, os quais são resgatados a partir do design das peças. Como resultado, esse nicho conta com peças exclusivas e de alto valor agregado. (SEBRAE, 2015).

Foi pensando nessas características da biojoia (sustentabilidade, cultura, geração de renda), que foram organizadas as oficinas culturais, além disso, o princípio de baixo custo para a produção das peças, da facilidade de acesso aos elementos naturais do nosso patrimônio ecocultural.

Cada espécie botânica nativa do Brasil nos biomas brasileiros — Amazônia, Caatinga, Cerrado, Marinho Costeiro, Mata Atlântica, Pampa, Pantanal — é considerada patrimônio genético e ecocultural, permeado por recursos genéticos que garantem a diversidade, a qualidade e a inocuidade de plantas ou árvores, suas partes e seus produtos, tais como raízes, casca, caules, galhos, madeiras, folhagens, flores, frutos. (Jorcelino; Streit; Freitas, 2020, p. 162).

Desse modo, em cada uma das regiões do nosso país, teremos acesso a diferentes matérias-primas para produção das biojoias e essa questão foi considerada a partir das características itinerantes das pacientes e suas acompanhantes, que por serem atendidas em um centro de referência em tratamento oncológico, o hospital recebe pacientes de diferentes regiões do Brasil e de países vizinhos.

Segundo a *homepage* do Hospital de Amor, eles são “um dos maiores centros de tratamento oncológico da América Latina, responsável por atender pacientes de todo Brasil e de países vizinhos, de forma humanizada e 100% gratuita” (HA, 2023). Foi partindo dessas particularidades que as oficinas culturais foram idealizadas, visando oportunizar conhecimento prático sobre diferentes técnicas artesanais para as participantes poderem idealizar e produzir biojoias.

A partir de duas vertentes, procurou-se primeiramente apresentar às participantes, conhecimentos sobre as oportunidades comerciais do nicho biojoias para geração de renda financeira e proporcionar posteriormente a elas momentos de lazer, bem-estar por meio de atividades com trabalhos manuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio de análise nos diários de bordo e nos depoimentos coletados foi possível identificar três categorias para apresentação de resultados e discussões neste relato de experiência, sendo elas: 1) a importância da extensão universitária no nosso país; 2) o sentido e o significado de aprender sobre a produção artesanal de biojoias durante as vivências em/para tratamentos oncológicos; 3) outras pedagogias que permeiam a relação de ensino-aprendizagem no hospital. Nesta seção, objetiva-se apresentar os resultados e as discussões das experiências vivenciadas.

1) A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO NOSSO PAÍS

Estar à frente, coordenando uma ação de extensão tem muitos significados (pessoais, profissionais, acadêmicos). De acordo com Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), é “declarar o compromisso pessoal e institucional pela mudança, e atuar”. Se traduz pelo “trabalho dos atores do processo social e que conduza à interinstitucionalidade, construída na interação e inter-relação de organizações, profissionais e pessoas” (FORPROEX (2007, p. 18).

A dimensão relacional entre a Universidade — Sociedade se expressa nas ações diversificadas, envoltas em uma teia com diferentes atores sociais envolvidos na execução dos projetos de extensão universitária, como, por exemplo, no relato de experiência aqui apresentado, que interdisciplinarmente inter-relaciona:

3 Somatória do público atendido nos projetos vinculados aos programas.

4 Professores que ministram aula na instituição envolvida na execução dos programas de extensão.

5 Alunos matriculados nos cursos de graduação da IES envolvidos na execução dos programas de extensão (bolsistas e não-bolsistas).

6 Número de bolsistas de extensão (bolsas institucionais), seja com verba do programa seja com verba externa (alunos de graduação e pós-graduação).

7 Alunos matriculados nos cursos de pós-graduação da IES envolvidos na execução dos programas de extensão (bolsistas e não-bolsistas).

8 Funcionários técnicos e/ou administrativos da IES envolvidos na execução dos programas de extensão.

9 Pessoas de outras IES ou comunidade externa, envolvidas na execução dos programas de extensão. (FORPROEX (2007, p. 65).

Partindo dessas concepções e diretrizes que regem a extensão das universidades públicas brasileiras, a partir de uma demanda externa, da realidade da comunidade do município de Barretos–SP, priorizou-se como público-alvo para serem atendidas pelo programa de extensão universitária, mulheres que vivenciam diferentes tipos de tratamentos oncológicos. Sobre os diferentes tipos de tratamento oncológico, temos na literatura que:

há diversos tipos de câncer. Para cada um deles é realizado um tratamento específico que levará em conta também o estado de saúde do paciente naquele momento. Por isso, o tipo e o tempo de tratamento não são iguais para todos, mesmo que tenham a mesma doença. (Marques; Pires; Quintans, 2015, p. 24).

É partindo do contato com essas dessas realidades, com pessoas que vivenciam diferentes tipos de tratamentos, das demandas específicas do nosso município, que se destaca a importância da extensão universitária para a vida dos envolvidos.

Escrevo envolvidos, pois o impacto não é somente para as mulheres que participam das oficinas, é para a universidade, é para o hospital, é para a sociedade, para os acadêmicos envolvidos, como pode ser observado no depoimento a seguir, coletado ao final de uma oficina para a produção de biojoias. Quando perguntamos: o que vocês acharam de participar da oficina? Uma participante paciente nos respondeu: *“—foi muito bom, divertido, conhecimentos, novas amizades. A gente fica muito tempo isolado, agradeço vocês, se não tivesse vocês a gente não teria oportunidade. A gente agradece muito esse projeto por lembrar da gente”* (Depoimento coletado em 26/04/2024).

Em outra ocasião, com a mesma pergunta, outra participante nos respondeu: *“Eu acho ótimo, tira aquela aflição, aquele estresse, a gente tá aguardando uma cirurgia, eu amei, vocês podiam vir todos os dias”* (Depoimento coletado em 03/05/2024). Essa participante está acompanhando seu irmão, que na ocasião está com uma condição de saúde complicada.

Neste caso, destaca-se que estamos no final do mês de outubro de 2024 e ela continua participando ativamente das oficinas, reforçando a importância da continuidade do projeto de extensão para a vida dessas pessoas.

No nosso caso, essas vivências se aproximam do que Fabretti (2011, p. 61), escreve que é “possível supor que a prática artesanal, além de instigar o potencial criativo, também possibilitasse transformações subjetivas”. É muito particular como as pessoas enfrentam as adversidades do tratamento, por isso, a importância de proporcionar a elas momentos de lazer, bem-estar.

2O SENTIDO E O SIGNIFICADO DE APRENDER SOBRE A PRODUÇÃO ARTESANAL DE BIOJOIAS DURANTE AS VIVÊNCIAS EM/PARA TRATAMENTOS ONCOLÓGICOS

Considerando que o hospital atende pacientes de diversos estados do nosso país, o leque de sementes disponíveis para a produção das peças foi diversificado. Conforme os dados do diário de bordo, algumas das participantes das oficinas são dos seguintes municípios.

Quadro 1 – Município de origem das participantes das oficinas para a produção de biojoias

1. Nova Xavantina-MT.	2. São Paulo-SP
3. Marabá-PA	4. Juína-MT
5. Marabá-PA	6. Marabá-PA
7. Piacatu-SP	8. Xinguara-PA
9. Marabá-PA	10. São Félix do Araguaia-MT.
11. Indiavaí-MT	12. Alto da Boa Vista-MA
13. Rondonópolis-MT	14. Pacajá-PA
15. Rondon-MT	16. São Félix do Araguaia (MT)
17. Juína-MT	18. Itumbiara (GO)
19. Juara (MT)	20. Jaraguá (GO)
21. Macapá-AP	22. Jacundá-PA
23. Marabá-PA	24. 27. Comodoro (MT)
25. Monte Santo-MG	26. Altamira-PA
27. Parauapebas-PA	28. Xinguara-PA
29. Redenção-PA	30. Alto da boa vista-PA

Fonte: organizado pela autora (2024).

A partir da diversidade dos municípios de residência das participantes, conseguimos trabalhar com diferentes elementos naturais conforme apresentamos a seguir.

Quadro 2 - Elementos naturais utilizados para produção de biojoias

Sementes de Acácia	Macaúba
Sementes de Açaí	Sementes de Paricá
Bambu	Sementes de Saboneteira
Casca de canoinha	Sementes de Flamboyant
Casca de jacarandá-mimoso (boca de sapo)	Sementes de Leucena
Casca de sibipiruna	Sementes de melancia
Casca pereirinha	Sementes de tamarindo
Flor do cedro-rosa	Tento Carolina
Sementes de Jatobá	Tento preto e vermelho
Sementes de lágrimas de nossa senhora	

Fonte: organizado pela autora (2024).

A partir desses elementos naturais, a equipe de execução do projeto, orientava as participantes sobre toda a cadeia de produção das peças conforme os insumos naturais disponíveis em cada oficina. No caso, a idealização da peça, que poderia ser uma pulseira, um colar, um cordão, um brinco, ou até mesmo acessórios religiosos como, por exemplo, um terço, um japamala, uma guia etc. ou até mesmo acessórios decorativos como colares de mesa, porta guardanapos, quadros.

As participantes recebiam orientações sobre a segurança ao manusear os equipamentos para produção das peças, opções de compras dos materiais, em caso de opção por coletar na natureza, processo de tratamento, armazenamento, embalagens, formas de vendas e por fim, de forma prática eram ensinadas diferentes técnicas para a confecção das peças. Cada técnica utiliza diferentes materiais de trabalho conforme apresenta no quadro a seguir.

Quadro 3 – Materiais de trabalho utilizados para produção de biojoias

Agulhas de diferentes números	Fio de silicone
Alfinetes	Fio stretch
Alicates de pontas variadas	Fibras
Argolas	Isqueiro
Base para brinco	Linhas de nylon (várias espessuras e cores)
Colas	Linhas enceradas (várias espessuras e cores)
Cordão de algodão	Miçangas
Cordone liso e encerado	Pinça
Correntes	Tarraxa
Entremeio	Tassel
Fechos	Terminal

Fonte: organizado pela autora (2024).

Na primeira etapa das oficinas realizadas, todos esses materiais são apresentados para as participantes, juntamente com as orientações para o manuseamento com segurança dos equipamentos. No segundo momento, elas observam a produção de uma peça por um integrante da equipe de execução. No terceiro momento, são convidadas a praticar, confeccionando as próprias peças.

Ao final da oficina, pedimos que as participantes façam um depoimento sobre aquele momento. Obtivemos como resposta: — *“Achei muito boa a atividade de hoje, eu achei fácil, só os primeiros eu achei difícil, depois a gente pega a prática. Tem 1 ano que estou aqui, já fiz a cirurgia, agora vamos voltar para casa e vir ao hospital de 3 em 3 meses”* (Depoimento coletado em 24/05/2024).

Outra participante nos disse: — *eu achei ótimo, eu queria muito participar do começo, nunca dá certo, já estou aqui há 9 meses* (Depoimento coletado em 24/05/2024). Outra pessoa que está próxima, ouve a conversa e se manifesta: — *Nossa, eu também! Eu achei incrível, sempre tive vontade de participar, nunca deu certo, uma hora tinha exame, outra hora tinha médico, outra hora tava passando mal, hoje deu certo.* Depoimento coletado em 24/05/2024).

Em cada depoimento, observa-se proximidade nas respostas, um movimento que é explicado, onde “cada mulher do grupo ocupava o seu lugar e, a partir de seu ponto de vista e de seus objetivos, se expressava a seu modo: algumas verbalmente, por meio de depoimentos e desabaços, outras na exploração dos recursos materiais disponíveis” (Fabretti, 2011, p. 117).

Os depoimentos revelam como foi produtiva para essas mulheres as participações nas oficinas e deixam registrado o pesar quando não foi possível participar em função das rotinas do tratamento.

3) OUTRAS PEDAGOGIAS QUE PERMEIAM A RELAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO HOSPITAL

No momento de confecção das peças, as participantes, são convidadas a se expressarem criativamente. Sobre processos artesanais, Fabretti (2011, p. 9), em sua dissertação de mestrado sobre “mulheres que cuidam, esperam e criam nas rodas de artesanato”, escreve que:

Os aviamentos e outros materiais úteis para a prática artesanal são compreendidos como recursos expressivos, maleáveis e convidativos à imersão num clima psicológico de relaxamento, ludicidade, acolhimento, apaziguamento e partilha, propício à imaginação e transformação criativa. A interação das participantes com os recursos expressivos, com o grupo, com o contexto institucional e com sua realidade de vida mais ampla é compreendida como simbólica, comunicando algo sobre o self grupal. (Fabretti, 2011, p. 9).

Concordo com Fabretti (2011), pois observo que, a partir da produção artesanal de cada uma das peças, as participantes se expressam criativamente, apreciam todo o processo nessa dimensão da partilha. Partilhamos nossos conhecimentos, mas também acolhemos as angústias, inseguranças, os medos das participantes.

Outra questão, que se aproxima do que a autora escreve, são do mesmo modo, os “relatos que se referiam à prática de artesanato como um modo de preencher o tempo ocioso de modo útil, produtivo e inteligente; e traduziam que apesar das agruras de suas rotinas podiam relaxar, obter ajuda de outras mulheres e criar vínculos de amizade” (Fabretti, 2011, p. 61).

Enfrentar as mesmas situações adversas em um tratamento oncológico, faz com que essas mulheres criem uma atmosfera coletiva de solidariedade, de pertença, de doação, de resiliência, de cuidado com as outras. Elas estão a quilômetros de distância das suas famílias e sinto que ali se amparam, compartilham das mesmas condições e, por isso, os laços afetivos se fortalecem. Durante os anos de vivência profissional em hospitais, observo que a rotina dessas pessoas é muito afetada. Marques; Pires; Quintans (2015), salientam que, em relação à rotina:

o início do tratamento traz muitas mudanças na rotina da família; por isso, é muito importante que [...] busque ajuda para resolver o que for preciso! Tenha por perto amigos e parentes. Eles poderão ser um apoio importante, acompanhando nas consultas e nos exames, revezando com você durante as internações e mesmo ajudando nas tarefas domésticas e no cuidado com os outros filhos. (Marques; Pires; Quintans, 2015, p.18).

Porém, essa orientação não se adequa quando as pessoas se deslocam de seus municípios para ter atendimento em centros de referência de tratamento, como no caso, das pessoas que vem para o município de Barretos (SP), onde essas mulheres não têm com quem revezar, são somente delas essa responsabilidade.

Outra questão muito importante que observo, são as visitas para as pessoas adoentadas, que estão a muitos quilômetros de suas residências. Diariamente, os hospitais têm espaços para os pacientes receberem visitas. Porém, quem vive de forma itinerante, não tem essa possibilidade, é muito raro considerando as distâncias físicas que os separam. Nesse caso, não existe medicamento para curar a saudade... nem a saudade das pessoas que estão aqui, nem a saudade dos que ficaram em casa. Ficar hospitalizado e não poder receber visitas é muito impactante.

Dependendo do tipo de tratamento, as pessoas passam longos períodos longe de casa. Tem pessoas que iniciaram nas oficinas no início do ano de 2023 e continuam com frequência até o momento (final de outubro do ano de 2024), ou seja, estão participando do projeto de extensão universitária há 1 ano e 6 meses.

Como escreve Arroyo (2012, p. 25), essas mulheres nos “trazem e exigem outras pedagogias”. Essas mulheres, têm jornadas diferentes em relação às vivências em tratamentos oncológicos. Algumas estão iniciando nesse novo universo, outras já estão há longos anos nessa caminhada. Percebe-se que, as mulheres que estão iniciando a jornada, possuem uma visão mais otimista do que vem pela frente. Diferente daquelas mulheres que já possuem um trajeto mais longo, ou que estão com a responsabilidade de cuidar de uma pessoa idosa, por exemplo.

Durante o período de internação, [...], provavelmente, encontrarão outras famílias que passam por situações parecidas. A troca de experiências é importante, mas cada paciente pode estar passando por uma fase diferente do tratamento. Então, lembre-se de que há diferentes tipos de câncer, tratamentos e formas de resposta de cada paciente (Marques; Pires; Quintans, 2015, p.18).

Ter consciência de que cada pessoa é única e cada tratamento é singular parece uma tarefa fácil quando estamos do outro lado, porém é um processo complexo para quem está imerso nesse universo. Por diferentes razões, condições de tratamento, perfil (estou doente / acompanho uma pessoa doente), a vida dessas mulheres é impactada, ora como paciente, ora como acompanhante, como se pode observar no quadro a seguir.

Quadro 4 – perfil das participantes das oficinas de biojoias

Acompanhante do pai	Paciente
Paciente	Acompanhante do primo
Acompanhante do esposo	Paciente
Paciente	Paciente
Acompanhante do filho	Paciente
Paciente	Acompanhante da cunhada
Acompanhante da mãe	Acompanhante do esposo
Paciente	Paciente
Acompanhante do pai	Paciente
Acompanhante do esposo	Paciente
Acompanhante do filho	Acompanhante do pai
Paciente	Acompanhante do irmão
Acompanhante do esposo	Acompanhante do esposo
Acompanhante do filho	Acompanhante da mãe
Paciente	Paciente

Fonte: organizado pela autora (2024).

No que se refere às acompanhantes, é possível observar no quadro acima os diferentes vínculos com os pacientes e a responsabilidade delegada. Durante os anos de vigência do projeto, tivemos a participação de apenas dois homens nas oficinas, um que estava cuidando do pai e o outro que era paciente.

É uma questão que chama atenção, quando fazemos um comparativo sobre a quantidade de mulheres que se dedicam a cuidar, aos cuidados de um paciente doente e o quanto a nossa sociedade é desigual quando comparamos os papéis de cuidadores entre mulheres e homens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, o depoimento dessas mulheres, revela a importância social e o impacto positivo do projeto de extensão universitária na vida desse coletivo.

Assim sendo, observa-se o quão significativo foi para as participantes terem a oportunidade de aprenderem sobre a cadeia de produção artesanal de bijoues durante as vivências em/para tratamentos oncológicos.

Em suma, reforça-se que neste cenário, que a universidade, a sociedade, deve amparar incondicionalmente essas pessoas oferecendo a elas uma estrutura organizacional, que cuide delas na sua integralidade, acolhendo cada uma das necessidades das pacientes e de suas acompanhantes em uma assistência holística de saúde e bem-estar, oferecendo a elas atendimento as suas necessidades a partir do conceito biopsicossocial e espiritual, essência do cuidado integral no campo da saúde.

Conclui-se que muitos são os desafios enfrentados pelas pessoas que vivenciam o câncer no nosso país, e, que sempre existe algo que possa ser feito para podermos melhorar as condições de vida dessas pessoas, sendo a extensão universitária um importante instrumento nesse cenário pela sua essência.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis–RJ, Vozes, 2012.

BOSZKO, Camila; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. O diário de bordo como instrumento formativo no processo de formação inicial de professores de ciências e biologia. **Bio-grafia**, v. 9, n. 17, p. 55–62, 2016.

FABRETTI, Lydiane Regina Pereira. **A frente e o verso da trama: grupos vivenciais junguianos com mulheres que cuidam, esperam e criam nas rodas de artesanato**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS-**FORPROEX**. Extensão Universitária: organização e sistematização. Organização: Edison José Corrêa. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

FORTUNATO, Ivan. O relato de experiência como método de pesquisa educacional.

In: FORTUNATO, Ivan; NETO, Alexandre Shigunov (org.). **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 37–50.

HA. Hospital de Amor. **Hospital de amor celebra 61 anos e recebe carinho de pacientes**. O HA é um dos maiores centros de tratamento oncológico da América Latina. Publicado em 24 de mar. de 2023. Destaques, institucional, pacientes e familiares. Disponível em: <https://hospitaldeamor.com.br/site/tag/61-anos-do-ha/>. Acesso em: 01 nov. 2023.

JORCELINO, Tallyrand Moreira; STREIT, Jorge Alfredo Cerqueira; FREITAS, Cilene Rodrigues Carneiro. Relevância da pesquisa científica, educação, ciência, tecnologia e inovação florestal à cadeia produtiva do artesanato biojóias. **Humanidades & Tecnologia em Revista (FINOM)**. Ano XIV, vol. 21–Jan–jul. 2020.

MARQUES, Roberta Costa; PIRES, Laurenice; QUINTANS, Érica. (coord.).

Orientações para cuidadores de crianças e adolescentes com câncer.

Ilustrações de Valerie Tomsic e Justine Hack — 1. Ed. Rio de Janeiro: Instituto Desiderata, 2015.

OLIVEIRA, Adriana da Silva Ramos de. **Formação de professores online com/ para a utilização de tecnologias digitais em classes hospitalares**: implicações na prática pedagógica. Orientadora: Maria Cristina Lima Paniago. 2019. 342 f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS: Versões impressa e eletrônica.

OLIVEIRA, Adriana da Silva Ramos de; PANIAGO, Maria Cristina Lima. Mães de crianças e adolescentes em tratamento oncológico: outras pedagogias. 2018. **VIII Seminário Internacional: Fronteiras Étnicoculturais e Fronteiras da Exclusão**. GT 7ª — Currículos, Práticas Pedagógicas e Formação Docente. Programa de Pós-Graduação em Educação — Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021.

SEBRAE. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Resposta técnica. **Boletim — Mercado de Biojóias**. Postado em novembro 2015. Disponível em: [https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/15fe5201c64fb9736c07c057c749fb08/\\$File/2014_07_31_RT_Agosto_Moda_Biojoias_pdf.pdf](https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/15fe5201c64fb9736c07c057c749fb08/$File/2014_07_31_RT_Agosto_Moda_Biojoias_pdf.pdf). Acesso em: 24 out. 2024.

A INTERFACE DA EJA E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTADO DO CONHECIMENTO DA PESQUISA

Rosângela Caires Viana¹
Patrícia Carla da Hora Correia²

RESUMO

Este estudo apresenta o estado do conhecimento da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a partir de teses e dissertações provenientes da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do catálogo da CAPES e do acervo do Centro de Documentação e Informação (CDI)-Dissertações MPEJA. Teve como objetivo norteador: mapear as produções acadêmicas que versam sobre a interface da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na / para formação docente inicial. E os objetivos específicos foram: identificar estudos sobre a referida temática a partir dos descritores- EJA/ Educação Especial e Formação docente; a interface da EJA e Educação especial e formação docente; EJA e educação especial e educação inclusiva; apresentar o corpus de análise das pesquisas anotadas, sistematizadas e categorizadas através da leitura flutuante e análise interpretativa; construir as categorias de análise para a sistematização analítica das pesquisas selecionadas; avaliar e refletir criticamente a partir de uma análise interpretativa das categorias. Além disso, utilizamos a abordagem qualitativa

1 Autor principal, Mestranda no curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e adultos (MPEJA), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Professora da educação básica, técnica e tecnológica no Instituto Federal Baiano (IF Baiano) *campus* Senhor do Bonfim-Bahia; e-mail: rosangela.viana@ifbaiano.edu.br.

2 Coautora, Professora Doutora na Universidade do Estado da Bahia, professora permanente do programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA- UNEB), coordenadora do grupo de pesquisa Programa de Educação Inclusiva (PROGEI), E-mail: phora@uneb.br.

e estado do conhecimento como estratégias metodológicas. Então, selecionou-se sete dissertações e duas teses para compor a nossa sistematização da pesquisa. Por fim, organizamos essa sistematização em duas categorias de análise, intituladas de: pessoa com deficiência na EJA e formação docente; e práticas pedagógicas para pessoa com deficiência na EJA. Desse modo, podemos afirmar que há insuficientes pesquisas acadêmicas referente a essa temática, e não encontramos estudos que versam sobre essa temática na formação docente inicial, apenas pesquisas a partir da formação continuada ou em serviço. Diante do exposto, isso possibilitou a nossa pesquisa apresentar resultados inéditos sobre o objeto de investigação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação inclusiva; Formação docente inicial e continuada.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta reflexões e análise crítica sobre a temática a Interface da Educação de Jovens e adultos e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na / para formação docente a partir do estado do conhecimento da pesquisa. O que nos levou a fazer esse levantamento, encontra-se ancorado na nossa pesquisa do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), programa de pós-graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O *locus* da pesquisa é Instituto Federal Baiano (IF Baiano), *campus* Senhor do Bonfim e os participantes são os(as) estudantes do curso de licenciatura em ciências agrárias. É importante destacar que essa pesquisa tem como objetivo norteador compreender a percepção³ do(a) licenciando(a) em ciências agrárias em relação a(o) discente com deficiência na educação de jovens e adultos com vistas a criação de uma trilha formativa para estudantes de licenciaturas. Assim, motivados pela inquietação de pesquisar produções acadêmicas que aproximassem do nosso tema de pesquisa, utilizamos o estado do conhecimento para selecionar teses e dissertações com base na abordagem de Morosini (2014; 2015).

Sabe-se que, a EJA e a educação especial são modalidades da educação básica amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996 / LDB). Entende-se que a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva deve ser ofertada de maneira transversal passando por todas as etapas da educação básica a superior. Convém salientar que existe sujeitos da EJA nessa modalidade, principalmente pela não oferta de escolarização na idade considerada como própria.

Assim, podemos destacar que a EJA é, para além de ensino fundamental e médio, um movimento educacional que deve ter currículo próprio, perspectivas pedagógicas das quais dialogam com a realidade dos(as) estudantes, respeitando a pluralidade e diversidade deles(as). Nesse sentido, os(as) estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) / Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades / superdotação fazem parte da denominação educação especial⁴ na perspectiva da educação inclusiva. No entanto,

3 A palavra percepção será utilizada com sentido de perceber, olhar, enxergar. Na definição do dicionário a palavra percepção significa ação ou efeito de perceber alguma coisa por meio das sensações; impressão: percepção do clima. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/percepcao/>

4 Através do Decreto nº6.571/ 2008 instituiu: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

é mister salientar que dentro da educação inclusiva estão outros sujeitos, os grupos que foram ou são excluídos, como povos quilombolas, indígenas, negros(as), mulheres, pessoas em situação de rua, questões de gênero, refugiados e outros (Declaração de Salamanca, 1994).

Dessa maneira, é necessário acrescentar que a inclusão vai além dos espaços escolares, passa pelos âmbitos interacionais, porém a escola e a sociedade ainda contribuem tanto para as barreiras arquitetônicas quanto para as barreiras atitudinais, das quais segregam e discriminam os(as) estudantes da EJA e da educação especial na perspectiva inclusiva.

Assim, com base no exposto, o que nos levou a realizar esse estudo parte do seguinte questionamento: Como os estudos provenientes de teses e dissertações vem desenvolvendo pesquisas sobre a interface da EJA e educação especial na perspectiva inclusiva na/para a formação docente?

Nesse sentido, tivemos como objetivo norteador: mapear as produções acadêmicas de testes e dissertações que versam sobre a interface da EJA e Educação especial na perspectiva inclusiva na/para a formação docente, provenientes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵, no catálogo de teses e dissertações da CAPES⁶ e no acervo do Centro de Documentação e Informação (CDI)-Dissertações MPEJA⁷.

Assim, como objetivos específicos foram definidos os seguintes: identificar estudos sobre a referida temática a partir dos seguintes descritores: EJA/Educação Especial e Formação docente; a interface da EJA e Educação especial e formação docente; EJA e educação especial e educação inclusiva; apresentar o corpus de análise das pesquisas anotadas, sistematizadas e categorizadas através da leitura flutuante e análise interpretativa; construir as categorias de análise para a sistematização analítica das pesquisas selecionadas; e avaliar e refletir criticamente a partir de uma análise interpretativa das categorias.

Nessa perspectiva, adotou-se a abordagem qualitativa e pesquisa do tipo estado do conhecimento com base nos pressupostos teóricos de Morosini (2014; 2015). De acordo com a referida autora, para a elaborar o estado do

5 Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Site: <http://bdtb.ibict.br>, acesso em: 16 out. 2023.

6 <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>, acesso em: 16 out. 2023.

7 <http://www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos-academicos=dissertacoes-do-mpeja>, acesso em: 20 fev. 2024.

conhecimento da pesquisa, é importante construir o *corpus* de análise, anotar, sistematizar, categorizar os elementos bibliográficos da pesquisa, torna-se capaz de identificar, sintetizar e refletir sobre as tendências do campo científico analisado.

Dessa maneira, para compor as bibliografias sistematizadas e categorizadas utilizou-se para os critérios de inclusão apenas as teses e dissertações que apresentassem sobre a interface da EJA e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e formação docente; e como critério de exclusão não poderia ser selecionados textos que abordassem somente EJA e Educação especial; ou EJA e formação docente; ou formação docente e educação inclusiva. Assim, para refinar a nossa busca, também adotamos como critério o lastro temporal para publicações acadêmicas dos últimos cinco anos, ou seja, de 2018 a 2023. Nesse sentido, selecionou-se 9 (nove) produções acadêmicas, provenientes da BDTD foram duas teses e duas dissertações, do catálogo da CAPES selecionamos duas dissertações e do CDI-MPEJA foram três dissertações.

Diante do exposto, a partir das análises dos resultados e aproximações com o proposto da pesquisa, pode organizar-se esse estudo em duas categorias de análise, intituladas: Pessoa com deficiência na EJA e formação docente; e práticas pedagógicas para pessoa com deficiência na EJA.

Por fim, convém salientar que todos os estudos ressaltam a existência de poucas produções científicas sobre a interface da EJA e Educação especial na perspectiva inclusiva e formação docente, bem como a relevância de ter formação docente inicial e continuada para que os(as) professoras se sintam preparados(as) para desenvolver uma práxis inclusiva.

Face a tais considerações, esse artigo está organizado nas seguintes seções: introdução com definições do tema, problema, objetivos, metodologia da pesquisa, na segunda encontra-se o percurso metodológico para organização do estado do conhecimento, na terceira seção estão os resultados e discussões, e por fim, as considerações finais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo da pesquisa foi mapear as produções acadêmicas de teses e dissertações que versam sobre a interface da EJA e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na/ para a formação docente provenientes de Teses e

Dissertações. Para se chegar aos resultados da pesquisa adotou-se a abordagem qualitativa e o levantamento bibliográfico do tipo estado do conhecimento.

É importante salientar que a abordagem qualitativa está relacionada com a construção social do estudo, nessa abordagem posiciona o observador no mundo. Na abordagem qualitativa responde a questões bem particulares, pois trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Creswell, 2007; Minayo, 2009).

Sobre estado do conhecimento, Morosini (2014; 2015) conceitua que é identificação, registro, categorização que possibilita a uma reflexão e síntese sobre produções científicas de uma determinada área, espaço de tempo provenientes de periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Para o desenvolvimento do estado do conhecimento, Morosini (2014; 2015) salienta que é importante a identificação do tema em tese e dissertação, de palavras-chave ligada a temática, levantamento das fontes e constituição do *corpus* de análise. Segundo a referida autora, a partir da constituição do *corpus* de análise, as fases seguintes do estado do conhecimento envolvem: leitura flutuante do *corpus* de análise para a identificação dos textos; construção da bibliografia anotada, sistematizada e categorizada; bem como construção do texto analítico e bibliografia propositiva.

Assim, com base em Morosini (2014; 2015), entende-se por bibliografia anotada a organização das referências bibliográficas completa dos resumos das teses e dissertações encontradas; já na sistematizada ocorre de maneira mais específica, e a bibliografia categorizada incumbe-se estabelecer categorias de análise destas informações; e por fim, a sistematização do texto analítico dos resultados e discussões das pesquisas anotadas, sistematizadas e categorizadas.

Com base nas discussões acima, esse percurso metodológico organizou nas seguintes etapas a fim de atingir os objetivos geral e específicos.

Na primeira etapa da pesquisa, na busca no BDTD, CAPES e CDI-MPEJA, utilizou os seguintes descritores: EJA/Educação Especial e Formação docente; a interface da EJA e Educação especial e formação docente; EJA e educação especial/educação inclusiva. Então, quando colocamos EJA/Educação Especial e Formação docente apareceram 311.350 (teses e dissertações) nos descritores. No entanto, para refinar a nossa busca e tornar a pesquisa mais próxima do nosso propósito, colocamos os seguintes descritores: a interface da EJA e Educação especial e formação docente, sendo encontradas 57 (cinquenta e sete) publicações.

Nesse sentido, foi importante adotar critérios para seleção das teses e dissertações para compor o nosso trabalho. Assim, foram adotados, os critérios de inclusão e exclusão, lastro temporal de produções dos últimos cinco anos, combinados por meio de operadores *booleanos* “and” e “or”. Nos critérios de inclusão foram selecionadas apenas as teses e dissertações que abordassem a interface da EJA e Educação especial na perspectiva inclusiva e formação docente; e como critérios de exclusão não selecionamos as produções das quais abordavam apenas uma das modalidades, ou somente sobre formação docente.

Assim, encontramos 17 (dezessete) teses e dissertações, porém quando adotamos o critério lastro temporal para apenas publicações acadêmicas dos últimos cinco anos, ou seja, de 2018 a 2023, no espaço busca avançada e títulos, foram selecionados 9 (nove) pesquisas para compor a bibliografia anotada e sistematizada. Assim, na BDTD foram selecionadas duas teses e duas dissertações; no catálogo da CAPES foram duas dissertações, e no CDI-MPEJA selecionou três dissertações. É importante acrescentar que o MPEJA é o único mestrado no Brasil sobre a EJA, nesse referido mestrado tem um grupo de pesquisa intitulado Programa de Educação Inclusiva (PROGEI), o qual contribui para estudos referente a temática da nossa pesquisa, pois na nossa busca, nos últimos cinco anos, encontramos oito dissertações, porém com o refinamento na busca e alinhamento ao objeto de investigação da nossa pesquisa, foram selecionadas apenas três produções.

Na segunda etapa, temos a construção do corpus de análise da pesquisa realizada, por intermédio da leitura flutuante, possibilitou desenvolver o registro e a categorização dos resultados feitos. Na terceira etapa constituiu as categorias de análises a partir das leituras sistematizadas dos títulos, instituições, autores, resumos, objetivos, metodologias, resultados e conclusões. A seguir temos no quadro 1, os títulos das dissertações e teses selecionadas para compor o nosso estudo.

Quadro 1- Estado do Conhecimento- Portais de Teses e Dissertações (2018-2023)

ANO	AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA	TIPO DE ESTUDO
2018	ARAUJO, Maria Auxiliadora Freitas Pimenta de	Percepções docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: (im) possibilidades no âmbito da formação continuada	PPGMPEJA/ UNEB	Dissertação

ANO	AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA	TIPO DE ESTUDO
2020	SANTOS, Luciene Leal Alves Goes dos	Estratégias pedagógicas para alunos com deficiência: pesquisa-ação na EJA em uma escola municipal de Salvador	PPGMPEJA/ UNEB	Dissertação
2020	SOUZA, Amanda Cristina de Freitas	Práticas pedagógicas e o viés do currículo funcional natural: possibilidades educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual numa escola especial	PPGEB/ UERJ	Dissertação
2020	LUIZ, Wesley Oliveira.	Educação Inclusiva: Matrículas de alunos da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos	PPGE / UFG	Dissertação
2020	NOGUEIRA, Marcela Fontão	Educação especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente	PPGEEs/ UFSCAr	Dissertação
2021	SILVA, Itaciara de Oliveira do Carmo da	Contribuição interdisciplinar na educação de surdos na EJA: possibilidades e desafios no município de São Francisco do Conde	PPGMPEJA/ UNEB	Dissertação
2021	OLMOS, Isabella Delamain Fernandez	Perspectivas de professores de ciências sobre a atuação com estudantes com deficiência intelectual na EJA	PPGEEs/ UFSCAr	Dissertação
2019	TASSINARI, Ana Maria.	Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual	PPGEEs/ UFSCAr	Tese
2021	BRITO, Rayssa Maria Anselmo de	Formação continuada crítico- colaborativa na educação de jovens e adultos: uma experiência com enfoque na inclusão de educandos com deficiência	PPGE / UFPB	Tese

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Banco Digital de Teses e Dissertações, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes/MEC e acervo do Centro de Documentação e Informação (CDI)-Dissertações MPEJA, 2024.

Com base no exposto acima, na terceira etapa, dividiu-se as categorias de análise em duas, a primeira foi nomeada de “Pessoa com deficiência na EJA e formação docente”; e a segunda de “Práticas pedagógicas para pessoa com deficiência na EJA”. Na quarta e última etapa, fizemos uma análise crítica e reflexiva sobre as categorias de análise provenientes das teses e dissertações. E por fim, a partir dessa análise crítica, reflexiva e interpretativa, constitui-se o texto analítico, do qual é o resultado desse artigo científico.

3 A INTERSECÇÃO DA EJA COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Nessa seção, far-se-á apresentação e análise crítica das teses e dissertações provenientes dos portais da BDTD, CAPES/MEC e CDI-MPEJA. Assim, está organizada em duas partes, na primeira tem os resultados da pesquisa de maneira sistematizada. Na segunda parte, é direcionada para análise e discussões desses estudos através das categorias de análises intituladas: “Pessoa com deficiência na EJA e formação docente”; e “Práticas pedagógicas para pessoa com deficiência na EJA”. Nessa seção, através da análise interpretativa destacaremos os principais pontos abordados pelos(as) autores referentes a intersecção EJA, educação especial na perspectiva inclusiva e formação docente. E por fim, retornaremos os nossos objetivos para analisar se foram alcançados.

3.1 RESULTADOS

A EJA e a educação especial na perspectiva inclusiva estão interligadas de maneira significativa para compreender o quanto essas modalidades são diversas e compostas pelas pluralidades de indivíduos, por isso nessas modalidades a escolarização se faz a partir de um currículo próprio que respeita as diferenças e tem como princípio fundamental a educação inclusiva.

Dessa maneira, as dissertações e teses selecionadas tem como temas central a discussão sobre a interface da EJA com educação especial na perspectiva inclusiva na/ para formação docente. Assim, as pesquisas foram realizadas nas regiões da Bahia, Goiás, Paraíba, Rio de Janeiro e São Paulo, sendo possível traçar um panorama referente a essa intersecção e organização da EJA em algumas partes do país. Além disso, sobre a questão da deficiência, a maioria dos trabalhos discutiram sobre a deficiência intelectual, bem como sobre a formação docente continuada ou em serviço, pois algumas das propostas de pesquisa realizaram formações colaborativa no lócus da pesquisa, possibilitando traçar um panorama reflexivo e crítico referente a necessidade de formação docente para práticas pedagógicas em prol de uma educação inclusiva.

Tivemos um total de sete dissertações e duas teses selecionadas, e podemos observar que ainda há poucos estudos sobre essa temática. Além disso, desses programas três são da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) atra-

vés do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (PPGMPEJA) e mais três da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) através do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES). Como podemos observar, ambas universidades têm programas de pós-graduação voltados para EJA e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o qual contribuiu para encontrar um número maior de produções acadêmicas e serem selecionadas para compor o estado do conhecimento da nossa pesquisa.

Contudo, foi possível compreender que todos os estudos encontrados, ao abordarem sobre a formação docente, apontam referente apenas a formação continuada, o que difere da nossa pesquisa, pois nela fazemos um estudo dessa interface na formação inicial dos cursos de licenciatura. Outro ponto importante é no quesito sujeitos da EJA com deficiência, a maioria dos estudos falam sobre deficiência intelectual e apenas uma dissertação abordou sobre a pessoa com surdez, pois esses(as) estudantes acabam se tornando sujeitos da EJA devido a várias demandas sociais e educacionais.

Face a tais considerações, convém salientar que a maioria seguiu a abordagem de natureza qualitativa, sendo apenas um estudo que utilizou a quali-quantitativa, bem como tipo de pesquisa estudo de caso, documental e pesquisa-ação. Assim, podemos afirmar que a maioria dos trabalhos sistematizados e analisados confirmaram que a interface da EJA e educação especial ainda é “tímida”, ou seja, os estudos ou produções que abordam essas temáticas interligadas são insuficientes, mesmo que a educação inclusiva deve ser transversal em todas as etapas da educação básica e superior. Além disso, todos os estudos confirmaram um aumento de estudantes com deficiência na EJA, o que demandaria mais investimento em políticas públicas para formação docente tanto inicial como continuada.

Diante do exposto, a seguir apresentaremos a análise das teses e das dissertações através de duas categorias de análises.

3.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para compor nossa categoria de análise, debruçamos na leitura crítica e reflexiva das seguintes partes das teses e dissertações: introdução, percurso metodológico, principais resultados e conclusões. Assim, foi possível organizar em duas categorias de análise.

Então para compor a primeira categoria “Pessoa com deficiência na EJA e formação docente” selecionou-se três dissertações: “Percepções docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: (im) possibilidades no âmbito da formação continuada (Araujo, 2018)”;

“Educação Inclusiva: matrículas de alunos da educação especial na educação de jovens e adultos (Luiz, 2020)” e “Perspectivas de professores de ciências sobre a atuação com estudantes com deficiência intelectual na EJA (Olmos, 2021)”.

Já na categoria “Práticas pedagógicas para pessoas com deficiência na EJA” selecionamos quatro dissertações e duas teses, são as seguintes: “Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual (Tassinari, 2019)”;

“Estratégias pedagógicas para alunos com deficiência: pesquisa-ação na EJA em uma escola municipal de Salvador (Santos, 2020)”;

“Práticas pedagógicas e o viés do currículo funcional natural: possibilidades educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual numa escola especial (Souza, 2020)”;

“Educação especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente (Nogueira, 2020)”;

“Contribuição interdisciplinar na educação de surdos na EJA: possibilidades e desafios no município de São Francisco do Conde (Silva, 2021); e “Formação continuada crítico-colaborativa na educação de jovens e adultos: uma experiência com enfoque na inclusão de educandos com deficiência (Brito, 2021)”. Nessa perspectiva, utilizamos a abordagem interpretativa como método de análise para sistematizar os principais fundamentos críticos e reflexivos levantados nas dissertações e nas teses.

3.2.1 PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EJA E FORMAÇÃO DOCENTE

A educação de jovens e adultos é organizada por uma diversidade de sujeitos, como Arroyo (2017) nos apresenta, que nesses espaços de aprendizagens estão identidades de classe, raça, gênero, trabalhadores (as), idosos(as), adolescentes, pessoas com ou sem deficiência, ou seja, pessoas que tiveram um nível de escolarização truncadas, que estão “à margem” numa sociedade excludente. Assim, compreendemos a EJA enquanto um movimento social de ações afirmativas e lutas em prol de uma educação inclusiva para todos(as) que não a tiveram conforme preconiza a nossa legislação.

Dentro desse perfil diverso que compõem a EJA, temos as pessoas que são sujeitos da educação especial na perspectiva inclusiva. Na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) preconiza

que “a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (Brasil, 2008, p. 5). Tomando como base o que sinaliza essa política, o público da Educação Especial são aqueles(as) com deficiência (física, auditiva, visual, intelectual e múltipla), Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) / Transtornos do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação.

Compreendemos que inclusão escolar vai além do acesso, é preciso que o ambiente escolar possa contribuir com a permanência desses sujeitos, de maneira que haja mudanças de perspectivas sobre a inclusão, como superação das barreiras arquitetônicas e atitudinais, ou seja, que toda equipe escolar compreenda a inclusão como um direito aparado pelas legislações, bem como, o corpo docente tenha a sensibilidade e empatia no desenvolvimento de sua práxis pedagógica de maneira que todos (as) estudantes sejam incluídos, sem distinção de classe, gênero, raça, etnia, deficiência (Declaração de Salamanca, 1994).

