



Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Vol. 2)

Organização:

Paula Almeida de Castro

Maria Aparecida Dantas Bezerra

ISBN: 978-85-61702-75-5



**IX congresso
nacional de
educação**

**EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS,
ADULTAS E IDOSAS**

Volume 02

**PAULA ALMEIDA DE CASTRO
MARIA APARECIDA DANTAS BEZERRA
(ORGANIZAÇÃO)**



realizeventos
Científicos & Editora



EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

Volume 02

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação de pessoas jovens, adultas e idosas/ organizadoras, Paula Almeida de Castro, Maria Aparecida Dantas Bezerra. - Campina Grande: Realize eventos, 2024.
302 p. : il; v.2
E-book.
DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.000
ISBN 978-85-61702-75-5
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. Bezerra, Maria Aparecida Dantas.

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 - GT 12

ANA MARIA DA SILVA (UFRPE)
ELIAS DE FRANÇA FARIAS
ELIZABETE CARLOS DO VALE (UEPB)
GIVANILDO MELO DOS SANTOS (SEPE)
JOELMA MARIA RAIMUNDO FARIAS (FAINTVISA)
JOELMA SANTANA REIS DA SILVA
JOSÉ FERNANDO DA SILVA ALVES (FALUB)
LINDALVA JOSÉ DE FREITAS (FALUB)
LUCINEIDE PIRES DA SILVA FRANÇA
MARIA APARECIDA DANTAS BEZERRA (FALUB)
ROZINEIDE IRACI PEREIRA DA SILVA (FALUB)
THAMYRYS LIMA (UFPE)

PREFÁCIO

Sabe-se, que o Congresso Nacional de Educação CONEDU 2023 nos convidou a pensar sobre os caminhos que serão trilhados no campo educacional, com o tema “Educação para a Sociedade: Ciência, Tecnologia e Sustentabilidade”. Assim, enquanto profissionais, nos redefinimos para conduzir o processo de ensino e aprendizagem no meio da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, para acompanhar e agregar novos conhecimentos na EJA. Cujo, ajustes foram feitos nesta Modalidade trazendo um processo de inclusão acompanhados dos exercícios de compreensão, empatia e resiliência onde será necessário um olhar crítico e reflexivo visando a socialização da prática pedagógica que valorize as experiências de vida dos estudantes e promovam a construção do conhecimento amplo das políticas públicas. No entanto a tecnologias e a sustentabilidade alerta uma abordagem dinâmica na construção coletiva na vida dos estudantes da EJA e dos profissionais, tornando-se um instrumento de superação promovendo o aprimoramento da prática pedagógica.

É notório, nesta obra sua versatilidade nos textos, onde despertar o leitor levantar reflexões e questionamentos da Educação para a Sociedade: Ciência, Tecnologia e Sustentabilidade no contexto da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas.

Portanto, devemos pensar além das teorias e políticas públicas pois sabe-se, que a EJA hoje oferece oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional sendo uma ferramenta essencial para promoção da cidadania e igualdade social.

MARIA APARECIDA DANTAS BEZERRA

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniel de Souza. GUEDES, Maria do Socorro. SILVA, Sílvio César Lopes da. **A EJA e inclusão: uma reflexão necessária a partir do contexto escolar e da sala de aula.** Disponível em: ISSN: 2358-8829. https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA14_ID3998_22102016105118.pdf. Acesso em: 07/06/2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 07/06/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**/ Secretaria de Especial- MEC, SEESP, 1996.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional por uma educação do campo, 2022.

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

KOLLING, Edgar Jorge. **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional por uma educação do campo, 2022.

SUMÁRIO

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.001

**A BIBLIOTERAPIA E O USO TERAPÊUTICO DA LITERATURA
NA TERCEIRA IDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO
TELECUIDADO NA PANDEMIA DA COVID-19** 10

Rosa Maria de Jesus Brito

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.002

**CARTA DE PAULO FREIRE: DIÁLOGO SOBRE ÉTICA E
CORPORALIDADE NA EJA** 30

Ana Lidia Felipe Guimarães

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.003

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA MODALIDADE
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A QUALIDADE PROPOSTA
EM DISCUSSÃO** 46

Ana Carolina Cerveira Tavares

Fabiane Silva Martins

Soraya Tatiara Lopes Chicar

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.004

**A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO SOCIAL NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES PARA A EJA E O USO DE TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS** 66

Givanildo Melo dos Santos

Maria Aparecida Dantas Bezerra

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.005

A JUVENTUDE NA EJA/EPT: POSSIBILIDADE A PERMANÊNCIA 78

Silvana Kelly Coimbra Peixoto

Regina Maria de Oliveira Brasileiro

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.006

**AS NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA EJA COMO INSTRUMENTO DE
FORMAÇÃO E (RE) ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA** 99

Fabrcia Sales Araújo Vieira

Áurea da Silva Pereira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.007

**ASSOCIAÇÕES DE APOIO À ESCOLA LIMITES E POSSIBILIDADES
NA GESTÃO FINANCEIRA EM CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS** 117

Luciana Bandeira Barcelos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.008

**CONCEPÇÕES ATRIBUÍDAS AO QUE APRENDEM EM FORMAÇÕES
CONTINUADAS EVIDENCIADAS NO RELATO DE DOCENTES DA EJA**... 138

Diná Ester Batista do Nascimento

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.009

**CONTRIBUIÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO DE JOVENS E ADULTOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO** 161