Nesse sentido, entendemos a inclusão numa perspectiva da “Inclusão compreensiva”, ou seja, com práticas de inclusão na sociedade mais democráticas e que não nega as limitações das pessoas com deficiência, mas que oferece oportunidade de acesso e permanência. E assim, possibilitando que a inclusão seja um fenômeno de relação cultural, afetiva, política, de solidariedade e de cooperação, na qual as pessoas aprendam a viver com e para o outro, numa rede de convivência entre os sujeitos (Correia; Costa, 2020).

Diante do exposto acima, nessa categoria de análise nos debruçamos para compreender as dissertações que abordam sobre “pessoas com deficiência na EJA e a formação docente”. Na dissertação intitulada “Perspectivas de professores de ciências sobre a atuação com estudantes com deficiência intelectual na EJA”, Olmos (2021) destaca sobre o aumento de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, porém ‘em alguns casos, esse (a) estudante com deficiência ao frequentar a EJA se torna invisibilizado pelo corpo docente e toda equipe escolar, sendo considerados(as) incapazes de aprender (Olmos, 2021).

De acordo com Olmos (2021), essa invisibilidade é reflexo de uma trajetória da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e da Educação de Jovens e Adultos ignorada, sem discussões pedagógicas e formações docentes. Nesse sentido, a autora reafirma a necessidade da oferta de formação e recursos pedagógicos para auxiliar no trabalho do (a) docente respeitando a realidade dos(as)

estudantes com deficiência. Com base no exposto, a autora menciona que, mesmo com o aumento de matrículas de discentes com deficiência intelectual na EJA, há poucos estudos acadêmicos sobre a referida temática e assim explicita o quanto é fundamental produções que reflita a realidade do professor em relação a inclusão de estudantes com deficiência e as implicações na sua prática docente

Assim como Olmos (2021), na dissertação intitulada “percepções docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação de jovens e adultos: (im) possibilidades no âmbito da formação continuada”, Araújo (2018) busca compreender a percepção dos professores sobre os estudantes com deficiência na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Nesse viés, a autora destacou que o lócus da pesquisa foi uma escola da rede estadual da Bahia, sendo um colégio que oferece a EJA nos três turnos de funcionamento e considerado um Centro de Educação de Jovens e Adultos, o qual torna a oferta diferenciada, visto que a maioria das escolas só tem EJA no período noturno. Nesse colégio, de acordo com a autora, há alunos na EJA com deficiência, como surdez, deficiência visual, intelectual, física e múltipla.

Entretanto, mesmo que há estudantes com deficiência na EJA, segundo Araújo (2018), há um estranhamento, medo, sentimento de impotência por parte dos(as) professores(as) para atuar com esses(as) estudantes, o qual está interligado a formação docente. Tanto que Araújo (2018) ressalta que a formação docente tem sido uma pauta de discussão necessária e frequente para pensar numa escola inclusiva. Dessa maneira, assim como os outros autores, ela pontuou sobre a falta de formação específica para atuação em ambas as modalidades, EJA e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Destacando o quanto para a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva é preciso abordar a teoria com a valorização das experiências.

Para tanto, a autora é categórica ao afirmar que a formação docente é o caminho que deve ser traçado para a efetivação da educação inclusiva.

E na dissertação de Luiz (2020), intitulada “Educação Inclusiva: matrículas de alunos da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos”, aborda sobre sujeitos com deficiência na EJA, bem como a necessidade que seja garantido a eles(as) o direito de estar na sala de aula. Então, ambos autores refletem sobre a heterogeneidade da sala de EJA e do desafio e dificuldades para o(a) docente lidar com estudantes com deficiência, apontando como estratégia a formação docente inicial e continuada. Luiz (2020) vai dialogar sobre o aumento no número

de matrículas na EJA de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, no período de 2007 a 2018. No entanto, Olmos (2021) salienta que no ano de 2019 houve uma queda significativa nesse número de matrículas e acrescenta que essa redução pode estar relacionada a falta de investimentos e de serviços relacionados a Educação especial na perspectiva inclusiva dentro da modalidade da EJA. Outro ponto verificado pela autora é mesmo com aumento do número de matrículas, ainda há falta de recursos financeiros.

Os principais pontos destacados por Araújo (2018); Luiz (2020) e Olmos (2021) são referentes ao perfil dos sujeitos da EJA com deficiência, oferta de matrícula, invisibilidade desses sujeitos nas políticas públicas. Todos os autores apontam que essa invisibilidade e discriminação, dos sujeitos com deficiência na EJA, é reflexo de falta de formação docente, bem como investimento nos espaços escolares, como das salas de recursos multifuncionais e apoio de profissionais especializados, como por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois na maioria das escolas que atendem a EJA não há salas de recursos multifuncionais e quando tem o AEE segue um perfil do ensino fundamental e médio.

Nesse sentido, Olmos (2021) acrescenta sobre a necessidade de reconhecer a heterogeneidade das salas de EJA, sendo primordial a formação de professores para receber estudantes com deficiência intelectual ou outras, e que reconheçam os direitos desses (as) estudantes. Luiz (2020) aborda o quanto são necessários mais estudos acadêmicos referente as políticas públicas educacionais em prol da educação inclusiva, bem como a importância de identificar como que estão sendo utilizados os recursos orçamentários na construção de instalações físicas de acessibilidades, na aquisição de materiais pedagógicas, na formação pedagógica complementar e no fomento de salas de recursos multifuncionais com tecnologias assistivas. Além disso, referente as políticas públicas para a educação especial na perspectiva inclusiva e para a EJA devem ser garantia de estado e não transitórias com as mudanças de governos.

E Araújo (2018) aponta que é preciso proporcionar conhecimentos teóricos nas formações docentes, mas também momentos de reflexão para que os(as) professores(as) avaliem sobre as suas práticas, dúvidas e estratégias para desenvolver com todos os estudantes com ou sem deficiência. Outro ponto abordado pela autora, é que as formações docentes oferecidas pelas escolas ou gestão dos municípios, ainda são distantes da realidade do professor em sala, e essa distância ainda é maior quando se trata da EJA e Educação especial na

perspectiva inclusiva, visto que é escassa estudos e pesquisa sobre essas áreas. Nessa perspectiva, para Araujo (2018) é necessário possibilitar nas formações continuadas, estudos e discussões, nas quais os docentes compreendam as deficiências dos alunos da EJA.

Face a tais considerações, a partir da análise das dissertações, entendemos que abordar a inclusão não é buscar uma “fórmula mágica” para desenvolver nossa metodologia e práxis pedagógica, mas para que realmente a inclusão aconteça, convém salientar que todos(as) estudantes têm suas particularidades e tempo para aprender, independente se tem ou não alguma deficiência.

3.2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EJA

Para discussão nessa categoria de análise sobre “Práticas pedagógicas para pessoas com deficiência na EJA”, à luz da concepção Freiriana, apontamos a práxis pedagógica numa perspectiva de práxis enquanto ação-reflexão-ação; e nessa práxis a relação entre o educador com educando é primordial. Freire (1996, p.12) acrescenta que “não há docência sem discência”, ou seja, não existe o ensino sem aprendizagem e vice-versa. É preciso compreender que a relação docente e discente deve conceber numa visão dialógica e problematizadora, a fim de contribuir para a emancipação dos sujeitos, discutindo a visão de uma educação não “bancária”, pois o conhecimento não deve ser apenas transmitido, mas contribuir para a formação crítica do indivíduo, porque não existe modelos prontos e estabelecidos. Esse processo é dinâmico e a formação docente inclui estabelecer relações de superação dessa aprendizagem que valoriza a formação da educação popular apenas para o mercado de trabalho, sem considerar uma formação cultural e com rigor científico.

Diante do exposto, convém salientar que exercer a docência requer, desde a formação inicial até a formação continuada, um conhecimento da realidade desde o “chão da escola”, em que o professor vai indagando e transformando o seu fazer docente. Então, é necessário que o(a) professor(a) reflita e organize práticas pedagógicas que sejam inclusivas para todos(as) estudante. Sendo fundamental que o(a) educador compreenda o(a) estudante com deficiência numa perspectiva biopsicossocial, que não ignora um corpo com lesão do qual necessita de suportes médicos ou de reabilitação, mas que vai além do modelo

biomédico, numa perspectiva de superação das desigualdades que interferem na convivência e aprendizagens desses sujeitos (Diniz, 2012).

Desse modo, evidenciamos nessa seção as contribuições das teses e dissertações que elucidamos para compor nossa pesquisa. Assim, na tese intitulada “Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual (Tassinari, 2019) discorre sobre a formação e atuação do(a) professor da EJA com estudantes com deficiência intelectual. Na tese “Formação continuada crítico-colaborativa na educação de jovens e adultos: uma experiência com enfoque na inclusão de educandos com deficiência” Brito (2021) aborda sobre a formação continuada e suas implicações nos processos de inclusão de estudantes da EJA com deficiência. Souza (2020), na dissertação “Práticas pedagógicas e o viés do currículo funcional natural: possibilidades educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual numa escola especial”, apresenta uma reflexão sobre práticas pedagógicas na EJA com estudantes com deficiência intelectual.

Na dissertação “Estratégias pedagógicas para alunos com deficiência: pesquisa-ação na EJA em uma escola municipal de Salvador”, Santos (2020) discorre sobre as dificuldades dos(as) colegas professores (as) no desenvolvimento de estratégias pedagógicas para alunos(as) com deficiência na EJA. Nogueira (2020), na dissertação intitulada “Educação especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente”, discorre sobre o processo de formação e práticas pedagógicas para pessoas com deficiência na EJA. E por fim, Silva (2021) na dissertação “Contribuição interdisciplinar na educação de surdos na EJA: possibilidades e desafios no município de São Francisco do Conde” apresenta uma pesquisa referente a inclusão de pessoas surdas na EJA, evidenciando a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que dialoga com a educação de estudantes surdos.

Assim, os principais pontos destacados nessas teses e dissertações, ressaltam a necessidade de práticas pedagógicas que dialogam com formação docente de maneira crítica, colaborativa e reflexiva. Outro ponto evidenciado é que ter estudantes com deficiência na EJA não é uma realidade recente, por isso é importante a discussão reflexiva e crítica na formação docente. Nesse sentido, além de salientar sobre a formação inicial e continuada, vão acrescentar sobre a formação em serviço, como uma possibilidade de solução para o(a) professora adquirir conhecimentos teóricos e práticos da práxis pedagógica para ser efetivada com estudantes com deficiência na EJA. No entanto, para o(a) docente ter

formação continuada ou em serviço, ele(a) precisa de tempo hábil para partilhar experiências, realizar estudos sobre os(as) discentes e tempo para planejar as atividades com práticas pedagógicas inclusivas no atendimento de pessoas com deficiência na EJA, numa formação docente de modo crítico-colaborativa (Brito, 2021; Nogueira, 2020; Santos, 2020; Silva, 2021; Souza, 2020; Tassinari, 2019).

Nessa perspectiva, para Tassinari (2019) a formação docente continuada deve ser reflexiva, de maneira que discuta os dilemas recorrentes na prática do(a) docente, bem como das lacunas do processo de formação. Além disso, ela acrescenta a relevância de discutir sobre a interface da EJA e educação especial na perspectiva inclusiva, porque essa é uma realidade escolar, pois a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na EJA é crescente.

Tassinari (2019) afirma que os(as) participantes da sua pesquisa, no caso professores(as) da rede municipal que trabalham com estudantes com deficiência na EJA, não se sentem preparados(as) para a inclusão escolar do(a) estudantes com deficiência intelectual, recorrente pela falta de formação teórico-técnico-metodológico, além de não ter apoio de profissionais especializados para acompanhar os(as) estudantes nem orientá-los(as) na sua prática pedagógica.

Assim, Brito (2021) salienta que ao abordar sobre a modalidade EJA e da sua intersecção com a modalidade educação especial na perspectiva inclusiva, deparamos com um cenário de invisibilidade, de insuficientes políticas públicas e de recursos; bem como precarização nas práticas pedagógicas destinadas aos sujeitos da EJA com deficiência. Além disso, evidencia que a respeito da formação docente não é diferente, pois é necessário ampliar formação continuada com práticas pedagógicas inclusivas.

Outro ponto apresentado sobre formação docente é que deve ser colaborativa e dialogada, assumindo um caráter crítico de modo que faça o(a) educador(a) problematizar e refletir sobre suas realidades educacionais. Então, Brito (2021) evidencia que é preciso ter uma formação docente para contribuir na perspectiva de educação inclusiva e fomentar mudança nas práticas pedagógicas, bem como na percepção de muitos(as) educadores(as) sobre estudantes com deficiência na EJA, pois ainda se tem uma visão da EJA excludente que infantiliza e invisibiliza jovens e adultos com deficiência. Diante do exposto, é fundamental a construção de práticas sociais e pedagógicas que contribua para a inclusão de jovens e adultos com deficiência; e formações docentes mais colaborativas, crítica e alinhadas as reais demandas do contexto escolar (Brito, 2021).

Nesse sentido, Santos (2020) relata na sua pesquisa que na escola municipais de Salvador há pelo menos seiscentos e cinco alunos com algum tipo de deficiência na EJA. Já na escola onde realizou a pesquisa, há quatro estudantes com alguma deficiência na EJA. A autora traz na sua pesquisa inquietações referente as dificuldades dos(as) docentes para desenvolver estratégias pedagógicas para alunos com deficiência na EJA. E essas dificuldades, de acordo com Santos (2020), pode ser reflexo da falta de formação em relação as especificidades da EJA.

Santos (2020) acrescenta que para trabalhar em sala de aula com aluno com deficiência na EJA é preciso pensar em estratégias pedagógicas como caminhos possíveis para que o ensino seja efetivado. Sendo uma prática que tenha como objetivo ajudar o estudante a construir o conhecimento, e para isso, é preciso conhecer o perfil do estudante e suas especificidades. Além disso, é importante que o(a) professor(a) busque criar vínculo afetivo e tenha empatia pelos estudantes.

Nesse viés, Santos (2020) aponta que é preciso que tenha constante diálogo entre os professores de AEE e os da sala regular, principalmente, porque isso facilita ao(a) professor(a) autonomia para seleção de estratégias pedagógicas para utilizar com os estudantes com deficiência.

Corroborando com os(as) autores acima, Silva (2021) aponta que a EJA recebe atualmente um grande contingente de estudantes com deficiência, sendo necessário que toda a escola desenvolva práticas pedagógicas que dialogue com a realidade dos(as) estudante com deficiência. Silva (2021) na sua dissertação, destaca sobre o aumento de discentes surdos na EJA e afirma que pode ser considerada como um dos grandes desafios da educação atualmente, sendo necessário possibilitar a inserção de práticas educativas que potencializem o processo de escolarização dos(as) estudantes surdos.

Assim como Santos (2020), Silva (2021) salienta que nas práticas pedagógicas, as escolas devem trabalhar com práticas acolhedoras, seguras, colaboradoras e estimulantes. Sendo assim, ela evidencia que para discutir sobre formação, é preciso considerar diferentes estratégias e embasamentos teóricos para que as práticas de ensino contribuam para interação do aluno com deficiência, bem como possibilitar desenvolver seu aprendizado de maneira conjunta com os demais.

Desse modo, essas teses e dissertações, nas suas pesquisas, evidenciam que poucos docentes tiveram formação inicial seja na EJA ou em Educação

especial, imagina ambas e suas intersecções. Nesse sentido, sendo urgente superar a formação precária, a baixa expectativa acadêmica, atividades pouco significativas, e a falta de apoio e suporte especializado. Então, o ideal é que haja um trabalho colaborativo entre os(as) professores(as) das modalidades de educação especial e da EJA, para assim haver momentos de reflexão no processo de ensino e aprendizagem do(a) discente com deficiência. Desse modo, práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e contribua para a aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes (Brito, 2021; Nogueira, 2020; Santos, 2020; Silva, 2021; Souza, 2020; Tassinari, 2019).

Diante do exposto, pudemos analisar que todas as produções acadêmicas trazem reflexões que se convergem em relação a necessidade de formação docente tanto inicial como continuada para facilitar na práxis pedagógica do(a) docente ao receber algum(a) estudante com deficiência na EJA. Ademais, todos(as) autores analisados são enfáticos ao acrescentar que para a inclusão acontecer é preciso estratégias e práticas pedagógicas para dialogar com as diferenças, subjetividades, empatia, ética e afetividade no ambiente escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, esse artigo teve como objetivo norteador mapear as produções acadêmicas de teses e dissertações que versam sobre a interface da EJA e Educação especial na perspectiva inclusiva na/ para a formação docente provenientes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no catálogo de teses e dissertações da CAPES e no acervo do Centro de Documentação e Informação (CDI)-Dissertações MPEJA, com base nos pressupostos teóricos de Morosini (2014; 2015) sobre o estado do conhecimento no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. Assim, para obter o proposto no objetivo geral, todos os específicos foram alcançados, pois foi possível identificar estudos referente a temática; apresentar o corpus de análise das bibliografias anotadas, sistematizadas e categorizadas; e fazer a sistematização analítica das pesquisas.

Sobre as teses e dissertações selecionadas, mesmo que as organizamos em categorias de análise, os(as) autores(as) foram unânimes ao discorrer sobre ser insuficiente a existência de produções referente a intersecção da EJA e educação especial na perspectiva inclusiva, bem como apontaram que para inclusão de pessoas com deficiência na EJA, é primordial investimento na infraestrutura, na organização escolar e na prática pedagógica. Para isso acontecer, fica evi-

dente que a formação inicial, continuada e em serviço é um dos caminhos para a efetivação de uma educação na perspectiva inclusiva.

Assim, acreditamos que, toda análise interpretativa das produções acadêmicas selecionadas, contribuíram significativamente para nossa visão da importância dessa interface da EJA com a educação especial na perspectiva inclusiva, bem como as possibilidades de aprimorar na nossa pesquisa. Diante disso, para além das produções acadêmicas, falar de educação inclusiva é um ato político e de luta por uma educação para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

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

ARAUJO, Maria Auxiliadora Freitas Pimenta de. **Percepções docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: (Im) possibilidades no âmbito da formação continuada**. – 2018. 129f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Universidade do Estado da Bahia, 2018.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Lei 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Diário oficial da União, Poder Legislativo. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Portaria nº 948/2007. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRITO, Rayssa Maria Anselmo de. **Formação continuada crítico-colaborativa na educação de jovens e adultos**: uma experiência com enfoque na inclusão de educandos com deficiência. – João Pessoa, 2021. 271f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

CORREIRA, Patrícia Carla; COSTA, Patrícia Lessa. Capítulo 13 – Os modos de coMviver como Suporte da Inclusão Compreensiva. IN: COSTA, Graça; RAJADELL-PUIGGRÒS, Núria; NUNES, Cláudio. (org). **Educação e inclusão:** desafios formativos e curriculares. - Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020. 264p.

Creswell, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** ROCHA, Luciana de Oliveira da (trad.). - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.: il. ;23cm.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUIZ, Wesley Oliveira. **Educação Inclusiva:** Matrículas de alunos da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos. - 2020. 188f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de

Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Revista Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista educação.** Santa Maria-RS. v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.ISSN: 0101-9031. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.5902/1984644415822>>. Acesso em: 01 ago.2023.

MINAYO, Maria Cecília. O desafio da pesquisa social. IN: MINAYO, Maria Cecília;

GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** -28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NOGUEIRA, Marcela Fontão. **Educação especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente.** – 2020. 114f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

OLMOS, Isabella Delamain Fernandez. **Perspectivas de professores de ciências sobre a atuação com estudantes com deficiência intelectual na EJA.** -2021.

159f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos, São Carlos.

SANTOS, Luciene Leal Alves Goes dos. **Estratégias pedagógicas para alunos com deficiência: pesquisa-ação na EJA em uma Escola Municipal de Salvador.** 2020 .145f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Universidade do Estado da Bahia, 2020.

SILVA, Itaciara de Oliveira do Carmo da Silva. **Contribuição interdisciplina na educação de surdos na EJA: possibilidades e desafios no município de São Francisco do Conde.** - 2021. 173f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Universidade do Estado da Bahia, 2021.

SOUZA, Amanda Cristina de Freitas. **Práticas pedagógicas e o viés do currículo funcional natural: possibilidades educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual numa escola especial.** – 2020. 141f. Orientadora: Patrícia Braun. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

TASSINARI, Ana Maria. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual.** 2019. 157 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-paratodos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 out.2023.

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DAS ABORDAGENS TEÓRICAS CRÍTICAS DE CURRÍCULO

Heloisa Feliciano de Almeida Alves¹

RESUMO

O trabalho apresentado para análise é fruto de uma pesquisa decorrente do estudo do recorte da dissertação de Mestrado apresentada em 2023, pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). Essa pesquisa objetiva trazer aspectos relevantes que possam contribuir com o campo da EJA. Elaborar-se a partir da reflexão crítica do currículo como sendo uma construção social, ou seja, como conhecimento que cada pessoa produz tanto individual como coletivamente. No contexto das teorias críticas, que são aquelas que dão apoio ao curso desse estudo, interrogar teoricamente a questão da elevação de determinados conhecimentos ao trabalho institucionalizado que a escola deve realizar é central. No campo teórico, o estudo se embasa em Freire (1982, 2006, 2010), Apple (2009), Sacristán (200, 2013, 2017), Goodson (1997), Santos; Amorim (2016), Magda Soares (2015), Silva (2016) e outros teóricos que dialogam com a temática em questão, denotando a interface entre EJA, currículo e alfabetização. O aporte metodológico que vai referendar o estudo é a pesquisa bibliográfica e a interlocução com outras pesquisas. Afinal, entender como o currículo é configurado se tornou essencial, posto que, com o advento da escolarização em massa, processos de padronização do conhecimento a ser ensinado se deram de modo a projetar qual educando e qual sociedade se intencionava produzir por meio da educação escolarizada. Partindo da análise do pensamento freiriano e do conceito crítico do

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), docente contratada das redes estadual e municipal de ensino – Juiz de Fora (MG), membro do GRUPPEEJA/UFJF, helofalmd@gmail.com

currículo, compreende-se que o estudo em torno dos conteúdos a serem trabalhados na EJA necessita responsabilizar-se por um aspecto que lhe é singular, levando em conta a relevância de um campo curricular; que compreenda o desdobramento do fazer pedagógico alicerçado nas histórias de vida, predileções e conhecimentos que os educandos trazem consigo ao adentrarem a sala de aula.

Palavras-chave: EJA, alfabetização, currículo.

INTRODUÇÃO

A investigação sobre a importância da Educação de Jovens, Adultos e Idosos como um meio de promover a alfabetização para todos aqueles que se encontram em situação de analfabetismo, além de estimular uma formação que permita aos indivíduos se enxergarem como agentes de sua própria história e capacitá-los a atuar no contexto em que habitam, ainda requer, por parte de nós, pesquisadores e educadores, diversas reflexões.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) sempre teve como objetivo proporcionar alfabetização para jovens, adultos e idosos que, por diversas razões, não tiveram a chance de estudar ou mesmo de permanecer na escola. Contudo, frequentemente, o ensino oferecido ignora a necessidade de desenvolver a consciência crítica dos alunos em relação às questões sociais que permeiam suas vidas. Os conteúdos apresentados não são questionados, seguindo o que Paulo Freire descreve como uma educação bancária, onde o processo educacional não possibilita a conscientização dos alunos sobre sua condição de opressão, impedindo-os de perceber que vivem em situações de dominação. Por isso, é crucial buscar uma educação que incentive a reflexão crítica sobre a realidade dos indivíduos como cidadãos (Silva; Alencar, 2022).

Nesta perspectiva, a alfabetização envolve compreender a educação como um ato de natureza política que não só permite aos indivíduos se apropriarem da cultura, mas, acima de tudo, transformar o contexto social em que vivem.

Desta forma, compreender as práticas de alfabetização praticadas pelas educadoras do CEM durante a pandemia da Covid-19 e no contexto atual depende de nos situarmos teoricamente no vasto e complexo campo da alfabetização e dos estudos do letramento, a fim de validar o aparato analítico que construímos na pesquisa, situada entre as contribuições trazidas pelo campo e as pesquisas na área curricular.

Para atingir esse objetivo, o currículo desenvolvido pela EJA necessita promover o diálogo entre saberes diversos e reconhecer os alunos como produtores de cultura e conhecimento, transformando-os em protagonistas da aprendizagem. Além de melhorar as habilidades de leitura, escrita e interpretação dos alunos no mundo em que vivem, esta abordagem amplia a compreensão das necessidades sociais e culturais.

Este exercício de reflexão teórica começa a partir do significado que a palavra currículo pode englobar. Ela deriva do latim, cujo sentido é interpretado como o percurso da vida, a orientação ou a trajetória de um grupo. Portanto, o currículo reflete o caminho, o deslocamento e o desenvolvimento dentro do contexto educacional, como sugere a própria origem da palavra.

Assim, o currículo pode ser entendido como um espaço para o conhecimento e a identidade, além de ser um local de disputa nas relações sociais e humanas, promovendo a participação ou a exclusão, a colaboração ou a concorrência, e a gestão democrática ou autoritária, não de uma forma binária, mas de maneira dialética. Em resumo, o currículo representa um tempo e espaço voltados à humanização do ser humano.

Dessa forma, com base nas teorias críticas sobre currículo, pode-se afirmar que o currículo representa a seleção cultural de conhecimentos e métodos de ensino que são gerados em contextos históricos específicos. Ele visa assegurar aos alunos a oportunidade de desenvolver saberes e acessar bens culturais que são produzidos socialmente, além de articular certas subjetividades humanas, alinhando-se ao que Paulo Freire (2010) se refere como *ser mais e ser menos*.

Nesse sentido, a vivência do estudo inaugura um trabalho de imersão em um campo teórico que tenciona concepções corriqueiras que, hegemonicamente, informam e organizam o cotidiano escolar, confinadas na compreensão restrita de currículo como uma mera listagem de conhecimentos, práticas e habilidade afim de se cumprir. Nesse movimento de apropriação teórica ao abordar “os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar” (Sacristán, 2013, p. 16).

Em relação a prática curricular, Sacristán (2017, p. 13), vai apontar que a mesma

é uma realidade prévia muito bem estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam as teorizações sobre o currículo.

O autor mencionado enfatiza que, de certa forma, o currículo reflete o conflito entre os interesses das diferentes classes sociais e os valores predominantes que orientam os processos educativos. Em geral, a escola adota uma

abordagem e uma prescrição exclusivas em relação à cultura, o que se traduz diretamente no currículo que promove. Com base nessa visão, o sistema educacional serve a interesses convenientes que estão em vigor, os quais se refletem no currículo. Este sistema é organizado em níveis com objetivos variados, que se expressam nos currículos diversificados. Sacristán (2000, p.17) ressalta que “as modalidades de educação num mesmo intervalo de idade acolhem diferentes tipos de alunos com diferentes origens e fim social e isso se reflete nos conteúdos a serem cursados em um tipo ou outro de educação”.

Assim, Sacristán (2000, p.17) destaca que todas as funções, sejam elas atribuídas de maneira implícita ou explícita à escola, como a formação, socialização, discriminação ou inclusão social, acabam por influenciar as intenções que moldam o currículo. Isso se reflete na seleção de seus elementos, resultando em uma distribuição cuidadosamente elaborada entre as diversas áreas curriculares e nas atividades metodológicas que são adotadas.

Destarte, segundo a perspectiva de Sacristán (2013, p. 18), “o currículo define quais conteúdos serão tratados e, ao definir níveis e tipos de exigências para as etapas sucessivas, organiza o tempo dedicado à escola”, influenciando igualmente outros elementos do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa ótica, conforme Sacristán (2013, p.18), “ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o Currículo também se torna um regulador das pessoas”. Desse modo, segundo a visão do autor, o currículo se configura como um instrumento que pode organizar o total de saberes assimilados na escola, a experiência nas instituições de ensino e as abordagens pedagógicas, pois estabelece, comunica e impõe diretrizes, normas e prescrições.

Portanto, este estudo visa contribuir com aspectos relevantes no campo da Educação de Jovens e Adultos. Surge da reflexão crítica sobre o currículo como construção social, ou seja, como conhecimento produzido por todos, tanto individual, quanto coletivamente. No quadro teórico crítico que sustenta o desenvolvimento deste estudo, é necessário dar atenção teórica à questão da aquisição de determinados conhecimentos no trabalho institucional que as escolas têm de realizar. O que se ensina e porquê se ensina centra o debate, orientado por categorias como poder, escolha, resistência, controle, classe social e libertação (Silva, 2016).

Em última análise, compreender como o currículo foi configurado tornou-se crucial porque, com o advento da escolarização em massa, foram desenvolvidos processos de padronização do que era ensinado para prever para

quais alunos e para quais sociedades os meios de aprendizagem nas escolas deveriam ser produzidos.

Este estudo se configura como sendo um recorte da dissertação “Práticas de alfabetização curricular na educação de jovens e adultos em diferentes períodos da pandemia de Covid-19: um estudo na escola Dr. Geraldo Moutinho CEM”, apoiado pelo PPGE - UFJF no ano de 2023, com foco no estudo de conceitos curriculares, socialização de debates teóricos decorrentes. Este debate é importante porque questiona a atuação das políticas públicas da EJA, que produzem programas realmente distintos do que chamamos de ensino regular. Esta tarefa envolve superar interpretações do currículo como algo a-histórico e neutro.

METODOLOGIA

A contribuição metodológica que sustenta este estudo é um estudo bibliográfico e um diálogo com outros estudos. A proposta de pesquisa também busca adotar uma abordagem dialógica, baseada na interpretação de depoimentos derivados de entrevistas semiestruturadas com sujeitos (professores) e na interpretação de materiais curriculares produzidos por educadores durante o processo inicial de alfabetização na educação de jovens e adultos no contexto da pandemia, realizado no ensino remoto e presencial na Escola Dr. Gerardo Moutinho (CEM).

Inicialmente, foi realizado um estudo bibliográfico de autores e teóricos que discutem as teorias críticas do currículo no campo da alfabetização para apresentar suas perspectivas para apoiar o diálogo sobre as práticas curriculares envolvidas na alfabetização na educação de jovens e adultos nos anos iniciais na instituição.

Em seguida, foram interpretadas as falas das educadoras, sobre as práticas curriculares, com base no recorte da dissertação de Mestrado apresentada em 2023 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). A análise se concentrou na reflexão crítica do currículo como uma construção social, entendendo-o como um conhecimento que é gerado tanto de forma individual quanto coletiva.

Por último, o levantamento das produções curriculares registradas no estudo abrangeu a elaboração de materiais destinados ao suporte das aulas virtuais, assim como apostilas impressas confeccionadas por professoras para aqueles que, por diversas razões, não podiam acessar os recursos tecnológicos

empregados no ensino à distância. Além disso, foram incluídos vídeos, letras de canções e textos informativos sobre cuidados e prevenção.

Dessa forma, o caminho metodológico adotado envolveu discussões sobre o contexto teórico e os participantes do estudo, além dos métodos utilizados para gerar e analisar as informações coletadas na pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A proposição embasa-se, teoricamente, em Freire (1982, 2006, 2010), Apple (2009), Sacristán (2000, 2013, 2017), Goodson (1997), Santos; Amorim (2016), Magda Soares (2015), Silva (2016) e outros teóricos que dialogam com a temática em questão, denotando a interface entre EJA, currículo e alfabetização.

Percebe-se pela análise das ideias de Freire e do conceito de crítica curricular que a pesquisa em torno do que a EJA pretende estudar, precisa ser responsável por um de seus aspectos singulares, levando em conta certas relevâncias específicas. Domínio Curricular; compreende o desenrolar da prática docente a partir das histórias de vida, preferências e conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula. Sempre que alguém quer defender o currículo da EJA na perspectiva de Santos e Amorim (2016), o pensamento inicial que surge toda vez que se que se tenciona falar sobre o currículo é a de que é necessário melhorar o conteúdo ou as habilidades dos alunos para que sejam considerados instruídos (Alves, 2023). Outro ponto da EJA que requer ampla reflexão é a separação historicamente definida como preparação para o mercado de trabalho de aspectos mais gerais relacionados ao processo de escolarização. Este debate passou a fazer parte das preocupações de Freire, alertando para os riscos de perspectivas puramente tecnicista.

As escolas, e mais precisamente as salas de aula, são locais onde diferentes identidades, saberes e práticas se encontram, e essa diversidade é sentida em todos os alunos das salas de aula de Educação de Jovens e Adultos. Estas diferenças são mais reconhecidas neste tipo de ensino, pois encontramos adolescentes, jovens, adultos e idosos cujas experiências sociais se estendem a outras esferas sociais para além do mundo do trabalho e da família.

Portanto, pode-se argumentar que o processo de alfabetização não é uma prática neutra, visto que as próprias escolas transmitem cultura, ideais e valores.

Não há como ser neutro quando se trata de atividades educativas, ou seja, afirmar que a alfabetização é uma prática supostamente neutra, pois não

há como ser neutro quando se trata de atividades educativas. Em outras palavras, numa perspectiva crítica, negar a natureza política do processo educativo é como negar o caráter educativo da ação política (Freire, 1982). Ainda segundo Freire (2010),

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. (Freire, 2010, p. 22).

Isso significa que o objetivo das práticas curriculares de alfabetização é ampliar a compreensão crítica de si e do mundo daqueles que se envolvem em atos educativos por meio da aquisição da linguagem. Esta descoberta esclarece o importante papel que os educadores desempenham na construção de uma sociedade equitativa. Não surpreende, portanto, que num sistema capitalista que se esforça por garantir a reprodução, existam inúmeros mecanismos de controle e desprofissionalização das práticas educativas. A influência da cultura dominante afirma a desigualdade social.

De acordo com a perspectiva de Magda Soares (2015), o conceito de “alfabetizar letrando” conecta as habilidades de leitura e escrita às suas aplicações sociais, resultando em uma mudança na forma de pensar. Por isso, a autora defende com firmeza o letramento como um direito humano essencial e inalienável.

Freire (2006) não menciona diretamente o termo letramento, mas enfatiza a importância de alfabetizar jovens e adultos a partir de suas experiências de vida. Ele afirma que “o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizando” (Freire, 2006, p. 18). A alfabetização que leva em conta a vivência dos educandos, promovida pelo educador, busca desenvolver cidadãos críticos e politizados em suas ações, que não aceitam que seus direitos sejam subtraídos e que compreendem que têm o direito e a capacidade de lutar por esses direitos.

Sacristán (2013) aborda o conceito de currículo com base em duas proposições. A primeira afirma que o currículo é uma elaboração social complexa. A segunda destaca que o currículo envolve sempre uma dinâmica de poder.

Para compreendermos a natureza de constructo social do currículo, recorremos a Ivor Goodson (1997) em sua obra *A construção Social do Currículo*,

onde o autor enfatiza que o currículo escolar é um instrumento social criado para atingir determinados objetivos humanos específicos. Essa perspectiva nem sempre é refletida nas práticas diárias realizadas nas escolas por seus educadores. Além disso, conforme aponta o mencionado especialista em currículo, diversas pesquisas educacionais têm tratado o currículo escrito como uma informação estática, em vez de reconhecer seu valor como um registro visível de ricas e desafiadoras dinâmicas sociais.

Goodson (1997) enfatiza, portanto, a importância do poder e a natureza diversificada do currículo, definindo o âmbito de estudo do currículo como um campo complexo que requer um exame mais profundo. Em outras palavras, o autor argumenta que o aparecimento do campo dos estudos do currículo, como construção social, estabeleceu diferentes formas de compreensão do papel das escolas e de como elas se organizam.

Nesse processo histórico, cultural e político de construção curricular, estabeleceram-se formas hegemônicas de alfabetização nas escolas que disputam espaço no território sagrado do currículo e demarcam apagamentos e silenciamentos. Assim, há controle e resistências, estabilidade e mudança, dentro de diferentes concepções teóricas sobre o que a escola deveria ser, o trabalho realizado pelos profissionais, os textos de saber que privilegia e silencia e, portanto, os projetos de humano e sociedade que sanciona ou não (Alves, 2023).

O currículo não é sem dúvida, um elemento neutro, pelo fato de que

“[...] é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”. (APPLE, 2009, p. 59).

O currículo, portanto, não pode ser compreendido ou modificado sem colocar as questões necessárias sobre a sua ligação às relações de poder.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A criação de abordagens para a alfabetização exige uma cuidadosa análise das decisões tomadas ao longo da elaboração dos currículos. Insta frisar que para Sacristán (2000), ao definirmos o currículo, estamos elucidando como a escola desempenha suas funções específicas e como essas funções se manifes-

tam em um determinado contexto histórico e social, direcionadas a um nível ou modalidade de ensino específica. Portanto,

o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. E uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos (Sacristán, 2000, p.15).

Os currículos desempenham, sem dúvida, múltiplas funções em diferentes etapas da educação, levando em consideração as particularidades de cada uma, enquanto refletem os diversos objetivos desses níveis. Isso representa um desafio dentro do objetivo de alcançar, conforme aponta Sacristán (2000, p.16), “um esquema claro e uma teorização ordenada sobre o currículo. Ao mesmo tempo, é uma chamada de atenção contra as pretensões de universalizar esquemas simplistas de análises”.

E nessa direção é que se constituiu o propósito neste movimento investigativo e impulsionou esta pesquisadora na busca por respostas em relação as práticas curriculares desenvolvidas pelas educadoras do CEM, voltadas a alfabetização com os educandos da EJA nos anos iniciais no período da pandemia de Covid-19 que marca o ensino remoto e o ensino presencial.

Os dados utilizados para análise foram gerados por meio de pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas realizadas com educadores de educação de jovens e adultos durante nos anos iniciais na Escola Municipal Dr. Geraldo Moutinho - CEM. Para tanto, a ferramenta construída buscou dialogar com questões capazes de responder aos objetivos específicos do estudo, tais como: Conhecer as práticas curriculares no processo de alfabetização dos educandos que foram desenvolvidas pelas educadoras da EJA nos anos iniciais no contexto da pandemia no CEM e analisar como as práticas foram realizadas remoto e no retorno presencial.

A construção empírica envolveu a realização de três entrevistas. A abordagem do corpus empírico mostrou que as práticas de alfabetização do CEM se desenvolveram no ensino a distância principalmente por meio da mobilização de recursos tecnológicos do WhatsApp, filmes, fotografias e apostilas impressas.

Porém, conforme relatado pelos educadores entrevistados, a maioria dos alunos não possui boa internet e celular para realizar as atividades e, além disso, alguns alunos e educadores não sabem utilizá-lo para as atividades. Sobre a EJA, Silva e Barbosa (2022, p. 25) afirmam que “a educação mediada por tecnologias digitais tem sido um desafio maior para os estudantes da EJA em fase inicial da alfabetização (...) afora o fato de ainda não terem pleno domínio da leitura e da escrita”. Na volta ao presencial, as práticas curriculares foram pensadas inicialmente para acolher estudantes e educadores.

Os relatos dos educadores e os materiais inventariados indicam a presença de abordagens tradicionais tanto nas apostilas impressas quanto nas atividades que atendem aos alunos, principalmente aos idosos. Isso pode ser explicado pela falta de materiais didáticos específicos para esse modelo de ensino.

Conforme exposto em suas apresentações, os professores levantaram nítidas dificuldades quanto à adequação das práticas curriculares de alfabetização ao se envolverem em processos de ensino remoto, evidenciando que as práticas ocupadas em alfabetizar foram interditadas no ensino remoto.

No pensamento de Sacristán, partindo do conceito de currículo como uma construção social que enche a escolaridade de conteúdos e direcionamentos, somos levados a olhar para o contexto atual que, em última análise, dá ao currículo a sua forma e conteúdo, mas sem estabelecer qualquer contexto real como experiência e aprendizagem do aluno. “É necessário continuar a análise dos seus determinantes mais imediatos no contexto do sistema educativo até que este seja transformado ou modelado de forma específica na prática docente” (Sacristán, 2000).

Além das lacunas criadas durante o ensino não presencial, evidencia a instabilidade e a marginalização enfrentadas pelas EJAs ficam evidentes quando vinculamos isso à falta de políticas públicas que proporcionem uma variedade de recursos pedagógicos e espaços de formação dedicados a tratar especificamente da EJA na etapa da alfabetização.

Este estudo destaca, portanto, a relevância de produzirmos testemunhos públicos sobre as práticas curriculares desenvolvidas durante a pandemia da Covid-19 e seu impacto na garantia do acesso a escolarização dos estudantes da EJA. Portanto, a partir dos desafios colocados pela pandemia de covid-19, à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no CEM, este estudo serve como uma questão que requer análise, tentando compreender o seu impacto na alfabeti-

zação, nas práticas curriculares e nas políticas propostas para essa modalidade de ensino.

Os seus objetivos baseiam-se na reflexão sobre a escala e do alcance destes impactos e, em particular, nos debates que delimitam as deliberações educacionais no que se relaciona às atividades remotas e às práticas curriculares tanto no contexto pandêmico quanto no período pós-pandemia.

O currículo em seus apontamentos se forma dentro de um sistema escolar definido, destina-se a determinados professores e alunos, por meios deliberados, inserido num ambiente e, portanto, em última análise, dotado de um significado concreto. Nesse sentido, Sacristán (2000, p. 21), vai dizer que “a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítica, pondo em evidência as realidades que o condicionam”.

Com base nesse autor, entendemos na pesquisa que as educadoras, em face de condicionantes diversos, são as autoras que reagem contra os modelos compulsórios que marcam a EJA. São elas que põe adiante suas práticas pedagógicas, marcadas por saberes de suas histórias de vida e profissional, adequando-as e reestruturando-as no contexto da tarefa de alfabetizar na EJA. Daí decorre nosso interesse na pesquisa em compreender as construções curriculares em alfabetização nos diversos tempos da pandemia com o foco na ação das educadoras.

Legitimando o currículo como parte integrante da prática pedagógica, constatamos que ele não se limita a um roteiro prescrito, mas é desenvolvido de acordo com o diálogo entre as educadoras, os alunos e as normas que norteiam o processo de ensino e aprendizagem na escola concreta a qual atuam e na situação vivida, mediados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de jovens e adultos e adultos é um direito importante e significativo que não apenas proporciona acesso a conhecimentos relacionados à leitura e interpretação de diversos tipos de textos, mas também à escrita, ao uso de computadores e à familiarização com tecnologias (Cury, 2001). Esse processo contribui para a afirmação da cidadania e o desenvolvimento integral do indivíduo. A EJA busca não apenas aprimorar a habilidade de leitura e escrita daqueles que têm seus direitos básicos restringidos, mas também encoraja os estudantes a cultivarem uma consciência crítica sobre sua condição social, esti-

mulando-os a resistir a uma aceitação passiva do seu destino e a situações de opressão e exploração.

Esse processo evidencia a importância de um diálogo profundo na elaboração de abordagens curriculares que atendam às necessidades de alfabetização dos alunos da EJA, levando em conta as desigualdades sociais e as experiências de vida deles, como o fato de serem trabalhadores. A escolarização de jovens e adultos pode ser vista ao longo de sua trajetória como uma proposta política, que vai sendo continuamente remodelada ou renomeada a cada nova administração, buscando solucionar um problema decorrente das falhas do sistema de ensino regular que vem se perdurando há várias décadas.

Por essa razão, os educadores que trabalham com jovens e adultos necessitam compreender que, para os alunos, a escola envolve a compreensão de um código, ou seja, aprender a ler e a escrever, como oportunidade de ressignificar sua história e reconstruir seu presente e delinear planos futuros para concretizar os seus direitos e enfrentar processos históricos de exclusão, privação de direitos e superexploração.