Davi Libânio de Mélo

Maria Aparecida Dantas Bezerra

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.010

**DIVERSIDADE DO MOVIMENTO FETAPE NA INCLUSÃO DO
PLANEJAMENTO REVERSO: DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA
EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO DE JOVENS E ADULTOS** 177

Maria Aparecida Dantas Bezerra

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.011

EDUCAÇÃO FINANCEIRA E O ENDIVIDAMENTO DE IDOSOS 189

Simone Silva da Cunha Vieira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.012

**ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DA SAÚDE: ATIVIDADE FÍSICA
COMO IMPORTANTE FATOR NO TRATAMENTO DO CÂNCER DE
MAMA** 205

Breno Augusto Bormann de Souza Filho

Érika Fernandes Tritany

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.013

**O JOGO COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO HUMANA
INTEGRAL NA EJA EPT (PROEJA)** 227

Mayara Romeiro Lins Beirouti

Antônio Carlos Santos de Lima

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.014

POR ENTRE RIOS E SONHOS CONTINUAMOS A NAVEGAR NA EJAI... 242

Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão

Cleonice Reis Souza Dourado Dias

Waldete Azevedo Medeiros Magalhães

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.015

**SABERES ANCESTRAIS E NOVAS TECNOLOGIAS DE PESQUISA:
VEM DAS MATAS A CURA PARA A HUMANIDADE? 264**

Carla Carvalho de Aguiar

Silvanira Aparecida Lima Sillos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.016

**UNIVERSIDADE ABERTA PARA A TERCEIRA IDADE: A
TRAJETÓRIA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 282**

Genoveva Ribas Claro

Leociléa Aparecida Vieira

Elizabeth Regina Streisky de Farias

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.001

A BIBLIOTERAPIA E O USO TERAPÊUTICO DA LITERATURA NA TERCEIRA IDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO TELECUIDADO NA PANDEMIA DA COVID-19

ROSA MARIA DE JESUS BRITO

Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí- UFPI, rosabrito@ufpi.edu.br.

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência das atividades do Projeto de Extensão¹ “Telecuidado na Pandemia da Covid-19: bem-estar pessoal do cuidador e da pessoa idosa no município de Floriano-PI”, vinculado ao Curso de Enfermagem da UFPI, tendo como objetivo cuidar do bem-estar pessoal do cuidador e da pessoa idosa durante as ações de enfrentamento à Covid-19. Para Bezerra (et al, 2020) e Dourado (2020) é imprescindível um olhar empático para a população idosa diante da pandemia [...] para as ações de prevenção e promoção do bem-estar desse público durante a pandemia da covid-19 como uma reflexão necessária que deve ser pensada por familiares e profissionais de saúde. As atividades foram desenvolvidas em cinco Estações de Promoção da Saúde da Pessoa Idosa e Cuidador: Apoio Espiritual, Biblioterapia, Jogo Terapêutico, Educação em Saúde e Musicoterapia. Aqui, discorreremos especificamente sobre as ações da Estação Biblioterapia que fez uso da leitura como ferramenta terapêutica para proporcionar uma melhoria na qualidade de vida das pessoas idosas através de leitura de poemas/poesias, contos/crônicas e histórias de vida intensificar a expressão de sentimentos, resolução de problemas, enfrentamentos ou insights. A metodologia se deu através de reuniões/encontros remotos com a equipe, por meio do serviço de comunicação online, realizados mensalmente às terças-feiras às 15h com duração

1 Projeto de Extensão Telecuidado na Pandemia da COVID-19: bem-estar pessoal do cuidador e da pessoa idosa no município de Floriano-PI.

de 30 minutos pela plataforma **Google Meet**, com os idosos, cuidadores, discentes e coordenadores do projeto e, semanalmente via Aplicativo **WhatsApp** pelo Grupo Meu Bem-Estar na COVID-19. Essa experiência mostrou como o uso terapêutico da leitura pode estimular insights e levar o idoso a adquirir novas visões de si mesmo, instigar o exercício da memória de lembranças importantes, bem como, a comunicação honesta entre si ou com o grupo, sobre os seus sentimentos, valores ou ações apresentando com desfecho um processo harmônico e equilibrado de crescimento e desenvolvimento pessoal.

Palavras-chave: Biblioterapia. Saúde do Idoso. Telecuidado. Covid-19.

INTRODUÇÃO

O contexto da Pandemia da COVID-19² causada pelo Corona Virus Disease-19 e desencadeada pela Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus-2 (SARS-CoV-2), nos trouxe o mais nível alto de alerta feita pela Organização Mundial da Saúde (OMS), ao declarar em 30 de janeiro de 2020, que o surto causado pela doença constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (OPAS, 2020).

As condições de cuidado, prevenção e controle da doença impostas pela pandemia fizeram com que medidas no mundo inteiro fossem adotadas, como o isolamento e o distanciamento social com o intuito de cercear seus efeitos. Essas condições fizeram emergir situações familiares e sérios problemas principalmente entre os idosos colocados como “grupo de risco” por estarem em situação de maior vulnerabilidade. Para Bezerra (et al, 2020) os idosos fazem parte do grupo de extrema vulnerabilidade para a doença, necessitando assim, de medidas de isolamentos mais rigorosas, o que torna os dias cansativos e angustiantes.

As pessoas idosas se viram diante de situações que afetaram o seu bem-estar pessoal como mudanças nos seus hábitos rotineiros, o isolamento social como síndrome geriátrica e os medos que envolvem o processo de adoecer e morrer (HAMMERSCHMIDT e SANTANA, 2020). Segundo as autoras, essa situação também apresenta como um fator relevante o aumento de sobrecarga em cuidadores de idosos devido à nova dinâmica de cuidados diários trazidos pela pandemia.

Neste contexto, cuidar do bem-estar pessoal da pessoa idosa e do cuidador se faz necessário, sendo imprescindível um olhar empático para a população idosa diante da pandemia, não focando somente nas medidas rigorosas de isolamento social, mas no pensamento para as ações de prevenção e promoção do bem-estar desse público durante a pandemia da covid-19 como uma reflexão necessária que deve ser pensada por familiares e profissionais de saúde (BEZERRA, et al, 2020).

Nesse contexto, se insere a ação do presente Projeto, o qual foi desenvolvido no âmbito do Curso de Enfermagem da UFPI, tendo como objetivo cuidar do bem-estar pessoal do cuidador e da pessoa idosa durante as ações de enfrentamento

2 A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, convencionalmente chamado de novo coronavírus. Possui período médio de incubação de 5,5 dias e aparecimento de sintomas em até 11 dias em 97,5% das pessoas infectadas(1). Foi caracterizada como uma pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020.

à Covid-19 no município de Floriano-PI. Essa ação buscou promover o fortalecimento do vínculo entre a pessoa idosa e seu cuidador, estender aos familiares dos idosos as repercussões da promoção do bem-estar pessoal do paciente e de seu cuidador, aproximar os membros da equipe da universidade e de seus pares desenvolvendo papéis institucionais inerentes as funções as quais ocupam e, fomentar o conhecimento atualizado sobre a pandemia do COVID-19 durante as ações de enfrentamento preconizadas pelas instituições e autoridades em saúde à nível regional, nacional e internacional.

A metodologia do Projeto se deu pelo telecuidado desenvolvido mediante aplicação da tecnologia da informação, realizado pelo acompanhamento remoto da pessoa idosa e do cuidador quanto ao seu bem-estar pessoal por meio de telefone e internet utilizando chamadas de voz e vídeo, envio de mensagens, videoconferências e consultas virtuais. As atividades foram desenvolvidas em cinco Estações de Promoção da Saúde da Pessoa Idosa e Cuidador (EProSPIC), a saber: Estação Apoio Espiritual (EProSPIC I), Estação Biblioterapia (EProSPIC II), Estação Jogo Terapêutico (EProSPIC III), Estação Educação em Saúde (EProSPIC IV) e Estação Musicoterapia (EProSPIC V).

Aqui, são descritas especificamente as ações da Estação Biblioterapia (EProSPIC II) que fez uso da leitura como ferramenta terapêutica para proporcionar uma melhoria na qualidade de vida das pessoas idosas envolvendo momentos de leitura de poemas recital de poesias, contação de histórias e contos, e narração de crônicas e histórias de vida.

A biblioterapia pode ser caracterizada como uma ferramenta que faz a utilização de textos para ajudar as pessoas na resolução de problemas mentais e físicos através da prática da leitura. Estudos revelam que o uso dessa ferramenta como promotora de bem-estar pessoal, permite que o desenvolvimento de uma escuta ativa, expressão de sentimentos, partilha de experiências e aprendizagem e conhecimento. Para além da expressão, o método terapêutico da biblioterapia acarreta mudanças no comportamento, nas formas de comunicação e no movimento do homem para além de si mesmo, o que para Caldin (2001, p. 37) consiste em uma dinamização e ativação existencial por meio da dinamização e ativação da linguagem:

A linguagem em movimento, o diálogo, é o fundamento da biblioterapia. O pluralismo interpretativo dos comentários aos textos deixa claro que cada um pode manifestar sua verdade e ter sua visão do mundo. Entre

os parceiros do diálogo há o texto, que funciona como objeto intermediário. No diálogo biblioterapêutico é o texto que abre espaço para os comentários e interpretações que propõem uma escolha de pensamento e de comportamento. Assim, as diversas interpretações permitem a existência da alteridade e a criação de novos sentidos. A biblioterapia não se confunde com a psicoterapia, posto que esta última é o encontro entre paciente e terapeuta e a primeira se configura como o encontro entre ouvinte e leitor em que o texto desempenha o papel de terapeuta.

Para autores como Almeida (2013), Kalache (2020) e Pinheiro (2019) a biblioterapia possibilita o despertar para imaginação, desenvolvimento e aprimoramento da leitura. E mais que isso, a leitura é mais que uma simples apresentação de texto, esta implica numa interpretação, que para Caldin (2001, p. 36):

[...] é em si mesma uma terapia, posto que evoca a idéia de liberdade – pois permite a atribuição de vários sentidos ao texto. O leitor rejeita o que lhe desgosta e valoriza o que lhe apraz, dando vida e movimento às palavras, numa contestação ao caminho já traçado e numa busca de novos caminhos. A biblioterapia contempla não apenas a leitura, mas também o comentário que lhe é adicional. Assim, as palavras se seguem umas às outras – texto escrito e oralidade, o dito e o desdito, a afirmação e a negação, o fazer e o desfazer, o ler e o falar – em uma imbricação que conduz à reflexão, ao encontro das múltiplas verdades, em que o curar se configura como o abrir-se a uma outra dimensão.