Vistos desta forma, portanto, os princípios políticos e pedagógicos que moldam o currículo podem encorajar o reconhecimento não só da própria situação, mas também do poder que precisa de ser adquirido para que os alunos possam envolver-se proativamente como atores políticos e históricos. Participar na transformação do seu ambiente desnaturaliza e politiza os processos de desigualdade e exclusão que marcam a sua trajetória.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de registrar meu agradecimento ao Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Juiz de Fora –GRUPEEJA/UFJF, bem como à sua coordenadora e minha orientadora do Mestrado, professora Dra. Mariana Cassab, que me impulsiona a ser mais. Também registro meu agradecimento a todos que colaboraram para a concretização do estudo, como professores, coordenadores e educandos, contribuindo assim, para uma análise mais fundamentada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Heloisa Feliciano de Almeida. **Práticas curriculares em alfabetização na educação de jovens e adultos nos diversos tempos da pandemia de Covid-19: Um estudo na escola Dr. Geraldo Moutinho – CEM.** Dissertação (Mestrado Acadêmico) Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** in: Moreira, Antônio Flávio; Silva, Tomaz Tadeu da. currículo, cultura e sociedade. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 59-92.

CURY, C. R. J. **Caros colegas de trabalho, prezadas professoras, alunos e alunas da Educação de Jovens e de Adultos (EJA)!** 2001 Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/eja/pgm5.htm>. Acesso 02 set. 2024.

FREIRE, Paulo **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Tradução de: Lólio Lourenço de Oliveira, 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 42ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo.** Coletânea de textos de Goodson organizada por Antônio Nóvoa. Lisboa: Educa, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução Ernani F. da F. rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Tradução: Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Andréia de Santana; AMORIM, Antônio. **O currículo e a Educação de Jovens e Adultos: a perspectiva crítica em foco.** Revista

de Educação PUC-Campinas, vol. 21, núm. 1, pp. 117-126, 2016 DOI:
10.24220/2318-0870v21n1a2787. Acesso em: 20 jun.2024.

SILVA, J. L. da; BARBOSA, C. S. Contradições da educação de jovens e adultos em tempos de educação remota. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 14–31, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665776>. Acesso em: 13 out. 2024.

SILVA, Edineide Maria da; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. O método Paulo Freire e a sua importância para a alfabetização de jovens e adultos. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). 2022. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **As teorias pós-críticas**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos e identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Cap. 3. p. 85-109.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2015.

TRANSFORMANDO VIDAS ATRAVÉS DA EJA: NUNCA É TARDE PARA APRENDER

Érica Rafaela dos Santos Campos¹

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido reconhecida como uma ferramenta fundamental para a transformação de vidas de pessoas que, por algum motivo, não tiveram acesso à educação formal durante a infância e adolescência. Este estudo buscou analisar a importância dessa modalidade de ensino, evidenciando que nunca é tarde para aprender. O referencial teórico utilizado nessa pesquisa se baseou em conceitos e teorias relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, como a importância da educação ao longo da vida, os desafios enfrentados pelos adultos que buscam retornar aos estudos e as principais estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas na EJA. Quanto à abordagem metodológica, foram realizadas entrevistas com os estudantes matriculados na EJA, visando obter informações sobre suas motivações para retornar aos estudos, as dificuldades enfrentadas como a falta de tempo devido às responsabilidades familiares e profissionais, a falta de recursos financeiros, a falta de confiança em suas próprias capacidades e os impactos da educação em suas vidas. Além disso, foi realizada uma observação participante em sala de aula, para compreender as dinâmicas e práticas pedagógicas utilizadas nessa modalidade de ensino. No entanto, também foram destacados os benefícios que a educação pode trazer para suas vidas. Os resultados encontrados permitiram obter dados qualitativos e quantitativos revelando que a participação na EJA tem impactos significativos na vida dos adultos. Dentre os principais benefícios, destacam-se o aumento da autoestima e da confiança em si mesmos, a ampliação das oportunidades de emprego e a capacidade de exercer a cidadania de forma mais plena.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Inclusão, Transformação de vidas, Acesso à educação, Aprendizado ao longo da vida.

¹ Mestranda em Ciências da Educação- Instituição: Universidad Autónoma de Asunción (UAA). erica-rafaela@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental e um dos pilares para o desenvolvimento pessoal e social. No entanto, muitas pessoas não conseguem concluir seus estudos durante a infância e adolescência devido a uma série de fatores, como condições socioeconômicas desfavoráveis, necessidade de trabalhar desde cedo, entre outros. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge como uma resposta a essa demanda, oferecendo uma segunda chance para aqueles que desejam retomar seus estudos e transformar suas vidas.

A EJA tem como objetivo não apenas proporcionar o acesso ao conhecimento formal, mas também promover a inclusão social, a autonomia e a cidadania plena dos indivíduos. Esta modalidade de ensino atende a um público diverso, que traz consigo uma vasta gama de experiências e saberes, exigindo metodologias e abordagens pedagógicas específicas para atender às suas necessidades e particularidades.

Este estudo tem como foco analisar a importância da EJA na vida dos estudantes, demonstrando que nunca é tarde para aprender. Será discutido como essa modalidade de ensino contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, além de destacar os desafios enfrentados e as estratégias pedagógicas utilizadas para superá-los. A pesquisa pretende ainda evidenciar os impactos positivos da EJA, tais como o aumento da autoestima, a ampliação das oportunidades de emprego e a melhoria na qualidade de vida dos participantes.

Ao explorar os conceitos e teorias relacionados à educação ao longo da vida e os desafios enfrentados pelos adultos que retornam à sala de aula, este estudo busca fornecer uma compreensão aprofundada da relevância da EJA. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para o fortalecimento das políticas públicas e práticas educativas voltadas para a educação de jovens e adultos, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

METODOLOGIA

A pesquisa foi conduzida em uma instituição de ensino que oferece o programa EJA, envolvendo uma amostra de 15 estudantes. Utilizou-se uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa), conforme descrita por Creswell (2013). Esta metodologia mista permite uma compreensão mais abrangente dos fenô-

menos estudados, combinando a profundidade das abordagens qualitativas com a generalizabilidade das quantitativas.

Para a coleta de dados qualitativos, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os estudantes, seguindo as diretrizes de Minayo (2009). As entrevistas semi-estruturadas permitem uma flexibilidade que facilita a exploração das percepções e experiências dos participantes de maneira mais profunda e personalizada. Cada entrevista durou cerca de 30 a 45 minutos e abordou questões relacionadas ao impacto da EJA na vida pessoal e profissional dos alunos, mudanças percebidas na autoestima, e oportunidades de emprego. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes matriculados na EJA.

A análise dos dados qualitativos foi realizada utilizando a técnica de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). Essa técnica envolve a codificação dos dados, identificação de categorias temáticas e interpretação dos significados subjacentes às falas dos participantes. Foram identificadas categorias como “melhoria nas perspectivas de emprego”, “aumento na autoestima” e “senso de realização pessoal”.

Para a coleta de dados quantitativos, aplicou-se um questionário estruturado, conforme recomendado por Gil (2008). O questionário foi composto por questões fechadas e escalas Likert para avaliar mudanças no desempenho acadêmico, satisfação com a EJA e percepções sobre oportunidades de emprego antes e após a participação no programa. O questionário foi distribuído a todos os participantes, e as respostas foram analisadas utilizando métodos estatísticos descritivos e inferenciais.

Os dados quantitativos foram processados com o auxílio de softwares estatísticos, como o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), permitindo a realização de análises descritivas (médias, frequências) e testes inferenciais (testes t de Student para amostras pareadas), conforme sugerido por Field (2013). Essas análises ajudaram a verificar a significância das mudanças relatadas pelos alunos em relação aos aspectos investigados.

A triangulação de dados foi utilizada para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados, conforme recomendado por Denzin (2009). Essa técnica envolve a integração de diferentes fontes de dados (entrevistas, questionários) e métodos (qualitativos, quantitativos) para proporcionar uma visão mais completa e robusta do impacto da EJA na vida dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa revelam insights importantes sobre a participação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seus impactos na vida dos estudantes. A análise das entrevistas e observações participantes forneceu uma compreensão abrangente das motivações, desafios e benefícios associados à EJA.

As entrevistas com os estudantes da EJA revelaram que as principais motivações para retornar aos estudos incluem a busca por melhores oportunidades de emprego, o desejo de completar a educação interrompida e o anseio por desenvolvimento pessoal. Muitos estudantes relataram que a necessidade de melhorar suas condições de vida e oferecer um exemplo positivo para seus filhos foram fatores determinantes para essa decisão.

Os desafios mais mencionados pelos estudantes incluíram a falta de tempo devido às responsabilidades familiares e profissionais, a escassez de recursos financeiros e a falta de confiança em suas próprias capacidades. A conciliação dos estudos com o trabalho e as obrigações domésticas foi apontada como uma das principais dificuldades, exigindo uma grande dose de organização e determinação. Além disso, muitos alunos relataram enfrentar barreiras psicológicas, como o medo de não conseguir acompanhar o ritmo das aulas ou de serem julgados por colegas mais jovens.

A observação participante revelou que as práticas pedagógicas na EJA são frequentemente adaptadas para atender às necessidades específicas dos alunos. Métodos de ensino personalizados, utilização de materiais didáticos diversificados e estratégias de ensino interativas foram identificados como elementos-chave para o sucesso na aprendizagem. A criação de um ambiente de apoio e encorajamento também se mostrou crucial para aumentar a confiança dos alunos e promover um clima de cooperação.

Os dados qualitativos e quantitativos coletados indicam que a participação na EJA tem impactos significativos e positivos na vida dos adultos. Entre os benefícios mais destacados pelos estudantes estão:

- **Aumento da Autoestima e Confiança:** Muitos alunos relataram sentir um aumento na autoestima e confiança em suas próprias capacidades após retomar os estudos. A sensação de conquista e progresso pessoal contribuiu para uma visão mais positiva de si mesmos.

- Ampliação das Oportunidades de Emprego: A obtenção de um diploma ou certificado na EJA foi associada a uma maior capacidade de competir no mercado de trabalho, resultando em melhores oportunidades de emprego e, conseqüentemente, em uma melhoria na qualidade de vida.
- Exercício da Cidadania: A educação também foi vista como uma ferramenta para exercer a cidadania de forma mais plena. Alunos relataram sentir-se mais informados e capacitados para participar de decisões comunitárias e sociais.

Os resultados desta pesquisa confirmam a importância crucial da EJA como um meio de transformação social e individual. A capacidade da EJA de fornecer uma segunda chance educacional é inestimável, especialmente em um contexto onde a educação formal foi interrompida por circunstâncias adversas. No entanto, é evidente que para maximizar os benefícios da EJA, é necessário abordar os desafios estruturais que os alunos enfrentam. Políticas públicas que ofereçam suporte financeiro, horários flexíveis e serviços de apoio psicológico podem fazer uma diferença significativa na experiência educacional dos alunos da EJA.

Além disso, a formação continuada dos educadores da EJA é fundamental para garantir que as metodologias de ensino permaneçam eficazes e relevantes. A inclusão de tecnologias educacionais e a promoção de um ambiente de aprendizagem acolhedor são passos adicionais que podem contribuir para o sucesso dos programas de EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa confirma que a Educação de Jovens e Adultos é uma ferramenta poderosa para a transformação de vidas, proporcionando aos indivíduos a oportunidade de reescreverem suas histórias. A EJA não apenas melhora a formação acadêmica, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional. Fica evidente que nunca é tarde para aprender e que o acesso contínuo à educação é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Os resultados encontrados permitiram obter dados qualitativos e quantitativos revelando que a participação na EJA tem impactos significativos na vida dos

adultos. Dentre os principais benefícios, destacam-se o aumento da autoestima e da confiança em si mesmos, a ampliação das oportunidades de emprego e a capacidade de exercer a cidadania de forma mais plena.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

CRESWELL, J. W. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 4th ed. Los Angeles: Sage Publications, 2013.

DENZIN, N. K. The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. 3rd ed. New York: McGraw-Hill, 2009.

FIELD, A. Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics. 4th ed. London: Sage, 2013.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ALUNO-UNIVERSIDADE NA MODERNIDADE LIQUIDA: A IMPORTÂNCIA DO LOGOS NORTEADOR NA PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL

Davis Anzolin Lichote¹
Poliana Campos Cortês Luna²
Débora Cristina Rosa³
Matheus Garcia Coelho⁴

RESUMO

Pensar na saúde mental dos estudantes universitários é compreender o contexto em que estes estão inseridos, ou seja, no ambiente social e educacional em que esses alunos constroem suas experiências e assim compreendem o mundo. Neste trabalho buscamos abordar sobre os aspectos atuais da sociedade, seus reflexos na saúde mental dos alunos e dos contextos da universidade à luz da sociologia de Zygmunt Bauman; buscando, no seu nexos com a psicologia, a fim de contribuir para uma reflexão sobre como lidar com os sofrimentos gerados por essas realidades e os desafios do processo educativo. O estudo chama a atenção ao fato que o logos deve ser o norteador do projeto de vida existencial, assim o aluno universitário pode se deparar com situações tanto no âmbito institucional, como nos conflitos relacionais, como nos desafios da pesquisa e até mesmo frustrações de expectativas que podem gerar sofrimentos e até psicopatologias relacionadas a esse sofrer. A

- 1 Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense - UENF, davislichote@gmail.com;
- 2 Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense - UENF, polianaccluna@gmail.com;
- 3 Mestranda em psicanálise pela Universidade Kennedy Argentina - UK, deborarosapsicologa@gmail.com;
- 4 Graduado em Psicologia da Universidade Estácio de Sá - UNESA, matheusgarcia Coelho@hotmail.com;

compreensão de sentido diante desse sofrimento pode contribuir para a melhor saúde mental dessa pessoa, visto que quando damos sentido ao sofrimento, além de superá-los de forma mais resiliente, se tem a oportunidade de amadurecer seu interior e fortalecer suas emoções. Concluímos assim a relevância desse logos que direciona esse aluno no seu projeto de vida e nos seus desafios socioeducacionais.

Palavras-chave: Saúde Mental, Sentido, Universidade, Modernidade Líquida, Educação.

INTRODUÇÃO

A sociedade tem experimentado transformações constantes ao longo da história. A contemporaneidade traz consigo especificidades nas relações de sentido que passam a vigorar neste período. Diversos autores têm se debruçado sobre essas especificidades das relações sociais, oferecendo suas percepções e apontamentos referentes ao tempo histórico presente.

Zygmunt Bauman cunhou o termo “modernidade líquida” para caracterizar, não apenas aquilo que a condição da modernidade deixou de ser, mas principalmente para ilustrar e ressaltar as qualidades que ela adquiriu, diferenciando-a de períodos anteriores. Esta condição, exige uma forma diferente de abordagem sociológica para analisar e estudar os fenômenos sociais e culturais contemporâneos (Oliveira, 2012).

Segundo Bauman a transição da modernidade para a pós-modernidade é marcada pela fluidez no modo de pensar, em contraste com as transformações mais concretas observadas na Revolução Industrial na Inglaterra ou na Revolução Político-social Francesa. O pensamento histórico-cultural perde suas referências temporais e espaciais fixas, assumindo uma nova forma que, embora ainda sólida, ocupa um novo espaço. Consequentemente, as estruturas de poder na sociedade estão sendo realocadas e redistribuídas, e os objetos não duráveis ganham proeminência, enquanto a durabilidade perde seu valor intrínseco (Bauman, 2003).

O processo de “derretimento dos sólidos”, característica permanente da modernidade, adquiriu um novo significado e foi redirecionado a novos alvos. Um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido as questões de ordem e sistema na agenda política. Os sólidos que estão sendo derretidos neste momento da modernidade fluida são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas, os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente e as ações políticas de coletividades humanas (Bauman, 2001).

É importante ressaltar que essa mudança social não ocorre abruptamente, mas sim como um processo gradual de transição do pensamento da sociedade sólido-moderna para o pensamento da sociedade moderno-líquida (Bauman, 2003). A modernidade sólida é caracterizada pelo pensamento científico, onde valores e ideais são moldados pela razão. Consequentemente, a relação do

homem contemporâneo com o mundo se altera, com as ideias passando a se basear na racionalidade.

A racionalidade, de fato, é uma marca distintiva da modernidade sólida, manifestando-se nas formas de trabalho, no controle populacional, nas lideranças autoritárias e dominadoras, bem como no avanço científico e tecnológico, na expansão do conhecimento e nas relações interpessoais que transcendem o âmbito familiar. As relações tornaram-se mais expansivas, a comunicação se ampliou, permitindo ao homem ter conhecimento de outros lugares, culturas e saberes (Bauman, 2003).

Bauman não estabelece uma data precisa para a transição da modernidade para a pós-modernidade, reconhecendo que essa transformação ocorre de forma gradual. Trata-se, essencialmente, de uma mudança na forma de pensar e perceber o mundo. O autor destaca que no século XXI adentramos a condição moderna, referindo-se à transição da modernidade sólida para a modernidade líquida, conceito que corresponde à ideia de pós-modernidade proposta por outros autores.

Para ilustrar esse movimento, Bauman (2001) parafraseia o filósofo norte-americano Ralph Emerson: *“Quando patinamos sobre gelo quebradiço, nossa segurança depende de nossa velocidade”*. Esta metáfora serve como diagnóstico da sociedade contemporânea, enfatizando a importância do tempo e a necessidade de decisões rápidas diante de situações difíceis, bem como a imperatividade de seguir em frente sem parar. No entanto, a velocidade não é propícia ao pensamento, especialmente ao pensamento de longo prazo. O ato de pensar demanda pausa e reflexão, tempo para recapitular os passos dados e examinar cuidadosamente o ponto alcançado. A ausência desse tempo para reflexão pode levar a equívocos na interpretação da realidade e nas decisões tomadas (Bauman, 2001).

A “modernidade líquida”, relata o autor polonês, é caracterizada por uma sociedade em que não há tempo suficiente para a consolidação das condições de ação sobre seus membros, pois suas rotinas, hábitos e formas de agir mudam constantemente. “A cultura líquido-moderna não se sente mais uma cultura da aprendizagem e da acumulação, como as culturas registradas nos relatos de historiadores e etnógrafos. Em vez disso, parece uma cultura do desengajamento, da descontinuidade e do esquecimento” (Bauman, 2013, p. 37).

Esta nova fase contrasta com a modernidade sólida, marcada por sua conexão com o Positivismo, o Fordismo, a Revolução Industrial e inúmeros eventos e

teorias que formularam um mundo governado pela racionalidade, consagrada pelo Iluminismo, pela soberania da ciência, pelo cálculo, pela lógica, pela indústria, pela eficácia do planejamento e pela constância.

Em contraposição, a modernidade líquida é caracterizada pela leveza, inconstância e fluidez, trazendo consigo a transitoriedade e o dinamismo da movimentação constante. No entanto, esse movimento revela uma propensão à incerteza, ao sentimento de insegurança, à falta de garantias e proteção, e à exigência de liberdade num processo de individualismo crescente.

A metáfora do gelo quebradiço ilustra como a velocidade se torna um mecanismo de segurança e preservação no desafio da vida forjada na modernidade líquida, repleta de possibilidades para os mais ágeis. Percorrer esta trajetória de forma lenta e reflexiva pode ser interpretado como falta de habilidade na competição pela sobrevivência (Souza, 2012).

Não há mais espaço para o sólido, padronizado e permanente. O derretimento do sólido ocorre no fluxo do tempo, no transitório, na busca incessante pelo novo, que nem sempre é genuinamente diferente. Essa falta de construções sólidas implica na maneira como se enfrenta as realidades de vida dessa geração, exigindo habilidades para lidar com as frustrações provenientes da ausência de um “lugar seguro”. São as ambivalências características da modernidade líquida.

A fluidez desse tempo pode gerar mudanças significativas nos indivíduos imersos nesse modelo de sociedade, afetando suas relações, a forma de lidar com seus sofrimentos e a maneira como projetam sua existência, entre outros aspectos.

METODOLOGIA

O presente trabalho adotou o método de revisão bibliográfica sistemática de coleta dados relevantes das publicações de Zigmunt Bauman, Victor Frankl e de outros autores que discutem a temática da relação aluno-universidade e modernidade líquida, permitindo uma compreensão ampla das transformações sociais contemporâneas. A interpretação dos dados buscou identificar os impactos e temas emergentes que ilustrem as características da modernidade líquida e sua influência na relação aluno-universidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em “Vida para Consumo” (2008), Zygmunt Bauman apresenta uma análise profunda e perspicaz sobre a transformação da sociedade contemporânea, elucidando a transição de uma sociedade de produtores, caracterizada pela estabilidade e segurança, para uma sociedade de consumidores, marcada pela instabilidade e fluidez. Esta mudança paradigmática não se limita apenas a aspectos históricos e sociais, mas representa uma profunda alteração na mentalidade coletiva e individual, redefinindo comportamentos, desejos e a própria forma de pensar o mundo.

Na sociedade dos produtores, o acúmulo de bens e capital tinha como objetivo primordial a preservação e a garantia de segurança a longo prazo. As características mais valorizadas nos bens eram a durabilidade e a solidez. O poder e o status social estavam intrinsecamente ligados à posse de terras, bens e meios de produção, proporcionando uma sensação de estabilidade e respeito pessoal. Em contrapartida, a sociedade de consumidores é regida pela cultura do imediato, promovendo o culto à novidade e ao consumo incessante. Bauman (2008, p.111) destaca a “negação enfática da virtude da procrastinação e da possível vantagem de se retardar a satisfação”.

A economia moderna demanda um consumo rápido e uma produção voltada para a satisfação imediata dos desejos, que são constantemente renovados. Neste contexto, a durabilidade torna-se uma característica indesejável, sendo substituída pela busca por produtos leves, voláteis e descartáveis. Bauman (2008) argumenta que este ambiente existencial, denominado “sociedade de consumidores”, se distingue por uma reconstrução das relações humanas baseada no padrão das relações entre consumidores e objetos de consumo.

A transição da sociedade de produtores para a de consumidores é apresentada como um processo gradual, caracterizado pela emancipação dos indivíduos de condições predeterminadas para um cenário de escolhas limitadas, culminando em uma sociedade aparentemente livre de responsabilidades (Silva, 2012). No entanto, Bauman (2008) ressalta que, embora haja uma ênfase na escolha, esta não necessariamente se traduz em liberdade genuína. O autor aponta para a existência de influências externas que direcionam o consumo para além das necessidades básicas, criando um ambiente de incertezas e excesso.

Na sociedade de consumo, a busca pela felicidade torna-se um objetivo central, porém inalcançável. Bauman (2008) descreve este fenômeno como

um ciclo perpétuo de promessas e decepções, que mantém a cultura consumista em constante atualização. O homem contemporâneo é retratado como eternamente insatisfeito, encontrando satisfação apenas no ato de consumir e descartar. Isto é visto claramente nas relações humanas, nos produtos e também no aspecto do conhecimento.

A educação na era da liquidez segue o modelo mercadológico, com o conhecimento tornando-se descartável e a capacidade de aprender e esquecer rapidamente sendo mais valorizada do que a retenção de informações. Santos (2011) identifica uma crise multifacetada na educação superior, incluindo uma crise de hegemonia e uma crise institucional relacionada à autonomia universitária.

Lampert argumenta que a educação na era globalizada deve formar cidadãos para uma aldeia global, preservando raízes culturais em um contexto de mundialização. A instituição encontra-se desvalorizada e, muitas vezes, desacreditada, por não conseguir mais atender às necessidades sociais. Para se manter viva, a educação precisa construir um conhecimento que tenha sentido para os alunos, e não apenas informação, proporcionando uma formação integral, de valores éticos (Lampert, 2005).

A educação, na sociedade líquida, assume características de um produto de consumo, sujeito às demandas voláteis do mercado, desafiando os modelos tradicionais de educação institucionalizada. Bauman (2010)

Dessa forma a transição para uma sociedade de consumo líquida apresenta desafios significativos para a educação e a formação humana. É imperativo desenvolver abordagens educacionais que promovam consciências críticas e se adaptem ao contexto dinâmico da vida contemporânea, transcendendo os limites institucionais tradicionais e abraçando uma perspectiva mais ampla de formação pessoal e coletiva. O contexto da educação deve se vincular cada vez mais ao contexto da vida, formando indivíduos capazes de navegar criticamente em um mundo saturado de informações e em constante mudança.

Nesse cenário global marcado por crises econômicas, políticas e sociais, observa-se uma crescente perda de referências e tradições culturais, levando a uma diluição do sentido da vida. A necessidade de uma abordagem antropológica que permita ao ser humano enfrentar os desafios existenciais de forma sistemática é evidenciada, enfocando na essência humana antes de suas ações (Frankl, 2005).

A ilusão de que a melhoria das condições socioeconômicas seria suficiente para garantir a felicidade se desfaz, confrontada pela perene luta pela sobrevivência e pela busca de um propósito de vida, revelando que muitos possuem os meios para viver, mas carecem de um motivo pelo qual viver (Frankl, 2005).

A contemporaneidade enfrenta problemas mais atrelados ao ter do que ao ser, com a globalização, a massificação cultural, e a busca incessante pela felicidade evidenciando uma crise existencial. A ênfase no materialismo e no consumismo aliena o indivíduo de sua essência. Giordani (2009) reitera o filósofo existencialista Gabriel Marcel salientando que a transformação do ser humano em entidades cada vez mais distantes de si mesmas e dependentes de uma sociedade consumista.

A posse de bens materiais, desde livros a ideias, ameaça engolir a identidade do indivíduo, tornando-o prisioneiro de uma deficiência ontológica, com a perda do ser (Giordani, 2009).

A falta de metanarrativas orientadoras agrava a desorientação humana, com Victor Frankl (2003) apontando para as perdas evolutivas de instintos animais básicos e de tradições que antes guiavam o comportamento e as escolhas humanas, deixando o homem à mercê de suas próprias decisões.

No campo educacional, a desvalorização da memória e do conhecimento tradicional enfraquece a profundidade existencial, privilegiando o novo e o tecnológico em detrimento dos valores e princípios passados, essenciais para a construção de um conhecimento significativo (Miguez, 2019). Frankl (2003) destaca a importância dos valores tradicionais como orientadores na busca por um propósito de vida, cuja ausência leva a um vazio existencial.

A busca frenética por felicidade no imediatismo e no consumismo, como resposta à alienação social e ao vazio existencial, é criticada por Frankl (2007), que defende a importância de projetos de vida significativos e de longo prazo, fundamentados no logos, ou seja, na vontade de encontrar um sentido profundo para a vida. O logos, segundo Frankl (2007), deve orientar a construção de um projeto de vida consistente, motivando o indivíduo a dedicar-se a uma causa. Encontrar esse logos é um desafio individual, que exige a reconexão com valores universais, tradições e princípios éticos, em um mundo cada vez mais desvinculado desses alicerces (Frankl, 2007).

A jornada em busca do logos, conforme delineado por Frankl (2007), é uma empreitada individual que exige introspecção e um compromisso com valores que transcendem o imediatismo e o materialismo prevalentes na socie-

dade contemporânea. Este processo de busca por um sentido de vida não apenas confronta o indivíduo com a necessidade de definir e perseguir objetivos significativos, mas também o coloca em um caminho de autoconhecimento e realização pessoal.

A ênfase na importância do ser sobre o ter, e na busca por um propósito que confira sentido à existência, ressalta a crítica ao consumismo e à alienação social que caracterizam a era moderna. A sociedade atual, com sua valorização excessiva do sucesso material e da felicidade efêmera, muitas vezes negligencia a profundidade e a riqueza que derivam de uma vida pautada em valores autênticos e em um compromisso com algo maior do que si mesmo.

Esta abordagem, fundamentada na busca pelo logos, não apenas propõe uma alternativa ao vazio existencial promovido pela cultura contemporânea de consumo, mas também sugere uma reorientação dos valores pessoais e sociais em direção a uma maior autenticidade e significado. Ao enfatizar a importância do autoconhecimento e do compromisso com valores transcendentais, Frankl nos lembra que a verdadeira satisfação e felicidade derivam de uma vida vivida com propósito e significado, não de realizações materiais ou sucesso superficial.

A sociedade moderna, com sua rápida evolução tecnológica e suas constantes demandas por novidade e consumo, frequentemente nos distrai do essencial, levando-nos a confundir os meios com os fins. Nesse cenário, a busca pelo logos se torna um ato de resistência contra a tendência de medir o valor da vida pelos padrões de sucesso e acumulação impostos pelo sistema. Ao invés disso, essa busca nos encoraja a definir o sucesso em nossos próprios termos, com base em valores internos e na contribuição para algo maior do que nós mesmos.

A jornada em busca do logos também implica em enfrentar e aceitar os desafios e sofrimentos inerentes à condição humana, reconhecendo-os como oportunidades para o crescimento pessoal e para a descoberta de um sentido mais profundo. Frankl argumenta que, mesmo nas circunstâncias mais adversas, o indivíduo tem a liberdade de escolher sua atitude em relação a essas situações, podendo encontrar significado e propósito mesmo na dor e no sofrimento.

Essa perspectiva é particularmente relevante em um mundo onde a incerteza e a mudança são constantes. Ao adotar uma postura proativa na busca por um sentido de vida, o indivíduo não apenas encontra a resiliência necessária para enfrentar as adversidades, mas também desenvolve uma sensação de paz interior e satisfação que não depende das circunstâncias externas.

A reconexão com tradições e valores universais é vista como um antídoto para o vazio existencial que aflige muitos no mundo contemporâneo. A tradição, com sua capacidade de transmitir sabedoria e orientação através das gerações, oferece um contraponto vital ao individualismo e à fragmentação social. Ela fornece um senso de continuidade e pertencimento, elementos essenciais para a construção de uma identidade sólida e de um projeto de vida coerente.

No entanto, a tarefa de encontrar e seguir o próprio logos é desafiadora, especialmente em um contexto que frequentemente valoriza o pragmatismo em detrimento da reflexão profunda. O indivíduo moderno, confrontado com a pluralidade de escolhas e a pressão constante por eficiência e sucesso, pode achar difícil dedicar tempo e energia à contemplação dos valores fundamentais que deveriam orientar sua existência.

A educação, nesse contexto, desempenha um papel crucial ao fornecer as ferramentas necessárias para que os indivíduos possam explorar e compreender o mundo ao seu redor, bem como suas próprias inclinações e aspirações. Uma educação que valorize o pensamento crítico, a criatividade e a reflexão ética é fundamental para preparar as pessoas para a tarefa de construir vidas significativas, baseadas em um entendimento profundo de si mesmas e de seu lugar no mundo.

Essa busca por um sentido de vida, guiada pelo logos, é um convite à reflexão e ao engajamento com questões fundamentais da existência. Ela requer uma disposição para questionar, explorar e, eventualmente, comprometer-se com valores e objetivos que conferem profundidade e propósito à vida. Este é um caminho que, embora repleto de desafios, oferece a promessa de uma existência mais rica e autêntica, marcada pela realização pessoal e pela contribuição significativa para o mundo.

Gilles Lipovetsky, em sua análise de 2005, introduz o conceito de “coletivismos miniaturizados” para descrever uma tendência contemporânea em que os laços sociais são formados em torno do individualismo, em detrimento de compromissos coletivos de longo prazo, como fidelidade política, lealdade a uma única empresa ao longo da carreira, ou a manutenção de promessas. Essa ênfase na satisfação individual leva a um distanciamento das realidades coletivas da vida, criando uma sociedade onde, apesar da presença física em diversos grupos e instituições, não há um verdadeiro sentido de pertencimento – um fenômeno que Jean-François Lyotard descreve como uma “massa composta por átomos individuais” em sua obra de 2009. Zygmunt Bauman, por sua vez, reflete

sobre essa condição em 2007, observando a fluidez das relações contemporâneas, onde nada é suficientemente duradouro para se consolidar, tornando tudo relativo e minando a estabilidade dos projetos de vida individuais.

Essa ausência de um logos norteador, combinada com a liquidez das relações sociais, contribui para um estado de vazio existencial, característico dos tempos modernos. Como resultado, observa-se um aumento nas doenças psicossomáticas, depressão e compulsões, evidenciando a perda de um senso de direção civilizatória e um esgotamento da humanidade, que busca preencher esse vazio com algo verdadeiramente significativo. Victor Frankl, citando Friedrich Nietzsche, ressalta a importância de encontrar um propósito de vida, sugerindo que “Quem tem um por que viver pode suportar quase qualquer como” (Frankl, 2007). Para Frankl, essa busca por sentido é essencialmente espiritual, refletindo uma sede de significado que transcende o físico e o mental.

Frankl propõe uma visão tridimensional do ser humano, influenciada pelo filósofo Max Scheler, que compreende as dimensões somática (física), psíquica (mental/psicológica) e noética (espiritual). É na dimensão espiritual que Frankl concentra seus estudos, considerando-a diretamente ligada ao espírito ou nous, o aspecto propriamente antropológico do ser humano. Scheler, por sua vez, enfatiza a capacidade única do ser humano de transcender a si mesmo e ao mundo material, posicionando-se como um ser espiritual capaz de objetivar o conhecimento a partir de uma perspectiva que vai além do espaço-temporal.

Essa abordagem holística do ser humano, que reconhece a importância da dimensão espiritual na busca por um sentido de vida, oferece uma alternativa ao individualismo e à liquidez das relações contemporâneas. Ao enfatizar a necessidade de transcender o imediatismo e o materialismo, Frankl e Scheler apontam para a possibilidade de uma existência mais plena e significativa, fundamentada na capacidade humana de buscar um propósito que transcenda as limitações físicas e mentais, orientando-se por valores espirituais e éticos.

Influenciado por Max Scheler e em contraste com outras abordagens psicológicas, Victor Frankl se afasta da ideia de que o ser humano é meramente determinado pela satisfação de impulsos, como sugere a teoria psicanalítica, ou pela busca de prestígio social, conforme a visão de Alfred Adler. Frankl propõe uma cosmovisão orientada para a dimensão espiritual, defendendo que o ser humano é capaz de transcender suas dimensões corporal e psíquica, esforçando-se por meio de sua existência noética para realizar seu ser (Frankl, 1997). Essa perspectiva coloca o projeto de vida do indivíduo em uma busca por sentido,

fundamentada nessa cosmovisão espiritual, que se torna crucial para orientar a vida humana e recuperar a liberdade de vontade.

A vontade de sentido é destacada por Frankl (2007) como a motivação primária na vida do ser humano, um sentido que é específico e dinâmico, variando de pessoa para pessoa e de momento para momento. Frankl enfatiza a singularidade e insubstituibilidade do indivíduo, cuja vocação e missão particulares são únicas e devem ser realizadas por ele mesmo. Essa busca por sentido é tão fundamental que o ser humano é capaz de viver e morrer por seus ideais e valores, encontrando no ato de doação a si mesmo a resposta para o sentido da vida.

Frankl (2003) argumenta que o ser humano possui um pré-saber acerca do sentido, uma inclinação inata para acreditar em um propósito, mesmo que não o reconheça conscientemente. Essa vontade de sentido expressa a abertura do ser humano ao mundo, sua dimensão transcendente, que busca uma realização de sentido como razão para a felicidade, não encontrada no ter ou no prazer, mas na realização de um propósito.

No entanto, a vontade de sentido pode ser frustrada quando se distancia de seu logos norteador, levando a uma frustração existencial e ao contato com o vazio existencial. Esse estado de angústia, característico do ser-no-mundo⁵ contemporâneo, pode manifestar-se em diversas formas psicopatológicas, como melancolias, manias, esquizofrenias, histeria e perturbação obsessivo-compulsiva (Teixeira, 2006).

Frankl (2007) identifica duas manifestações concretas do sentimento de vazio existencial: o tédio, que gera falta de interesse e desânimo, e a apatia, que resulta em indiferença e falta de esperança. A origem desse vazio pode ser cultural, social ou psicológica, influenciada pelo imediatismo da modernidade líquida, pelas dinâmicas sociais de consumismo e desprendimento, e pela cultura do narcisismo, que limita a transcendência pessoal e compromete a construção de projetos de vida significativos.

A psicopatologia emerge dessa falta de sentido, especialmente em indivíduos que falham em seus esforços desesperados de autoafirmação e exibicionismo, solicitados pelos valores culturais do narcisismo e da sociedade do espetáculo. O ser humano, em constante mudança e transformação, vive uma

5 O termo ser-no-mundo (*In-der-Welt-sein*) é uma definição do filósofo alemão Martin Heidegger para explicar a noção do ser (*dasein*) que está essencialmente vinculado ao mundo, situação que faz parte de sua constituição. O mundo do Dasein é mundo compartilhado (*Mitwelt*) e não um eu isolado, onde os "outros" significariam o "resto" além de mim (Giordani, 2009).

existência finita, marcada por capacidades e fragilidades pessoais, bem como por oportunidades e limitações ambientais. Aprender a viver de forma mais autêntica, verdadeira em relação a si mesmo e coerente com suas próprias possibilidades e limitações, é essencial para criar continuamente uma identidade própria, mesmo diante das incertezas do futuro (Teixeira, 2006).

Victor Frankl (2007) destaca a importância da tensão interna como um elemento fundamental para a saúde mental, contrapondo-se à ideia de equilíbrio homeostático como ideal de saúde mental proposto pelo modelo da ciência biológica. Para Frankl, a saúde mental é sustentada por um certo grau de tensão entre o que já foi alcançado e o que ainda se aspira alcançar, ou entre o que se é e o que se deveria ser. Essa tensão, denominada por Frankl como *noodinâmica*, é essencial para a existência humana, pois se estabelece entre o homem e o sentido, entre o ser e o dever-ser. A verdadeira questão para o homem, portanto, não é alcançar um estado livre de tensão, mas sim a livre escolha de buscar um propósito de vida que valha a pena, transcendendo ao vazio existencial por meio da consciência de seu ser responsável.

Frankl argumenta que cada situação na vida apresenta um desafio específico, ressaltando a importância de encontrar o sentido da vida não de forma geral, mas no contexto de cada momento vivido. A vocação e os interesses de cada pessoa são únicos, assim como as oportunidades de realização. Quando o logos é encontrado, a vida é dotada de sentido, mesmo diante da perda de instintos vitais ou do enfraquecimento das tradições. A felicidade, então, não é vista como um fim em si, mas como o resultado de missões realizadas, dependendo da maneira como cada indivíduo se engaja com suas experiências.

Para facilitar a busca pelo sentido da vida, Frankl (2003) identifica três categorias de valores: criativos, vivenciais e atitudinais. Os valores criativos referem-se à capacidade de realizar algo no mundo de forma singular, os valores vivenciais à capacidade de experimentar a verdade, a beleza e a bondade, e os valores atitudinais à capacidade de transformar o sofrimento inevitável em uma realização humana. Essas categorias baseiam-se em uma compreensão ontológica pré-reflexiva⁶ da experiência humana, onde o homem já possui um saber existente que precisa ser tornado consciente.

6 Victor Frankl (2007) faz uma análise fenomenológica para mostrar que toda pessoa simples tem a compreensão de si mesmo e está em constante confronto com sua existência, podendo ele encontrar o sentido da vida por alguma categoria de valor (Frankl, 2007, pág.89-97).

A capacidade de transformar o sofrimento em uma oportunidade de crescimento é central para a abordagem de Frankl. Ele destaca a resiliência como a capacidade do homem de enfrentar situações adversas, superá-las e sair fortalecido, transformando a dor em possibilidade de crescimento. A resiliência é sustentada por diversos pilares, incluindo a adaptação às situações adversas, a autoestima, a esperança, a fé, a espiritualidade, o senso de humor, a atitude positiva, a capacidade de controlar impulsos, a flexibilidade, a criatividade e a empatia.

No contexto da pós-graduação, os estudantes podem enfrentar uma variedade de situações desafiadoras, desde conflitos relacionais até frustrações de expectativas, que podem gerar sofrimento e até psicopatologias relacionadas. A atitude diante desse sofrimento é crucial para a saúde mental do estudante, pois ao dar sentido ao sofrimento, além de superá-lo de forma mais resiliente, há a oportunidade de amadurecer interiormente e fortalecer as emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modernidade líquida, conceito desenvolvido por Zygmunt Bauman, caracteriza-se pela transição da sociedade de produtores para a sociedade de consumidores. Como discutido no primeiro capítulo deste trabalho, essa mudança trouxe consigo profundas alterações na mentalidade e no comportamento humano.

Na sociedade líquida, as relações humanas tornaram-se efêmeras e superficiais, não mais concebidas para perdurar, mas para serem consumidas e descartadas. O consumo emergiu como o aspecto central da “vida líquida” – o indivíduo necessita consumir para afirmar sua existência, sendo seu valor percebido não mais pelo que possui, mas pelo quanto consome.

O tempo na sociedade contemporânea parece ter se transformado. Abandonou-se a noção cíclica em favor de uma percepção de simultaneidade, na qual a produtividade é exigida em todas as esferas da vida, comprometendo a capacidade reflexiva. É comum o homem moderno sentir-se sobrecarregado e constantemente fatigado, pressionado pela necessidade de consumir e produzir cada vez mais.

Observamos que a frustração e o vazio existencial são sentimentos prevalentes nessa sociedade líquida. Torna-se imperativo que o indivíduo encontre o sentido de sua vida – seu logos norteador – que reverbera no processo de busca

pela saúde mental. Compreender esse contexto moderno líquido é fundamental para uma melhor percepção do aluno que se encontra na universidade.

O ingresso na pós-graduação representa, por si só, uma etapa de vida que pode desencadear diversas mudanças, como o afastamento do núcleo familiar, alterações nos círculos sociais e a adaptação ao ambiente acadêmico e às exigências da pesquisa. Esse processo de adaptação pode ser extremamente estressante para o discente e, quando prolongado, pode levar ao desenvolvimento de psicopatologias.

Diversas pesquisas corroboram este trabalho, demonstrando como fatores estressores – tais como as incertezas sobre o futuro profissional, a relação com o orientador e a pressão por produção acadêmica – afetam a saúde mental e, conseqüentemente, a saúde física dos alunos de pós-graduação. Esses elementos podem gerar sofrimento psíquico manifestado em forma de ansiedade, síndrome de burnout, depressão e, em casos extremos, podem levar ao suicídio.

A complexidade da vida acadêmica na pós-graduação, quando sobreposta às características da modernidade líquida, cria um cenário particularmente desafiador para os estudantes. Este ambiente exige uma constante adaptação e resiliência, habilidades nem sempre facilmente desenvolvidas no contexto da “liquidez” social.

É importante ressaltar que a pressão por produtividade acadêmica, muitas vezes quantificada por métricas como número de publicações ou fator de impacto, pode entrar em conflito direto com o tempo necessário para reflexão profunda e desenvolvimento de ideias inovadoras. Esta dicotomia entre quantidade e qualidade reflete, em escala menor, a lógica consumista da sociedade líquida, onde o valor imediato e a novidade constante são priorizados em detrimento da profundidade e da durabilidade.

Ademais, o ambiente competitivo da academia, intensificado pela escassez de recursos e oportunidades, pode exacerbar sentimentos de inadequação e ansiedade entre os pós-graduandos. A constante comparação com pares e a busca incessante por reconhecimento acadêmico podem levar a um ciclo vicioso de autocobrança excessiva e esgotamento emocional.