Neste sentido, a proposta em questão tem como finalidade criar/apresentar um espaço de acolhimento de pessoas idosas buscando amenizar os sentimentos de estresse, ansiedade e isolamento físico devido à pandemia da Covid-19 tornando-se, através da literatura uma ação indispensável, uma vez que ressignifica atitudes, promove laços de esperança e reconstrói vivências por meio das interfaces de fora e dentro para criação de aspectos perceptivos, intelectuais, emotivos, psicológicos, sociais e culturais. Além disso, funciona como um dispositivo de enfrentamento dos problemas e desafios sentidos pelos seres humanos como sentimentos de medo, tristeza, angústia, dúvida, incertezas, inseguranças e ansiedade.

As atividades da Estação se desenvolveram entre os meses de agosto e novembro de 2020, sendo agosto destinado para a leitura e declamação de Poemas e Poesias; em setembro os Contos foram apresentados em forma de leitura, dramatização e caracterização livre; outubro foi dedicado à leitura de Crônicas e; novembro

ocorreu a contação das Histórias de Histórias de Vida, narrativas da vida real de pessoas conhecidas, desconhecidas e da própria pessoa idosa envolvida no projeto.

Os resultados obtidos foram satisfatórios, mediante o alcance dos objetivos previstos no projeto, o cumprimento total das atividades programadas e a avaliação de tais ações. As atividades foram planejadas e orientadas por um docente e executada por três discentes da graduação, visando o uso terapêutico da literatura para intensificar a expressão de sentimentos, resolução ativa de problemas, enfrentamento ou insight.

A partir da Classificação dos Resultados de Enfermagem (NOC) e na Classificação das Intervenções de Enfermagem (NIC), viabilizando a promoção da saúde e o envelhecimento ativo e saudável no contexto da pandemia do COVID-19, buscou-se trabalhar sob os indicadores da escala de bem-estar pessoal: Desempenho de atividades de vida diária, Desempenho de papéis habituais, Saúde Psicológica, Relações Sociais, Vida Espiritual, Saúde Física, Estado Cognitivo, Habilidade de Enfrentamento, Habilidade de Relaxar, Nível de Felicidade, Habilidade de expressar emoções.

METODOLOGIA

A execução das atividades da Estação Biblioterapia, que integra a metodologia do Projeto, foi realizada através de reuniões e encontros remotos com a equipe de trabalho, por meio do serviço de comunicação **online**. Os encontros simultâneos ocorreram mensalmente nas terças-feiras às 15h com duração de 30 minutos pela plataforma **Google Meet** e, semanalmente via Aplicativo **WhatsApp** através do Grupo Meu Bem-Estar na COVID-19, ambos contando com a participação e interação dos idosos, dos cuidadores, dos discentes e dos docentes integrantes do Projeto. O ínterim ocorreu entre os meses de agosto e novembro de 2020.

Todo desenvolvimento das atividades se deu de forma remota no que diz respeito ao compartilhamento, interação, produção e composição do cenário audiovisual inserido na proposta. A comunicação e realização das atividades eram feitas em dois momentos: 1) encontros em tempo real para apresentações, se dando uma vez ao mês em transmissão simultânea através de conferências online via Plataforma **Google Meet** e, 2) publicações semanais disponibilizadas no grupo via Aplicativo **WhatsApp** feitas por mensagens, textos, vídeos, áudios, imagens, fotos e atividades interativas.

Cada Estação era composta de uma equipe de trabalho formada por um docente e três discentes, a qual se reunia semanalmente via *Google Meet*, para planejamento e execução das ações da proposta de trabalho para o mês. A construção de cada atividade se dava de forma colaborativa entre a equipe do Projeto, tanto no que diz respeito as discussões, seleção e decisões sobre as temáticas trabalhadas.

Figura 01. Logotipo da Estação e Equipe de Trabalho



Figura 02. Card: Apresentação da Estação



RESULTADOS E DISCUSSÃO (RELATO DE EXPERIÊNCIA)

Com o intuito terapêutico do uso da literatura como ferramenta para intensificar a expressão de sentimentos, resolução ativa de problemas, enfrentamento ou *insight*, a Estação Biblioterapia se encarregou de desenvolver atividade lúdicas

entre os meses de agosto e novembro de 2020, envolvendo leitura e declamação de poemas/poesias, contação de histórias e contos universais e, relatos de histórias de vida.

As atividades se deram de várias formas: gravações em áudio, publicações via mensagens de texto, imagens, fotos e link enviados via Aplicativo *WhatsApp* ao Grupo *Meu Bem-Estar na COVID-19*, tendo como destinatária a pessoa idosa e, apresentações interativas de leitura e contação com dramatização e caracterização livre em transmissão simultânea de 30min via *Google Meet* entre todos os participantes.

O mês de agosto, destinado para a leitura e declamação de poemas e poesias, trouxe textos escolhidos com temas voltados para a realidade do nosso público-alvo como: A idade de ser feliz (Geraldo E. de Souza), Envelhecer (Albert Camus), Quantos anos tenho? (José Saramago), Equacionando o problema matemático da idade (José Guilherme S. Filho) e Ser idoso (Maria Dionésia Santos da Silva), dentre outros.

<p>POEMA – SER IDOSO <i>(Maria Dionésia S. da Silva)</i> Ser idoso é ter a coragem de olhar para frente E dizer que traz consigo um mundo de conhecimento. Ser idoso é ser gente. Ser idoso É poder dizer que tem a dádiva da vida E o poder da mente Que possui uma vasta experiência E carrega em sua guarida A realização e a gratidão da existência. Ser idoso, É ser alguém consciente Pedindo a Deus sempre mais anos de vida Para viver com os seus e ser uma pessoa querida.</p>	<p>Ser idoso, é guardar o que sente Do lado bom e ruim das coisas Dos momentos que viveu E, um dia, tristemente Sofreu. E num outro dia, alegremente Viveu... E foi feliz Como um sábio aprendiz. Ser idoso É aprender, do ontem, a lição Hoje, guardada nas eternas lembranças Bem no fundo do coração. Ser idoso é ter no rosto A marca da sabedoria A experiência de muitos momentos Vividos com alegria.</p>	<p>O que mais lhe entristece É a falta de respeito, carinho e atenção Dê ao nosso idoso o que ele merece E o que queres para ti. Não o maltrate, abrace-o de coração Porque o que estás hoje a pedir Num futuro tão próximo podes conseguir. Por isso, tratar bem o idoso É meu, é teu, é nosso dever Não esqueça que o idoso de hoje Amanhã pode ser você, Basta ter vida em abundância E nem tão cedo morrer.</p>
---	--	--

Figura 03. Card do Tema do Mês



Estação Biblioterapia
Meu Bem-Estar Covid-19

Poemas

Poemas (GP Meu Bem-Estar Covid-19)

A alma só envelhece se você PERMITIR

" Quando a velhice chegar, aceita-a, ama-a. Ela é abundante em prazeres se souberes amá-la. Os anos que vão gradualmente declinando estão entre os mais doces da vida de um homem. Mesmo quando tenhas alcançado o limite extremo dos anos, estes ainda reservam prazeres" (Sêneca).

Figura 04. Recital de Poesias (Google Meet)



Estação Biblioterapia
Meu Bem-Estar Covid-19

Poesias

Recital de Poesias (Google Meet)

RECITAL DE POESIAS

1. PAISAGEM DO INTERIOR (JESSIER QUIRINO)
2. PARAÍSO DE CABO DE SERROTE (JESSIER QUIRINO)
3. AMAR (CARLOS DRUMMOND)
4. SENDO EU, UM APRENDIZ (BRÁULIO BESSA)
5. NÃO SEI (CORA CORALINA)
6. HUMILDADE (CORA CORALINA) A IDADE DE SER FELIZ (GERALDO E. DE SOUZA)
7. ENVELHECER (ALBERT CAMUS)
8. QUANTOS ANOS TENHO? (JOSÉ SARAMAGO)
9. EQUACIONANDO O PROBLEMA MATEMÁTICO DA IDADE (JOSÉ GUILHERME S. FILHO)
10. SER IDOSO (MARIA DIONÉSIA SANTOS DA SILVA)

A poesia é uma forma de traduzir necessidades humanas, além de possibilitar a mudanças de perspectivas de vida, entendendo que existem diversas formas de lidar com as problemáticas que nos cercam, ressaltando também que a verbalização dos nossos sentimentos é uma ferramenta de empoderamento.

Em setembro, os Contos foram apresentados em forma de leitura e dramatização gravados em vídeos, como também apresentados em tempo real por transmissão online. Dentre os contos mais populares destacaram-se: O Cágado e a festa no céu, O Macaco e a Cotia, A Raposa e o Tucano, A Onça e o Gato, A cumbuca

de ouro e os marimbondos, O Jabuti e a Onça, A sopa de pedra e a Nova roupa do Rei. Na ocasião, esses dois últimos foram ensaiados, gravados em vídeos e socializados via *WhatsApp* no Grupo *Meu Bem-Estar na COVID-19* (Figura 6).

Figura 05. Card do Tema do Mês



Estação Biblioterapia
Meu Bem-Estar Covid-19

Contos


Contos (GP Meu Bem-Estar Covid-19)



Contar histórias resgata memórias e contribui positivamente para a melhoria da qualidade de vida dos idosos. Contar histórias é uma habilidade que acompanha o ser humano desde os tempos mais remotos. Através de histórias contadas, as tradições e o passado de um povo são transmitidos de geração em geração.

Figura 06. Apresentação de contos em vídeos



APRESENTAÇÃO - CONTOS

Contos


Contos(GP Meu Bem-Estar Covid-19)


CONTO: A SOPA DE PEDRAS
Janaina Oliveira


CONTO: A NOVA ROUPA DO REI
Suellen Ribeiro



A função terapêutica da leitura pode proporcionar pacificação de emoções, auxiliar na resolução de conflitos e problemas internos e, amenizar problemas de ordem mentais, emocionais e psíquicas. Para Caldin (2001a, p. 36) “A leitura de histórias propicia ao leitor extrair emoções reprimidas e incentiva a resolução de

problemas. A leitura através de textos literários é capaz de se tornar curativa e alterar o estado psíquico do leitor, de forma a amenizar os sofrimentos e transtornos”.

Esse período também foi destaque para o tema Saúde Mental e conscientização do Mal de Alzheimer (Figura 07), no qual apresentamos textos de reflexão, vídeos-poemas e jogos interativos como os “sete erros” e “caça-palavras” relacionados às leituras apresentadas. Ainda trabalhamos a poesia popular e a literatura de cordel (Figura 08) com seu enredo de fácil entendimento e sua linguagem popular que prende a atenção, além de ser um gênero bastante conhecido e presente na vida dos idosos.


Figura 07. Card “Momento Você Sabia?”

*Dia 21 de Setembro - Dia Mundial de
Conscientização sobre a Doença de Alzheimer*

Você Sabia?

A **LEITURA** prática que abre novos horizontes, pode trazer inúmeros acréscimos para a qualidade de vida. Estudos apontam que quem estimula o cérebro com a leitura pode prevenir o desenvolvimento de doenças como o **ALZHEIMER**. Uma mente ativa significa menos chance de perda do poder das funções cerebrais.