Por fim, é importante ressaltar que, embora os desafios da modernidade líquida sejam significativos, eles também oferecem oportunidades para repensar e reformular as práticas acadêmicas. A flexibilidade e a capacidade de adaptação, características valorizadas neste contexto, podem ser canalizadas para

criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, colaborativos e centrados no bem-estar integral do estudante.

A compreensão profunda desses fenômenos e a implementação de medidas efetivas para abordar essas questões são fundamentais não apenas para a saúde mental dos pós-graduandos, mas também para garantir a qualidade e a relevância da produção acadêmica em um mundo em constante transformação.

REFERÊNCIAS

BAUMAN Z.. Vida para o consumo: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: **Editora Jorge Zahar**, 2008.

BAUMAN Z.. Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos. Rio de Janeiro: **Editora Jorge Zahar**, 2010.

BAUMAN Z.. Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro: **Editora Jorge Zahar**, 2013.

BAUMAN Z.. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: **Editora Jorge Zahar**, 2003.

BAUMAN Z.. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: **Editora Jorge Zahar**, 2001.

FRANKL, V. E.. A presença ignorada de deus. 7ª Ed. Petrópolis: **Vozes**, 1997.

FRANKL, V. E.. Psicoterapia e sentido da vida. 4ª Ed. São Paulo: **Quadrante**, 2003.

FRANKL, V. E.. Um sentido para a vida: Psicoterapia e humanismo. 11ª Ed. Aparecida-SP: **Ideias & Letras**, 2005.

FRANKL, V. E.. Em busca de sentido. 24ª Ed. Petrópolis: **Vozes**, 2007.

GIORDANI, M. C.. O Existencialismo à luz da filosofia cristã. Aparecida, SP: **Ideias & Letras**, 2009.

LAMPERT, E.. Pós-modernidade e educação. In: LAMPERT, Ernâni. Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano. Porto Alegre: **Sulina**, 2005.

LIPOVETSKY, G.. A era do vazio. Barueri: **Ed. Manole**, 2005.

LYOTARD, J.. A condição pós-moderna. 17ª Edição. Rio de Janeiro: **José Olympio Editora**, 2009.

MIGUEZ, E. M.. Educação em Viktor Frankl: entre o vazio existencial e o sentido da vida. Curitiba-PR: **Brazil Publishing**, 2019.

OLIVEIRA A.. Qualidade de vida e fatores de risco de professores universitários. **Revista educação física UEM**, vol.23, n.1, pp.57-67, 2012.

SANTOS, M. L.. Saúde mental e comportamentos de risco em estudantes universitários. **Tese de Doutorado apresentada à Universidade de Aveiro**, 2012.

SILVA, A.. A Sociedade Contemporânea: A Visão de Zygmunt Bauman. **Revista Nexi - SP**. N. 2, 2012.

SOUZA, W. M. L.. Uma excursão pelo contemporâneo a partir do conceito de modernidade líquida de Zygmunt Bauman. Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea, Cuiabá-MT, Dissertação de mestrado Universidade Federal de Mato Grosso, **Instituto de Linguagens**, 2012.

TEIXEIRA, J. A. C.. Problemas psicopatológicos contemporâneos: Uma perspectiva existencial. Aná. **Psicológica**, vol.24, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000300017&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0870-8231. Acesso em: 06 fev. 2024.

O EXERCÍCIO FÍSICO COMO CONTEÚDO DISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO DO CORPO PARA UM ENVELHECIMENTO SAUDÁVEL

Osvaldino Moreira Galucio Filho¹
Samantha Maia Koch Torres²
Charles Vieira Fonseca de Almeida³
Valtair Afonso Miranda⁴

RESUMO

Somos uma população que envelhece a passos largos que em sua maioria prima pela praticidade das coisas e da vida como conceito de evolução humana e que estas suprimem todas as demandas da vida diária. Pesquisadores, instituições e organizações no cenário mundial a todo momento relatam suas aflições e anseios quanto a adoção de hábitos saudáveis pelas pessoas em todo o planeta como forma de reduzir ao máximo os problemas no campo da saúde individual e coletiva. A solução para problemas no campo da saúde não depende somente daqueles que gerenciam os recursos disponíveis para atender tal finalidade, perpassa principalmente pela escolha e condições dos sujeitos para que mudanças pontuais aconteçam. Isso proporcionará uma certa qualidade de vida que preservará sua saúde fisiológica e mental. Temos nos exercícios físicos uma grande possibilidade que muitas das vezes é de baixo custo tanto para os governos como para os indivíduos e se encontra à disposição da sociedade em programas nas três esferas de governo, ofertadas

1 Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, tracosculturais@gmail.com;

2 Mestranda pelo Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, samanthakocht@gmail.com;

3 Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, charlles.vieira@hotmail.com;

4 Pós Doutorado em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, valtairmiranda@gmail.com;

de forma gratuita. O objetivo desse estudo está fundamentado na investigação da contribuição do exercício físico como proposta interventiva e educacional em várias faixas etárias como forma de promoção de saúde do indivíduo.

Palavras-chave: Exercício físico. Educação, Envelhecimento humano, Saúde, Bem-estar.

1 INTRODUÇÃO

O envelhecimento é um processo que se encontra presente na história humana e é inerente a ela, assim como gradativo e carregado de implicações físicas e mentais acometendo cada indivíduo com o passar dos anos. Esta afirmação se apoia nas palavras de Santos & Correia (2022, p. 302) e também se encontram presentes nas de Bankoff (2019, p.18) pois estes, entendem que sendo o envelhecimento um processo natural, este será envolvido de muitas transformações biológicas e que estas, como parte da vida humana, encontram-se presentes a esta e por natureza se elevará como inerente ao processo de evolução.

Até a chegada do envelhecimento, passaremos por fases da vida que se iniciam do nascimento a morte, nos levando a experimentar diversas situações que serão responsáveis por benefícios e malefícios durante a vida. A forma e o tempo que levará para isso acontecer se encontra atrelado à nossa condição herdada quando tratamos da genética mas também estão relacionadas aos hábitos adotados ao longo da vida. Isto nos diz muito sobre as dimensões humanas a serem comprometidas.

Durante a vida, Aurélio (1999, n.p. apud SANTOS & CORREIA 2022) afirmam que quando o indivíduo atinge os quarenta anos, este iniciará um processo de reduções em muitas funções corporais e que estas apresentaram variações. Trazem a sarcopenia como exemplo e fazem uma breve explanação afirmando que esta é a:

[...] perda de força e massa muscular em decorrência do envelhecimento do organismo, em alguns casos pode ser acompanhada pela falta de coordenação motora”; ademais, com o envelhecimento, o percentual de água do organismo também diminui (p. 302).

Ao que se percebe, nosso estado futuro de saúde, em especial durante a vida depende única e exclusivamente de nosso comportamento em âmbito cultural, pessoal e social pois, a cada adoção que traremos para nossos dias, estas geraram um efeito benéfico ou maléfico. Bankoff (2019) entende que tais adoções de comportamento afetaram de forma direta esse corpo em processo envelhecimento natural. Isso causará várias transformações que, pelo contexto social atual encontram-se diretamente associadas a áreas como a alimentação, a saúde mental, a saúde física, entre outras.

Quanto a isso, Morris et al. (1953, apud BANKOFF, 2019, p. 26) nos apresentam áreas afetadas e de extrema importância para a vida humana sendo que *“as mais importantes relacionadas à independência funcional são as modificações na adiposidade corporal, na força muscular, na capacidade aeróbica e na flexibilidade”*. Este fato está diretamente relacionado ao nosso processo de envelhecimento pois, uma vez que durante a vida precisamos interagir com o meio, devemos ser capazes de atuarmos sobre o mesmo, principalmente quando envelhecermos.

Corroborando com o afirmado, temos em Brito & Litvoc (2004, apud MEDEIROS et al. 2022) que ocorrendo de forma natural e sem volta, o envelhecimento encontra-se destinado a qualquer ser humano. Os autores entendem que o envelhecimento com limitações funcionais como um processo que:

[...] conduz a uma redução da autonomia, capacidade funcional e o desgaste em vários sistemas, tais como: sistema cardiovascular, respiratório, muscular e ósseo – (p. 51).

De acordo com Ávila, Guerra & Meneses (2007, apud OLIVEIRA; VINHAS & RABELLO 2020, p. 15.498), este envelhecimento assim como a infância, a adolescência e a maturidade é caracterizado como um fenômeno do processo da vida e suas mudanças biopsicossociais específicas estão a ele atrelados a medida que o tempo passe. E por tanto, *“[...] este fenômeno varia de indivíduo para indivíduo, podendo ser determinado geneticamente ou ser influenciado pelo estilo de vida, pelas características do meio ambiente e pela situação nutricional de cada um”*. Reafirmando que este envelhecimento se encontra de forma concreta, associada as nossas escolhas, trazemos a observação de Zimerman (2000, apud OLIVEIRA, VINHAS & RABELLO, 2020) que nos traz o esclarecimento de que:

“[...] o envelhecimento provoca alterações físicas, psicológicas e sociais no indivíduo, que ocorrem de modo natural e gradativo, podendo se verificar em idade mais precoce ou avançada e em maior ou menor grau, de acordo com as características de cada pessoa e principalmente com o modo de vida de cada um (p. 15.498)”.

Apoiando-nos nessas afirmações, percebe-se que o envelhecimento é sim um processo natural associado a inúmeros acontecimentos não tão agradáveis ao indivíduo que envelhece. É cada vez maior o número da população idosa em

contexto mundial e mesmo assim, nos países em desenvolvimento, estes indivíduos continuam tendo seus direitos negados. Santos & Correia (2022) afirma que atualmente:

[...] o idoso não recebe a devida valorização e atenção na sociedade brasileira; mesmo que nossa população esteja envelhecendo cada vez mais, o país não possui políticas públicas para suprir as necessidades desta população. A França, por exemplo, demorou 45 anos para dobrar sua proporção de idosos de 10% para 20%, o Brasil vai fazer isso em 19 anos (VEJA SÃO PAULO, 2018). Logo, é preciso proporcionar um envelhecimento de qualidade para essas pessoas — e uma das maneiras de atingir esse objetivo é através do exercício físico (p. 302).

A caminhada brasileira para o aumento de sua população idosa já começou, como afirmam Civinski; Montibeller; Braz (2011, apud SANTOS & CORREIA, 2022, p.302) e sua estrada encontra-se recheada de complicações e como afirmam, o envelhecer no Brasil não tem sido fácil pois, a medida que a população idosa aumenta continuamos com as políticas públicas ineficientes para atender as demandas desse crescimento. A partir disso, entende-se que em um país como o Brasil, torna-se imperativo o oferecimento de uma cultura de vida que propicie uma saúde duradoura.

Ainda nos autores, entende-se que “vários fatores podem prever um bom envelhecimento, entre eles: exercícios físicos regulares, relacionamento social, dependência pessoal com sentimento de controle da própria vida.” (SANTOS & CORREIA 2022, p.302). Isso se encontra baseado em outro fato primordial para que uma pessoa envelhecida possa gozar de uma saúde plena que é sua autonomia para desenvolver suas Atividades de Vida Diária (AVD). A Organização Pan-Americana da Saúde (2002, apud BANKOFF 2019, p.26) constatou a partir de uma pesquisa que, a cada quatro pessoas acima de 60 anos, uma informou ter dificuldade no desempenhos dessas atividades.

Em Bankoff (2019, p.26), também encontramos relatos de que:

[...] cerca de 1/4 dos indivíduos com idade superior a 50 anos referem ter limitação ou dificuldade para fazer as suas atividades habituais, por causa de algum problema de saúde ou incapacitação. Uma década depois relatam as mesmas dificuldades (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2017).

De acordo com Oliveira; Vinhas & Rabello (2020, p.15.497), o Brasil manteve sua tendência de envelhecimento populacional ganhando nos últimos anos

4,8 milhões de idosos desde de 2012 o que possibilitou superar a marca de 30,2 milhões de idosos em 2017, dado comprovado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Características dos Moradores e Domicílios, divulgada pelo IBGE.

A medida que a população de idosos aumenta no Brasil, a população jovem encontra-se em diminuição. Como em diversas partes do mundo, nossa população está crescendo em contexto envelhecido. Vigário (2022, p.26) apresenta dados recentes comprovando esta afirmação onde:

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicados em 2022, revelaram que a população brasileira está crescendo. Entretanto, constatou-se que número de indivíduos com idades entre zero e 29 anos em 2021 reduziu quando comparado ao ano de 2012 e, de modo oposto, houve um aumento na parcela de indivíduos com 60 ou mais anos no mesmo período. Isso significa que a população brasileira está crescendo e envelhecendo, fenômeno este que acontece em diversas partes do mundo (Agência IBGE Notícias, 2022).

Uma vez que temos esse crescimento populacional envelhecido, é preciso garantir que este seja apoiado de estratégias viáveis, práticas e eficazes para que seja possível oferecer ao indivíduo que envelhece as condições adequadas para a garantia de sua saúde como forma de manutenção de sua autonomia. Uma proposta encontrada e aplicada há anos em muitos países que primam pela saúde de sua população, inclusive de sua população idosa é a atividade física e suas mais variadas formas em contexto de “exercícios físicos”.

Quanto a atividade física e suas variações, Santos & Correia (2022, p.304) nos trazem um recorte legal para a saúde da população brasileira, assegurado pelo Estado que deve ser o garantidor onde temos que:

A atividade física é considerada enquanto saúde pública, porém precisa ser revista pelo poder público, pois é direito de todos e dever do Estado assegurá-lo — conforme citado na Lei Orgânica da Saúde (BRASIL, 1990). Tal lei assegura, já em seu Art. 3o, que a atividade física é determinante e condicionante para que o cidadão seja saudável: “Os níveis de saúde expressam a organização social e econômica do País, tendo a saúde como determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais.” (BRASIL, 1990, n.p.).

A partir dos fatos apresentados sobre o envelhecimento humano e como este vem alcançando números cada vez maiores, o objetivo deste trabalho foi levantar na literatura a conceituação de envelhecimento, educação para a saúde, exercício físico e saúde, como forma de apresentar um contexto geral e de que forma o exercício físico pode atuar no processo de envelhecimento promovendo saúde e bem-estar.

Tratou-se o presente trabalho de uma revisão bibliográfica, de caráter descritivo e qualitativo, optando por literatura na língua portuguesa, livros e por meio da internet utilizando as bases de dados, Scielo, Livros, Revista Brasileira de Medicina, Jornais eletrônicos Científicas da América Latina, Caribe e Portugal, referentes aos artigos entre os anos de 2019 a 2024.

Para este fim, localizaram-se os descritores como indexadores da busca: “Exercício físico”, “Educação”, “Envelhecimento humano”, “Saúde” e “Bem-estar”, os quais foram submetidos a cruzamentos entre si, utilizando-se o operador booleano AND, na tentativa de se encontrar a produção científica correspondente

EDUCAÇÃO, EXERCÍCIO FÍSICOS E SAÚDE.

Educar o indivíduo para que este tenha a mínima condição de interagir com o mundo ao seu redor tem sido o objetivo dos mecanismos de educação nos seus mais variados campos de atuação e em diversos países. Busca-se cada vez mais formas eficazes para que, conhecimentos necessários a vida humana sejam ensinados e aprendidos de forma substancial quanto ao seu conteúdo, importância e reprodução.

Países preocupados com o aumento de sua população e principalmente a idosa, tem procurado as melhores estratégias com o objetivo de mantê-las em perfeita condição de saúde em todos os estágios de vida. Este é um comportamento adotado não apenas com o propósito de garantir seus direitos primários garantidos mais também, como forma de evitar gastos desnecessários no campo da saúde pública. Entende-se que educar o indivíduo para sua autogestão com o propósito de manter sua saúde, pode gerar sua autonomia funcional. Para Santos & Costa (2022, p.11), quanto ao conceito de educação para a saúde temos que:

A primeira coisa que vem à mente quando se pensa em ‘Educação em Saúde’ devem ser as conexões. Antes de se pensar no paciente, isto é, na pessoa que possui alguma necessidade de cuidados em

saúde, é necessário se pensar no indivíduo e suas conexões em comunidade, antes mesmo que adoença.

Dentro do afirmado e do contexto da história humana quanto aos cuidados com o corpo, vemos que muitas propostas foram adotadas e replicadas, até que foi possível pensar e sistematizar uma área de atuação para o ensino-aprendizagem capaz de abordar e alcançar o indivíduo desde muito novo, oferecendo a este, conhecimentos que pudessem ser levados para toda a vida. Como proposta de manutenção ou melhoria da qualidade de vida no campo da saúde, assim foi criada a Educação Física e esta foi incorporada ao dia a dia do cidadão brasileiro tendo as escolas como porta de entrada.

A proposta do Brasil para a Educação Física foi a perspectiva que primava pela higiene como forma de promover a saúde e melhoria da população através de protocolos que favorecessem não só o físico, bem como o mental. Guiraldelli Junior; Bracht (1991; 1999, apud MANTOVANI; MALDONADO e FREIRE 2021, p.02) afirmam que *“a perspectiva higienista que influenciou a origem e esteve presente em diferentes momentos da constituição histórica da EF no Brasil ainda hoje deixa marcas”*.

Devide; Oliveira (2002; 2019 apud MANTOVANI; MALDONADO e FREIRE 2021, p.02) salientam que ao tratarmos da Educação Física em ambiente escolar, esta foi tratada como ferramenta ideológica na busca por uma sociedade perfeita, livre de doenças ou fraquezas. Os autores afirmam que esta Educação Física se evidencia por exemplo:

[...], na concepção da aptidão física relacionada à saúde, na qual a dimensão biológica é priorizada e se atribui à EFE a tarefa de ampliar o tempo de atividade física e desenvolver a aptidão física dos(as) estudantes, além de transmitir conhecimentos sobre o exercício físico (MANTOVANI; MALDONADO e FREIRE 2021, p. 02).

Desta forma, educar a população para que se fosse criada uma cultura de comportamento quanto aos cuidados com a saúde a partir do exercício era fundamental. A educação física assumiu esse papel em contexto de gerações futuras pois, esta se encontrava em um tempo e espaço pertinente para tal, o ambiente escolar.

A medida que as crianças foram crescendo e se desenvolvendo estas, em certa parte, levaram para suas vidas o esporte como sinônimo de saúde. Quanto

à educação para a saúde do indivíduo, Santos & Costa (2022, p. 11) conceituam a “Educação em Saúde” como uma estratégia voltada para uma mudança no comportamento social em busca da saúde coletiva pois:

A Educação em Saúde também pode ser entendida como uma forma de abordagem que, enquanto um processo amplo na Educação, proporciona construir um espaço muito importante na veiculação de novos conhecimentos e práticas relacionadas. Segundo a Organização Mundial de Saúde, são ações e experiências de aprendizado planejado que, combinadas, tem como objetivo habilitar as pessoas a obterem conhecimento sobre comportamentos de saúde.

Se tal comportamento é adotado, este visa afastar o indivíduo do sedentarismo que é a porta de entrada para muitas complicações de saúde pois, a partir desta adoção, este indivíduo se torna ativo promovendo sua autonomia funcional. A Organização Mundial da Saúde (2018) afirmou que pessoas ativas são aquelas que:

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2018), são consideradas pessoas ativas as que praticam atividades físicas moderadas com uma duração mínima de 30 minutos, somando 150 minutos por semana com intensidade moderada. E ao contrário do que muitos pensam, sedentários não são pessoas que não praticam atividade física, e sim pessoas que gastam poucas calorias (menos de 2.000kcal/semana) com atividades ocupacionais (MEDEIROS et al. 2022, p. 61).

Devemos oferecer a população uma proposta que lhe possibilite a aquisição de conhecimento adequado para que esta tenha o mínimo conhecimento relacionado ao seu cuidado com a saúde. Quanto a isso, para o Ministério da Saúde do Brasil, o ensino de alternativas para a manutenção d saúde:

[...] é um “processo educativo de construção de conhecimentos em saúde que visa à apropriação temática pela população (...), conjunto de práticas do setor que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e os gestores a fim de alcançar uma atenção de saúde de acordo com suas necessidades” (SANTOS & COSTA, 2022, p.11).

Ainda em Santos & Costa (2022), temos que *“praticar exercícios físicos regularmente é a base para uma vida saudável, sem doenças, com força, flexibilidade, capacidade aeróbica e equilíbrio, com coordenação motora suficiente para uma vida adulta autônoma e independente”* (p. 309). Quanto ao exposto, temos então na afirmação de Medeiros et al. (2022) que *“ao longo dos anos vêm sendo sugerido a prática de atividades físicas independentemente da idade para manter a vitalidade, melhorar a capacidade respiratória e cardiovascular, contribuindo para manutenção da autonomia à medida que se envelhece”* (p. 61). A utilização de exercícios físicos vem se mostrando uma possibilidade de fácil aprendizado e em muitos casos, de pouca ou nenhuma utilização de materiais específicos e isso possibilita que milhares de pessoas pelo mundo se mantenham em atividade na busca pela saúde. Ainda em Medeiros et al. (2022, p. 61), temos que de acordo como a Organização Mundial da Saúde (2018):

[...] são consideradas pessoas ativas as que praticam atividades físicas moderadas com uma duração mínima de 30 minutos, somando 150 minutos por semana com intensidade moderada. E ao contrário do que muitos pensam, sedentários não são pessoas que não praticam atividade física, e sim pessoas que gastam poucas calorias (menos de 2.000kcal/semana) com atividades ocupacionais.

A partir do exposto, entende-se que a manutenção da saúde da população mundial encontra-se não apenas nas condições biológicas de cada indivíduo mas, também nas dimensões sociais, políticas e ambientais sendo isto afirmado a partir da adoção de uma nova perspectiva na década de 70, Este é um fato afirmado por Lopes e Tocantins (2012, apud MANTOVANI; MALDONADO e FREIRE 2021, p.02). *“As autoras evidenciam como esta concepção de saúde origina o ideário da promoção da saúde, com a divulgação da Carta de Ottawa em 1986. Nessa perspectiva, a promoção da saúde só pode se efetivar a partir de uma série de ações individuais e coletivas, entre elas a educação em saúde, na qual a EFE pode desempenhar papel importante”*.

INDIVÍDUOS, EXERCÍCIO FÍSICO E SAÚDE.

O ser humano desde sempre esteve ligado a atividade física ou exercício físico de forma primária e muito relacionada às suas necessidades básicas pois, este é um fato historicamente comprovado quando buscamos informações

sobre a evolução da espécie. Cerqueira e Corrêa Junior (2022, p. 207) sustentam afirmando que:

Desde o período pré-histórico a atividade física já está presente na vida do homem, devido ao estilo de vida que enfrentava, ou seja, a atividade física estava ligada basicamente a questões de sobrevivência, pelas questões de deslocamento, proteção, busca por alimento e etc.

Como vemos, sendo um ser social, o homem encontra-se obrigado a interagir para poder coexistir em grupo e no mundo, desta forma o movimento é um requisito básico para que se possa viver uma vez que o meio onde este se encontra exigirá do mesmo a ação. Para Cooper (2019); Pitanga (2008); Pope, Phillpis, e Olivardia (2000) temos que “[...] a atividade física está ligada à existência humana praticamente desde a existência do homem e, de lá para cá, essa relação tem se intensificado e se transformado cada vez mais” (CERQUEIRA e CORRÊA JUNIOR, 2022, p. 207).

Esta ação ou movimento também se encontra presente no que chamamos de atividade física ou exercício físico como forma de afirmação para existirem como tal. De acordo com o afirmado, Ferreira (2022) entende que quanto à atividade física;

[...] é toda movimentação corporal realizada no cotidiano do indivíduo, seja no trabalho ou em qualquer ambiente em que o mesmo esteja inserido. As atividades físicas desde a infância ajudam na formação de uma população adulta mais ativa e saudável, reduzindo a incidência de morbidade e mortalidade (FERREIRA, 2022, p. 8).

A autora complementa tal afirmação pois também entende que “a atividade física é um elemento imprescindível para retardar o processo de envelhecimento, auxilia no aumento da massa muscular e óssea, melhora na capacidade funcional, redução de diversas patologias, redução de gordura e melhora na autoestima” (p. 8). Quanto a atividade física, temos em Medeiros et al. (2022, p. 51) que em 2018, a Organização Mundial de Saúde a define como “qualquer movimento corporal produzido pelo músculo esquelético que resulta num aumento do gasto energético”. Percebe-se que a atividade física e o exercício físico como forma mais específica, encontram-se muito presentes na vida humana e com um papel fundamental em sua movimentação se pensamos em atividade fisiológica para a promoção de saúde.

Desde de seu nascimento o indivíduo crescerá e passará por diversas transformações necessárias para o seu perfeito desenvolvimento, o que será repleto de perdas e ganhos. Ao pensarmos nisso e nas fases da vida, temos em Fanjul, López, e González (2019, apud CERQUEIRA e CORRÊA JUNIOR, 2022, p. 208) que:

Assim sendo, é de se esperar que o exercício tenha uma profunda relação na vida deste ser. Esta relação parece ser ainda mais importante quando se trata de jovens. Afinal, a infância e a adolescência são períodos nos quais ocorrem uma série de mudanças na vida do indivíduo.

Complementa afirmado que *“desta maneira, a atividade física e tudo o que ela engloba (arcabouço no qual está inserido o exercício físico) ocupa posição de destaque neste período da vida, repleto de transformações”* (p. 208). Santos & Correia (2022, p. 302) sustentam o afirmado apoiados na capacidade que tem a atividade física de promover:

[...] à qualidade do sono e, conseqüentemente, ao aumento na energia para tarefas do dia a dia do idoso, melhorando a concentração e a mobilidade — fatores que acometem a maioria das pessoas mais maduras e que, por vezes, causam acidentes. Ademais, a investigação identificou, por meio da literatura médica, que o exercício previne doenças em indivíduos de todas as idades.

Temos comprovadamente os benefícios que o exercício físico com regularidade é bastante benéfico para as pessoas, principalmente na fase da terceira idade pois este permite que além de gerar o movimento também promove a socialização, a sensação de utilidade evitando um possível quadro de depressão tão comum em pessoas a partir dos 60 anos (OLIVEIRA; VINHAS & RABELLO, 2020, p. 15.497). Este é um fato a ser considerado pois, nos dias atuais muita atenção vem sendo dada a população idosa por encontrar-se em constante crescimento. Deve-se continuar dando atenção para todas as fases da vida humana pois esta passará pela infância e suas etapas, pela adolescência, pela juventude, pela fase adulta até chegar a fase idosa.

Ambas as fases estão sujeitas a toda e qualquer complicação na saúde de toda e qualquer grau de complicação caso os devidos cuidados não sejam tomados a tempo e a fase idosa é a que mais se encontra propícia a estas, caso não receba a devida atenção. Vigário (2022) salienta que quanto aos défits de ordem físicas, emocional e social nesta fase podem estar relacionadas a:

Alterações biológicas inerentes ao processo do envelhecimento levam ao surgimento de doenças crônico-degenerativas como diabetes mellitus e hipertensão arterial, doenças cardiovasculares, doenças articulares como artrite e artrose, doenças musculoesqueléticas, entre outras (p. 27).

Dito isso, entendemos em Oliveira; Vinhas & Rabello (2020, p. 15.499) que:

Hoje em dia, com o aumento da expectativa de vida das pessoas, é muito importante que elas tenham uma qualidade de vida melhor e sem a presença das doenças degenerativas, que muito atrapalha sua qualidade de vida. O exercício físico regular pode ser uma alternativa viável e saudável para essa melhor qualidade de vida mais ativa e com menos doenças nos idosos, levando a um envelhecimento saudável e ativo.

SAÚDE, BEM-ESTAR, INDIVÍDUO E EXERCÍCIO FÍSICO.

Definir a saúde e o bem-estar em uma pessoa torna-se um tanto complexo pois esta tem contexto subjetivo. Encontra-se inserida na percepção de cada um e como tal, está ao alcance do outro para que se possa então ser afirmada. Temos diversos conceitos quanto a isso e Ferreira (2022) traz o seu afirmando que ambos estão interligados existindo e coexistindo ao mesmo tempo, salientando que dessa forma, apoiada em Coelho; Burini (2009):

Saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade. Saúde física significa peso corporal adequado, altura e circunferência de acordo com a idade e sexo, com nível aceitável de visão, audição, locomoção ou movimentos, níveis aceitáveis de frequência de pulso, pressão arterial e frequência respiratória (p. 18).

Percebe-se que a partir do estado de saúde plena advém o estado de bem-estar como que uma sequência ou complementação da saúde. A ausência desse estado pode comprometer a vida de uma pessoa causando nesta, diversos problemas que podem acompanhá-la por toda a vida.

Uma das maiores preocupações dos governos mundiais encontram-se em manter suas populações, nas diversas fases da vida, na melhor condição de saúde possível evitando assim um colapso em seus sistemas de saúde pública e decréscimo econômico, o que pode ocorrer a partir do crescimento das doenças crônicas. Estas doenças não se limitam as faixas etárias mais elevadas como

a de idosos por exemplo, mais, podem acomete acometer pessoas de muito menos idades como afirmado Ferreira (2022):

As doenças crônicas são a principal causa de morte no mundo, com prevalência crescente em todas as faixas etárias, gêneros e etnias. A maioria das mortes por doenças crônicas ocorre em países de renda média a baixa, mas também são um problema de saúde significativo em países desenvolvidos. Várias doenças crônicas afetam crianças e adolescentes, bem como adultos. (FERREIRA, 2022, p. 17).

Tais doenças estão também relacionadas a falta de atividade física, o que é um dado preocupante pois uma vez que os governos através de seus sistemas de saúde, com suas campanhas de promoção de saúde pública tem investido para diminuir o sedentarismo social. Quanto a isso, ainda em Ferreira (2022, p. 17) entende-se que *“ser fisicamente inativo está associado ao aumento do risco de doenças crônicas. As sociedades globais estão sendo impactadas negativamente pelo aumento da prevalência de doenças crônicas, que está diretamente relacionada ao aumento dos gastos com saúde, complicações da força de trabalho em relação à frequência e produtividade, recrutamento de militares e sucesso acadêmico”*.

Como evitar o crescimento desse problema uma vez que a adoção de comportamentos saudáveis não se encontram sobre o controle dos governos e sim de cada indivíduo. Desta forma somos responsáveis de forma direta, por tudo relacionado a nossa saúde e desta forma nos colocamos ou não na direção de uma saúde com qualidade.

Durante os anos passaremos por muitas transformações inerentes ao processo de vida e são as escolhas que faremos que contribuirão para uma saúde acompanhada da sensação de bem-estar físico e mental, tendo a atividade física como uma proposta a ser adotada para tal finalidade. Leite et al. (2023, p. 174) consideram que *“ao longo da vida, passamos por um processo fisiológico irreversível, ou seja, após se iniciar o declínio dos sistemas fisiológicos no corpo não há como obter uma reversão dos mesmos, mas com a atividade física pode-se amenizar a velocidade com que se processam as modificações nos sistemas”*.

Levando em consideração o declínio apresentado, entende-se que criar estratégias capazes de amenizar os efeitos desse processo para a população em processo de envelhecimento é de extrema importância. O Brasil é um dos países que mais tem envelhecido nos últimos anos e de forma acelerada, o que des-

perta a atenção do governo brasileiro para as políticas a serem adotadas como forma de manter essa população que envelhece como uma saúde adequada.

De acordo com o exposto, em 2005 a Organização Mundial da Saúde (OMS) destaca que em 2025: (FORNER & ALVES, 2019, p, 151),

[...] o Brasil será o sexto país do mundo com um grande número de idosos, compreendidos, conforme o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.471, Brasil, 2004), como pessoas com idade superior a 60 anos. Considerando esses aspectos acerca do envelhecimento da população, torna-se importante refletir sobre o aumento da expectativa de vida, e, com isso, como manter o bem-estar físico, mental e social, com qualidade na longevidade (FORNER & ALVES, 2019, p, 151).

Entende-se que uma forma prática para tal finalidade a atividade física apresenta-se como uma proposta que ofertada e principalmente adotada pelo indivíduo poderá atender a demanda de prevenção de problemas de saúde visando a qualidade de vida durante o processo de acentuação do envelhecimento. Corroborar Brasil (2021, apud FERREIRA, 2022, p. 17) pois “o aumento da atividade física (AF) e do exercício estão associados à redução do risco de doenças crônicas. A maioria dos sistemas fisiológicos do corpo se beneficia positivamente da AF e do exercício pela prevenção primária de doenças e prevenção/tratamento de doenças secundárias”. Vemos que a prática da atividade física ou exercício físico deve ser adotado de forma permanente em contexto social e quanto ao envelhecimento, Santos & Correia (2022) entendem que o exercício físico também melhora:

[...], a autoestima da pessoa idosa, o que aumenta a expectativa de vida; o idoso encontra motivos para sorrir e, por conseguinte, torna-se mais otimista e feliz — reduzindo as limitações impostas pelo envelhecimento do corpo e do cérebro. Ao se exercitar, o corpo torna-se mais saudável, o que melhora, inclusive, a capacidade da memória. Além dos fatores supracitados, o exercício proporciona ao idoso: (a) aumento no nível de flexibilidade; (b) melhoria da saúde óssea e muscular; (c) previne e retarda doenças cardíacas; (d) e reduz as taxas de diabetes e colesterol do organismo (SANTOS & CORREIA 2022 p. 302).

Diante do afirmado, entende-se a atividade física e em específico o exercício físico da escolha do indivíduo, um forte contribuinte para a sua saúde.

CONCLUSÕES

A partir dos fatos aqui apresentados, entendemos que para um sucesso na vida relacionado a saúde, determinados comportamentos devem ser adotados o mais breve possível. Como vimos nossas ações e escolhas ao longo da vida geraram efeitos em contextos benéficos ou maléficos que acarretarão num processo de saúde ou doença e este nos acompanhará até a morte.

Como vimos, a atividade física e o exercício físico (distinto / característico) proporcionará em toda e qualquer pessoa o efeito necessário, uma vez que acompanhado da devida coerência quanto as suas capacidades, os resultados que se somaram ao longo dos anos promovendo a qualidade de vida tão almejada pelos governos mundiais. Precisamos criar uma cultura cada vez mais voltada para a busca da saúde plena pois, a cada ano que se passa somos bombardeados de atrativos tecnológicos e campanhas publicitárias que prezam pelo comodismo e facilidades que só causam a inércia social quando falamos da vida após os estudos e trabalho.

Por fim, entende-se que a atividade física ou exercícios físicos são sim uma proposta educacional nas diversas faixas etárias com eficiência e eficácia uma vez que adotados seus requeziitos básicos para o seu ensino e sua prática no dia a dia.

REFERÊNCIAS

Antonia Dalla Pria Bankoff. **EQUILIBRIO CORPORAL, POSTURA CORPORAL NO PROCESSO DE ENVELHECIMENTO E MEDIDAS DE PREVENÇÃO ATRAVÉS DO EXERCÍCIO FÍSICO: UMA REVISÃO.** Revista Saúde e Meio Ambiente – RESMA, Três Lagoas, v. 9, n.2, pp. 17-33, Agosto/Dezembro. 2019. ISSN: 2447-8822.

PRADO, B.P.; REIS, L.A.; ASSIS, W.C.; BRITO, F.R.; RABELO, L.A.N.; GUIMARÃES, F.E.O.; BRITO, I.T.; REIS, L.A. **Exercício físico como ferramenta para o envelhecimento ativo: Uma reflexão teórica.** Research, Society and Development, v. 10, n. 7, e37710716629, 2021 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16629>

Oliveira, D.C.,Trindade, K. de S., Oliveira, H. G. A., Santos, A. F.,Checchi, M. H.R.,&Campos, H.L. M. (2021). **Perfil de saúde e bem-estar subjetivo de um**

grupo de idosos praticantes de exercício físico em uma universidade pública no interior do Amazonas. Revista Kairós - Gerontologia, 24(3), 61-79. ISSNprint 1516-2567. ISSN e 2176-901X. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PUC-SP.
<https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/55010>

SANTOS, D.A.; COSTA, F.M.A. EDUCAÇÃO EM SAÚDE. Instituto Escrever | Editora Epitaya ISBN: 978-65-87809-62-5 | Rio de Janeiro | 2022 |. **Educação em saúde, envelhecimento e bem-estar** [livro eletrônico]: / Organizadores Maria Geralda de Miranda, Helena Portes Sava de Farias, Bruno Matos de Farias. [et al.]. – Rio de Janeiro, RJ: Epitaya, 2022. 99p.

FORNER, F.C. & ALVES, C.F. **UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE OS FATORES QUE CONTRIBUEM PARA O ENVELHECIMENTO ATIVO NA ATUALIDADE.** Revista Universo Psi. Taquara, 2019 (1): 1, p. 150-174. <https://seer.faccat.br/index.php/psi/article/view/1297>

MEDEIROS, I.B.S.; DI BIASE, G.; Rosemar PIMENTEL, R; FERREIRA, L.H.P.; SALERNO, V.; VIANA-GOMES, D. **Efeito do exercício físico no envelhecimento: diferenças nas aptidões físicas entre idosos ativos e sedentários.** JIM – Jornal de Investigação Médica Volume 03 Número 01 | 10.29073/jim.v2i2.591.

OLIVEIRA, J.C.; VINHAS, W. & RABELLO, G. **Benefícios do exercício físico regular para idosos.** Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 3, p.15496-15504, mar. 2020. ISSN 2525-8761. DOI:10.34117/bjdv6n3-429.

FERREIRA, Jencyffer Andreyanny Martins. **Exercício físico na promoção da saúde da criança e do adolescente.** 2022. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Educação Física – (UNIC – Universidade de Cuiabá), Cuiabá, 2022. <https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/52106/1/JENYFFER+ANDREYNNY+MARTINS+FERREIRA.pdf>

SANTOS, K.J.; CORREIA, E. **O ENVELHECIMENTO E AS PERDAS FUNCIONAIS NA TERCEIRA IDADE: O EXERCÍCIO FÍSICO COMO TRATAMENTO.** Caderno Intersaberes, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 301-317, 2022

Leite ML, Ribeiro LB, Evangelista LB, Pereira D, Correia SF, Lopes ACS, et al. **Atividade física: a importância dessa prática no envelhecimento.** 2023; 12(1): 173-82. Doi: <https://doi.org/10.36239/revisa.v12.n1.p173a182>

Patrícia dos Santos Vigário. **SAÚDE, ENVELHECIMENTO E EXERCÍCIO FÍSICO**. Instituto Escrever | Editora Eritaya ISBN: 978-65-87809-62-5 | Rio de Janeiro | 2022 | .Educação em saúde, envelhecimento e bem-estar [livro eletrônico]: / Organizadores Maria Geralda de Miranda, Helena Portes Sava de Farias, Bruno Matos de Farias. [et al.]. – Rio de Janeiro, RJ: Eritaya, 2022. 99p.

Melo, R. C. de. **O papel do exercício físico no envelhecimento saudável**. Revista Kairós-Gerontologia, 23(2020: NÚMERO ESPECIAL 27 - REPRINTE 2019), 07-15. ISSN 2176-901X. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PUC-SP <https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/50470>

SILVA, T.C.; FREIRE, G.L.M.; MORAIS, O.S.G.; JUNIOR, J.R.A.N. **MOTIVAÇÃO, BEM-ESTAR E AUTOESTIMA DE PRATICANTES DE DIFERENTES MODALIDADES DE EXERCÍCIO FÍSICO**. Saúde e Pesqui. 2019 maio-ago; 12(2): 359-366 - e-ISSN 2176-9206. <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/saudpesq/article/view/7342>

MANTOVANI, Thiago Villa Lobos; MALDONADO, Daniel Teixeira; FREIRE, Elisabete dos Santos. **A relação entre saúde e educação física escolar: uma revisão integrativa**. Movimento (Porto Alegre), v.27, p. e27008, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/106792>. Acesso em: [dia] [mês abreviado]. [ano]. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.106792>

Vanessa Índio-do-Brasil. **SAÚDE, BEM-ESTAR E ENVELHECIMENTO**. Instituto Escrever | Editora Eritaya ISBN: 978-65-87809-62-5 | Rio de Janeiro | 2022 | .Educação em saúde, envelhecimento e bem-estar [livro eletrônico]: / Organizadores Maria Geralda de Miranda, Helena Portes Sava de Farias, Bruno Matos de Farias. [et al.]. – Rio de Janeiro, RJ: Eritaya, 2022. 99p.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE BUCAL PARA IDOSOS

Charlles Vieira Fonseca de Almeida¹

Samantha Maia Koch Torres²

Osvaldino Moreira Galucio³

Valtair Afonso Miranda⁴

RESUMO

Com o aumento da expectativa de vida, o número de idosos tem aumentado consideravelmente. Com esse aumento, vem os desafios ao lidar com essa nova configuração da população. A velhice está associada a doenças, desvalorização social, abandono, toda essa carga negativa faz com que o idoso perca o interesse ao cuidado e manutenção da saúde. Mesmo com aumento da necessidade da manutenção da saúde bucal do idoso, poucos têm acesso. Nosso objetivo é verificar de que forma a educação bucal pode ajudar ao idoso a lidar com as dificuldades inerentes. A odontologia era baseada na extração dos dentes para resolver qualquer problema e doenças na cavidade oral. Logo após, adotou um método restaurador, onde a doença já instalada é tratada, atualmente visamos uma odontologia preventiva, atuando na prevenção da patologia antes mesmo que a mesma se instale. Em um levantamento do ministério da saúde, em 2004, mostrou que o índice de idosos, sendo que mais de 60% apresenta um CPOD (dentes cariados, perdidos e obturados) acima de 32, o de dentes perdidos corresponde a mais de 92%. O número alto de edêntulos, no Brasil, demonstra que as políticas de educação em saúde são falhas. Objetivo do trabalho é mostrar como a educação em saúde bucal

1 Aluno especial de Mestrado no Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, charlles.vieira@hotmail.com;

2 Mestranda pelo Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, samanthakocht@gmail.com;

3 Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, tracosculturais@gmail.com;

4 Pós Doutorado em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, valtairmiranda@gmail.com

pode alterar este modelo, reforçando que tratar as doenças bucais já existentes, mas impedido a formação de novas patologias orais. Nossa metodologia será uma investigação através de levantamento bibliográfico

Palavras-chave: Saúde bucal, Educação em saúde, Idosos, Prevenção

INTRODUÇÃO

Na nossa sociedade, a terceira idade é frequentemente ligada a enfermidades e à desvalorização social, conceitos que geram uma imagem negativa e desencorajam os idosos a se dedicarem ao autocuidado e à preservação da saúde. As iniciativas do setor de saúde, que ainda se concentram em práticas assistenciais focadas no indivíduo e na demanda espontânea, não são suficientes para atender às amplas necessidades da população idosa. Apesar dos avanços significativos na ciência e na tecnologia que impactam os cuidados com os idosos, um número relativamente pequeno realmente se beneficia deles. O grupo de pessoas idosas, que cresce rapidamente, tem seu cuidado frequentemente negligenciado.

O envelhecimento da população é um fenômeno de âmbito global que traz uma série de desafios em várias áreas, incluindo a promoção da saúde e o bem-estar dos idosos. Com o aumento da expectativa de vida, a saúde bucal torna-se um componente crucial da saúde geral, frequentemente ignorado em debates sobre os cuidados voltados para a terceira idade. A literatura científica revela de maneira consistente que uma saúde bucal deficiente está ligada a diversas complicações, incluindo doenças sistêmicas, dificuldades na alimentação e efeitos adversos na saúde mental e social dos idosos. Condições bucais, como cáries, doenças das gengivas e a próteses mal adaptadas, podem restringir a capacidade dos idosos de se alimentarem de forma apropriada, comprometendo sua nutrição e, por consequência, sua saúde geral. Assim, a educação em saúde bucal surge como uma estratégia essencial para capacitar os idosos a manter uma boa higiene oral e a buscar os cuidados odontológicos necessários.

A educação em saúde bucal envolve iniciativas que visam informar e conscientizar os indivíduos sobre a importância da saúde dental, práticas de higiene oral, e os cuidados necessários para prevenir doenças bucais. No contexto dos idosos, essa educação deve considerar uma série de fatores específicos, como a presença de condições médicas crônicas, o uso de próteses dentárias, e as mudanças fisiológicas que ocorrem com o envelhecimento, que podem dificultar a higienização adequada da boca. Além disso, o estado socioeconômico e o nível de escolaridade também influenciam a adesão a práticas de saúde bucal, destacando a necessidade de abordagens personalizadas e sensíveis às realidades dos idosos.

A promoção de práticas de saúde bucal, aliada ao fortalecimento de redes de apoio e ao acesso a serviços de saúde, pode resultar em benefícios significativos não apenas para a saúde dental,, mas também para a saúde geral e a autonomia dos idosos. A relação entre saúde bucal e saúde sistêmica é cada vez mais reconhecida, com evidências sugerindo que a má saúde oral pode contribuir para o agravamento de condições como diabetes,, doenças cardiovasculares e pneumonia aspirativa, entre outras. Portanto, abordar a saúde bucal na velhice vai além da estética; é uma questão de saúde pública.

Nos últimos anos, o avanço da tecnologia tem gerado mudanças significativas na área da saúde, incluindo a odontologia. O desenvolvimento de novos materiais, equipamentos de alta precisão e procedimentos minimamente invasivos aumentaram a eficiência dos tratamentos odontológicos, permitindo diagnósticos mais rápidos e tratamentos menos dolorosos. No entanto, essa tecnificação crescente trouxe consigo uma tendência preocupante: a desumanização do atendimento ao paciente, que muitas vezes é tratado como um conjunto de problemas dentários a serem resolvidos, e não como um ser humano complexo, com necessidades que transcendem o aspecto físico. Em especial, os idosos necessitam de um atendimento humanizado para que se sintam seguros a procurar o dentista quando necessário.

Este trabalho tem como objetivo explorar a importância da educação em saúde bucal para a população idosa, discutindo estratégias eficazes de intervenção e os desafios enfrentados na implementação dessas práticas. Através da análise de evidências, para melhorar a qualidade de vida dos idosos. Ao enfatizar a necessidade de uma abordagem integrada de cuidados de saúde.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo foi baseada no método fenomenológico, que consiste na conduta do pesquisador de abster seu prévio conhecimento acerca do fenômeno, com o objetivo de vivenciar como os sujeitos vivenciam determinados eventos. Este método visa à aproximação do fenômeno em estudo, enquanto abdicar-se implica em colocar em suspensão teorias, emoções e suposições antes estabelecidas (SILVA & OLIVEIRA, 2018).

A seleção dos estudos foi feita a partir da análise dos resultados obtidos em todas as plataformas de dados pesquisadas. Os títulos das publicações foram analisados em seguida pela leitura completa para possível inclusão. Textos rele-

vantes para a apresentação dos resultados e discussão foram separados. Todo esse procedimento foi redigido em arquivos de texto no Microsoft Word.

Os portais utilizados foram: SciELO, portal de Periódicos CAPES, LILACS, Google Acadêmico e livros que abordam o assunto de odontogeriatrica, odontogerontologia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

“A cultura valoriza os sinais de juventude, caracterizados por atributos físicos expressivos, prontidão para o trabalho e produtividade. Em contrasste, quanto mais envelhecidos aparentamos estar, menor é nosso capital social” (OLIVEIRA et al., 2023).

Segundo KALACHE em 1987, o envelhecimento da população mundial era um fenômeno recente no qual os países mais ricos e com mais poder estavam tentando se adaptar, essa adaptação aconteceu de forma lenta. Esse fenômeno de envelhecimento populacional estendeu para países emergentes, o Brasil tenta lidar com essa nova condição.

Inicialmente experimentado nos países desenvolvidos, o processo se torna cada dia mais claro nos países em desenvolvimento, e em um futuro não muito longínquo, virtualmente todos os países da Terra irão se defrontar com o envelhecimento populacional, apesar de a intensidade do fenômeno ser diferente com o passar dos anos em cada ponto do globo. (BRUNETTI-MONTENEGRO, 2013, p.1)

Segundo o relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre saúde global e envelhecimento, o número de pessoas com idade superior a 65 anos aumentará para aproximadamente 1,66 bilhão em 2050, sendo 16% da população mundial. O envelhecimento está associado a problemas de saúde e a custos médicos substanciais (LYN et al., 2020). No Brasil, a partir da década 80, com a transição demográfica, o país passou a ter uma população maior de idosos. A sociedade, em sua maioria, marginaliza os idosos, botando como uma população improdutivo. A sociedade valoriza a juventude, com sua beleza física, capacidade produtiva. Sendo assim, quanto mais velhos aparentam ser, mais a margem da sociedade se torna.

Em 2022, o montante total da população com 65 anos ou mais no Brasil (22.169.101) chegou a 10,99% da população, com aumento de 57,4% em relação a 2010, quando esse montante era de 14.081.477, ou 7,4% da população.

É o que mostram os estudos do universo da população do Brasil separada por idade e sexo, do Censo Demográfico 2022. Este Censo mostra uma população de 203.080.756 habitantes, com 18.244 pessoas a mais do que na primeira (SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL, 2023).

Segundo NOGUEIRA (2001), a população total do mundo deverá se manter estável até o final do século XXI, mas com projeções que as idosas, com 60 anos ou mais, seriam em torno de 22% da população mundial em 2050, e chegando a 33% em 2100.

Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002), o envelhecimento ativo, também chamado de “bem-sucedido”, está atrelado a diversos fatores que envolvem indivíduos, famílias e sociedades. De acordo com essa entidade, é importante levar em conta a influência desses fatores ao longo da vida, a fim de aproveitar as transições e “janelas de oportunidades” que podem fortalecer a saúde da população. Dessa maneira, entender os determinantes permite a formulação de políticas e programas de saúde voltados para os idosos. Esse conceito busca promover o bem-estar físico, social e mental ao longo de toda a vida, permitindo que os indivíduos se integrem ativamente à sociedade, ao mesmo tempo em que recebem a proteção, assistência e cuidados adequados quando necessário.

“O idoso sadio é um indivíduo com alterações morfológicas e funcionais no limite entre o normal e o patológico, em equilíbrio instável e com adaptação das prestações funcionais às possibilidades efetivas de rendimento” (MARTINS NETO, 2013).

Atualmente, a saúde tem o caráter preventivo. Na odontologia, além de prevenção à doença cárie, a prevenção de câncer bucal é de extrema importância, sendo pouco abordado e de pouco conhecimento da população. Na população idosa, as principais patologias que acometem a cavidade oral são: cáries, doenças da gengiva (doença periodontal), além de diminuição da salivação, mau hálito e próteses mal adaptadas. A xerostomia, a diminuição do fluxo salivar, aumenta a retenção de restos de alimentos, maior acúmulo de placas e microorganismos, aumentando o poder cariogênico e doenças periodontais. A halitose, o cheiro ruim ao abrir a boca, na maioria das vezes, está relacionada com as doenças periodontais e maior acúmulo de tártaro.

O idoso apresenta uma capacidade reduzida de cuidar da sua saúde bucal, devido a limitações físicas, falta de interesse e motivação. De acordo com

Belagamba (1982), essa faixa etária necessita de atenção especial ao controle da placa bacteriana, pois há um aumento no consumo de carboidratos. Com a ausência total ou parcial dos dentes, a ingestão de carnes fica restrita, o que eleva a presença de carboidratos na alimentação que são de fácil mastigação.

A saúde bucal dos pacientes idosos já se tornou um grave problema epidemiológico, uma vez que a perda dentária ocorre de forma acelerada. O edentulismo, que se refere à ausência total ou parcial dos dentes,, diz respeito à mastigação, à fala, à digestão, à estética e à socialização, entre outros aspectos. Além disso, os idosos podem apresentar outras condições bucais, como periodontite, desgaste dentário por abfração ou abrasão, disfunção temporomandibular (DTM), diminuição da produção de salivagem.

No geral, o grupo de idosos tem muita resistência em procurar atendimento odontológico. A odontologia, até a década de 60 era baseada na extração dentária para resolução de qualquer problema, seja ela uma cárie incipiente. Diante disso, temos idosos atualmente com um número elevado de dentes perdidos. Além disso, é uma geração que tem bastante resistência ao atendimento, relatando medo para realizar tratamento dentário.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define saúde como o “completo bem-estar físico, mental e social, e não somente a ausência de doenças ou enfermidades”. Essa definição aponta para uma visão integradora do ser humano, que reconhece a interdependência entre suas diferentes dimensões. Na prática clínica, contudo, essa abordagem holística muitas vezes é negligenciada, especialmente em um contexto onde a eficiência técnica e a produtividade são priorizadas.

Para um atendimento eficiente, se faz necessário um atendimento humanizado, em especial quando se trata de idosos, no qual viveu uma odontologia mutiladora no passado. O conceito de humanização na saúde, segundo Pessini et al. (2003), envolve o reconhecimento do paciente como um ser dotado de dignidade, que precisa ser respeitado em todas as suas dimensões. Humanizar é, antes de tudo, um ato de acolhimento, que busca estabelecer uma relação de confiança entre o profissional de saúde e o paciente. É um processo que demanda escuta ativa, empatia e uma postura ética de respeito ao outro.

Na odontologia, o desafio da humanização é ainda maior, pois o atendimento frequentemente envolve procedimentos invasivos, que geram medo e desconforto no paciente. A dor, real ou antecipada, aumenta a vulnerabilidade, fazendo com que o paciente dependa ainda mais do suporte emocional e da

sensibilidade do profissional. No entanto, muitos serviços de saúde, ao se tornarem altamente tecnicizados, falham em oferecer esse cuidado integral, tratando o paciente como um objeto a ser consertado, e não como uma pessoa com necessidades emocionais e sociais.

Rattner (2003) argumenta que a assistência à saúde, ao se basear a rígidos protocolos e normas técnicas, tende a desconsiderar o envolvimento pessoal e emocional que deveria caracterizar o cuidado. Essa “mecanização” do atendimento acaba por desumanizar o processo, deixando o paciente desassistido em suas dimensões mais subjetivas.

“A alfabetização em saúde foi introduzida na década de 70, adquirindo importância crescente, tanto nos cuidados de saúde, quanto na saúde pública. Ela diz respeito à preocupação das pessoas em atender às demandas complexas da sociedade moderna.”
(MARTINS, 2015)

A falta de habilidades em alfabetização em saúde prejudica a interação entre profissionais e pacientes, tornando mais difícil a tomada de decisões conjuntas, que é essencial para garantir a satisfação, a adesão ao tratamento e, por fim, os resultados de intervenções relacionadas à saúde. Quando o paciente consegue entender as diversas opções de tratamento e suas implicações, ele tende a optar por um processo decisório colaborativo. O principal desafio é que muitos profissionais de saúde têm dificuldade em reconhecer a baixa conhecimento em saúde entre seus pacientes, enfrentando obstáculos para adaptar a comunicação e para entender os relatos de sintomas. Em comparação com aqueles que possuem uma boa compreensão em saúde, pacientes com baixa alfabetização frequentemente mencionam que os profissionais usam termos difíceis, falam rapidamente, não fornecem informações adequadas sobre sua condição e não verificam se o paciente entendeu seu problema de saúde.

Os grupos vulneráveis, geralmente são os mais suscetíveis a baixa alfabetização, dentre eles os idosos apresentam uma maior suscetibilidade devido a suas condições biológicas e à sua situação social vulnerável. Ao falarmos sobre educação em saúde destinada a esse público, é essencial utilizar métodos que facilitem a transmissão adequada das informações sobre saúde, levando em conta a alfabetização em saúde desse grupo etário, bem como a sua habilidade de compreensão, de acordo com as características específicas da população idosa. Dessa forma, eles poderão entender melhor os conteúdos e, ainda,

compartilhar o conhecimento adquirido em todos os ambientes sociais que frequentam.

Segundo MONTENEGRO e BRUNETTI (2002) destacaram que os idosos, por terem nascido nas décadas de 20 e 30, obtiveram pouca ou nenhuma informação quanto à prevenção, especialmente até seus 30 ou 40 anos de idade, e por este motivo muitos chegaram ao edentulismo total muito jovens. Essa condição, nos dias atuais, não mudou pois a odontologia até os anos 60 era baseada na resolução do problema e não na promoção de saúde e prevenção de patologias.

Segundo KALACHE e colaboradores (1987). A saúde bucal tem reflexo na saúde geral do corpo, em especial em pacientes da terceira idade. Patologias orais podem aumentar os riscos de doenças cardíacas, de patologias respiratórias e Acidentes Vasculares Cerebrais.

“Muitos idosos não compreendem a importância de certos hábitos, como os de higiene bucal ou a consulta regular com o dentista, mesmo quando do uso de próteses totais”. (Medaglia 2012)

A perda total ou parcial dos dentes não pode determinar o abandono de medidas de prevenção na saúde bucal do idoso. Além de doenças que acometem os dentes, existem outras dezenas de patologias. Sendo necessária uma abordagem preventiva, conscientizando outros idosos, os familiares e os cuidadores.

Os programas de educação em saúde bucal para idosos devem ser oferecidos em centros comunitários, lares de idosos, centros de convivência e unidades de saúde. Nesses locais, podem ser realizadas palestras, workshops e atividades práticas para ensinar os idosos sobre higiene bucal adequada, uso correto de próteses e a importância das visitas regulares ao dentista.

A organização de encontros e atividades em grupo de orientação de idosos é um mecanismo de extrema relevância para gerar uma conscientização e estimular o idoso a compreender o valor da saúde bucal e a necessidade de mantê-la, procurar serviços odontológicos quando for necessário. Algumas informações, mesmo que já sejam de conhecimento das pessoas, são de extremo valor, pois a repetição das informações é de extremo valor para esta faixa etária.

Em um estudo feito por BRONDANI (2002) no qual analisou atividades preventivas educacionais na com um grupo de idosos, concluiu-se que: as orientações sobre higiene, cuidados com dentes e próteses, bem como o processo

de aprendizado, devem ser contínuos; a conscientização e o estímulo para o aprendizado devem ser uma preocupação constante no contexto de ensino-aprendizagem; a manutenção de uma mudança comportamental educacional deve ser realizada por meio de atividades constantes e variadas (demonstrativas e verbais), para obter uma mudança de comportamento.

Além disso, o estudo destacou a importância de considerar: o conteúdo a ser ensinado (informações simples, técnicas apropriadas, de fácil entendimento, sendo as informações de qualidade); a forma de ensino (escrita, verbal, explicativa, audiovisual, linguagem apropriada, demonstração prática); a frequência (respeitando a motivação e o interesse individual, sem sobrecarga); o público-alvo (considerando diversidades culturais, sociais e econômicas, e limitações físicas para o desenvolvimento das atividades).

É importante observar o paciente durante a higiene bucal, avaliar como o idoso se alimenta, os alimentos escolhidos, e identificar possíveis dificuldades para mastigar e engolir. Para os idosos que possuam próteses, é recomendado que elas sejam removidas após cada refeição e que a boca seja limpa antes de recolocá-las. Caso o paciente não tenha dentes, deve-se fazer uma massagem suave nas bochechas, língua, gengivas e palato utilizando uma escova de densidade macia, gaze ou fralda umedecida em água ou soro fisiológico. Também é sugerido que o paciente beba água após a refeição para auxiliar na remoção de resíduos alimentares. Para conduzir as atividades educativas, o cirurgião-dentista deve considerar cuidadosamente as particularidades familiares do idoso, ajustando os cuidados de saúde conforme necessário, a disponibilidade de apoio de familiares, empregados ou pessoas próximas ao idoso. É fundamental conhecer não apenas o paciente, mas também a família e o cuidador responsável, para que se possa promover a saúde oral de maneira adequada.

Estratégias que envolvem a participação ativa dos idosos são mais eficazes do que abordagens passivas. Jogos educativos, dinâmicas em grupo e demonstrações práticas ajudam a fixar o conhecimento e tornam o aprendizado mais envolvente e significativo para essa faixa etária.

Com o aumento do acesso de idosos às tecnologias, especialmente smartphones e tablets, plataformas digitais como aplicativos de saúde bucal, vídeos educativos e tutoriais podem ser ferramentas úteis. Essas tecnologias permitem que os idosos aprendam no seu próprio ritmo e revejam as informações sempre que necessário.

A educação em saúde bucal não deve se restringir aos próprios idosos, mas também aos cuidadores e profissionais de saúde. Capacitar esses grupos para que possam orientar corretamente sobre higiene bucal, uso de próteses e identificação de problemas precoces é fundamental para o cuidado contínuo.

Para Pucca Júnior (2002), o essencial para educação do idoso envolve orientações quanto à limpeza diária e regular de todos os dentes e próteses, quanto à dieta e informações sobre o uso do flúor, no qual fortalece a superfície dentária.

Segundo Araújo e colaboradores (2006), há a necessidade de promover uma maior facilidade aos serviços de tratamentos odontológicos, aliado ao treinamento da de cuidadores sobre a necessidade de manter uma boa higiene bucal, são ferramentas essenciais na busca por apoio para preservar a autonomia e promover uma melhoria geral da saúde dos idosos.

Para pacientes com doenças degenerativas, como Alzheimer, Parkinson e outras demências, a situação é ainda mais complexa. Esses pacientes, à medida que a doença progride, podem perder gradativamente a capacidade de realizar tarefas simples, incluindo a higiene bucal. Assim, estratégias educativas precisam ser ajustadas para cada estágio da doença, respeitando as limitações físicas e cognitivas do paciente. Nos estágios iniciais, a educação pode focar na autonomia do idoso, ensinando técnicas de escovação e cuidado com próteses de forma a facilitar a realização das atividades de higiene oral. Já nos estágios mais avançados, o envolvimento do cuidador torna-se indispensável, sendo necessária a capacitação contínua desses profissionais para que eles saibam como auxiliar o paciente de forma adequada e respeitosa.

Além disso, é importante considerar fatores psicossociais e culturais que podem influenciar o comportamento dos idosos em relação aos cuidados com a saúde bucal. Para muitos, a higiene oral pode não ter sido uma prioridade ao longo da vida, e criar uma nova rotina pode exigir esforços de sensibilização e motivação. A abordagem educativa deve, portanto, ser holística, levando em conta não apenas os aspectos técnicos, mas também as preferências, hábitos e crenças dos idosos.

A manutenção de uma boa saúde bucal para esses grupos contribui para a prevenção de diversas complicações, como infecções respiratórias, problemas nutricionais e dor crônica, que podem impactar significativamente a qualidade de vida.

Quando se trata de pacientes com doenças crônicas degenerativas, o objetivo da educação em saúde bucal é melhorar a qualidade de vida, tentando uma maior independência do indivíduo. Uma das estratégias, é a adaptação dos cabos das escovas dentais para pacientes que possuem limitações físicas devido a progressão da doença.

O cuidado com a saúde bucal de idosos institucionalizados é um desafio, pois esta população geralmente apresenta condições de saúde que dificultam a realização de uma higiene oral adequada e constante. Além disso, o ambiente institucional e a dependência de cuidadores influenciam diretamente a manutenção da higiene bucal desses pacientes. Assim, a implementação de estratégias educativas específicas torna-se essencial para a promoção de uma saúde bucal eficaz e integral para essa população.

Uma das principais estratégias é a educação e capacitação da equipe de cuidadores e profissionais de saúde que lidam diretamente com os idosos. A falta de conhecimento e habilidade para realizar procedimentos de higiene bucal nos pacientes pode comprometer a qualidade do cuidado prestado. Para superar essa barreira, é fundamental que esses profissionais recebam treinamento contínuo, incluindo orientações práticas sobre técnicas de escovação, higienização de próteses e identificação de sinais e sintomas de problemas bucais comuns, como cáries e doenças periodontais. Os treinamentos devem incluir demonstrações práticas, material audiovisual e manuais que possam ser consultados no dia a dia, garantindo que o aprendizado seja consolidado e aplicado na prática.

Outra abordagem eficaz é a realização de atividades educativas regulares com os próprios idosos. Mesmo aqueles que têm alguma limitação podem ser incentivados a participar de sessões educativas adaptadas, que incluem explicações simples e demonstrações visuais sobre como realizar a escovação de dentes e próteses. Além disso, é essencial que as atividades sejam interativas e utilizem uma linguagem acessível, levando em conta as limitações cognitivas e físicas de cada indivíduo.

A individualização do cuidado é outra estratégia importante. Cada idoso possui suas próprias necessidades e limitações, e é preciso adaptar as ações educativas e de cuidado a essas particularidades. Por exemplo, para idosos que utilizam próteses dentárias, deve-se enfatizar a remoção e higienização adequada das próteses após as refeições, enquanto para aqueles com dentes naturais, a escovação deve ser adaptada conforme a capacidade motora e cognitiva do paciente. A escolha de escovas com cerdas macias e de fácil manuseio,

assim como o uso de soluções anti sépticas adequadas, pode facilitar a adesão ao cuidado diário.

A criação de materiais educativos visuais também pode ajudar a reforçar o aprendizado e a lembrança de práticas de higiene bucal. Cartazes coloridos, panfletos ilustrativos e lembretes fixados nos quartos ou áreas comuns da instituição podem servir como guias visuais para os idosos e seus cuidadores, promovendo um ambiente que estimula a prática de bons hábitos de higiene bucal. Além disso, vídeos educativos reproduzidos regularmente podem reforçar essas mensagens e manter os cuidados bucais como parte da rotina diária dos residentes.

Por fim, uma estratégia que deve ser sempre considerada é a parceria com serviços de saúde especializados. A visita periódica de dentistas e técnicos em higiene dental (THD) à instituição permite não apenas a realização de tratamentos preventivos e curativos, mas também uma interação direta com os idosos e seus cuidadores, reforçando a importância do cuidado bucal e identificando precocemente problemas que necessitem de intervenção. Consultas regulares podem ajudar a monitorar a saúde bucal dos residentes, permitindo ajustes nas rotinas de higiene e orientações personalizadas para cada paciente.

Essas estratégias, quando postas em prática de maneira conjunta e contínua, podem promover uma melhora significativa na saúde bucal de idosos institucionalizados. Além de prevenir doenças bucais e suas complicações, elas proporcionam mais conforto, dignidade e qualidade de vida para essa população vulnerável, através de um cuidado integral e humanizado.

CONCLUSÃO

A educação em saúde bucal para idosos é uma estratégia essencial para a promoção de um envelhecimento saudável e ativo. As abordagens devem ser interativas, acessíveis e adaptadas às necessidades específicas dessa faixa etária. É necessário um esforço conjunto entre profissionais de saúde, cuidadores, familiares e a própria comunidade para garantir que todos os idosos tenham acesso ao conhecimento e aos recursos

REFERÊNCIAS

ALVES, T.; FÉLIX, A.; SOARES, J.; MAGALHÃES, L.; MÜNCHOW, E.; CARVALHO, R. RELATO DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM SAÚDE BUCAL PARA IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS. Revista Brasileira de Extensão Universitária, v. 8, n. 3, p. 167-174, 21 dez. 2017.

ARGAS, H. S. Psicologia do envelhecimento. São Paulo: Fundo Editorial BYK - PROCENX, 1983. p. 17-28.

BRONDANI, M. A. Educação preventiva em odontogeriatric: mais que uma necessidade, uma realidade. Revista Odonto Ciência, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 57-61, jan./mar. 2002

BRUNETTI-MONTENEGRO, Fernando Luiz; MARCHINI, Leonardo. Odontogeriatric : uma visão gerontológica. [s.l.]: Elsevier Editora Ltda, 2013.

COSTA, R. M.; ALMEIDA, J. D. Impacto da educação em saúde bucal para idosos em centros comunitários. Jornal de Odontologia Social, v. 12, n. 2, p. 88-95, 2019.

COSTA, Talma Ribeiro da. Estratégias preventivas em odontogeriatric. 2010. Monografia (Especialização em Atenção Básica em Saúde da Família - EAD) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BBUOS-9CKJDG>. Acesso em: 12 out. 2024.

DE BARROS LIMA MARTINS, Andréa Maria Eleutério; DE ALMEIDA, Eliete Rodrigues; DE CASTRO OLIVEIRAIII, Carolina; et al. Alfabetização em saúde bucal: uma revisão da literatura. Rev. Assoc. Paul. Cir. Dent., p. 36–43, vol.69 no.4 Sao Paulo Out./Dez. 2015.

GOMES, J. A relação profissional da saúde - paciente: uma reflexão ética. In: PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C. P. (Org.). Problemas atuais de bioética. São Paulo: Loyola, 2003. p. 79-92.

HEBLING, E. Prevenção em odontogeriatric. In: PEREIRA, A. C. Odontologia em saúde coletiva. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 426-437.

LEME, L. E. G.; SILVA, P. S. C. P. O idoso e a família. In: Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada. São Paulo: Atheneu, 1996.

MENDES, A. L.; ROCHA, P. F. Tecnologias digitais na promoção da saúde bucal para a terceira idade. OdontoTech Journal, v. 5, n. 1, p. 45-53, 2021.

NETO, Marcons Martins. ODONTOGERIATRIA: AVALIAÇÃO CLÍNICA DA SAÚDE BUCAL E DO USO DO FUMO DE GRUPOS DE IDOSOS. 1 ed. Santa Cruz do Sul- RS: EDUNISC, 2013.

PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C. P.; HOSSNE, W. Humanização e bioética. São Paulo: Loyola, 2003.

PINTO, Vitor Gomes. Saúde Bucal Coletiva. 7 ed. Rio de Janeiro: GUANABARA KOOGAN, 2019.

PRESA, Sandra Lúcia; DE MATOS, Jéssica Carvalho. Saúde bucal na terceira idade. Revista Uningá, p. 137–148, jan/mar 2014.

RATTNER, D. Humanização da assistência à saúde: um projeto em construção no Brasil. São Paulo: Instituto de Saúde, 2003.

SCELZA, M. F. Z.; ALMEIDA JR, L. R.; COSTA, R. F.; HERMANO, C.; COSTA, C. A. A odontogeriatria na Universidade Federal Fluminense: um atendimento diferenciado. Jornal Brasileiro de Odontogeriatria.

SILVA, M. E.; OLIVEIRA, C. S. Promoção da saúde bucal para idosos: uma revisão de literatura. Revista Brasileira de Odontologia, v. 77, n. 3, p. 150-156, 2020.

SILVA, R.V.; OLIVEIRA,, W.F. O método fenomenológico nas pesquisas em saúde no Brasil: Uma análise de produção científica. Trab. educ. saúde 16 (3), 2018.

TIBÉRIO, D.; SANTOS, M. T. B. R.; RAMOS, L. R. Estado periodontal e necessidade de tratamento em idosos. Revista da Associação Paulista de Cirurgiões Dentistas, São Paulo, v. 59, n. 1, p. 699-72, jan./fev. 2005.

VARGAS, Andréa Maria Duarte; VASCONCELOS, Marte; RIBEIRO, Túlio de Freitas. Saúde bucal: atenção ao idoso. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2706.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

VIEIRA MEDAGLIA, Graziela Mayra; SCHAEFER FERREIRA DE MELO, Ana Lúcia. Educação em saúde bucal como tecnologia social para o envelhecimento saudável. Saúde & Transformação Social / Health & Social Change, v. 3, n. 3, p. 36-43, 2012. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265323673007>. Acesso em: 12 out. 2024.

TARARACA: REVELAÇÕES DE SENTIDOS E EFEITOS NA DIGNIDADE HUMANA DE MULHERES MARISQUEIRAS

Luciana Bandeira Barcelos¹

RESUMO

O artigo apresenta um recorte de pesquisa em andamento, intitulada Mídias na pesquisa Constelações analíticas do direito à educação em contextos históricos: revelações de sentidos e efeitos na dignidade humana, desenvolvida por pesquisadores do Grupo Aprendizados ao longo da vida, sujeitos, políticas, processos educativos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Objetiva compreender emoções e sentimentos relatados por sujeitos jovens e adultos, de diferentes grupos sociais, interditados no exercício do direito à educação em qualquer fase da vida, e tem como um de seus instrumentos principais, a realização de entrevistas compreensivas, conforme definição adotada por Kaufmann (2013), como suporte à metodologia de história oral. Nas entrevistas compreensivas, gravadas em vídeos e/ou áudios, jovens e adultos rememoram suas histórias, demonstrando razões e significados dessa interdição em suas vidas. A pesquisa elege como categoria analítica principal, o sofrimento ético-político, proposto pela psicóloga Baden Sawaia (2009), uma concepção constitutiva de pessoas que vivem ou viveram injustiças sociais, compreendida como a dor, caracterizada pelo sentimento de desvalor, de subalternidade e de humilhação, especialmente no que se refere a interdição do direito à educação, situação vivenciada pelos sujeitos entrevistados, intencionando complexificar a compreensão do que é dor (perspectiva individual) e do que é sofrimento (perspectiva coletiva) na existência social e humana. Neste recorte, apresento uma roda de conversa realizada em 2022, com um grupo formado em maioria por

¹ Doutora em Educação, professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lubbarcelosrj@gmail.com.

mulheres, na região da Tararaca, na Grande Japuíba, município de Angra dos Reis, estado do Rio de Janeiro, como parte do trabalho de campo relacionado à pesquisa. A riqueza de detalhes contidos nas narrativas e as questões que dela emergem, ajudam a problematizar as formulações de Sawaia, na multiplicidade de vivências e interpretações possíveis, resultando em algumas possíveis respostas as questões formuladas no decorrer da pesquisa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Interdição do direito à educação, Sofrimento ético político, Dignidade humana, Empoderamento feminino.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta um recorte de uma roda de conversa realizada em 2022, com um grupo formado em maioria por mulheres, na região da Tararaca, localizada na Grande Japuiba, no município de Angra dos Reis, estado do Rio de Janeiro, Brasil, como parte do trabalho de campo relacionado à pesquisa Mídias na pesquisa Constelações analíticas do direito à educação em contextos históricos: revelações de sentidos e efeitos na dignidade humana.

Desenvolvida por pesquisadores do Grupo Aprendizados ao longo da vida, sujeitos, políticas, processos educativos, vinculado à Linha de Pesquisa Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a pesquisa objetiva compreender emoções e sentimentos relatados por sujeitos jovens e adultos quanto às interdições sofridas para o exercício do direito à educação em qualquer fase de suas vidas e tem como um de seus instrumentos principais, a realização de “entrevistas compreensivas”, conforme definição adotada por Kaufmann (2013), como suporte à metodologia de história oral.

Nesse sentido, os movimentos realizados pelos pesquisadores, nos momentos que antecedem a efetivação da entrevista, a escuta atenta e interessada em seu transcorrer, e no período que a precede, quando os dados obtidos são interrogados, intencionam chegar-se, aproximar-se, imiscuir-se no percurso de vida de cada entrevistado, a fim de formular hipóteses e tentar compreender suas trajetórias de vida e as marcas que foram encarnadas nos corpos e almas de cada um dos sujeitos integrantes da pesquisa.

Por interdição do direito à educação, compreende-se o processo vivido por grande parcela da população brasileira, que historicamente teve/tem seu direito à educação negado, em função da imensa desigualdade social que impera no país e que se materializa na carência de vagas, na inadequação das propostas de atendimento, na ausência de condições e de incentivos para que os sujeitos não apenas sejam matriculados, mas permaneçam, concluam a escolaridade básica e deem continuidade à sua trajetória escolar.

A pesquisa elege como categoria analítica principal, o sofrimento ético-político, proposta pela psicóloga Baden Sawaia (2009), uma concepção constitutiva de pessoas que vivem ou viveram injustiças sociais, compreendida como a dor, caracterizada pelo sentimento de desvalor, de subalternidade e de

humilhação, especialmente no que se refere a interdição do direito à educação, situação vivenciada pelos sujeitos entrevistados.

Intenciona, no dizer de Paiva (2017), “arregimentar, pelas narrativas, elementos que confirmem ou contestem a formulação da autora, e como esses elementos se conectam entre si, complexificando a compreensão do que é dor (perspectiva individual) e do que é sofrimento (perspectiva coletiva) na existência social e humana. Ainda no dizer de Paiva,

a escolha do objeto, assim definido, se ampara nas recomendações de B. S. Santos (1997) que sugere o uso de interrogações poderosas (contra hegemônicas, para o autor) para fazer avançar o conhecimento, penetrando em pressupostos epistemológicos e ontológicos do saber constituído, introduzindo valores e ética nos conceitos científicos. Para isso, defende o uso de categorias desestabilizadoras na compreensão de questões sociais, de modo a criar novas constelações analíticas por meio das quais poderão ser mobilizados sentidos inesgotáveis, a partir de ideias e de paixões. (2017, p.1.).

Como os sujeitos vivenciam esta situação de desigualdade? Como culpa individual, como incapacidade? Como dor ou como sofrimento ético-político?

Muitas foram as histórias ouvidas nesta roda de conversa e muitos os desdobramentos possíveis, mas cabe destacar especialmente, a mudança do olhar dos sujeitos sobre seu percurso de vida, ao rememorarem episódios que, narrados, ainda afetam seus corpos e sensações.

METODOLOGIA

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 — documento que se tornou, ao longo dos anos, referência para a avaliação do grau de respeito de diferentes Nações aos direitos humanos — se reconhece o direito à educação, no Artigo 26, assim enunciado:

Toda pessoa tem direito à educação [...] A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos.

Declarada direito de todos ao pleno desenvolvimento da personalidade, reconhece a igualdade ontológica de todo ser humano, e ao mesmo tempo sua

necessidade para o fortalecimento dos direitos fundamentais e promoção da melhoria das relações entre as nações.

No Brasil, a retomada da discussão sobre direito à educação, se faz por ocasião da redemocratização, e surge das tensões entre questionamentos e lutas de toda a sociedade com o governo autoritário que ceifou muitas vidas, dedicadas à utopia de um novo país.

Com a Constituinte de 1986, uma nova Carta Constitucional é aprovada em 1988, traduzindo no plano legal o direito de todos à educação, e uma nova concepção de educação de jovens e adultos(EJA). Mesmo não sendo a concepção original defendida pelos movimentos e educadores, avançava-se na compreensão de quem eram os sujeitos de direito e na de que aprender é processo continuado, por toda a vida.

A Constituição Federal (CF, 1988) também recupera o conceito de educação como direito público subjetivo, conforme destacam Cury, Horta, Fávero (2001, p. 26 *apud* PAIVA, 2007, p. 2):

A assunção da educação como direito público subjetivo amplia a dimensão democrática da educação, sobretudo quando toda ela é declarada, exigida e protegida [...] O direito público subjetivo auxilia e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformar este direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacional.

Ao reconhecer, no Artigo 205, que “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”², a CF 1988, explicita, segundo Paiva (2007, p. 3), que esse direito “tem existido como fundamento à ideia de educação como condição necessária, ainda que não suficiente, para se pensar o modelo democrático de sociedade”, e a ele “atribui-se papel complementar à melhoria da sociedade”. (PAIVA, 2009, p. 29).

O direito à educação, como conquista histórica, no sentido atribuído a direitos, por Bobbio (2004, p. 5), é fruto de necessidades de nosso tempo e da luta de muitos em tempos e momentos distintos.

Entretanto, conforme destacam Haddad, Di Pierro (2000, p. 119):

2 Esse direito, pela Emenda Constitucional n. 59 de 2009, foi estendido à educação básica de 4 a 17 anos.

A história da educação de jovens e adultos do período de redemocratização [...] é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro.

Nesse percurso, a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFITEA, 1997, p. 1) contribuiu, menos de dez anos depois, para consolidar uma nova concepção sobre educação de adultos: “[...] nesse contexto, torna-se mais do que um direito: é a chave para o século XXI. É tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade”. Isto significa concebê-la não apenas como direito social, mas como direito fundamental da pessoa humana.

Para Genevois (2007, p. 59 *apud* PINI, ADRIANO, 2011, p. 21):

Cada um é um ser único e diferente dos demais e, ao mesmo tempo, é igual a todos e tem os mesmos direitos. Procuramos demonstrar que os direitos de cada um são direitos de todos. Essa noção essencial valoriza o homem e impõe uma consequência: somos responsáveis pela sociedade em que vivemos.

Na sociedade atual, cada vez mais se alicerça o direito à educação como princípio fundamental, não se restringindo a uma etapa da vida — a da escola —, mas se expandindo para o entendimento de que a vida humana é feita de experiências e aprendizados, continuamente. Por essa lógica de aprendizados continuados, os sujeitos se humanizam, e ativamente participam dessa construção que se faz sobre/com o mundo.

Diante de uma sociedade em que se aceleram os processos de produção do conhecimento, a educação torna-se condição essencial à vida humana. Conforme destaca Assmann (1998, p. 35), “a exclusão da educação é uma ameaça direta à sobrevivência [...] Privar alguém de uma educação de qualidade representa hoje um atentado à vida”.

Em se tratando da EJA, oferta secundarizada no país, a perspectiva do direito inaugura para jovens e adultos, no entendimento de Paiva (2007), “uma nova história na educação brasileira”.

Se a Lei n. 5692/71, enfatizava o ensino supletivo com caráter de suplência, na nova LDBEN n. 9394/96, garante-se a todos o direito ao ensino fundamental como dever do Estado, em consonância com a CF 1988, e no tocante aos de mais de 15 anos, assume-se a concepção de educação de jovens e adultos.

Soares (2002, p. 12 *apud* FRIEDRICH *et alii*, 2010, p. 399) destaca a mudança da denominação ensino supletivo para EJA efetivada na LDBEN:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo ensino se restringe à mera instrução, o termo educação é muito mais amplo, compreendendo diversos processos de formação.

Entretanto, o Artigo 37 mantém a marca de alcançar os que não tiveram o direito à educação na chamada “idade própria”, embora considerando características do alunado.

Preceitua:

Art. 37 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.

Mas é preciso lembrar que “para que o direito se faça prática é necessário mais do que sua declaração legal”. (PAIVA, 2007. p. 4). Assim, mesmo após seu reconhecimento como direito subjetivo, como um modo de atendimento que possui um jeito próprio de ser, nem sempre políticas e formas de oferta têm respeitado e tomado tal assertiva como princípio educacional na oferta da EJA.

A EJA avançou estimulada pela disposição constitucional e legal ordinária de, acima de tudo, garantir justiça social no tocante ao direito à educação, e continua buscando superar a ideia compensatória pelo reconhecimento do direito e de especificidades da modalidade, além da busca da equidade.

Mas, ainda temos uma grande dívida histórica com os sujeitos que tiveram seu exercício do direito à educação interrompido, em qualquer fase de suas vidas.

Como estes sujeitos se sentem ao vivenciar essa interdição? Percebem a injustiça social que os acomete? O que compreendem da própria interdição ao direito à educação e como a enunciam? Que marcas/histórias deixou em suas vidas?

Iniciada em 2017, com o estudo do referencial teórico proposto inicialmente e a busca por referencial complementar, a definição dos *loci* de pesquisa e a quantidade e tipo de informantes que buscaríamos, a pesquisa valeu-se como metodologia, da prática de entrevista compreensiva como um dos fundamentos do projeto investigativo, em verdade um método de trabalho etnológico, conforme definição adotada por Kaufmann (2013), como suporte à metodologia de história oral, que possibilita a produção teórica a partir de dados coletados, por entender ser esta a melhor forma para dar conta da temática e de objetivos preestabelecidos.

Os objetivos fixados para a pesquisa e os sujeitos envolvidos, as questões propostas e a temática escolhida exigiram uma abordagem que desse conta da captura:

não apenas de relatos, histórias e acontecimentos pela força da memória de sujeitos com o perfil definido, mas também das emoções e sentimentos expressos na forma como narram, nas biografias vividas, nas atitudes que demonstram no ato de contar os processos pelos quais vivenciaram as interdições do direito à educação e seus efeitos na vida cotidiana. (PAIVA, 2017, p.3).

Na história oral, o entrevistado e o entrevistador falam, afinal é um trabalho construído em parceria. As questões feitas pelo pesquisador no momento da entrevista vão provocando as memórias e a elaboração do discurso oral do entrevistado.

O entrevistador não é apenas um recolhedor de memórias ou performances verbais, mas é sobretudo um provocador dessas memórias e performances, que contribui para elas por meio de sua presença, das suas perguntas, das reações (PORTELLI, 2010, p. 20)

A intenção ao optar por este modo de pesquisar era ir além das generalizações estereotipadas ou evasivas e chegar a lembranças detalhadas (THOMPSON, 1992, p. 261) que permitissem definir os modos como os sujeitos experienciaram a dor da interdição à cultura escrita (que caminhos criaram para enfrentar a interdição? Foram suficientes as alternativas criadas ou produziram mais sofrimento?) e o quanto percebem ser esta interdição resultante da desigualdade que os acomete e de injustiças sociais de que são vítimas.

Paiva (2018, p. 8), assim se apropriou do autor para propor o método à pesquisa:

O método do autor ajuda a entender que a ancoragem que o objeto investigado carrega reside na necessidade de escuta atenta e qualificada de sujeitos portadores de histórias de vida singulares. Ao abrirem a pesquisadores essas histórias, estes, com *audácia interpretativa*, no dizer de Kaufmann (2013), intentam chegar-se a percursos de vida de cada um dos entrevistados, com vista a formular uma teoria que apreenda processos de dor e de sofrimento ético-político como hipóteses que sustentariam sentimentos que marcam corpo e alma de sujeitos interditados de direitos sociais — em especial o direito à educação.

A leitura compreensiva traz o ponto de vista do pesquisador, ou de vários pesquisadores e, após transcrito, pode ser tornar o ponto de vista inicial de cada leitor, na construção de uma interpretação sobre o que disse o entrevistado. Por isso a preocupação na formulação de compreensão cuidadosa dos achados da pesquisa.

O roteiro da entrevista compreensiva, elaborado coletivamente pelos pesquisadores do grupo, baseado em questões prévias para induzir inicialmente a entrevista, mas fazendo dela um diálogo – uma conversa quase informal –, a fim de deixar o entrevistado mais à vontade na construção de seus discursos e considerações, levava os sujeitos da pesquisa a refletirem sobre a existência humana, sobre o lugar onde viviam e as relações que estabeleceram ao longo da vida em sua formação pessoal e social, de forma singular, e fortemente atreladas ao *espaçotempo* de suas trajetórias de vida.

Seguiu até 2019, com a realização de 26 entrevistas compreensivas, com sujeitos jovens e adultos, gravadas em vídeos e/ou áudios que acentuam suas formas de dizer, demonstrando razões e significados dessa interdição em suas vidas.

As entrevistas, interpretadas à luz do referencial teórico adotado, problematizando e teorizando processos de investigação, roteirizadas e editadas, se transformaram no primeiro produto visual da pesquisa: 26 vídeos de pesquisa, com duração média de 8 a 20 minutos, que apresentam os sujeitos, suas memórias, reflexões e relatos acerca das interdições vivenciadas no que se refere ao direito à educação.

Por ocasião da pandemia Covid 19, o trabalho de campo foi interrompido, mas a pesquisa continuou, de modo online, com a transcrição das entrevistas até então realizadas, utilizando suportes para além do texto escrito, com apontamentos e destaques das principais questões encontradas face ao referencial

teórico adotado, a criação de roteiros para a edição do vídeo referente à entrevista, a produção de identidade visual e musical, diagramação, com inclusão de legendas e tradução em libras, e posterior compartilhamento entre os pesquisadores, até sua edição final.