Figura 08. Card “Momento O que é o que é?”

<p>Literatura de Cordel É poesia popular, É história contada em versos Em estrofes a rimar, Escrita em papel comum Feita pra ler ou cantar.</p> <p>A capa é em xilogravura Trabalho de artesão Que esculpe em madeira Um desenho com ponção Preparando a matriz Pra fazer reprodução.</p> <p>Os folhetos de cordel Nas feiras eram vendidos Pendurados num cordão Falando do acontecido, De amor, luta e mistério, De fé e do desassistido.</p>	<p>O que é Literatura de Cordel?</p> <p>(Francisco Ferreira Filho Diniz)</p> 	<p>A minha literatura De cordel é reflexão Sobre a questão social E orienta o cidadão A valorizar a cultura E também a educação.</p> <p>Mas trata de outros temas: Da luta do bem contra o mal, Da crença do nosso povo, Do hilário, coisa e tal E você acha nas bancas Por apenas um real.</p> <p>O cordel é uma expressão Da autêntica poesia Do povo da minha terra, Que luta pra que um dia Acabem a fome e miséria, Haja paz e harmonia.</p>
---	---	---

A interação causada pela exposição da literatura de cordel utilizando textos, vídeos-animações, gravações das próprias discentes recitando cordéis, jogos interativos e curiosidades, estreitou a relação dos/as idosos/as e dos/as cuidadores/as e acadêmicas. Com a participação ativa resolveram os desafios propostos e até relataram algumas experiências de vida relacionadas com o tema, como o uso de certos objetos que foram citados nos cordéis e familiares que recitavam e criavam poesias populares. Uma visão reforçada por Caldin (2001, p. 13) para quem a Biblioterapia é concebida “como leitura dirigida e discussão em grupo, que favorece a interação entre as pessoas, levando-as a expressarem seus sentimentos: os receios, as angústias e os anseios”.

O mês de outubro foi dedicado à leitura a apresentação de Crônicas. Iniciamos com reflexões sobre a leitura na terceira idade, via **WhatsApp** pelo Grupo Meu Bem-Estar na Covid-19, na ocasião apresentamos a crônica Velhice de Manoel José Rodrigues.

VELHICE...

(Crônica de Manoel José Rodrigues)

A velhice chegou como uma nuvem escura sobre o céu. O velho agora mora sozinho. Seus filhos foram levados pela mão da vida chamado destino. Os dias se passam como todos os dias, sempre com a rotina de quem já cumpriu sua missão ou de quem não tem mais missão para cumprir. Assim o velho convive com sua velha rotina chamada solidão. Sua casa sempre foi visitada pelos filhos, talvez fosse mais quando eles estavam ainda precisando do velho pai. Que bom que todos eles já conseguiram sua independência. Os vizinhos observam e cuidam do solitário homem, quase abandonado. Mais um dia chegou, desta vez é um dia mais especial, o Dia dos Pais, eles sempre vieram neste dia, talvez não venham sempre, mas sempre vêm no Dia dos Pais. O dia chegou, demorou e passou, dos muitos filhos apenas um ligou. Uma vizinha do velho homem notou a tristeza, pois conhecia tudo que ele havia feito para deixar seus filhos bem na vida, todo seu sacrifício. A vizinha chegou ao entardecer, trouxe um pedaço de bolo e comentou: - Nenhum de seus filhos vieram hoje? O velho apenas respondeu: - Só um ligou. Fez-se um longo silêncio, depois o velho completou: - Ele disse que eles não vieram porque os filhos deles deram uma festa para eles. A mulher ficou inconformada: - Mas a festa tinha que ser para o senhor. O homem bem mais experiente que ela respondeu com a voz embargada: - Este pai aqui já deu o que tinha que dar. Outra vez se fez um silêncio e a mulher notou uma lágrima escorrer pelo rosto enrugado do pai cansado, que terminou a frase: - Deixem eles festejarem enquanto ainda são lembrados.

Moral da estória: “Muitos pais são como páginas que são viradas pelo vento da ingratidão.”

Além do texto da crônica inicial, dos informativos, de jogos interativos e vídeos envolvendo o tema, outras pequenas crônicas foram publicadas fazendo parte do repertório de atividades, como podemos destacar:

DUAS PEQUENAS CRÔNICAS ENGRAÇADAS

(Edilson Rodrigues Silva)

I - Numa entrevista de emprego: - Muito bem meu rapaz!...Eu até que gostei de você, achei você bastante simpático. Vamos fazer um último teste: - Vamos dizer que você está no pantanal e de repente aparece uma onça enorme, o que você faz? Perguntou a entrevistadora. - Se eu tiver uma arma eu atiro nela. Disse o entrevistado. - E se o senhor não tiver uma arma? - Aí eu pego uma faca e vou pra cima dela. Cheio de valentia respondeu o entrevistado. - E se você não tiver uma faca? Continuou a entrevistadora. - Aí eu saio correndo. - E se o senhor não puder correr? - Tem certeza que a senhora gostou de mim?

II - Já fazia um bom tempo que aquele policial estava de olho naquele motorista apressadinho. Ele pensou: Amanhã esse cara não vai me escapar. Vou pará-lo e lhe darei uma multa daquelas bem salgadas. O engraçadinho não perde por esperar. No dia seguinte o policial fez o sinal para que o motorista infrator parasse. O motorista atendeu prontamente e parou o veículo. Sem perder tempo o policial foi logo dizendo: - hãhã!...hãhã! Bonito heim! Até que enfim nos encontramos. Por acaso o senhor sabia que já faz um bom tempo que eu estava a sua espera. - Puxa vida seu policial! Sinceramente, sinto muito! Eu juro que eu não sabia, só fiquei sabendo disso há alguns minutos e, como o senhor mesmo viu, eu vim o mais rápido que pude.

Figura 09. Card do Tema do Mês

Estação Biblioterapia
Meu Bem-Estar Covid-19



Crônicas

 Crônicas (GP Meu Bem-Estar Covid-19)

A crônica é um gênero textual curto escrito em prosa, geralmente produzido para meios de comunicação, por exemplo, jornais, revistas, etc. Além de ser um texto curto, possui uma "vida curta", ou seja, as crônicas tratam de acontecimentos corriqueiros do cotidiano.


Figura 10. Card "Momento Curiosidade"

 **Momento Curiosidade**

Veja dois escritores cronistas brasileiros

Conta aqui pra gente, vocês conhecem algum deles?

Rubem Braga, (1913-1990) foi um escritor e jornalista brasileiro. Tornou-se famoso como cronista de jornais e revistas de grande circulação no país. Foi correspondente de guerra na Itália e Embaixador do Brasil em Marrocos.



Luis Fernando Verissimo (1936) é um escritor brasileiro. Famoso por suas crônicas e contos de humor, é também jornalista, tradutor, roteirista de programas para televisão e músico. É filho do escritor Érico Veríssimo.



A crônica se caracteriza pela simplicidade do vocabulário, pelos temas recortados do cotidiano, pela brevidade da leitura e a pela sua linguagem poética. Para Candido (1992, p. 14) a crônica está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas:

Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele a grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitada. Ela é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e nas suas formas mais fantásticas, sobretudo porque quase sempre utiliza o humor.

Em novembro às Histórias de Vida foram apresentadas através de narrativas da vida real de pessoas conhecidas, desconhecidas e da própria pessoa idosa envolvida no Projeto. Em bate-papo real fizemos um diálogo com algumas questões pertinentes: 1. Como é a sua casa, sua vizinhança e a cidade onde cresceu?; 2. De quais tradições familiares você se lembra?; 3. Quais recordações têm de seus avós?; 4. Quais foram os desafios que você teve de enfrentar?; 5. De que tipo de comida você gosta e a que não gosta?; 6. Que eventos mais importantes da comunidade, nacional e mundial que você vivenciou e como alguns desses eventos mudaram sua vida?; 7. Quais são suas filosofias de vida ou os pontos de vista que você compartilharia com outras pessoas?; 8. Quais pessoas você classificaria como verdadeiros grandes homens e mulheres e o que fizeram para serem grandes?; 9. Quais coisas que você acha que faria do mundo um lugar muito melhor se não existissem?; 10. Do que você tem medo e o que mais te fascina na vida?; 11. Se você pudesse voltar no tempo e fazer as coisas de novo, o que você mudaria?

Figura 11. Card do Tema do Mês

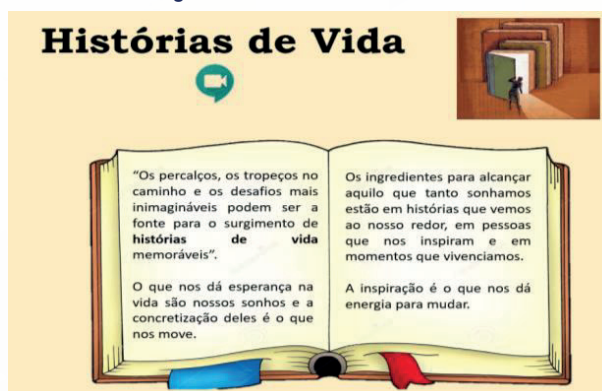
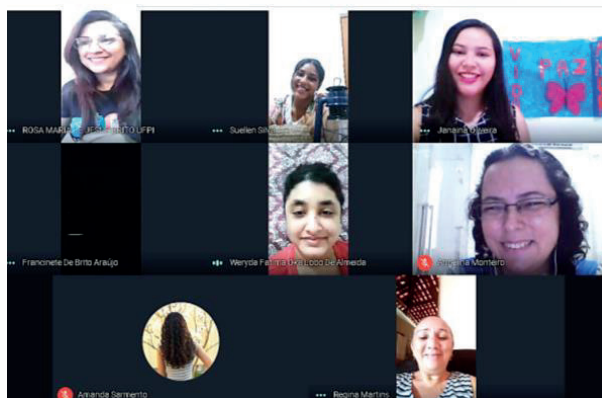


Figura 12. Relatos das Histórias de Vida (Google Meet)



Pelo momento em questão, de estarmos vivenciando o isolamento social ocasionado pela Pandemia da Covid-19, concluímos essa atividade trazendo alguns relatos de histórias de vida reais de pessoas através do “Diários da Quarentena”. Os relatos foram colhidos de pessoas próximas das e pelas discentes participantes do Projeto e, apresentados ao Grupo, como podemos destacar alguns deles:

Amanda Sarmiento. “A quarentena tem sido um pouco difícil, pois o medo do vírus é grande, e está aumentando a cada dia, mas tenho fé que vai passar. Durante esse período, aproveitei bastante a minha família e mesmo com esse cenário atual que vivemos tentamos não baixar a cabeça. Este ano também tive a oportunidade de fazer parte de um projeto da Universidade Federal do Piauí e tem sido muito proveitoso. Realizamos ligações semanais a idosos e a cada semana fico mais feliz, pois vejo a importância de cuidar de uma pessoa idosa, pois são seres incríveis e de grande sabedoria e experiência. Recentemente voltei a rotina com as aulas EAD e tem sido um pouco difícil também a adaptação a esse novo meio tecnológico, mas aos poucos iremos nos adaptando. Enfim, espero que tudo isso passe logo, pois estou com saudades da minha antiga rotina”.