Atravessada pela pandemia, a pesquisa foi retomada em sua totalidade no retorno gradual às atividades presenciais, a partir de 2021, dando continuidade aos processos iniciados de modo online, com a retomada de processos que não puderam ser realizados virtualmente.

Em seu retorno, novamente em campo, os pesquisadores realizaram entrevistas e rodas de conversa nos *loci* de pesquisa ainda não visitados e no momento, este trabalho se encontra em edição, com a transcrição das entrevistas, interpretação e elaboração de roteiro de edição do vídeo final referente à cada grupo entrevistado.

A potência das narrativas e as questões que dela emergem, ajudam a problematizar as formulações da autora, na multiplicidade de vivências e interpretações possíveis, resultando em algumas possíveis respostas as questões inicialmente formuladas.

A TARARACA

A pandemia Covid 19, afastou os pesquisadores da continuidade do trabalho de campo iniciado em 2019, cujo projeto previa estender a investigação para todo o estado do Rio de Janeiro, ficando a região do Médio Paraíba e do Sul fluminense por acessar.

Quando em 2022, a pandemia, de certa maneira arrefece, o trabalho de campo é retomado e alcançamos a região de Angra dos Reis, situada no sul fluminense, tendo entre os vários lugares pesquisados, a Taracaca, especialmente um grupo formado em maioria por mulheres marisqueiras, que fazem/fizeram da mariscagem, o seu modo de vida e de sustento de suas famílias.

A mariscagem consiste no processo de captura contínua de mariscos de forma artesanal, seja em regime de economia familiar ou autônoma, para seu próprio sustento ou comercialização. Os mariscos retirados nessa atividade, geralmente são capturados em bancos de lama ou areia, que se localizam nos mangues ou próximo a eles. A captura se dá de diversas formas, porém a mais comum é a catação manual, onde as mulheres raspam a areia com o auxílio de uma colher até encontrar o marisco.

A Tararaca, um local de ruas estreitas e sinuosas, margeada por um manguezal e pelo rio Japuíba, que deságua na baía da Ribeira, é uma área de manguezal já bastante degradada, sendo possível ver sinais de cascas de marisco, o que denuncia a atividade que dá nome ao grupo entrevistado, assim como atividades de pesca observadas pelas pequenas embarcações utilizadas pelos moradores, conforme pode ser observado nas fotografias abaixo, tiradas durante a visita:

Fotografias 1 e 2 – registro feito por pesquisadores



Fotografias 3 e 4 – registro feito por pesquisadores



Recebidos de modo bastante efusivo pelas marisqueiras e pela comunidade de um modo geral, fomos inicialmente surpreendidas, pois esperávamos encontrar apenas alguns representantes do grupo em questão para realizar as entrevistas, mas para nossa surpresa mais de 40 pessoas nos esperavam e o que seria uma entrevista, tornou-se uma grande roda de conversa, com a participação de diversas pessoas que se dispuseram a relatar suas experiências como marisqueiras.

Seguiu-se um momento muito intenso, de conversas e relatos que nos emocionaram, de resgate de memórias e compreensões sobre modos de vida e de sobrevivência, em que consequências da interdição do direito à educação se fizeram evidentes, assim como, em uma visão certeunianna, as táticas, as artimanhas dos sujeitos consumidores, também emergiram do campo, evidenciando que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. (CERTEAU, 2011, p. 38).

Após a apresentação dos pesquisadores e um breve esclarecimento sobre em que consiste a pesquisa e nosso objetivo, tanto de compreensão das situações relatadas, quanto de divulgação da pesquisa, destacamos a participação de todo o grupo solicitamos autorização para registrar em vídeo e fotografias a imagem e as falas dos sujeitos e os convidamos a participar da roda de conversa.

Nesse artigo, destaco o relato de algumas mulheres, que na conversa com os pesquisadores, compartilharam um pouco de suas histórias de vida, os caminhos que percorreram, as estratégias que utilizaram e as compreensões que foram construindo ao longo do caminho percorrido sobre a importância do trabalho desenvolvido e as implicações para a comunidade.

A primeira marisqueira a compartilhar um pouco da sua história foi a Dona Petronilha, uma senhora de 89 anos, talvez a mais idosa marisqueira presente, uma das fundadoras do grupo, que declarou que iniciou a “colheita” de marisco, pela necessidade de conseguir alimento para sua família.

Não tendo condições físicas de ir para o mar pescar, resolveu aventurar-se catando mariscos no mangue. Começou colhendo uma “pequena vasilha”, que sua filha vendeu e conseguiu dinheiro suficiente para comprar alimentos. Ao perceber que a venda de mariscos era viável e produzia lucros, aumentou a colheita e trouxe outras pessoas, principalmente mulheres para trabalhar com ela.

Destacou a importância deste trabalho e as dificuldades envolvidas, especialmente para as mulheres, já que esse não era um trabalho muito bem-visto para o gênero feminino na ocasião, considerado vergonhoso por muitos, situação aos poucos superada.

A mariscagem, atividade originalmente considerada essencialmente masculina, já que historicamente, as profissões geralmente são divididas entre os sexos feminino e masculino, com determinadas atividades vistas como apropriadas para homens, enquanto outras que não exigiam muito esforço físico, geralmente na área do cuidado (dona de casa, professora, enfermeira etc.) para

mulheres, tornou-se o modo de subsistência de várias mulheres da região, vista como única alternativa a sobrevivência.

A esse respeito, cabe destacar que as necessidades cotidianas, por vezes se sobrepõem às construções históricas e as subvertem, evidenciando que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. (CERTEAU, 2011, p. 38).

Disse que muitas das casas existentes na comunidade foram erguidas com o dinheiro da colheita de mariscos, de modo direto, com o lucro da venda; e de modo indireto, pois o dinheiro que as mulheres conseguiam com a venda dos mariscos possibilitava a compra de alimentos e permitia que os recursos oriundos do trabalho em outras atividades, fossem investidos na construção e melhoria das casas.

Dona Petronilha, que ao longo dos anos criou seus filhos e acolheu outras crianças da comunidade, mesmo não tendo estudado, conclui sua fala afirmando que a “jornada foi longa, mas que com fé, nós chegamos”, pois, sua família e muitas outras subsistiram e conseguiram uma pequena melhoria nas condições de vida em função desta atividade, incluindo o acesso à escola para as gerações seguintes, embora com dificuldade, e até mesmo o retorno à escola de algumas marisqueiras.

Foi seguida em seu relato, por uma de suas netas, que aponta as lutas vividas, os preconceitos enfrentados por sua avó, mãe, tias e por ela, sendo chamadas pelas ruas de “marisqueiras” e “mortas de fome”, por se dedicarem à colheita de mariscos.

Indicou que foi esse trabalho que permitiu que estudasse e se tornasse professora, seguindo um caminho diverso de sua avó e sua mãe, embora por vezes, em função de sua origem, seja chamada de “professora marisqueira”, situação que relata com orgulho.

Outra mulher continua a história, apontando que a colheita do marisco constituiu a principal fonte de renda na vida da maioria das famílias da comunidade, e que a venda do marisco em sua forma natural e a confecção de outros alimentos tendo por base os mariscos, tais como sopas, cremes, salgados etc. sustentou famílias inteiras, desde a compra de alimentos, pagamento de aluguéis e compra de materiais para manter as crianças na escola, dando a elas uma possibilidade de vida diversa de seus pais.

Destacou a ampliação da colheita do marisco e a colheita de sururu e de outros frutos do mar que permitiram a ampliação da comunidade e aponta a

degradação do mangue e a escassez do marisco que hoje inviabiliza parte do trabalho.

Outra depoente destacou seu recente retorno à escola e a alegria que sente com esse recomeço, apoiado por suas filhas, que diferente dela, em função de seu trabalho contínuo como marisqueira, puderam ir à escola.

ALGUMAS QUESTÕES PARA PENSAR

A potência das narrativas e as questões que dela emergem, ajudam a problematizar as formulações da autora, na multiplicidade de vivências e interpretações possíveis, resultando em algumas possíveis respostas as questões inicialmente formuladas.

Dentre essas possíveis respostas, destaco neste artigo, algumas questões que considere essenciais à compreensão do objeto definido pela pesquisa, o sofrimento ético-político de sujeitos interditados do direito à educação, elencadas por meio dos seguintes marcadores:

- A dificuldade de alguns sujeitos compreenderem os processos de exclusão dos quais foram objeto, responsabilizando-se, e não às condições que vivenciaram, por sua interdição do direito à educação;
- A percepção sobre possibilidades não vividas, diante desta interdição;
- O conhecimento como algo fortemente vinculado ao tempo em que frequentaram a escola, um tempo curto, mas suficiente para aprender muitas coisas;
- A importância das políticas públicas educacionais que buscam incluir, manter e ampliar a escolarização dos sujeitos;
- As tentativas e a alegria que sentem, ao retornar aos espaços escolares e o afeto que (re)encontram nas pessoas neste ambiente.
- Diversos aspectos relacionados à mulher, desde a questão da dignidade feminina, vulnerabilidade social feminina, violência de gênero, relações de poder, patriarcado masculino, empoderamento da mulher, lutas cotidianas, e principalmente a força do coletivo de mulheres.

Tais questões vem ao encontro do que Sawaia inspirou, ao tentar compreender o sofrimento ético político.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Muitas foram as histórias ouvidas nesta roda de conversa e muitos os desdobramentos possíveis, mas cabe destacar especialmente, a mudança do olhar dos sujeitos sobre seu percurso de vida, ao rememorarem episódios que, narrados, ainda afetam seus corpos e sensações.

De uma perspectiva de vergonha e inadequação inicial, para o orgulho das conquistas realizadas, que permitiram a muitas, que tiveram seu direito à educação negado, possibilitar, ainda que precariamente, o acesso de seus filhos e netos à escola, e em alguns casos a retomada de seus próprios percursos escolares.

Histórias que apontam para a repetição de um ciclo de exclusão que parece envolver especialmente o campo feminino.

E que, ao mesmo tempo, trazem para a discussão, alternativas ao enfrentamento dessas questões, a partir das “táticas”, em sentido *certeauniano*, utilizadas por mulheres de diferentes *espacostempos*, personificado pelas mulheres marisqueiras da Tararaca.

E, por último, mas não menos importante, que colocam em lugar de destaque a importância de um coletivo de mulheres, movimento de apoio e solidariedade entre mulheres que compartilham histórias, dores e sofrimentos, e que encontram, nesse coletivo feminino, força para recomeçar.

Entretanto, é perceptível nas falas dos sujeitos, a pouca compreensão sobre seu direito à educação, evidenciando a frágil cultura do direito à educação na vida adulta, embora destaquem a mudança na maneira como são tratados quando se reaproximam do ambiente escolar, apontando a discriminação que sofrem por serem analfabetos e a alegria que sentem ao retornar à escola.

A riqueza de detalhes contidos em sua narrativa e as questões que dela emergem, ajudam a problematizar as formulações da autora, na multiplicidade de vivências e interpretações possíveis.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H.. *Metáforas novas para reencantar a educação*. São Paulo: Ed. Unimep, 1998.

BOBBIO, N.. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 out. 2024.

CERTEAU, M.de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes. 2011.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C.. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14. maio/jun./jul./ago., 2000.

PAIVA, J.. Constelações analíticas do direito à educação em novos contextos históricos: que sentidos para a diversidade e para a dignidade humana? Projeto de pesquisa. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.Mimeo.

PAIVA, J.. Direito à educação para quem? Disponível em: <<http://forumeja.org.br>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

PAIVA, Jane. *O sentido do direito à educação para jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009.

PINI, F. R.O.; ADRIANI, A.L.. Educação em direitos humanos: abordagens teórico-metodológica e ético-política. In: PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; MORAES, Célio Vanderlei (Org.). *Educação, participação política e direitos humanos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. p. 15-29.

PORTELLI, A.. *Ensaio de História Oral*. Trad. Fernando Luiz Cássio e Ricardo Santiago. São Paulo: Letra e Voz, 2010. (Coleção Ideias).

SAWAIA, B.. (org.). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. p. 97- 118. *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009

SOARES, Leôncio José Gomes. *A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais*. Disponível em: <<http://www.periodicosapes.gov.br>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

THOMPSON, P.. *A voz do passado. História oral*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNESCO. CONFINTEA V. *Declaração de Hamburgo*. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, jul. 1997.

REFLEXÕES SOBRE A CRISE EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DA ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT

Flávio Maria Leite Pinheiro¹

RESUMO

O artigo aborda a crise educacional à luz do pensamento de Hannah Arendt, destacando a importância da educação no convívio humano e na formação civil de crianças e jovens. Arendt critica o desenvolvimento da educação moderna, principalmente no contexto norte-americano, onde observou problemas que ela descreveu como tempos sombrios. A teórica não se preocupou em defender uma metodologia específica, mas em entender a crise educacional a partir de sua essência, com foco na natalidade e no surgimento de novos seres humanos que renovam o mundo. O referencial teórico-metodológico do estudo baseia-se principalmente na obra “A Crise na Educação”, onde ela explora a essência da educação e a crise associada à tradição e autoridade no sistema escolar. Utilizou-se a metodologia bibliográfica, fundamentada na análise de textos autorais e outros autores críticos sobre o tema. Os resultados incluem a crítica de Arendt ao sistema educacional americano, destacando três pressupostos: a autonomia excessiva das crianças, a perda da autoridade do professor e a transformação da educação em prática meramente técnica e pragmática. Arendt argumenta que esses fatores levam a uma crise de aprendizagem e ao distanciamento das crianças do mundo adulto, prejudicando sua formação e preparação para a vida adulta. Ademais, destaca que Arendt vê a crise como uma oportunidade para explorar e investigar a essência da educação, que para ela está na natalidade – a capacidade de trazer novos seres ao mundo.

¹ Doutor em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com Pós-Doutorado pela mesma IES. Professor do Mestrado Acadêmico em Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (MAF/UVA), Sobral/CE. Professor do Curso de Graduação em Direito na mesma universidade. Membro do projeto Funcap intitulado “Formação de Professores para o Desenvolvimento Social no Ceará”. E-mail: flavio_pinheiro@uvanet.br.

que possam renovar e transformar a sociedade. Arendt acredita que a educação deve preparar as crianças para serem novas no mundo existente, permitindo-lhes trazer novas perspectivas e esperanças para superar as crises do mundo moderno. Conclui-se ser essencial reavaliar o papel do educador, da escola e da família no processo educacional, visando uma reforma que respeite a essência da educação e a responsabilidade de preparar as novas gerações.

Palavras-chave: Educação, Crise, Hannah Arendt, Natalidade, Autoridade.

INTRODUÇÃO

Este artigo explora a complexa reflexão da filósofa sobre os problemas enfrentados pela educação moderna, especialmente à luz da crise política da modernidade. A educação, para Arendt, vai além da mera transmissão de conhecimento técnico ou pragmático, sendo intrinsecamente ligada à tarefa de preparar as novas gerações para o mundo comum. O conceito de natalidade ocupa um papel central em seu pensamento educacional, representando a capacidade humana de iniciar algo novo, ou seja, a introdução de novos indivíduos em um mundo já estabelecido. Esse conceito implica uma renovação contínua, ao mesmo tempo em que preserva o legado cultural e político herdado pelas gerações anteriores.

O estudo se justifica pela necessidade de repensar as práticas educacionais diante da crise contemporânea, tanto na esfera escolar quanto na responsabilidade dos adultos em introduzir os jovens no mundo. A pesquisa faz um paralelo entre a crise da educação e a crise da autoridade e tradição, características marcantes da modernidade, que segundo Arendt, comprometem a capacidade de manter a continuidade do mundo. No contexto educacional, a crise se manifesta na perda da autoridade do professor, no excesso de autonomia concedida às crianças e na transformação da educação em um processo técnico e pragmático, o que, para Arendt, agrava o distanciamento entre as gerações e fragiliza a introdução das crianças no mundo.

O objetivo deste estudo é analisar como Arendt concebe a crise educacional e suas implicações para a política e a sociedade, utilizando um referencial teórico baseado nas suas principais obras, como *A Condição Humana* e *Entre o Passado e o Futuro*. A metodologia empregada inclui a revisão bibliográfica e análise crítica das obras de Arendt, abordando como seus conceitos de natalidade, crise e autoridade podem oferecer novas perspectivas para pensar a educação. A pesquisa também levanta a hipótese de que a crise na educação pode ser vista como uma oportunidade para repensar e reformular as práticas educacionais, oferecendo um momento crucial para a crítica e a reflexão.

Os resultados indicam que Arendt identifica a crise da educação não como um fenômeno isolado, mas como parte de uma crise maior, ligada à perda do espaço público e da autoridade no mundo moderno. Ela propõe que a educação deve ser um espaço de conservação do mundo, permitindo que os jovens compreendam suas estruturas e instituições antes de se engajarem ativamente

em sua transformação. A pesquisa conclui que a reflexão de Arendt sobre a educação oferece uma oportunidade única para se repensar o papel do educador, das instituições educacionais e da responsabilidade dos adultos na introdução dos recém-chegados no mundo, promovendo uma educação que equilibre a preservação do legado cultural e a inovação trazida pelas novas gerações.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo é fundamentada em uma abordagem qualitativa e teórico-analítica, direcionada a investigar as reflexões de Hannah Arendt sobre a crise educacional contemporânea e suas implicações para a formação de cidadãos. O autor adota a revisão bibliográfica como técnica central, permitindo uma análise crítica das obras de Arendt, especialmente *A Condição Humana* e *Entre o Passado e o Futuro*, bem como de outros textos relevantes que discutem suas contribuições sobre educação e política.

Os caminhos metodológicos incluem a identificação e a exploração dos conceitos-chave propostos por Arendt, como natalidade, crise e autoridade, que são essenciais para compreender a educação em seu contexto. A natalidade é um conceito central que Arendt utiliza para discutir a capacidade de iniciar algo novo, fundamental na introdução das novas gerações no mundo. Isso implica que a educação não deve apenas transmitir conhecimento, mas também permitir que as crianças tragam inovações e renovem a sociedade. A metodologia busca, portanto, estabelecer um diálogo entre os textos de Arendt e a realidade educacional contemporânea, proporcionando uma reflexão crítica sobre o papel da educação na formação de cidadãos conscientes e ativos.

Além disso, a pesquisa incorpora a análise de literatura secundária que aborda a obra de Arendt e sua aplicação no campo educacional. A análise de artigos acadêmicos, ensaios e outros estudos críticos permite que o autor construa um referencial teórico robusto que enriquece a discussão e fundamenta as ideias centrais do trabalho. Essa abordagem bibliográfica possibilita ao autor não apenas apresentar as ideias de Arendt, mas também contextualizá-las dentro das discussões atuais sobre a crise educacional, incluindo as implicações da perda de autoridade no sistema escolar e a necessidade de se reavaliar o papel do educador.

A metodologia também destaca a importância da reflexão crítica sobre as condições contemporâneas da educação, reconhecendo os desafios enfrenta-

dos pelos educadores e estudantes em um mundo que se encontra em constante transformação. O uso dessas fontes permite ao autor desenvolver um discurso que integra as reflexões de Arendt às questões educacionais, ressaltando a relevância de sua obra para compreender e enfrentar a crise na educação atual. Em suma, a metodologia deste estudo não apenas promove a análise aprofundada das ideias de Arendt, mas também propõe um espaço para a crítica e o debate sobre como essas ideias podem ser aplicadas para a reformulação das práticas educacionais contemporâneas, enfatizando a necessidade de preservar a essência da educação em tempos de crise.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste estudo é ancorado nas reflexões de Hannah Arendt sobre a educação e sua relação com a crise contemporânea. Arendt analisa a educação não apenas como um meio de transmissão de conhecimento, mas como um espaço fundamental para a formação de cidadãos em um mundo em constante mudança. O conceito de natalidade, central na obra de Arendt, serve como base para compreender a educação como um processo que deve permitir a introdução de novas gerações em um mundo já existente, preservando o legado cultural e possibilitando a inovação.

Arendt critica a educação moderna, especialmente no contexto norte-americano, apontando a perda da autoridade dos educadores e a transformação da educação em uma prática puramente técnica e pragmática. Para ela, essa mudança resulta em uma crise que afeta não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento do juízo crítico e da responsabilidade dos jovens em relação ao mundo. A obra *A Crise na Educação* ilustra como a educação, em sua essência, deve estar ligada à responsabilidade e à autoridade no contexto educacional, onde o educador é visto como um mediador essencial que introduz os jovens nas complexidades da vida pública.

Além disso, Arendt argumenta que a autonomia excessiva concedida às crianças pode resultar em um afastamento das tradições e dos valores que sustentam a vida comunitária. A autonomia sem orientação pode levar ao descompasso entre as gerações, o que compromete a capacidade das novas gerações de se tornarem participantes ativos e responsáveis no espaço público. A educação deve, portanto, restabelecer um equilíbrio que respeite a individualidade da criança enquanto promove sua conexão com o mundo social e político.

O referencial teórico também inclui análises contemporâneas que dialogam com o pensamento de Arendt, abordando a crise educacional sob diferentes perspectivas. Autores como Gadamer e Freire oferecem visões complementares sobre a formação do sujeito e o papel da educação na promoção de uma sociedade mais justa e participativa. A análise crítica das práticas educativas atuais revela a necessidade urgente de uma reforma que respeite a essência da educação e considere as implicações éticas e sociais de se educar para a cidadania.

O referencial teórico deste estudo oferece uma base sólida para a análise das ideias de Arendt sobre educação, destacando sua relevância para entender e enfrentar a crise educacional contemporânea. Ao articular a natalidade, a responsabilidade do educador e a necessidade de um espaço educacional que fomente a crítica e a participação, a pesquisa busca contribuir para o debate sobre a reforma educacional e o papel formador da educação em um mundo marcado por desafios sociais e políticos significativos. Essa perspectiva permite uma reflexão profunda sobre a importância de preparar as novas gerações para a vida em sociedade, alinhando a prática educativa com as necessidades do mundo contemporâneo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa revelam uma série de categorias analíticas que emergem das reflexões de Hannah Arendt sobre a crise educacional, particularmente no contexto da modernidade. A primeira categoria, “A crise da educação moderna”, identifica os problemas enfrentados pelo sistema educacional, especialmente nos Estados Unidos, onde Arendt observou uma transformação que compromete a essência da educação. Os achados indicam que a educação contemporânea enfrenta uma crise multifacetada, que Arendt associa à perda de autoridade dos educadores e à conversão da educação em uma prática meramente técnica e pragmática. Essa mudança resulta em um ambiente em que a aprendizagem se torna superficial e desvinculada da formação crítica e ética necessária para a vida em sociedade.

A análise crítica revela que essa crise é refletida na autonomia excessiva concedida às crianças, que muitas vezes leva ao afastamento dos valores e tradições que sustentam o convívio social. Ao permitir que os jovens decidam tudo sozinhos, a educação perde sua função de introduzi-los nas complexidades do mundo, levando a uma desconexão entre as gerações. Essa análise se alinha

com outros estudiosos que discutem a educação sob a luz das crises sociais contemporâneas, como Bourdieu e Passeron, que argumentam que a educação não apenas reproduz desigualdades sociais, mas também deve ser um espaço de questionamento e transformação (Bourdieu, P., & Passeron, J.-C., 1990).

A segunda categoria, “A essência da educação e a natalidade”, aborda a concepção de Arendt sobre a educação como um meio de introduzir novos seres humanos em um mundo já existente. O conceito de natalidade é central para a discussão, representando a capacidade humana de trazer algo novo ao mundo. Os resultados indicam que a educação deve permitir que as crianças não apenas aprendam, mas também contribuam com suas próprias inovações e perspectivas. Arendt propõe que a educação deve, portanto, equilibrar a preservação do legado cultural com a promoção de uma renovação constante, preparando os jovens para serem cidadãos críticos e ativos. Essa ideia de renovação se relaciona com a perspectiva de autores contemporâneos, como Gadamer, que defendem uma educação que promova o diálogo e a formação de um entendimento compartilhado (Gadamer, H.-G., 1989).

As discussões que emergem a partir desses resultados oferecem uma análise inovadora e ética sobre as implicações do pensamento de Arendt para a educação contemporânea. A pesquisa indica que a crise educacional pode ser vista como uma oportunidade de reavaliação das práticas educativas, destacando a importância de resgatar a autoridade do educador. Arendt argumenta que o educador deve ser um mediador que introduz os jovens nas complexidades do mundo, enfatizando que a educação não deve ser uma simples preparação técnica, mas um espaço de formação que promova a reflexão crítica e a responsabilidade social. Essa visão se alinha com os argumentos de outros autores, como Freire, que também defende uma educação voltada para a conscientização e a transformação social (Freire, P., 1997).

Além disso, os resultados sugerem que a transformação da educação em uma prática meramente técnica e pragmática prejudica o desenvolvimento do juízo crítico nas novas gerações, tornando-as menos preparadas para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Assim, a pesquisa enfatiza que a reflexão de Arendt sobre a educação oferece novas perspectivas para pensar a formação cidadã, ressaltando que a educação deve ser um espaço de diálogo, onde o passado e o presente se encontram para permitir a construção de um futuro mais ético e responsável. Essa análise crítica é reforçada por outros estudiosos,

como Dewey, que argumenta que a educação deve ser um meio de preparar indivíduos para a participação ativa na sociedade (Dewey, J., 1916).

Os resultados e as discussões levantam a necessidade de um movimento em direção a uma educação que não apenas prepare os alunos para o mercado de trabalho, mas que também os capacite a serem participantes ativos na vida pública. A abordagem arendtiana propõe uma educação que equilibre a preservação das tradições culturais com a necessidade de inovação e mudança, permitindo que as novas gerações enfrentem as complexidades do mundo moderno com responsabilidade e criatividade. Essa perspectiva é essencial para a formação de cidadãos que não apenas compreendam o mundo em que vivem, mas que também sejam capazes de transformá-lo para melhor, contribuindo assim para um futuro mais justo e sustentável. Ao trazer à tona esses conceitos, a pesquisa ressalta a relevância atemporal de Arendt, oferecendo um modelo educacional que pode ser crucial para enfrentar as crises contemporâneas na educação e na sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta pesquisa ressaltam a relevância do pensamento de Hannah Arendt na compreensão da crise educacional contemporânea, especialmente em um momento em que as sociedades enfrentam desafios significativos na formação de cidadãos críticos e engajados. As principais conclusões indicam que a educação deve ser entendida como um espaço fundamental para a formação do caráter, onde o conceito de natalidade ocupa um papel central. Essa ideia arendtiana enfatiza que cada nova geração traz consigo a capacidade de inovar e transformar o mundo, e, portanto, a educação deve não apenas transmitir conhecimento, mas também incentivar a criatividade e a responsabilidade social.

Os resultados da pesquisa apontam que a crise na educação moderna é caracterizada pela perda da autoridade dos educadores e pela transformação da educação em uma prática que valoriza o pragmatismo em detrimento do desenvolvimento crítico. Essa transformação resulta em um ambiente educacional que frequentemente prioriza a formação técnica em detrimento da formação integral do indivíduo. Isso é corroborado por estudos que indicam que a educação, quando reduzida a um treinamento para o mercado de trabalho, compromete a

capacidade das novas gerações de se tornarem participantes ativos e informados na esfera pública (Dewey, J., 1916; Bourdieu, P., 1984).

Em termos de aplicações empíricas, a pesquisa tem implicações significativas para a comunidade científica e educacional. A reflexão sobre o pensamento arendtiano sugere a necessidade de uma reforma educacional que valorize a autoridade do educador, reconhecendo-o como um mediador responsável que deve guiar os jovens na sua introdução ao mundo. Essa reforma deve garantir que a educação se torne um espaço de diálogo e reflexão, onde os alunos possam desenvolver um juízo crítico e uma compreensão das complexidades sociais e políticas que os cercam. A literatura aponta que o fortalecimento da relação entre professores e alunos, bem como a valorização da tradição cultural, são essenciais para promover um ambiente de aprendizado saudável (Freire, P., 1997; Gadamer, H.-G., 1989).

Além disso, as considerações finais abrem espaço para a discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo da educação, especialmente no que se refere à aplicação das ideias de Arendt em contextos educacionais contemporâneos. Pesquisas futuras poderiam investigar como a prática pedagógica pode incorporar as noções arendtianas de natalidade e ação, explorando métodos que promovam a formação de cidadãos críticos e responsáveis. A integração dessas ideias em programas de formação de professores também é uma área que merece atenção, pois o preparo docente é fundamental para a implementação de uma educação que respeite tanto a tradição quanto a inovação.

Por fim, esta pesquisa contribui para o debate mais amplo sobre o papel da educação na sociedade moderna, ressaltando que, em tempos de crise, é fundamental reavaliar as práticas educativas e o papel dos educadores. A reflexão arendtiana oferece uma estrutura teórica que não apenas ilumina os desafios atuais, mas também sugere caminhos para uma educação que respeite a essência da formação humana. Ao integrar legados culturais e as necessidades contemporâneas, a educação pode se tornar um espaço de resistência e renovação, permitindo que as novas gerações não apenas compreendam o mundo, mas também se tornem agentes ativos de sua transformação, contribuindo assim para uma sociedade mais justa, plural e responsável.

Essas considerações, ao dialogar com autores contemporâneos e teorias educativas, reafirmam a importância de uma educação que prepare os indivíduos para a vida em sociedade, engajando-os de maneira significativa nas questões que moldam o futuro coletivo. A busca por uma educação que equilibre a pre-

servação do legado cultural e a promoção da inovação deve ser uma prioridade, não apenas para os educadores, mas para toda a sociedade que reconhece a educação como um pilar fundamental para o desenvolvimento humano e social.

AGRADECIMENTOS

Ao **Prof. Dr. Marcos Fábio Alexandre Nicolau**, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), apoiador do projeto intitulado “Formação de Professores para o Desenvolvimento Social no Ceará”, vinculado ao programa de pós-graduação em Filosofia (Edital nº 38/2022 – PDPG – Parcerias Estratégicas nos Estados III.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

BEST, F. et al. **Introducción a la pedagogía**. Barcelona: Oikos-tau, 1972.

CÊSAR, M. R. A. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. 2004. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

CÊSAR, M. R. A. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo: Unesp, 2008.

COUSINET, R. **L'éducation nouvelle**. Genebra: Delachaux & Niestlé, 1968.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: 34, 1992.

DUARTE, A. Biopolitics and the dissemination of violence: the arendtian critique of the present. In: WILLIAMS, G. (Ed.). **Hannah Arendt: critical assessments of leading political philosophers**. v. III. Abingdon: Routledge, 2006. p. 408-423.

DUARTE, A. Modernidade, biopolítica e violência: a crítica de Arendt ao presente. In: MAGALHÃES, M. D. B.; LOPREATTO, C.; DUARTE, A. (Orgs.). **A banalização**

da violência: a atualidade do pensamento de Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004. p. 35-54.

DURKHEIM, E. **Educación y sociología.** Barcelona: Península, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

FOUCAULT, M. **Securité, territoire, population: cours au collège de France 1977-1978.** Paris: Gallimard, 2004.

HEIDEGGER, M. **Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo, finitude, solidão.** Tradução Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

LARROSA, J. O enigma da infância. In: _____. **Pedagogia profana: danças, piruetas mascaradas.** Porto Alegre: Contra-Bando, 1998. p. 229-246.

QUERRIEN, A. Trabajos elementales sobre la escuela primaria. 2. ed., Madrid: Ediciones de la Piqueta, s/d. VEIGA-NETO, A. Coisas de governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias Nietzscheanas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

CONECTANDO SABERES: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Karla Ladislau Pessanha¹
Patrícia de Fátima Majeski²
Marize Lyra Silva Passos³
Mariella Berger Andrade⁴

RESUMO

O presente estudo investiga a utilização das metodologias ativas e das tecnologias digitais pelos profissionais da educação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo é avaliar o uso dessas abordagens por profissionais em uma escola estadual no município da Serra que atende no ensino fundamental dos anos iniciais e finais, médio e técnico. Haja vista, que a utilização das metodologias ativas e das tecnologias digitais em sala de aula é uma tendência crescente. O estudo de caso apresenta uma abordagem qualitativa, evidenciando que as metodologias ativas e as ferramentas tecnológicas são utilizadas por poucos profissionais nessa modalidade, em grande parte pela falta de tempo, já que a modalidade apresenta poucas aulas semanais. Outro dado relevante é a ausência de uma orientação curricular que contemple todas as necessidades dos estudantes. A pesquisa destaca a falta de conhecimento por parte dos profissionais, em relação à finalidade e bene-

1 Mestranda em Educação em Ciências e Matemática no Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vila Velha - ES, karla.ladislau@gmail.com;

2 Mestranda em Educação em Ciências e Matemática no Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vila Velha - ES, mestradopatriciamajeski@gmail.com ;

3 Doutora pelo Curso de Engenharia de Produção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS, marize@ifes.edu.br ;

4 Doutora pelo Curso de Ciências da Computação da Universidade Federal do Espírito Santo - ES, mariella.andrade@ifes.edu.br.

fícios das metodologias ativas no ensino, além das dificuldades de manuseio dos recursos digitais por parte dos profissionais e dos estudantes. Mesmo que a maioria dos estudantes tenham acesso facilitado às tecnologias digitais e sejam considerados “nativos digitais”, muitos não sabem utilizar as ferramentas de forma eficaz para ampliar seus conhecimentos. Conclui-se assim, a necessidade de uma atenção voltada para os profissionais que lecionam na modalidade, a fim de trazer propostas de metodologias e um currículo diferenciado que atenda as especificidades desse público-alvo.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Ferramentas digitais; Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tornou-se uma modalidade de ensino voltada para um público que, por diversos motivos não concluíram seus estudos na idade regular. Este público é heterogêneo, com estudantes de diversas idades, origens socioeconômicas e contextos culturais, muitas vezes com histórias de vida complexas que impactaram seu percurso educacional. Nesse sentido, a EJA se configura como uma modalidade essencial para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades educacionais.

No Brasil é estabelecido que a idade mínima para ingresso em cursos da EJA no ensino fundamental é de 15 anos, e para o ensino médio é de 18 anos. Nesse contexto, cabem aos sistemas educacionais assegurar o acesso gratuito a estas oportunidades, levando em conta as necessidades e as características específicas dos alunos.

A transformação das condições de vida do trabalhador-aluno é um aspecto central nessa modalidade de educação, uma vez que a EJA provou ter um papel importante na promoção da cidadania, oferecendo uma segunda oportunidade de acesso ao conhecimento formal e, conseqüentemente, permitindo a ampliação de horizontes profissionais e sociais.

Apesar dessa nova oportunidade, os jovens e adultos matriculados enfrentam diversos desafios, como por exemplo, a necessidade de conciliar trabalho e estudos, a falta de motivação devido à experiência anterior de abandono escolar, e a diversidade de idades e níveis de conhecimento que exige adaptações pedagógicas. É nesse contexto que se faz necessária a adoção de abordagens pedagógicas, que considerem as especificidades desse público e favoreçam o engajamento e a aprendizagem significativamente.

A principal característica da metodologia ativa é a posição na qual o estudante é posto, ele se envolve no processo de busca de conhecimento ativamente. As metodologias ativas envolvem os estudantes em atividades práticas, reflexivas e colaborativas, estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

O uso das metodologias ativas em diferentes modalidades vem se tornando uma estratégia eficiente para promover um aprendizado mais significativo e alinhado às demandas da sociedade, que requer indivíduos capazes de se adaptar a diferentes contextos e protagonistas de suas aprendizagens. Além disso, as metodologias ativas permitem que esses saberes sejam valorizados e integrados

ao processo de ensino, promovendo uma aprendizagem mais conectada à realidade dos alunos.

Por fim, o uso de metodologias ativas está alinhado aos objetivos da EJA, que vão desde a alfabetização ao letramento. A EJA visa a formação integral dos sujeitos, preparando-os para enfrentar os desafios da vida cotidiana e do mundo do trabalho de maneira crítica e autônoma. Portanto, a escolha dessas metodologias reforça o papel da metodologia como ferramenta de transformação social.

Nesse cenário, propõe-se como objetivo avaliar o uso dessas abordagens por profissionais em uma escola estadual no município da Serra, que atende no ensino fundamental dos anos iniciais e finais, médio e técnico. Considerando que a adoção dessas abordagens pedagógicas está se tornando uma tendência crescente, é importante entender como elas estão sendo aplicadas na prática e quais impactos estão gerando no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa buscará analisar não apenas a eficiência dessas metodologias na promoção do engajamento e da participação dos alunos, mas também como elas se integram às ferramentas digitais disponíveis, potencializando a experiência educativa com vistas à melhoria da qualidade do ensino oferecido.

REFERENCIAL TEÓRICO

SURGIMENTO DO EJA COMO POLÍTICA PÚBLICA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem uma trajetória rica e complexa, marcada por diversas fases e influências históricas. Desde os primeiros esforços de alfabetização no período colonial, passando pela institucionalização no século XX, até as políticas públicas contemporâneas, a EJA reflete a luta contínua pela democratização do acesso à educação.

Os primeiros indícios de educação para adultos no Brasil remontam ao período colonial, com os jesuítas, que além de catequizar, também alfabetizavam os indígenas e colonos. No Brasil Império, em 1876, surgem registros do ensino para adultos, uma iniciativa pioneira para a época. A partir da década de 1940, a educação de adultos começou a ganhar mais atenção do governo.

Segundo Gadotti e Romão (2011), a educação de jovens e adultos no Brasil é dividida em três fases: de 1946 a 1958, com campanhas nacionais oficiais para combater o analfabetismo e com a presença de duas tendências: a educação

libertadora, conforme a conscientização de Paulo Freire, e a educação funcional, voltada para o desenvolvimento de mão de obra produtiva, ou seja, o ensino profissionalizante. A segunda fase, de 1958 a 1964, com o Plano Nacional de Alfabetização liderado por Paulo Freire, extinto em 1964. E a terceira fase, a partir de 1964, com a criação do MOBRL, posteriormente substituído em 1985 por possuir um caráter tecnicista e despolitizado. A Fundação Educar ocupou o lugar apresentando metas mais democráticas, porém com menos recursos, eliminada em 1990 no início do Governo Collor.

Com a redemocratização do Brasil, a EJA passou a ser reconhecida como um direito garantido pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

Desde 1997, a Presidência da República apoia ações de alfabetização por meio do Conselho da Comunidade Solidária, que, a rigor, a partir de 1999, tornou-se uma organização não governamental. Seu Programa de Alfabetização Solidária, realizado em parceria com o MEC e a iniciativa privada, atua em vários municípios, prioritariamente no Nordeste e no Norte, e dentre esses estão os que exibem maiores índices de analfabetos. Universidades associadas ao programa fornecem apoio para o processo de alfabetização. Desde 1999, o programa vem se estendendo para os grandes centros urbanos (BRASIL, 2000, p. 53).

Jardilino e Araújo (2015) relatam a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) em 2004 pelo MEC. Atualmente denominada Secadi, pela adição em 2011 do termo Inclusão em seu nome, para repensar as estratégias de acesso, permanência e qualidade na EJA. Além disso, a organização conta com o apoio da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), e;

assegura a participação da sociedade no Programa Brasil Alfabetizado, assessora na formulação e na implementação das políticas nacionais e no acompanhamento das ações de alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos. A Comissão tem como metas garantir a alfabetização e a oferta de EJA a todos e construir, por meio de um diálogo democrático e participativo, uma nova realidade para a educação das pessoas jovens e adultas (JARDILINO; ARAÚJO, 2015, p. 116).

Entre os principais princípios que orientam a EJA estão a inclusão social, a integração com a educação profissional, a universalização do ensino médio,

o trabalho como princípio educativo, e a valorização das questões de gênero e relações étnico-raciais.

Conforme o Art. 5º da Lei n.º 9.394/96, que estabelece que a idade mínima para ingresso em cursos de EJA no Ensino Fundamental seja de 15 anos, e para o Ensino Médio, de 18 anos. Assim, corroborando com o Art. 37, a educação de jovens e adultos é destinada àqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade regular, garantindo gratuitamente as oportunidades, considerando as necessidades e características dos trabalhadores-alunos (BRASIL, 1996).

A EJA, atualmente, se consolida como uma política pública de educação, oferecendo oportunidades àqueles que não tiveram acesso à educação na idade apropriada.

A educação básica de jovens e adultos é aquela que possibilita ao educando ler, escrever e compreender a língua nacional, o domínio dos números e das operações matemáticas básicas, dos conhecimentos essenciais das ciências sociais e naturais, e o acesso aos meios de produção cultural, entre os quais lazer, a arte, a comunicação e o esporte. O conceito de EJA amplia-se ao integrar processos educativos desenvolvidos em múltiplas dimensões: do conhecimento às práticas sociais, do trabalho, ao enfrentamento de problemas coletivos e da construção da cidadania (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 141).

Em consonância com as ideias dos autores anteriores, a EJA deve ir além da escolarização e certificação, proporcionando aos jovens e adultos a oportunidade de exercer a cidadania plena e combater a exclusão social.

Segundo Siqueira e Guidotti (2017), a educação de jovens e adultos no século XXI deve possuir características reparadoras, equalizadora e qualificadora, garantindo a igualdade educacional para oferecer novas oportunidades ou aperfeiçoamento no campo profissional e intelectual.

A função reparadora está vinculada ao fato de dar acesso à educação para as pessoas que não tiveram a oportunidade de continuar na “idade certa” no ensino fundamental e médio da educação básica. Já a função equalizadora está relacionada à oportunidade de todos terem acesso à educação, um dever do Estado garantido na publicação da Constituição Federal de 1988. E a função qualificadora tem o objetivo de ofertar uma educação permanente (SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017. p. 45).

Paralelamente a essa discussão, os jovens e adultos enfrentam grandes obstáculos ao tentarem superar as condições de vida desfavoráveis, sendo uma das razões do analfabetismo. O desemprego, a baixa remuneração e as precárias condições de vida afetam diretamente o processo de alfabetização dessa população, o analfabeto carrega com ele o preconceito, sendo frequentemente visto como alguém incapaz de exercer cidadania, sem o devido reconhecimento de sua contribuição para a sociedade.

Para superar o preconceito que cerca o analfabeto, as políticas de alfabetização devem reconhecê-lo como cidadão participante da sociedade [...]. Estar alfabetizado é integrar à vida de qualquer cidadão a condição de leitor, escritor e comunicador, bem como garantir o acesso a outros conhecimentos que ampliem sua inserção crítica e participativa na sociedade (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 129).

Conforme descrito acima, a EJA, oferecida tanto por instituições públicas quanto privadas, pretende não somente proporcionar a continuidade dos estudos para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade adequada, mas ir além, buscando garantir a apropriação de conhecimentos em diversas áreas, respeitando as especificidades e vivências dos jovens e adultos, valorizando os espaços educativos que promovam o intercâmbio de experiências, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e da identidade cultural dos educandos.

Portanto, não se trata de negar o acesso à cultura geral, sendo um recurso necessário para as minorias, mas de não negligenciar a cultura original dos alunos. A intenção é adotar uma abordagem educacional que se baseie em valores democráticos e promova o pluralismo cultural em um mundo interdependente, fortalecendo a educação multicultural, valorize a diversidade e combata a exclusão e o preconceito (GADOTTI; ROMÃO, 2011).

Conforme Paulo Freire, a educação de jovens e adultos deve ser uma prática dialógica e libertadora, onde os educandos compartilham suas vivências e constroem conhecimento a partir de suas realidades. Para Freire, “a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1987). Nesse sentido, a EJA não apenas oferece a alfabetização e o aprendizado de conteúdos formais, mas também cria um ambiente no qual os educandos se reconhecem como sujeitos de sua própria história. Oferecendo-lhe “o direito de escolher, de planejar seu destino, de entender o mundo De intervir” (ARROYO, 2005, p. 41).

Uma das principais razões que levam jovens e adultos a ficarem afastados da escola é a necessidade de trabalhar para sustentar suas famílias, ou a dificuldade de acesso à educação devido à localização em áreas remotas, o que faz com que a escolarização seja colocada em segundo plano. Paulo Freire destaca que a realidade vivida pelos educandos da EJA está profundamente ligada às condições sociais e econômicas que moldam suas trajetórias. Para Freire, “a educação deve partir da realidade concreta dos oprimidos” (FREIRE, 1987), reconhecendo as dificuldades que enfrentam e propondo uma educação que dialogue com suas experiências de vida.

No entanto, observa-se atualmente um aumento significativo na procura pela EJA, impulsionado pelo desejo de melhorar as oportunidades profissionais e, conseqüentemente, a qualidade de vida. Para Freire, essa busca pela retomada dos estudos reflete o desejo de transformação pessoal e social, onde o retorno à educação é visto como um passo importante para a libertação das condições que mantêm os indivíduos à margem da sociedade. Assim, muitos jovens e adultos estão retornando à vida escolar para resgatar seu direito à cidadania e conquistar melhores condições de vida através da educação.

A EJA é fundamental para a inclusão social e a promoção da cidadania, a educação é um direito de todos e uma responsabilidade do Estado. “O papel da EJA deve ser o de promover a conscientização crítica do trabalhador-estudante, por meio de uma reflexão sobre os processos sociais, econômicos e políticos”, a luta pela educação de jovens e adultos continua sendo um desafio, mas também uma oportunidade de transformação social e pessoal (SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017, p. 57).

AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO UMA NOVA ABORDAGEM EDUCACIONAL

No ensino tradicional, a aprendizagem é focada na memorização e, posteriormente, na reprodução do conhecimento, dando pouca ênfase na aplicação prática. Por isso, as metodologias utilizadas no ensino tradicional são frequentemente questionadas, propiciando reflexões quanto a sua eficácia educacional. Em contrapartida, as metodologias ativas apresentam um forte indício de promover a aprendizagem significativa, pois não se baseiam exclusivamente na memorização de conteúdo, buscando envolver os alunos em processos de

aprendizagem ativa, onde eles são incentivados a construir o próprio conhecimento, aplicá-lo em situações reais e uma reflexão sobre o que está aprendendo.

Dessa forma, a característica fundamental das metodologias ativas é o desenvolvimento do protagonismo, o estudante passa a ter um papel ativo em busca do seu próprio conhecimento e reflexivo em todas as etapas desse processo.

Conforme já apontado por Sefton e Galini (2022, p. 13),

as metodologias ativas consideram as intencionalidades educacionais e estratégias pedagógicas que, por sua vez, priorizam o/a estudante não só no centro do processo, como também atuante e protagonista de sua experiência educativa, com propósito de gerar um cenário de ensino-aprendizagem mais significativo, eficiente e eficaz.

Nesse contexto, Bacich e Morán (2018, p. 38), enfatiza que “toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação.

Para mais além, Sefton e Galini (2022) estabelecem princípios e fundamentos nos quais as metodologias ativas se apoiam. Sendo cada uma elencada a seguir, como sendo uma ideia essencial para a construção de um ambiente de ensino, no qual o aluno é o protagonista do processo de aprendizagem e o conhecimento é construído de forma ativa, prática e significativa.

- Repensar Educacional: necessidade do professor pensar quanto sua prática educacional, avaliando e refletindo as metodologias de ensino aplicadas.
- Intencionalidade pedagógica: direcionar os estudantes ao conhecimento por meio de objetivos claros, a fim de alcançá-los.
- Personalização da aprendizagem: compreender a diversidade e propor uma relação do “eu com a sociedade” considerando as individualidades.
- Múltiplas inteligências e competências: respeitar as inúmeras formas de aprender e compreender que existem diversas habilidades e competências a serem alcançadas.
- Métodos e atividades focadas na experiência: pensar em atividades que façam sentido aos estudantes e promovam a aprendizagem sig-

nificativa. A experiência é um dos pilares das metodologias ativas, ao aproximar o conhecimento da realidade.

- Protagonismo e potencialidades: incentivar o protagonismo do estudante, enfatizando o seu potencial para alcançar os resultados almejados, reconhecendo e valorizando suas habilidades.
- Pensamento crítico e visão sistemática: desenvolver no estudante o senso crítico responsável e ético, incentivado a pensar por si, questionar e analisar situações de maneira ampla.
- Processos criativos e colaborativos: estimular o estudante a resolver os problemas de forma criativa e colaborativa, por meio de atividades em grupo e projetos multidisciplinares.
- Professor ativo: assumir um papel de mediador ou de facilitador no processo de ensino aprendizagem, evidenciando o papel do aluno como protagonista na busca de conhecimento.
- Escuta ativa e comunicação não violenta: cria um ambiente seguro, de respeito e confiável, garantindo a comunicação ativa e não violenta, sendo essencial para a troca de ideias e para a aprendizagem colaborativa.
- Gerenciamento de tempo: incentivar a participação do indivíduo em pares ou coletivamente, ensinar a importância de administrar o tempo em atividades em grupo e projetos, habilidades que serão úteis em todas as esferas da vida, além de respeitar o tempo dedicado ao processo de ensino.
- Avaliação processual: elaborar formas de avaliar o indivíduo ou o coletivo com base no conhecimento produzido ao longo do processo, valorizando o progresso ao invés de focar apenas no resultado.

Em consonância com que foi proposto pelos autores acima, Luchesi *et al.* (2022), evidencia que o professor assume um papel de facilitador, instigando o aluno a construir, entender, compreender e refletir o meio em que está inserido, para que ele consiga modificar sua realidade, ou seja, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 33).

Já o aluno, no centro do processo, deve ter uma postura proativa, cultivando a curiosidade, a pesquisa e a resolução de problemas ou conflitos. Além

disso, deve ter liberdade e reflexão para desenvolver uma postura crítica e construtiva que o habilite para a prática profissional.

A utilização das tecnologias na educação está transformando como o conhecimento é transmitido, assimilado e aplicado, acarretando oportunidades para um aprendizado mais tangível, lúdico e interativo. As inovações tecnológicas oferecem ferramentas que permitem um ensino personalizado, colaborativo e alinhado com as competências essenciais para a vida no século XXI.

Mediante a isso, emerge o uso das metodologias ativas ou ferramentas educacionais na educação de jovens e adultos, trabalhar habilidades ou competências para apresentar conteúdos e conceitos que relacionam com o vivenciado, apresentando um sentido para aquilo que está sendo ensinado. Portanto, “as habilidades da realidade são um conjunto de habilidades humanas adquiridas por meio do processo educacional e/ou de experiências pessoais relacionadas a lidar com problemas e perguntas que todos precisam enfrentar na vida adulta” (MIZERSKA, 2016, p. 200).

A autora vai além, dividindo e inter-relacionando as habilidades em três categorias.

- Habilidades de aprendizagem e inovação: pensamento crítico e resolução criativa de problemas, colaboração e comunicação, inovação e criatividade.
- Habilidades de alfabetização na era digital: alfabetização em informação e alfabetização midiática.
- Habilidades para a carreira e para a vida: adaptabilidade e flexibilidade, iniciativa e atitude autodirecionada, liderança e responsabilidade (MIZERSKA, 2016, p. 204).

Segundo Mizerska (2016), incentivar o estudante no desenvolvimento das habilidades dos séculos XXI como a resolução de problemas, habilidades de TI, habilidades executivas, e a habilidade da Comunicação é essencial, por permitir superar o conteúdo programático ministrado em sala de aula e trabalhar competências reais.

Em apoio a essa argumentação, Bacich e Morán (2018) evidenciam que a união de metodologias ativas e tecnologias educacionais é considerada uma estratégia para promover a inovação na educação. Aproveitando as diversas funcionalidades e expandindo as oportunidades de pesquisa, criação, compartilhamento em rede, simplificando e expandindo e reestruturando a interação

entre os espaços formais e informais via redes sociais e espaços abertos de compartilhamento.

É importante destacar, segundo Morán,

a tecnologia traz hoje integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais (MORÁN, 2015, p.16).

Por fim, é evidente que as tecnologias são fundamentais, contudo, não são elas que determinam o aprendizado, mas sim as interações entre pessoas e os projetos pedagógicos. Assim, as tecnologias na educação representam uma oportunidade valiosa, para tornar o aprendizado mais acessível, envolvente e adaptável, permitindo que os professores e os alunos explorem novas formas de construir conhecimento.

A utilização das tecnologias com “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (MORÁN, 2015, p.18).

METODOLOGIA

Esse estudo foi produzido visando avaliar o uso das metodologias ativas, por profissionais em uma escola estadual no município da Serra, que atende no ensino fundamental dos anos iniciais e finais, médio e técnico. Assim, essa investigação teve a característica de ser uma pesquisa aplicada, considerando o que se propôs investigar. Gil (2010, p. 27) refere a pesquisa aplicada como sendo “pesquisas voltadas à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica”. Além de propor uma pesquisa descritiva, que por sua vez, “propõem-se a descrever situações e eventos, respondendo a perguntas do tipo: o quê, onde, quando é/ou como” (MATTAR; RAMOS, 2021, p.119). A escolha do estudo de caso se deu, por ser uma técnica capaz de “refletir sobre um conjunto de dados para descrever com profundidade o objeto de estudo” (MASCARENHAS, 2018, p. 52).

Ao delinear essa pesquisa quanto à natureza, ao procedimento e ao objetivo que pretendia alcançar, relacionaram-se, conforme levantado no referencial teórico, o objetivo central do trabalho. Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, propondo-se a analisar as causas ou efeitos de um problema. Para Oliveira (2004), as pesquisas qualitativas podem simplificar o processo de descrição de sua hipótese, analisar a especificidade de cada indivíduo, além de apresentar contribuições na resolução durante o processo. Corroborando com a ideia Mattar e Ramos (2021), enfatizam que com as pesquisas qualitativas existe uma possibilidade maior de explorar e descrever as opiniões sob diversas perspectivas, além de compreender os significados e interpretações que os participantes da pesquisa atribuem com base em suas experiências. Para obtenção de resultados, podem ser utilizados como método de coleta de dados a observação, entrevistas, gravações, dentre outros.

Utilizando-se de um questionário online como principal instrumento de coleta de dados, elaborado na ferramenta Google Forms, que provê questionários online e que fornece outras ferramentas para o trato dos resultados e pelo programa ser gratuito. Para destacar as funcionalidades do Google Forms na criação e análise de questionários, pode-se afirmar que:

A ferramenta do Google Forms possibilita personalizar os questionários com cores, criar diversos tipos de perguntas, como de múltipla escolha, caixas de checagem, escalas, listas suspensas, etc., usar vídeos e imagens para ilustrar e deixar as perguntas que estão sendo feitas mais claras, usar diversos templates prontos do Google Forms, acessar os questionários do Google Forms em smartphones e tablets, seja para responder ou criar seus questionários. Em suas funcionalidades, destaca-se o tempo no processo de coleta e análise de dados e a manipulação de enormes pilhas de documentos. Os questionários online emitidos por esse serviço permitem a coleta organizada das respostas, poupando tempo e dando melhores condições para se fazer as análises comparativas (MONTEIRO; SANTOS, 2019, p. 34).

O questionário era composto por 15 perguntas com perguntas semiestruturadas, que permitiam que os professores manifestassem sua opinião, sem que sua identidade fosse revelada. A divulgação do questionário entre os professores foi realizada por meio de grupos de comunicação interna, o período de envio e retorno dos questionários ocorreu entre 30 a 03 de agosto.

Ao todo, 17 professores foram contactados, dos quais 12 responderam ao questionário, proporcionando uma amostra significativa para a análise, uma vez que 12 professores correspondem a aproximadamente 70,58% dos 17 professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de iniciarmos a discussão, é importante conhecer o perfil dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. Segundo mostra no gráfico 1, cerca de 6 profissionais dessa instituição de ensino possuem mais de 50 anos, correspondendo a 50% dos profissionais pesquisados. Cinco profissionais possuem entre 36 e 50 anos (41,7%) e apenas um único profissional possui entre 25 e 35 anos. Ainda é possível observar que a maioria dos profissionais que respondeu esse questionário é do sexo feminino, correspondendo a 83,3%, ou seja, 10 professores vinculados a essa instituição são mulheres.

Gráfico 1: Faixa etária e gêneros dos profissionais da educação.



Fonte: As autoras, 2024.

Ao serem questionados sobre sua atuação profissional e/ou uma possível formação adicional, somente 4 profissionais (33,3%) manifestaram que estudam enquanto trabalham na educação. Outro dado importante a se considerar no gráfico 2 é a atuação dos profissionais, sendo 5 profissionais atuam na área de Ciências da Natureza e Matemática, o que corresponde a (41,7%), e 33,3% (4) exercem suas funções na área das Linguagens e códigos (Artes, inglês e Educação Física) e 3 (25,5%), são profissionais de Ciências Humanas e Ensino Religioso.

Gráfico 2: Ocupação profissional e em qual área de conhecimento.



Fonte: As autoras, 2024.

O questionário também evidenciou o tempo que os profissionais atuam como profissionais da educação em qualquer modalidade de ensino. Evidenciando que 50% dos profissionais atuam por mais de 16 anos, um único profissional atua na educação entre 11 e 15 anos, 25% (3) dos profissionais atuam entre 7 a 10 anos, 8,33% (1) dos profissionais atuam na educação de 4 a 6 anos e um a menos de 11 meses. Além disso, o gráfico 3, apresenta o tempo de atuação exclusivamente na Educação de Jovens e Adultos, demonstrando que 58,3% (7) dos profissionais atuam na modalidade entre 4 a 6 anos, e cerca de 25% dos profissionais atuam de 1 a 3 anos exclusivamente no EJA, e 8,3% atuam respectivamente entre 7 a 10 anos ou apenas 11 meses nessa modalidade.

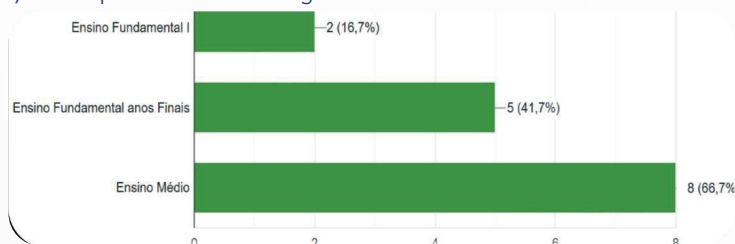
Gráfico 3: Tempo de atuação profissional em qualquer modalidade de ensino e tempo exclusivamente no EJA.



Fonte: As autoras, 2024.

Considerando que a instituição atende alunos dos anos iniciais e finais no ensino fundamental, médio técnico, dois profissionais atuam no ensino fundamental, anos iniciais, cinco nos anos finais do ensino fundamental e oito no ensino médio técnico (Gráfico 4). Podemos observar quinze respostas, isso aconteceu por existirem profissionais atuando em mais de um segmento.

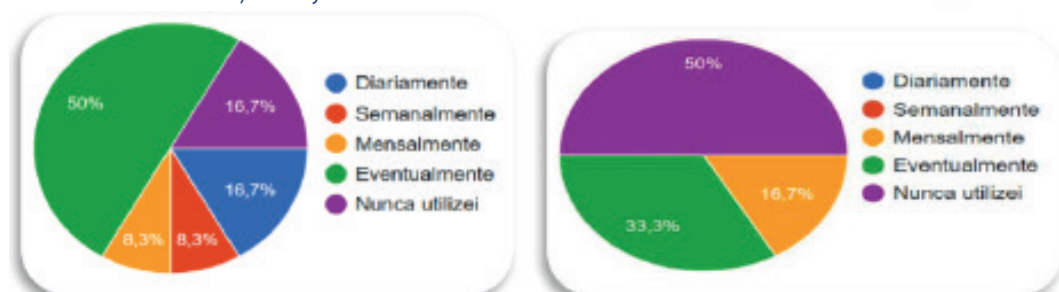
Gráfico 4: Atuação dos profissionais nos segmentos educacionais.



Fonte: As autoras, 2024.

No gráfico 5, 50% e 16,7% respectivamente, usam eventualmente ou nunca aplicaram as metodologias ativas em suas aulas, 16,7% dos profissionais aplicam mensal ou semanalmente e 16,7% utilizam as metodologias ativas diariamente. Outro dado importante que o gráfico mostra é que, dos 10 profissionais, cerca de 83,3% nunca utilizaram ou fazem a utilização das ferramentas digitais eventualmente e dois utilizam mensalmente.

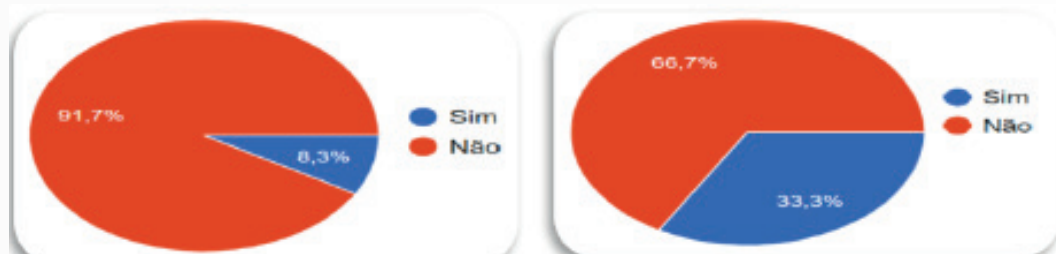
Gráfico 5: Uso das metodologias ativas e das ferramentas digitais (Kahoot!, RA, RV dentre outros) na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.



Fonte: As autoras, 2024.

Uma (8,3%) pessoa já utilizou o grupo interativo/rotação por estações e quatro (33,3%), já utilizaram a metodologia aprendizagem baseada em problemas/aprendizagem em projetos como metodologias ativas no ensino da EJA. Evidenciando que 91,7% e 66,7% dos profissionais nunca aplicaram nenhuma das metodologias citadas acima.

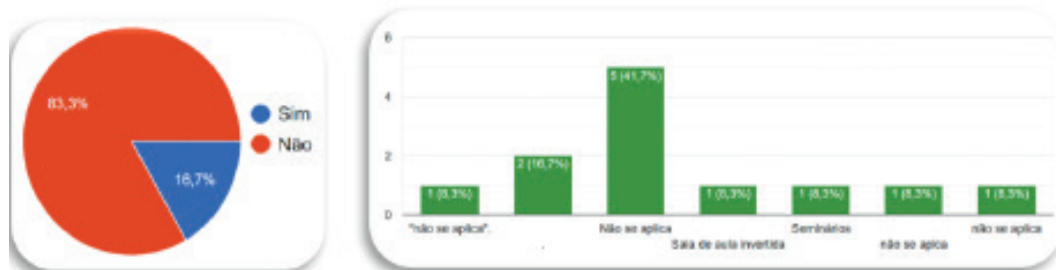
Gráfico 6: Metodologia ativa: grupo interativo/rotação por estação e metodologia aprendizagem baseada em problemas/aprendizagem em projetos como metodologias ativas na Educação de Jovens e Adultos.



Fonte: As autoras, 2024.

O gráfico 7 evidencia que 83,3% dos profissionais não utilizaram nenhuma outra metodologia, metodologias ativas e 16,7%, cerca de 2 profissionais, já aplicaram a sala de aula invertida e seminários no decorrer de suas aulas.

Gráfico 7: Definição das metodologias ativas aplicadas na Educação de Jovens e Adultos.



Fonte: As autoras, 2024.

A pesquisa apresentou questões abertas, que questionavam os benefícios observados pelos profissionais da educação, quando utilizam alguma metodologia ativa ou ferramenta digital. Dois dos profissionais evidenciaram que a utilização das metodologias ativas, podem promover o maior envolvimento por partes dos alunos, dois profissionais enfatizaram que o uso das ferramentas digitais no ensino, pode facilitar a demonstração de forma prática por meio de vídeos, imagens e auxilia nas pesquisas, além de proporcionar o reconhecimento de diferentes locais do seu cotidiano. E os demais profissionais, relatam que não observaram nada, que não se aplica a pergunta e questionam o fato de os estudantes serem copistas e manifestaram o fato de os estudantes reclamarem na tentativa da utilização das metodologias ativas.

Outra questão aberta questiona se houve alguma dificuldade na utilização das metodologias ativas ou das ferramentas digitais. Dois dos professores relata-

ram a dificuldade de acesso por parte dos estudantes às ferramentas digitais e a dificuldade no manuseio dessas ferramentas. Outros profissionais relatam a falta da formação continuada dos profissionais, principalmente aqueles que atuam na modalidade EJA e nas novas abordagens educacionais. Além disso, evidenciam a falta de tempo para organização das aulas diversificadas, a quantidade de aulas destinadas para cada disciplina e a falta de um currículo que atenda as demandas do público-alvo e enfatizam que os estudantes não compreendem as metodologias que estão sendo proposta, insistindo em seguir o ensino tradicional.

Outro fator preocupante é que um dos profissionais, ao responder o questionário, não sabia do que se tratava a metodologia ativas, só apenas a utilização das ferramentas digitais, mas sem muitas funcionalidades.

Todos os resultados apresentados evidenciam que os profissionais precisam de garantias de carreira, com incentivos para permanecerem na profissão e acesso à formação continuada, além de melhores condições de trabalho e salários, para promover melhorias na qualidade do ensino básico. Nesse sentido, muitos docentes consideram uma sobrecarga a realização de atividades além das pedagógicas, vendo isso como uma exploração de seu trabalho. O que vai ao encontro do Plano Nacional de Educação (2014), que estabelece as metas 16 e 17, incentivando e garantindo a formação continuada e curso de pós-graduação, a fim de valorizar os profissionais da educação, por meio de equivalência salarial. Jardimino e Araújo (2015, p. 39) também corroboram com a ideia, levando a “discussão sobre a profissão docente, como as questões políticas e sociais que constituem a carreira e a categoria docente, a remuneração, a excessiva carga de trabalho, as novas funções delegadas a esses profissionais.”

O resultado está em consonância com as observações de Catelli (2024), que as universidades não oferecem disciplinas que atendam a formação dos profissionais com uma formação específica para atuar no EJA, mesmo que tenha tantos trabalhos que apresentam evidências reverentes a necessidade de repensar os cursos superiores.

Além disso, a falta de uma política clara tem levado à implementação inadequada de serviços para a EJA, com práticas pedagógicas que repetem muitas vezes modelos do ensino regular inadequadamente.

Os resultados corroboram estudos anteriores que mostraram segundo Coelho e Eiterer (2018, p. 171), “as dificuldades colocadas pela adaptação ou mesmo pela permanência de currículo, materiais e estratégias do ensino regular

na EJA, desconsiderando as especificidades desses educandos enquanto sujeitos que construíram saberes ao longo dos anos”.

As descobertas prévias são congruentes com a de Siqueira e Guidotti (2017, p.88) que o “sistema educacional precisa reconhecer a importância do currículo na formação do sujeito. O grande desafio está no complexo trabalho de despertar o interesse de alunos tão distintos e atender à especificidade de cada um.”

Enfim, os resultados obtidos reforçam a ideia de Catelli de que:

Resgatar um direito não pode se limitar a abrir novas vagas em uma escola, é preciso que esta tenham sido pensadas a partir do desenvolvimento de um currículo específico para os sujeitos da EJA e que sejam disponibilizados recursos para uma experiência escolar rica e significativa sem as amarras com modelos educativos inviáveis para jovens e adultos que buscam iniciar ou retomar os estudos (CATELLI, 2024, p. 10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das análises realizadas neste trabalho, pôde-se observar que a falta de conhecimento por parte dos profissionais em relação à finalidade e benefícios das metodologias ativas no ensino, além das dificuldades de manuseio dos recursos digitais por parte dos profissionais e dos estudantes. É possível, diante dos relatos observados nas entrevistas, asseverar que mesmo que a maioria dos estudantes tenha acesso facilitado às tecnologias digitais principalmente celulares e sejam considerados “nativos digitais”, muitos não sabem utilizar as ferramentas eficazmente para ampliar seus conhecimentos.

Conclui-se assim, a necessidade de uma atenção voltada para os profissionais que lecionam na modalidade, a fim de trazer propostas de metodologias e um currículo diferenciado que atenda as especificidades desse público-alvo.

No final deste estudo, após o surgimento das indagações quanto ao currículo próprio para a modalidade de ensino, foi realizado uma investigação nos portais de educação do Espírito Santo para confirmar a ausência do currículo, sendo observado que o material foi produzido recentemente e os profissionais não sabiam da existência do material, acredita-se que no próximo ano, a produção desse material será evidenciada para os profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES Nilma Lino (org). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BACICH, Lilian.; MORAN, José. (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da república, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

_____. Lei nº **13.005**, de 25 de junho de 2014. **Nacional de Educação** (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 26 jun. 2024.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000. <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

CATELLI, Roberto. **Educação de jovens e adultos**: das concepções à sala de aula. São Paulo: Contexto, 2024.

COELHO, Ana Maria Simões; EITERER, Carmem Lúcia. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES Nilma Lino (org). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

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

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

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2015.

LUCHESI, Bruna Moretti; LARA, Ellys Marina de Oliveira; SANTOS, Mariana Alvina dos. **Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2022.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto. **Metodologia científica**. 2 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2018.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

MIZERSKA, Monika. **Educação no Século 21**: tendências, ferramentas e projetos para inspirar. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

MONTEIRO R. L. S.; SANTOS D. S. A utilização da ferramenta google forms como instrumento de avaliação do ensino na escola superior de guerra. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**. v. 4, n. 2, p. 28-38, 2019. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/72/106>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.;

MORALES, O. E. T. **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em: jun. 2024.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografia, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira, 2004.

SEFTON, Ana Paula; GALINI, Marcos Evandro. **Metodologia ativas**: desenvolvimento de aulas ativas para uma aprendizagem significativa. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022.

SIQUEIRA, Antonio Rodolfo; GUIDOTTI, Viviane. **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

O ENSINO DE ARTE NA EJA SEMIPRESENCIAL: POSSIBILIDADES QUANTO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Vanéria Soares de Freitas Andrade¹
Cosmo Francisco de Lima²

RESUMO

Este estudo teve como objetivo oferecer aos alunos da educação de jovens e adultos, modalidade semipresencial, a compreensão das principais características dos movimentos das vanguardas europeias no contexto da arte e da cultura contemporânea por meio de atividades práticas. Para o desenvolvimento deste estudo utilizou-se a pesquisa bibliográfica em obras de autores como: Gombrich (1999), Amabile (1999), Greenberg (2012), Barbosa (1998), além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Quanto aos recursos metodológicos e materiais, utilizamos: notebook, data show, tv e vídeos, cartolina, cartazes, giz de cera, lápis de colorir, régua, fotografias, tesoura, cola e materiais como folhas secas, vela, etc. Na disciplina de Arte, foi detectado que eles tinham dificuldade em compreender o que eram os Movimentos de Vanguardas, saber diferenciá-las e identificar as características de cada uma. As atividades práticas desenvolvidas no estudo apresentado mostrou a importância de o professor procurar sempre inovar e fazer uso de novas metodologias, que acompanhem o desenvolvimento tecnológico dos tempos atuais e que tem como principal objetivo o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos.

Palavras-chave: Vanguardas, Educação de Jovens e Adultos, Ensino-aprendizagem, Ensino de Arte.

1 Mestranda do Curso Internacional em Ciências da Educação da Ecumenical World University – EUA, vaneriaandrade@hotmail.com;

2 Especialista em Educação de Jovens e Adultos-EJA pelo Instituto Federal de Rondônia, cosmolima@professor.pb.gov.br.

INTRODUÇÃO

A história da Arte nos remete ao estudo das origens e evolução das expressões artísticas ao longo do tempo. Podemos perceber diversas formas de arte, como pintura, escultura, arquitetura, música, dança, teatro, entre outros. Conforme Gombrich (1999), a História da Arte é a narrativa da evolução das formas artísticas ao longo do tempo, tanto em termos estilísticos quanto técnicos, e com isso, reflete as mudanças culturais, sociais e políticas de cada período. Nesse sentido, é por meio do estudo da história da Arte que é possível compreender as diferentes culturas, ideologias e contextos sociais que influenciaram a produção artística em diferentes épocas.

A importância de estudar a história da arte como forma de desenvolver o senso crítico e criativo nos alunos é imensa, pois por meio do estudo dos movimentos artísticos os discentes podem ampliar o seu repertório cultural e estético, permitindo que ele compreenda e aprecie melhor as diferentes formas de expressão artísticas, isso, por sua vez, contribui para a formação de um senso mais apurado, que capacita o indivíduo a analisar e interpretar obras de arte de maneira mais reflexiva.

Além disso, esse estudo serve como fonte de inspiração para a criatividade. Esse termo para Amabile (1999) é a capacidade de gerar ideias originais que sejam relevantes e úteis para resolver problemas ou criar novas oportunidades. Ao conhecer diversas técnicas, estilos e movimentos artísticos que marcaram a história, os estudantes podem se inspirar e aprender com as experiências de grandes artistas do passado, desenvolvendo assim a sua própria expressão criativa.

Os movimentos de Vanguardas Europeias foram um conjunto de movimentos artísticos e literários que surgiram na Europa, no início do século XX. O intuito desses movimentos era romper com as tradições artísticas e literárias estabelecidas, promovendo a experimentação, a inovação e a transgressão de normas e convenções estéticas. Greenberg (2012) colabora com esse pensamento, pois ele via as vanguardas como um movimento que buscava desafiar as ideias tradicionais de arte, questionando a noção de representação e propondo uma abordagem mais abstrata e formalista.

Alguns desses movimentos de vanguardas, incluem o Cubismo, o Fauvismo, o Expressionismo, o Futurismo, o Dadaísmo e o Surrealismo. Cada um desses movimentos tinha suas próprias características e objetivos artísticos, mas todos

compartilhavam a busca por uma arte mais radical, inovadora e revolucionária. Os artistas e escritores ligados às vanguardas europeias buscavam romper com a ideia de que a arte deveria ser bela, harmoniosa e representativa da realidade, optando por formas mais abstratas, experimentais e subjetivas.

Nesse sentido, surgiu a necessidade de estudar alguns movimentos artísticos que tiveram grande destaque na história da arte, como os movimentos das vanguardas europeias: Fauvismo, Cubismo, Expresionismo, Dadaísmo, Futurismo e Surrealismo. Ao aplicar as avaliações de Arte, percebeu-se que os alunos tinham grande dificuldade em identificar, diferenciar o estilo artístico, as características e as técnicas utilizadas por cada artista ao compor uma obra.

Para o desenvolvimento do aprendizado, além das aulas teóricas, é interessante que haja a consolidação do aprendizado por meio de atividades práticas. Barbosa (1998) propõe que um currículo que integre atividades artísticas, histórias das artes e análise dos trabalhos artísticos levaria à satisfação das necessidades e interesses dos alunos, respeitando ao mesmo tempo conceitos da disciplina a ser aprendida, seus valores, suas estruturas e sua específica contribuição à cultura.

Esse estudo se torna pertinente por ser uma escola que oferece a EJA (Educação de Jovens e Adultos), de forma Semipresencial, no qual o aluno, estuda 65% em casa, mediante materiais planejados por cada professor, seja de forma impressa ou enviada em forma de arquivos, via WhatsApp, e 35% na escola, na qual os estudantes vêm à escola tirar dúvidas e realizar as avaliações de cada disciplina, é imensa a dificuldade que eles apresentam em entender os conteúdos. Era nítido o quanto eles tinham a ideia de que estudar Arte, era apenas desenhar e pintar. Este projeto terá caráter interdisciplinar com a participação do professor de Matemática, que auxiliou nos gráficos e a professora de Língua Portuguesa, que contribuiu com algumas ideias.

Este projeto foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Médio e EJA Sergina Laura Dantas, localizada na Rua Dr. Antônio Ferreira, Bairro Corrente, em Catolé do Rocha, PB. O projeto foi desenvolvido no decorrer das aulas com os alunos do 2º ano, turmas “A” e “B”. Como forma de tornar o trabalho mais dinâmico e com base na interação dos alunos, foram realizados seminários, trabalhos coletivos e individuais, apresentações de trabalhos, confecção de cartazes e atividades práticas com o intuito de contribuir com o aprendizado e a formação do cidadão. Em paralelo a isso, foi desenvolvido um trabalho social na escola, onde os alunos fizeram uma exposição de suas criações artísticas.

As atividades de leitura, análise e interpretação das principais obras que pertencem aos movimentos de vanguardas europeias foram realizadas com aulas assíncronas, por meio do WhatsApp, uma vez que a escola, no momento atual, conta somente com a modalidade da EJA semipresencial. Para a realização da confecção de cartazes, atividades práticas e apresentação de seminários, aproveitamos a vinda dos estudantes a escola.

Diante disso, disponibilizamos para os estudantes o material para estudo, por meio de vídeos, imagens e slides explicativos, e conteúdo impresso, como foco nos descritores que foram trabalhados no projeto.

Segundo a metodologia que foi empregada no projeto, trata-se de uma pesquisa qualitativa, onde buscamos uma análise dos resultados dos seus conteúdos constituintes. Para Goldenberg (1997, p. 34) a pesquisa qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” Na pesquisa qualitativa abordamos com os estudantes um breve histórico sobre a História da Arte, com foco nos movimentos de vanguardas europeias do século XX.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa se classifica como bibliográfica. Para Fonseca (2002, p. 32)

“A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”.

Nela, o objetivo principal é buscar compreensões teóricas sobre os temas que estruturam a pesquisa teoricamente.

Todas as atividades trabalhadas foram como foco nos descritores e nas competências da BNCC. Tivemos como objetivo alcançados: a compreensão das principais características dos movimentos das vanguardas europeias no contexto da arte e da cultura contemporânea; a identificação dos principais artistas e suas obras associadas aos movimentos de vanguardas europeias e sua contribuição para a evolução da arte moderna; a exploração de diferentes manifestações artísticas dos movimentos de vanguardas, incluindo a pintura, escultura, entre outros; a comparação e contrastação dos diferentes movimentos de vanguardas europeias, como o Cubismo, Futurismo, Dadaísmo, Expressionismo, Surrealismo e Fauvismo, compreendendo suas diferenças e semelhanças e a

reflexão sobre como esses movimentos continuam a influenciar a prática artística contemporânea.

Quanto aos recursos metodológicos e materiais, utilizamos: notebook, data show, tv e vídeos, cartolina, cartazes, giz de cera, lápis de colorir, régua, fotografias, tesoura, cola e materiais como folhas secas, vela, etc.

A avaliação foi realizada de forma continuada, através do registro e acompanhamento de cada etapa do projeto, mediante todas as atividades realizadas em sala de aula, com intuito de observar individualmente o desempenho de cada aluno envolvido no estudo.

METODOLOGIA

A proposta é realizar o ensino/aprendizagem sobre os movimentos e tendências vanguardistas com os alunos por meio de atividades práticas, de releitura das obras dos artistas relacionadas ao cotidiano dos estudantes. Em meio aos avanços tecnológicos da atualidade, faz-se necessário discutir sobre a prática docente do ensino/aprendizagem das artes visuais em meio a variedade de linguagens artísticas.

Para o desenvolvimento do aprendizado, além das aulas teóricas, é interessante que haja a consolidação do aprendizado por meio de atividades práticas. Barbosa (1998) propõe que um currículo que integre atividades artísticas, histórias das artes e análise dos trabalhos artísticos levaria à satisfação das necessidades e interesses dos alunos, respeitando ao mesmo tempo conceitos da disciplina a ser aprendida, seus valores, suas estruturas e sua específica contribuição a cultura.

Os elementos/objetos propostos para o estudo serão o estudo da parte teórica de cada movimento, suas características, principais artistas e análise de suas principais obras. Entre tantas possibilidades que a Arte pode nos proporcionar, os alunos irão realizar atividades práticas como releituras, autorretratos, entre outras atividades.

Para Gaio e Meneghetti (2004) é na sala de aula que o aluno revela suas especialidades, mostrando suas desilusões internas ou sua genialidade até então desconhecida. Nessa perspectiva de aprendizado, a escola deve agir como instrumento transformador do ser humano para o mundo atual, repleto de diferenças, desigualdades e transformações. Sendo assim, cabe ao professor preparar seus alunos para um mundo cada vez mais desafiador e competitivo e tais fatores passam por metodologias de ensino diversificadas e um bom pla-

nejamento pedagógico que abranja todas as formas de educar que visem à formação social e intelectual do novo cidadão.

Após a identificação dos objetivos geral e específicos do tema proposto, busca-se com a realização deste projeto, trabalhar os movimentos artísticos de forma que os alunos consigam compreender e identificar as características de cada movimento ao observar obras de arte, seja numa galeria de arte ou no seu cotidiano. E desta forma possa promover um aprimoramento do seu senso crítico e criativo por meio de uma maior interação entre seus colegas e professor em sala de aula, de forma que tais mecanismos educacionais promovam o seu desenvolvimento.

Foi utilizada como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica, associados a isso houve um trabalho de socialização entre estudantes e a comunidade local, onde os mesmos puderam interagir através de exposições de suas criações. Todo projeto teve por finalidade valorizar o fator aprendizagem, por meio do conhecimento de cada movimento, análise e interpretação de obras e criações artísticas, possibilitando aos envolvidos, uma formação mais crítica e segura sobre os diversos estilos artísticos.

Este projeto teve caráter interdisciplinar com a participação do professor de Matemática, que auxiliou nas tabelas gráficas, pois ao finalizar o projeto, os dados e resultados foram apresentados por meio de fotografias, gráficos e relatórios de desenvolvimento.

Segundo a metodologia que foi empregada no projeto, trata-se de uma pesquisa qualitativa, onde buscamos uma análise dos resultados dos seus conteúdos constituintes. Para Goldenberg (1997, p. 34) a pesquisa qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” Na pesquisa qualitativa abordamos com os estudantes um breve histórico sobre a História da Arte, com foco nos movimentos de Vanguardas Europeias do século XX.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa se classifica como bibliográfica. Para Fonseca (2002, p. 32)

“A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”.

Nela, o objetivo principal é buscar compreensões teóricas sobre os temas que estruturam a pesquisa teoricamente. Quanto aos recursos metodológicos e materiais, utilizamos: notebook, data show, tv e vídeos, cartolina, cartazes, giz de cera, lápis de colorir, régua, fotografias, tesoura, cola e materiais como folhas secas, vela, etc.

A avaliação foi realizada de forma continuada, através do registro e acompanhamento de cada etapa do projeto, mediante aplicação de atividades avaliativas em sala de aula, com intuito de observar individualmente o desempenho de cada aluno envolvido no estudo.

Para isso, foi seguido um cronograma de execução das atividades, como também anotações e observações a cada aula. Desta forma, se buscou como resultado na realização deste projeto, contribuir com o fator ensino-aprendizagem, diminuir as desigualdades, desmistificar o conceito de que aula de arte é somente para desenhar e pintar, bem como mostrar a importância de estudar a História da Arte, de forma específica os movimentos das Vanguardas Europeias do século XX, fazendo-os compreender e reconhecer o impacto significativo nas artes, na cultura e na sociedade como um todo, com o intuito de ampliar sua visão de mundo, estimular a criatividade e compreender melhor o contexto histórico e social em que esses movimentos surgiram.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo oferecer aos alunos da educação de jovens e adultos, modalidade semipresencial, a compreensão das principais características dos movimentos das vanguardas europeias no contexto da arte e da cultura contemporânea por meio de atividades práticas.

Analisando o desempenho dos nossos alunos, percebemos que eles tinham grandes dificuldades em realizar as atividades propostas, nesse sentido, tivemos um momento de reflexão, analisando as habilidades e competências onde nossos alunos têm mais dificuldades, buscamos de forma responsável e criativa adotar metodologias que estimulem nos nossos alunos o hábito de estudar em casa, mas também na escola, aproveitando mais as aulas ministradas. Percebemos que os alunos vinham a escola somente para fazer as avaliações. O que era rotina, tendo em vista que na EJA semipresencial, o aluno estuda em casa e vem fazer as provas na escola.

Para a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) são deveres da escola o compromisso de educar os alunos dentro dos princípios democráticos. Para Perrenoud (2011), esse processo envolve o grupo de atores e suas ações, ou seja, o aluno, o professor, a concepção de ensino, de sociedade, do homem, a organização do currículo, o ambiente, as metodologias, as estratégias e os recursos utilizados.

Dessa forma, algumas ações foram tomadas, como: mudanças nas metodologias das aulas, dinamização das aulas, utilizando mais os recursos tecnológicos, realização de aulões para preparação do ENEM e palestras envolvendo diversos temas, entre outros.

Imagem 1- Reunião dos professores



Fonte: Própria do autor, 2023

Na disciplina de Arte, foi detectado que eles tinham dificuldade em compreender o que eram os Movimentos de Vanguardas, saber diferenciá-las e identificar as características de cada uma. Sendo assim, elaborei o projeto e apresentei aos alunos. De início, teve a participação de poucos alunos, pois na modalidade semipresencial, o aluno tem a opção de ir à escola nos três turnos para fazer suas atividades. Mesmo assim, fiz a apresentação do projeto à comunidade escolar, apresentando aos alunos o tema, o roteiro do projeto, seus objetivos e as ações a serem realizadas durante o período de um bimestre.

Imagem 2- Apresentação do Projeto



Fonte: Própria do autor, 2023

A reação deles foi muito boa e se mostraram ansiosos para participar. Iniciamos as nossas atividades com o primeiro movimento de vanguarda: o Fauvismo. O **Fauvismo** foi um movimento artístico heterogêneo associado à pintura e teve sua origem na França no início do século XX. Essa tendência foi desenvolvida entre os anos de 1905 e 1907. A principal característica desse movimento foi a utilização da cor pura, sem misturas, de modo a delimitar, dar volume, relevo e perspectiva às obras. Dentre as características mais marcantes do movimento fauvista, destacam-se:

- utilização de cores puras;
- emprego arbitrário da cor;
- simplificação das formas;
- não compromisso com a representação fiel à realidade;
- influência da arte primitivista e
- influência da arte pós-impressionista.

Para trabalhar esse conteúdo, trabalhamos a expressão do aluno. Num primeiro momento, enviei material, via WhatsApp, contendo um texto sobre Fauvismo, que continha seu contexto histórico, suas principais características,

principais pintores e obras. A partir da leitura desse material, pedi que eles fizessem um mapa mental sobre a temática, para apresentar em sala de aula.

Imagem 3- Preparação e apresentação do mapa mental



Fonte: Própria do autor, 2023

Com esses conceitos, percebi que os discentes adquiriram conhecimento necessário para fazer trabalhos práticos fauvistas. A atividade proposta foi fazer um autorretrato fauvista com giz de cera derretido. O objetivo era que as cores utilizadas devem ser típicas do fauvismo, ou seja, cores vivas e que não correspondem a realidade. Nessa atividade, eles puderam se expressar, utilizando cores que o identifiquem. Como fonte de inspiração, levei alguns retratos fauvistas, do pintor Henri Matisse. A partir da análise e observação, eles começaram a fazer seus autorretratos. Para realizar essa atividade, levei folhas, giz de cera e uma vela. Para começar, eles desenhavam seu autorretrato e depois pintavam conforme a técnica utilizada no Fauvismo.

Imagem 4- Atividade prática- Autorretrato Fauvista



Fonte: Própria do autor, 2023

A realização dessa atividade foi bem proveitosa, permitiu ao aluno conhecer obras de Henri Matisse e experimentar e explorar possibilidades do fazer artístico com materiais como giz de cera derretido, elaborando suas próprias criações. O aluno desenvolveu a habilidade de produzir e expressar-se por meio da linguagem artística, explorando diferentes técnicas, materiais e procedimentos e desenvolvendo um repertório criativo.

O Segundo movimento a ser trabalhado foi o Cubismo. O cubismo é um movimento de vanguarda na Europa que surgiu em 1907, com a tela “As senhoritas de Avignon”, de Pablo Picasso. Esse movimento tem como características:

- Geometrismo: representação da realidade por meio de figuras geométricas;
- Antitradicionalismo: rompe com os conceitos de harmonia, proporção, beleza e perspectiva.
- Fragmentação das formas e distorção da realidade.
- Oposição à ideia de arte como imitação da natureza.
- Representação de relações e formas não acabadas.
- Apresentação de diferentes pontos de vista pelos quais um objeto pode ser observado.
- Quebra radical com a arte acadêmica.

Para trabalhar essa temática com os alunos, enviei textos sobre o assunto. Em sala de aula, analisamos a obra “As senhoritas de Avignon”, de Pablo Picasso.

Imagem 5- Análise da obra



Fonte: própria do autor, 2023

Essa obra foi considerada o marco inicial do movimento. A análise dessa pintura teve o objetivo de mostrar aos alunos as características do movimento presentes na obra.

Num segundo momento, sugeri fazermos uma criação cubista. Solicitei aos alunos que fizessem um retrato cubista, a partir do material que foi entregue. Nesse material, tinha o passo a passo de como fazer. Primeiro, eles iriam observar que havia alguns modelos de rosto, nariz, boca e olhos. A sua escolha, eles escolheriam um de cada para compor o retrato. Terminado o desenho da face, eles poderiam usar da imaginação e criatividade para incrementar suas composições.

Com a realização dessa atividade, os alunos entenderam quais são as características do cubismo, e como é a representação da realidade por meio de figuras geométricas e o antitradicionalismo presentes na pintura cubista, pois rompe com os conceitos de harmonia, proporção, beleza e perspectiva. Além disso, compreenderam que para ser uma figura cubista estão presentes a fragmentação das formas e a distorção da realidade. Eles tiveram a oportunidade de desenvolver a habilidade de refletir sobre as próprias produções e as dos colegas, identificando e valorizando as singularidades e os processos de criação.

Imagem 6- Criação de um retrato cubista



Fonte: própria do autor, 2023

Seguindo a linha do tempo, o próximo movimento estudado foi o Futurismo. Este foi um movimento artístico e cultural que surgiu na Itália no início do século XX. Foi fundado pelo poeta Filippo Tommaso Marinetti, que publicou o “Manifesto Futurista”, em 1909. O movimento futurista defendia a rejeição do passado e a exaltação da tecnologia, da velocidade, da modernidade e da inovação. Entre suas características incluíam a experimentação com novas formas de arte, como o cubismo na pintura e o uso de palavras em colagem na literatura, bem como a celebração da urbanização e da industrialização. Os futuristas acreditavam que a guerra e a violência eram expressões naturais da energia e da ação. E enfatizavam o culto à juventude e à vitalidade.

Para que os alunos pudessem compreender melhor esse conceito e características, propus que fizéssemos uma composição que retratasse essa característica da velocidade. A atividade consistia em cada aluno escolher uma imagem em movimento, fizesse o contorno do corpo em movimento, recor-

tassem, ficando apenas com o seu contorno; em seguida, pegasse uma folha de ofício, fizesse uma linha base, no qual iremos chamar de caminho; para passar esse contorno para outra folha, primeiramente, eles fixaram uma folha na mesa com seu contorno impresso; colocaram uma folha de ofício por cima e cobriram o desenho. Esse mesmo desenho foi sendo feito de forma sobreposta, para que pudesse indicar esse movimento.

Imagem 7- Desenvolvimento e resultado final de uma composição futurista



Fonte: própria do autor, 2023

O quarto movimento de Vanguarda foi o Expressionismo. Como ponto inicial, respondemos aos seguintes questionamentos? Onde surgiu? Qual o seu contexto histórico? Quais suas principais características? Quais os principais pintores e suas obras? Para responder essas questões, enviei um slide.

O expressionismo foi um movimento artístico que surgiu no início do século XX, principalmente na Alemanha. Suas principais características incluem uma ênfase na expressão emocional e na representação subjetiva da realidade. Os artistas expressionistas pintavam com cores vibrantes, distorciam formas e figuras, e exploravam temas como a angústia, a ansiedade e a alienação. Como este movimento trata das emoções e sentimentos do artista, trabalhá-lo em sala de aula foi uma ótima oportunidade para conhecer melhor nossos alunos. Pensando nisso, fizemos algumas atividades que tratam desses sentimentos.

A primeira consistiu em saber deles o que é ser aluno(a) da EJA semipresencial? Elaborei um cartaz que fazia essa pergunta e coloquei na entrada da escola. Cada aluno que chegava, respondia nele esse questionamento. As respostas foram as mais diversificadas, pois a EJA semipresencial é uma modalidade de Educação de Jovens e Adultos que combina aulas presenciais e estudos realizados de forma remota. Nossa clientela é variada, temos alunos que frequentaram

a escola há mais de 30 anos que viram nessa modalidade de ensino, uma possibilidade de concluir seus estudos.

Imagem 8- Atividade sobre o que é ser aluno na EJA semipresencial



Fonte: própria do autor, 2023

Os depoimentos foram bem emocionantes, pois alguns estudantes relataram que a única forma deles concluírem seus estudos era se fosse numa modalidade de ensino que levasse em conta outras questões, como por exemplo: trabalho, responsabilidades familiares. Muitos alunos da EJA semipresencial estão inseridos no mercado de trabalho e buscam conciliar seus estudos com suas atividades profissionais. Podemos constatar também que nossos discentes têm anseio de aumentar seus conhecimentos e habilidades para melhorar suas perspectivas de emprego.

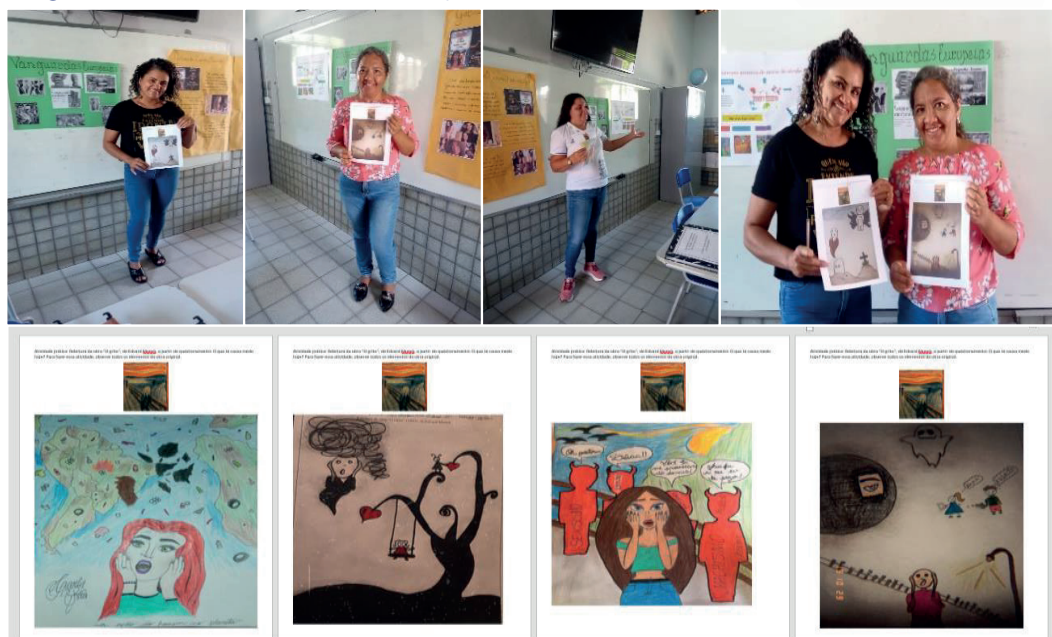
Em geral, eles são motivados, têm muitas experiências de vida e estão determinados a completar sua educação, como forma de ter uma qualidade de vida melhor por meio de seus estudos, já que não conseguiram isso na idade própria.

Em sala de aula, analisamos a obra “O Grito”, de Edvard Munch. Essa obra foi criada em 1893, pelo artista Edvard Munch, é considerada uma das obras mais icônicas da história da arte moderna. A imagem retrata uma figura andró-

gina com expressão facial angustiada, segurando suas mãos no rosto, em um cenário com cores vibrantes e formas distorcidas. A composição nos passa uma sensação de desespero e isolamento, refletindo as experiências pessoais de Munch e as tensões sociais da época.

A partir da análise dessa obra, solicitei aos alunos que fizessem uma atividade prática que consistia em criar uma releitura da obra “O Grito”. Essa releitura deveria responder ao seguinte questionamento: Expresse sua opinião e reflexão diante do tema: O que te causa medo hoje? Após fazer a releitura, eles apresentaram aos colegas, explicando sua criação. Segue abaixo algumas de suas releituras:

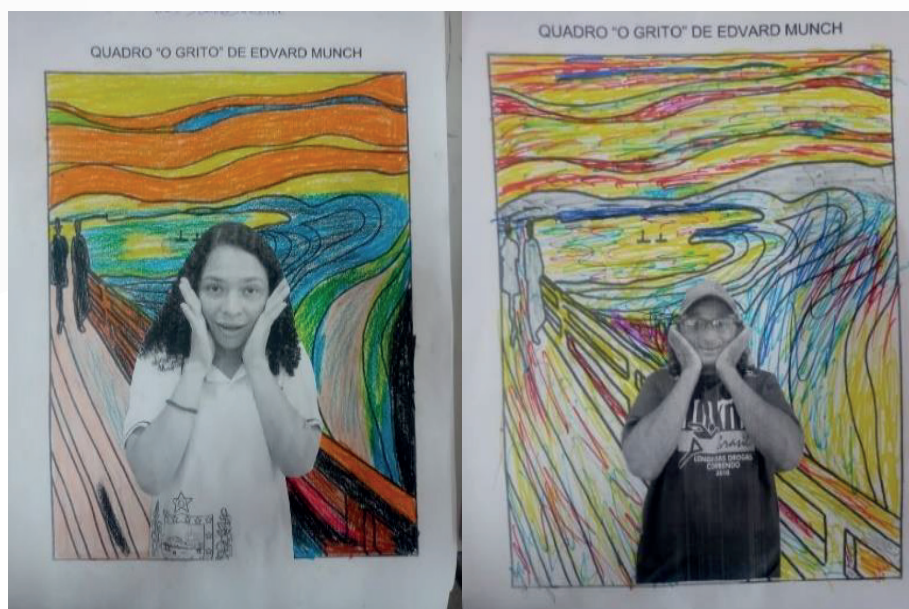
Imagem 9- Releituras da Obra o Grito e apresentação



Fonte: própria do autor, 2023

Também construímos uma linha do tempo sobre os Movimentos de Vanguardas Europeias. Para representar o Expressionismo, sugeri que a releitura fosse feita a partir de uma foto deles. Tirei as fotos, imprimir em preto e branco. Eles receberam uma folha de ofício, pintaram conforme a técnica expressionista e, por fim, recortaram a sua foto e colaram na folha.

Imagem 10- Releituras dos alunos



Fonte: própria do autor, 2023

Dando continuidade, estudamos sobre o Movimento Dadaísmo. Este movimento artístico surgiu durante a Primeira Guerra Mundial, em Zurique, na Suíça, e posteriormente se espalhou para outras cidades europeias. Foi fundado por um grupo de artistas e escritores, incluindo Tristan Tzara, Hufo Ball, Jean Arp, Marcel Janco e Richard Huelsenbeck. As características principais do dadaísmo são a rejeição das convenções artísticas tradicionais, a valorização do absurdo, do caos, da irracionalidade, e a utilização de técnicas e materiais não convencionais na criação artística. Os dadaístas contestavam as normas estabelecidas pela sociedade, questionavam a lógica e a razão, e satirizavam a cultura e a política da época. Eles também praticavam ready-made, que consistia em utilizar objetos cotidianos ou industrializados como obras de arte, desafiando assim a ideia de originalidade e autoria na arte.

Imagem 11- Atividade prática sobre Dadaísmo



Fonte: própria do autor, 2023

O sexto e último movimento, foi o Surrealismo. Este movimento surgiu na década de 1920, principalmente em Paris, e se espalhou por diferentes partes do mundo. Foi liderado por alguns dos mais proeminentes artistas e escritores da época, como André Breton, Salvador Dalí, entre outros. Esse movimento buscava explorar o inconsciente e poder da imaginação, rompendo com as convenções lógicas e racionais da sociedade. Os artistas surrealistas procuravam representar as imagens e ideias que surgiam dos sonhos, do subconsciente e do mundo imaginário, utilizando técnicas como o automatismo, colagem, justaposição de imagens inesperadas, a exploração do desconhecido e do irracional. Os temas abordados pelos surrealistas eram o sonho, o erotismo, o absurdo, o inconsciente, a liberdade e a revolução, e suas obras muitas vezes desafiavam normas sociais, políticas e culturais da época. Eles também valorizavam a expressão individual e a liberdade criativa.

Nesse sentido, trabalhamos com colagens surrealistas. Primeiramente, solicitei aos alunos que pesquisassem e observassem as colagens surrealistas do artista brasileiro Marcelo Monreal. Ele nasceu em São Paulo, em 1978. A série intitulada Faces [ON] Bonded traz rostos de atores, modelos e artistas brasileiros, recortados e entremeados com flores. Para exercitar esta técnica produzindo as suas próprias colagens, pedi que eles trouxessem para sala de aula, uma imagem impressa de sua artista favorita e imagens de flores variadas. Na sala de aula, eles fizeram suas colagens, exercitando, dessa forma, sua imaginação e sua criatividade.

Imagem 12- Colagens surrealistas



Fonte: própria do autor, 2023

Em outro momento, trabalhamos com releituras das obras de Vladimir Kush. Pesquisei algumas obras desse pintor, fiz cópias e levei para os alunos. Segue as imagens tiradas do Pinterest para que os alunos analisassem e fizessem suas releituras. Essas poderiam ter elementos de quaisquer obras.

Imagem 13- Obras de Vladimir Kush



Fonte: Pinterest

Algumas releituras feitas pelos estudantes:

Imagem 14- Alunos produzindo as releituras



Fonte: própria do autor, 2023

Para finalizar os trabalhos práticos sobre os Movimentos de Vanguardas Europeias, fizemos uma linha do tempo, elencando a ordem cronológica do surgimento desses movimentos como também expusemos os trabalhos de alguns estudantes para exemplificar. Na oportunidade, todas as criações artísticas foram expostas para a comunidade escolar.

Imagem 15- Linha do tempo e exposição das criações artísticas



Fonte: própria do autor, 2023

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas atividades práticas desenvolvidas no projeto aqui apresentado mostrou a importância de o professor procurar sempre inovar e fazer uso de novas metodologias, que acompanhem o desenvolvimento tecnológico dos tempos atuais e que tem como principal objetivo o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos.

Acredito que os objetivos foram alcançados, pois com o desenvolvimento de cada atividade, seja individual ou em grupo, percebeu-se o envolvimento e a interação de todos os alunos, sempre dispostos a aprender e dividir conhecimentos. Aqui vale salientar o papel do professor, o qual deve recorrer a uma didática que seja mais bem interpretada e que atenda as dificuldades de cada aluno, buscando experiências vivenciadas, exemplos cotidianos e adequando os conteúdos a cada um, elevando nestes o interesse por outros temas diversos que venham aprimorar seus conhecimentos, através das experiências dentro da sala de aula e com a sociedade em geral, como forma de prepará-lo para conviver no mundo atual.

Percebeu-se que os alunos tinham grandes dificuldades de compreender quais eram esses movimentos de Vanguardas, suas características e como identificá-las ao analisar uma obra. Dessa forma, o desenvolvimento desse projeto, contribuiu significativamente para o aprendizado dos alunos, tornando-os sujeitos críticos, pois favoreceu o processo de ensino aprendizagem, melhorou a leitura, a análise e a interpretação de obras, bem como os incentivou a produzir, valorizando seu lado criativo.

Mesmo tendo dificuldades quanto ao tempo e também de reunir os alunos em sala de aula, pois a modalidade EJA Semipresencial tem essa flexibilidade do aluno frequentar a escola no melhor horário que atenda às suas necessidades, como por exemplo o trabalho, acredito que essas atividades despertou o interesse neles de estudar e se aprofundarem naquilo que eles têm dificuldades.

Durante todo o desenvolvimento deste projeto, sugerimos elementos que possam despertar nos discentes um maior interesse pelo ensino de Artes, tornando as aulas mais prazerosas, atrativas por meio dessas atividades práticas realizadas, uma vez que tais atividades eram inexistentes nessa modalidade de ensino. Ademais, as propostas apresentadas tiveram resultados satisfatórios, percebeu-se claramente que houve grande interesse por parte dos alunos, em participar de todas as atividades práticas, eles se mostraram participativos, ansio-

sos por cada aula. Acredito que conseguimos despertar neles a curiosidade, aguçar a sua criatividade como também aprender dentro de tantas possibilidades que o ensino de Arte nos permite.

REFERÊNCIAS

AMABILE, Teresa M. **Como (não) matar a criatividade**. HSM MANAGEMENT. Ano 2, n.12 pg 111-6, Jan/Fev 1999.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ ARTE, 1998.
Disponível em: <https://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/Topicos%20Utopicos%20BARBO>. Acesso em: 12 de outubro de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 1996.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. Disponível em: <<http://www.faesl.com.br/nucleo-de-pesquisa-cientifica/75-portal-do-saber/238-amusica-como-recurso-pedagogico-no-contexto-da-educacao-especial>>. Acesso em: 09/11/2023

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1999.

Morethy Couto, M. de F. (2012). Clement Greenberg. **A arte de vanguarda e a teoria moderna**. *PORTO ARTE: Revista De Artes Visuais (Qualis A2)*, 13(21). <https://doi.org/10.22456/2179-8001.27895>

PERRENOUD, Philippe. et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do Trabalho**: uma pedagogia social. São Paulo: Expressão Popular, 2000. (Tradução de Daniel Aarão Filho)

INDUÇÃO DO MULTILETRAMENTO E DA MULTIMODALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA EJA CAMPO

Maria Aparecida Dantas Bezerra¹

Adriana da Silva Farias²

Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa³

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância da indução do multiletramento e da multimodalidade na formação inicial de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto campesino. Com base em revisão bibliográfica com revisão de literatura sobre multiletramento e multimodalidade na pesquisa de campo cujo observa a prática do professor iniciante na EJA Campo, assim vem para corroborar nesta pesquisa alguns autores: Alvarenga, Mauricio e Ribetto (2014), Friesen e Besley, 2013, Souza (2020), podendo ser discutido como o desenvolvimento dessas competências pode contribuir para uma prática pedagógica mais inclusiva e eficaz, atendendo às demandas específicas desse público e considerando as particularidades do ambiente campesino. Além disso, destacamos estratégias e abordagens que podem ser adotadas nas instituições de formação de professores para promover o desenvolvimento dessas habilidades, enfatizando a importância da integração de tecnologias digitais e práticas pedagógicas contextualizadas. Na formação inicial de professores na EJA Campo, a indução ao multiletramento e à multimodalidade tem trazido resultados significativos. A pesquisa revelou que os professores estão mais aptos a compreender e lidar com a diversidade de linguagens presentes nas comunidades campesinas, incluindo a linguagem verbal, visual, gestual e corporal. Isso permite uma abordagem mais inclusiva e eficaz no processo

1 Doutora em Educação na Universidade Federal de Alagoas - UFAL, cidaulinho@hotmail.com;

2 Especialista em Psicopedagogia da Universidade Federal - FACOL, drikafariais0803@gmail.com;

3 Doutora em da Universidade Estadual - UE, coautor2@email.com;

de ensino e aprendizagem. Além disso, os professores relataram uma maior capacidade de engajar os estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. A adoção de práticas pedagógicas multiletradas e multimodais também estimula a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de maneira mais eficaz. Em suma, a pesquisa destacou a importância de uma formação inicial de professores que valorize e promova o multiletramento e a multimodalidade como ferramentas essenciais para uma educação de qualidade na EJA Campo.

Palavras-chave: Indução Professor, Multiletramento, Multimodalidade, Formação Inicial, EJA Campo.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no campo apresenta desafios únicos devido às características socioeconômicas e culturais das comunidades camponesas. Neste contexto, a indução da formação inicial de professores desempenha um papel fundamental na preparação dos educadores para atuarem de forma eficaz e inclusiva. Neste artigo, exploramos como a indução do multiletramento e da multimodalidade pode enriquecer a formação dos professores da EJA na educação do campo, capacitando-os para uma prática pedagógica mais adequada às necessidades e realidades de seus estudantes.

Primeiramente, discutimos os conceitos de multiletramento e multimodalidade, destacando sua relevância para a compreensão e produção de textos em contextos diversos. Em seguida, exploramos como essas abordagens podem ser aplicadas na prática pedagógica da EJA no campo, considerando a diversidade linguística e cultural presente nessas comunidades. Além disso, abordamos a integração de tecnologias digitais como ferramentas complementares para promover o multiletramento e a multimodalidade, possibilitando uma aprendizagem mais dinâmica e significativa.

De acordo com o processo de formação continuada os professores conseguem despertar a uma realidade necessária ao meio educacional, essa formação torna-se uma ação mais prazerosa e educacional ao ponto dos professores serem instigados a contemporaneidade da educação. Quando se tem uma formação que propõe em realizar atividades voltadas para tradicionalismo, além de pouco ajudar a conhecer melhor a realidade educacional brasileira, esse tipo de formação mencionada acima, em larga escala fazem parte de uma reestruturação maior dos sistemas educacionais, chamada por Luiz Carlos de Freitas (2012) de “neotecnicismo”.

O ato de propor aos professores da EJA CAMPO o multiletramento e a multimodalidade gera a responsabilidade dos sujeitos da educação promoverem mais projetos e estudos em detrimento à uma defesa ideológica. Instala-se assim, a cultura de ler, ver a realidade do mundo, propor projetos pedagógicos como ações que desenvolvem a capacidade humana, munidas de habilidades como por exemplo, um sistema pedagógico, onde a função social da escola, de formação científica, política, humana fica relegada a um primeiro plano.

Referente a formação do professor, Alvarenga, Mauricio e Ribetto (2014) apontam: “ as experiências formativas, tanto iniciais quanto continuadas, como

espaços de construção de identidade profissional na medida em nossos percursos profissionais docentes se constituem na elaboração das maneiras de ser e estar na profissão.

METODOLOGIA

A metodologia do artigo sobre indução multiletramento e multimodalidade na formação inicial de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no campo provavelmente envolve uma abordagem mista, combinando pesquisa bibliográfica e de campo. A parte bibliográfica pode incluir revisões de literatura sobre teorias de multiletramento e multimodalidade, bem como estudos anteriores sobre formação de professores na EJA. A pesquisa de campo envolver observações em salas de aula, entrevistas com professores e estudantes, e análise de materiais didáticos utilizados.

Tendo como sujeito da pesquisa cinco professores das duas comunidades campesinas Cutias e Poço do Pau da EJA Campo no Município de Passira-PE.

A pesquisa bibliográfica, de acordo como o pensamento de Prodanov Freitas (2013, p. 54), coloca o pesquisador em contato direto com toda a produção escrita sobre a temática que está sendo estudada. Para os autores, “Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar”.

Segundo, Naína Tumelero(2018) A pesquisa de campo caracteriza-se por investigações que, somadas às pesquisas bibliográficas e/ou documentais, se realiza coleta de dados junto às pessoas, ou grupos de pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisas. Neste sentido, a pesquisa de campo, assim como a bibliográfica, soma-se a outros procedimentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com essa perspectiva os resultados desta pesquisa de campo e bibliográfica em duas comunidades campesinas foi possível observar que 100% dos professores não obtiveram formação inicial para lecionar na EJA Campo, e que trabalhavam com algumas metodologias na prática mais que ainda enfrentar e superar desafios na profissão.

Corroborando com esses pressupostos, vejamos alguns depoimentos de professores iniciantes da EJA Campo sobre as contribuições que foram repassadas após a formação com a professora articuladora territorial da EJA CAMPO sobre o uso dos textos multimodal para aprimorar a prática dos docentes iniciantes.

Tabela 1: Resultado da Pesquisa com os Professores da EJA Campo de duas Comunidades Campesinas Cutias e Poço do Pau

PROFESSORES DA EJA CAMPO DA COMUNIDADE CAMPESINA DE POÇO DO PAU E CUTIAS	
1-De que forma acontece a formação inicial dos professores que atuar na Educação de Jovens e Adultos na (EJA campo)?	2-Como o multiletramento e a multimodalidade estão sendo integrados na formação inicial de professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no campo?
P-1 Não tem formação inicial vamos desenvolvendo o nosso trabalho com a ajuda e a formação continuada do articular territorial, que atua todas as noites na escola proporcionando este suporte.	P-1 O multiletramento e a multimodalidade sempre esteve presente em minha prática nas ações utilizadas, nas atividades da EJA Campo, passei a conhecer melhor agora minha articuladora territorial usar em suas formações continuada a nomenclatura no início dos eixos temático.
P-2 Infelizmente não serão disponibilizadas esta formação inicial para professores da EJA Campo.	P-2 Teve como início em minha prática mediante a formação os textos relacionados ao multiletramento e a multimodalidade. Todo professor deveria ter uma formação inicial antes de assumir a sala de aula, isso iria contribuir e facilitar o processo de ensino e aprendizagem de cada estudante.
P-3 Ainda será um sonho esta formação inicial em nossa prática.	P-3 Sabe-se, que o multiletramento e a multimodalidade estão sendo integrados na formação continuada por nossa articuladora territorial pois é algum que não estava em nosso habito por não ter formações iniciais ao ser professora iniciante da EJA Campo.
P-4 Enquanto profissional da EJA Campo nunca aconteceu formação inicial durante oito anos que leciono.	P-4 Sempre usei em minha prática mais só agora aprendi conduzir.
P-5 Percebo que a formação inicial para os professores da EJA Campo ainda é uma luta das políticas públicas não está em nossa prática.	P-5 Como não foi ofertado formações inicial para professores da EJA campo, tive a satisfação de conhecer na formação continuada pela professora articuladora territorial.

Fonte: Construída pela autora Maria Aparecida Dantas Bezerra

A tabela 1 (um) aponta que os professores da EJA Campo não têm formação inicial, para atuar na educação do campo, que usava na prática multiletramento e a multimodalidade mais não sabia qual era o verdadeiro significado, onde veio

ter conhecimento agora, suas dúvidas que vai surgindo são tiradas com a professora articuladora territorial que tem disponível nos movimentos que atende as duas comunidades campesinas, e que essa professora articuladora territorial recebe formação continuada da Gerência Regional de Educação para passar para os professores dos anos iniciais, finais e médio.

Desta forma, os resultados aqui apresentados refletem na falta de formação inicial na intervenção da prática do multiletramento e na multimodalidade, baseando-se na metodologia do professor juntamente com as ações da professora articuladora territorial.

Apartir disso, concebe-se a prática de indução do professor iniciante da (EJA) Educação de Jovens e Adultos na comunidade campesina do movimento FETAPE, em uma modalidade de ensino que visa atender às necessidades educacionais de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental e/ou Médio na idade regular. Esse segmento da Educação Básica tem como objetivo promover a inclusão social e o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes trazendo consigo os professores iniciantes a prática de indução para a conquista do processo de ensino aprendizagem.

Segundo Souza (2020), a diversidade de idades, trajetórias e vivências dos estudantes exige que o docente adapte sua prática pedagógica para atender às diferentes necessidades e demandas dos alunos, considerando sua individualidade e respeitando suas formas de aprendizagem.

Entende-se, que hoje o professor está relacionado em um mundo cada vez mais complexo e a educação perpassar em cenários atuais, cujo precisam estar preparado para lidar com os desafios enfrentados pelo método da indução na nova forma de trabalho no desenvolvimento da profissão docente, de aprendizagem na carreira iniciante do futuro onde exigirão habilidades diferentes, na prática de indução para professores iniciantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) Campo, onde passa envolver um processo de formação para orientar esses novos profissionais possibilitando um processo de adaptação ao contexto específico da EJA Campo no âmbito educacional.

Durante a fase da indução, criam-se ou não condições que fazem com que esses novos membros internalizem as normas da profissão até que o principal meio de controle social seja o autocontrole (FRIESEN e BESLEY, 2013).

Ressalta-se, que na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no campo, a indução refere-se ao método educacional que busca envolver os estudantes em processos ativos de aprendizagem, muitas vezes através da prática, da observação e

da experiência direta. Isso incluir o multiletramento junto com a multimodalidade nas atividades que estimulem a reflexão, a investigação e a aplicação do conhecimento em situações reais do ambiente campesino ou do contexto em que os estudantes estão inseridos. A ideia é induzir o aprendizado por meio de experiências práticas e contextuais, conectando os conteúdos ao cotidiano e às necessidades dos estudantes na vida no campo, assim a indução passar oferecer uma forma individualizada de desenvolvimento profissional situado em um contexto particular, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no campo.

Propõe-se, assim que pode ser incluído na prática pedagógica do professor da EJA Campo um método de Mentoria: Associada ao professor iniciante a um mentor mais experiente que possa oferecer suporte, conselhos e compartilhar experiências relevantes para o contexto da indução ao professor da EJA no/do campo, proporcionando Capacitação e formação contínua: Fornecimento de treinamento específico em metodologias de ensino adaptadas ao ambiente no tempo comunidade e tempo escola, abordagens pedagógicas inclusivas e estratégias para lidar com desafios comuns encontrados na EJA Campo, Planejamento Reverso: Integração à comunidade local no apoio para entender a cultura, tradições, desafios socioeconômicos e ambientais da comunidade campesina onde a escola está situada, permitindo uma melhor conexão entre o currículo e a realidade dos estudantes.

Neste sentido, as atividades avaliativas estão interligadas diretamente ao desenvolvimento intelectual, social e moral dos educandos e tem por objetivo maior diagnosticar, como os estudantes estão envolvidos no processo.

Assim, poderá ter a função de facilitador no desenvolvimento de todas as crianças, tendo consideração às peculiaridades de cada um dos estudantes e as diversas formas de abordagens realizadas pelo trabalho do docente. Pois, a partir daí, a avaliação possibilita o conhecimento desses indivíduos, e suas verdadeiras necessidades, ampliando uma base para atividades no processo ensino-aprendizagem que auxiliem os envolvidos no processo avaliativo.

No âmbito da educação da EJA campo, salienta-se, que são encontrados nas observações da prática do professor iniciante na EJA Campo recursos e materiais didáticos educativos adequados para o acesso relevantes para a realidade do campo, incluindo conteúdos que se relacionam com a agricultura, o meio ambiente e a vida cotidiana dos estudantes disponibilizados pela prática do técnico agrícola, assim, temos como avaliação o feedback, cujo oferta a proposta construtiva para o professor iniciante, permitindo que ele reflita sobre sua

prática e faça ajustes necessários para atender melhor às necessidades dos estudante da EJA Campo da comunidade campesina, como algo que traz sentido e valoriza os conhecimentos nativos dos estudantes .

Registra-se, hoje no desenvolvimento profissional de professores da EJA Campo, que o processo de indução vem acontecer pela intervenção da professora articuladora territorial que trabalha com o processo de formação continuada com os professores iniciantes, cujo observa que requer tempo e dedicação, na qual traz condições de trabalho que favoreçam um ambiente formativo incluindo o tempo comunidade e o tempo escolar, favorecendo estratégias planejadas com o conhecimento empírico dos estudantes transformando em científicos. Isso envolve a prática de todos os professores que ainda estão criando experiências para avaliar uma prática do iniciante ou disponível a lhe ofertar caminhos para torna-lo capaz, na oportunidade de aprender com e em colaboração, para que aja uma contribuição efetiva novos professores não apenas se desenvolvem individualmente trabalham o planejamento reverso envolvendo o multiculturalismo na força da colaboração e a solução conjunta de uma aprendizagem construída na comunidade campesina.

É notório que o papel da indução na formação do professor da EJA Campo venha facilitar a transição e promover o desenvolvimento profissional dos novos professores, visando um ensino de qualidade e mais adequado ao contexto específico da Educação de Jovens e Adultos no campo adentrando nas políticas educacionais na conquista dos princípios didáticos.

A importância do multiletramento e da multimodalidade para o professor da EJA Campo **é** uma perspectiva inovadora, precisa-se criar no ambiente escolar um lugar prazeroso e propenso a discutir ideias. À volta de todos, tem-se inúmeros textos expostos que insistem em nos guiar e até mesmo conduzir. Todos os dias somos convidados a conhecer um assunto pertinente a realidade. E essas discussões decorrentes têm se mostrado um importante espaço de formação, onde todo tem oportunidade de ampliar seu entendimento sobre os saberes específicos e existentes no mundo. Ao mesmo tempo, tal dinâmica exige o desenvolvimento de habilidades sociais importantes, como a capacidade de argumentação, respeito à opinião contrária, generosidade, escuta e de conciliação. “A aptidão para trabalhar coletivamente só se adquire no trabalho coletivo” (PISTRAK, op. cit. p. 33).

O trabalho pedagógico frente ao letramento requer a intervenção do multiletramento e da multimodalidade, pois com o avanço da globalização, o

letramento se tornou algo mais que necessário, ele é importante. Como ação transformadora é na verdade, um grande desafio para esta época contemporânea. Os simples fatos dos professores iniciantes da EJA Campo transformam-se nas formações iniciais passa a reconhecer enquanto integrante de uma prática pedagógica, ou seja, todos percebem a sua responsabilidade enquanto sujeito capaz de transformar as ações desenvolvidas pela forma coletiva, ou seja, sociedade.

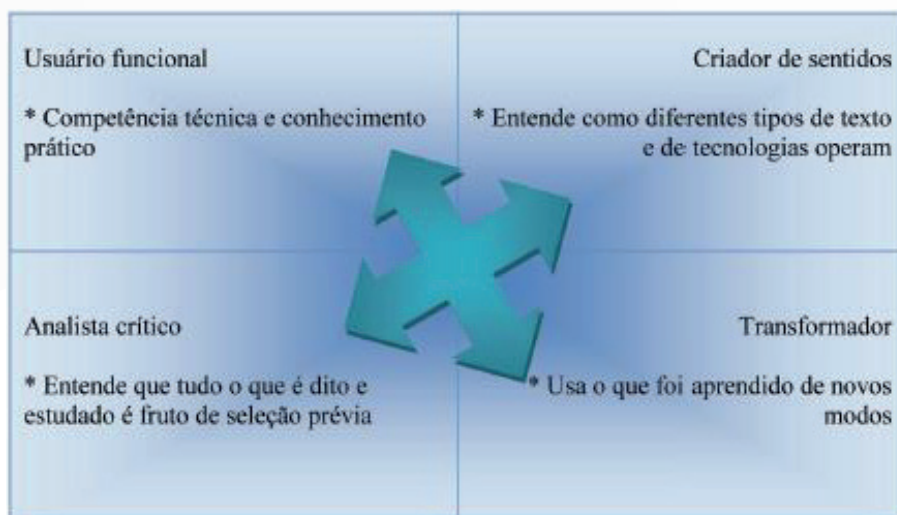
Segundo Cortella (1998. p. 40):

Temos que enfrentar a realidade natural (que chamamos mundo), lutar contra ela, romper a adaptação, e isso não é uma questão de gosto ou vontade; essa luta não se situa no campo da liberdade, mas no da necessidade! A liberdade será uma conquista paulatina na nossa História à medida que vencemos a necessidade.

Portanto as ações pedagógicas do multiletramento e da multimodalidade continuem em permanente processo de reelaboração, já que a nós professores é possível citar alguns desdobramentos positivos do letramento de um trabalho pedagógico educacional enquanto práxis inovadoras. O primeiro deles é a maior complexidade sobre os conteúdos das aulas, a estrutura horizontal entre os integrantes do grupo e a necessidade de elaborarmos um planejamento objetivo, contribui para que os múltiplos olhares sobre as práticas e fenômenos sejam confrontados constantemente.

Ao exigir, também, que o específico de cada conteúdo seja permanentemente submetido a um projeto maior de educação e de sociedade, enfatizando a conexão do conteúdo abordado com a compreensão da realidade social complexa, combate a alienação do professor, favorece a compreensão dos vários determinantes do assunto trabalhado.

Figura 1



Fonte: Elaborado pela pesquisadora e adaptado de DECS & UniSA (2006).

Partindo da realidade supracitada acima, percebe-se que é preciso que os professores estejam unidos num só objetivo, a fim de propor mudanças benéficas e educadoras, que essas sejam a iniciação de novos projetos que tenham o multiletramento e a multimodalidade como primordial da leitura de mundo, com educadores munidos de vários saberes e propostos a diferenciar o conhecimento da alienação, espera-se que os trabalhos desenvolvidos sejam atrativos e ponderados no contexto social.

Neste contexto configura-se o letramento digital para professores mediante da necessidade do professor adquirir o multiletramento junto com a multimodalidade nota-se que é preciso que tenhamos algo sobre o letramento digital. Para Souza (2007): o letramento digital se constitui como “uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação” (SELFE, 1999, p. 11 citado por SOUZA, 2007, p. 59).

Segundo a Association of College & Research Libraries que afirma que o letramento digital é “uma série de habilidades que requer dos indivíduos reconhecer quando a informação faz-se necessária e ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária” (CESARINI, 2004, s/p citado por SOUZA, 2007, p. 57).

Lousas digitais, computadores, sites educacionais, web-aulas, videoconferências, jogos pedagógicos, softwares educativos, laboratórios de informática, datashow, laptops, notebooks, tablets, e-books, celulares, smartphones, ultra books, MP3, MP4, câmeras digitais, HD portátil, pendrives, CD-ROM, DVD, SMS, blogs, e-mail, Orkut, Facebook, Twitter, MSN são apenas alguns poucos exemplos de um número praticamente infinito de artefatos tecnológicos presentes nas escolas de hoje **(SALES, 2014, p. 230)**.

Percebe-se que os autores enfatizam a prática do multiletramento e da multimodalidade dentro do próprio contexto aplicado por ela mesma. Ao definir como “uma complexa série de valores...” e dentro de toda essa complexidade está a leitura, a escrita e a comunicação. Quando foi exposto os materiais que a sociedade mais tem hábitos de usos dentro e fora da escola, pode-se perceber que alguns até se entusiasma, mas ainda mantêm a sua funcionalidade.

Assim, requerer dos professores em sua formação inicial a compreensão do letramento digital, é desenvolver neles a habilidade de escrever bem, se comunicar melhor e ler munido da interpretação e compreensão diante dos acontecimentos fatídicos. É diante dessa realidade que o letramento digital é inserido como contexto que desenvolve as outras nuances como o multiletramento e as multimodalidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, que a importância da formação inicial de professores para a EJA campo incluir a indução do multiletramento e da multimodalidade, reconhecendo a diversidade e as particularidades das comunidades campesinas. Ao desenvolver essas competências, os educadores estarão preparados para enfrentar os desafios da prática pedagógica na EJA no campo, promovendo uma educação mais inclusiva, contextualizada e eficaz.

Assim, o multiletramento e a multimodalidade são munições educacionais que devem ser tratadas desde o início da formação dos professores, essa realidade precisa está impregnada na educação para que os educadores possam também desenvolver a seus estudantes da EJA Campo, na tentativa de conseguir positivar a intervenção do professor quando se refere a compreender, ler, interpretar e se comunicar.

Ficar evidente que os professores precisam conceber-se a linguagem como uma forma de ação, isso configura-se em um profissional desempenhado a

desenvolver tais proezas a seus estudantes, o mesmo fato ocorre quando esse mesmo educador consegue interpretar o significado do multiletramento e as multimodalidades, compreender e se comunicar diante de uma exposição de uma imagem, dessa forma, esse profissional da educação desenvolve também aos seus estudantes respaldos positivos. Por sua vez, a educação passa a ter um desempenho, tendo uma sociedade mais empenhada em ler e compreender o que foi lido.

Apartir disso, observa-se que é nessa perspectiva inovadora que a educação precisa ter o apoio dos educadores. Oferecendo aos professores instrumentos necessário para intervenção para que eles possam elaborar projetos que possibilitem a compreensão do multiletramento e as multimodalidades trazendo ações que conseguem despertar tanto o professor quanto o corpo discente e enxergar mais distante do que simples letras. É a partir dessa perspectiva que a educação conseguirá transformar o professor-estudante.

Contudo, transformar uma sociedade com viés educacionais, na qual requer da educação os professores-desbravadores que sejam os primeiros a terem o despertar da leitura e após a esse benefício, sejam os transformadores numa coletividade objetiva a fim de galgar resultados positivos.

Sabe-se, que a tecnologia é algo amplo, requer do professor uma minúscula maior, pois ao estarmos inseridos na realidade de mundo, podemos notar que a cada dia a educação se reinventa e disponibiliza novos conceitos voltados para a melhoria dela, e posteriormente a educação lapidada com toda certeza, os seus usuários também serão moldados positivamente. Além disso, aponta-se a importância de políticas públicas que apoiem a formação de professores na EJA e incentivem a adoção de práticas pedagógicas inovadoras.

Espera-se, que os professores diante desta pesquisa passem a contribuir em sua prática na EJA CAMPO com o multiletramento e as multimodalidades podendo emitir opiniões que lhe serão apresentadas transformando em sujeito ativo e construtor do conhecimento, a fim de proporem melhoria educacionais e sociais nesta abordagem com estratégias para superá-las, na formação continuada e no desenvolvimento de recursos didáticos adequados.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Márcia Soares de, Maurício Lúcia Velloso, Ribetto Anelice. **Vozes da educação: formação docente-experiências, políticas e memórias polifônicas**- Eduerj - Rio de Janeiro/2014.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo, Ed. Cortez, 1998.

DECS & UNISA. 2006. https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-dos-Multiletramentos-Fonte-Elaborado-pela-pesquisadora-e-adaptado-de-DECS_fig1_315896921(Acesso: 01/04/2024, às 14h).

FRIESEN, M. D.; BESLEY, S. C. **Teacher identity development in the first year of teacher education: a developmental and social psychological perspective**. Teaching and Teacher Education, v. 36, p. 23-32, 2013.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SALES, Shirlei R. **Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (Orgs.). Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SOUZA, V. V. Soares. **Letramento digital e formação de professores**. Revista Língua Escrita, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

SOUZA, Vanessa de. **Desafios e perspectivas da educação de jovens e adultos: um estudo de caso na cidade de Belém** Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 29, n. 53, p. 51-61, 2020.

TURTELLI, L. S.; TAVARES, M. C. G. C. F.; DUARTE, E. Caminhos da pesquisa em imagem corporal na sua relação com o movimento. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 151-166, set. 2002.