Jean Carlos. “O isolamento social, para mim, até que foi proveitoso, usei meu tempo livre pra fazer algumas atualizações e para praticar outras atividades em casa, que eram até então, esquecidas por falta de tempo da correria diária. Realizei minicursos, participei de palestras, congressos, fiz curso de idiomas, preparação de artigos científicos, conheci novas pessoas, desafiei meus limites e coloquei em seguimentos sonhos que tinha sido pausado. Dentre esses sonhos, está a retomada de meu curso técnico em enfermagem, creio que se não fosse a pandemia, eu não iria terminá-lo, e agora tenho a honra de terminar. Pra mim acho que esse foi o máximo. Mas claro que teve o lado de desafio, que era se trancar, pra se guardar do vírus, passamos a ter que nos contentar apenas com um sorriso de longe, um tchau um beijo jogado, já que os abraços e apertos de mãos não podem, alguns problemas se intensificaram e outros foram solucionados, mas com a certeza que no fim tudo dará certo, no fim sairemos vitoriosos dessa batalha”.

Figura 13. Card “Momento Você Sabia?”

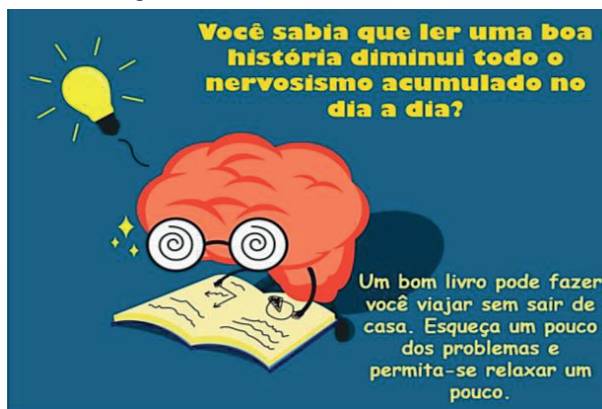
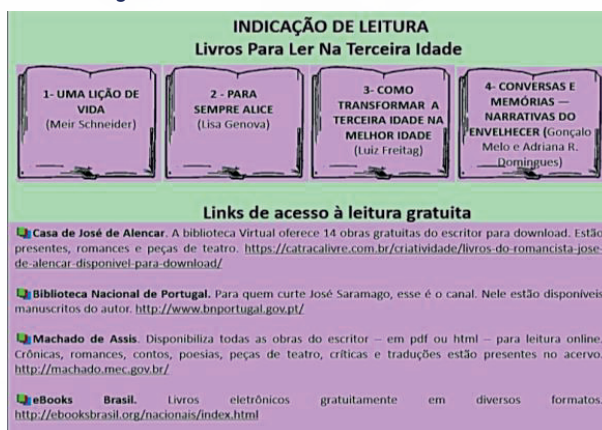


Figura 14. Card “Momento Dicas de Leitura”



Ao finalizar o Projeto, percebemos a importância dessas ações para a comunidade acadêmica e adjacências que a extensão universitária proporciona. Os resultados obtidos foram bastante satisfatórios, uma vez que conseguimos alcançar os objetivos propostos sem percalços ou inconvenientes externos, conforme se deu a realização das atividades programadas bem como a avaliação dessas ações.

A ação permitiu aprendizados significativos para as discentes, possibilitou uma maior integração entre todos/as participantes e proporcionou aos idosos a ampliação da visão interna do próprio ser, a percepção e o sentir a realidade. Esse movimento “busca engrandecer as visões internas do indivíduo para o mundo e ao seu redor, advertindo-o para a realidade da situação da vida e ajudando-o no enfrentamento do que não pode ser mudado” (VASQUEZ, 1989, p. 51, Apud SEBASTIÃO, 2012, p.57).

Nos relatos e depoimentos dos/as idosos/as observados ao longo do processo percebemos que as atividades executadas oportunizaram a vivência de todos envolvidos em ações para a valorização do telecuidado. Percebeu-se o desenvolvimento de aprendizados, a realização de uma satisfação pessoal e a busca pelo entretenimento e acolhimento, o que trouxe a possibilidade destes de vivenciar comportamentos para o envelhecimento ativo.

A cada atividade realizada era perceptível a participação e o envolvimento dos/as idosos/as e dos/as cuidadores/as no que diz respeito às habilidades e percepções que foram sendo desenvolvidas, a criatividade, a concentração, a elaboração caprichosa das apresentações, a valorização do trabalho e a percepção do sentido da leitura para a vida. Essa experiência nos permitiu ver como o uso terapêutico da leitura pode acarretar estímulos de insights e levar ao idoso a adquirir novas visões de si mesmo, instigar o exercício da memória de lembranças importantes, afetivas e felizes, bem como, a comunicação honesta, entre si ou com o grupo, sobre os seus sentimentos, valores ou ações apresentando com desfecho um processo harmônico e equilibrado de crescimento e desenvolvimento pessoal.

Por meio da biblioterapia é possível o leitor buscar identificar-se com os temas e enredos das histórias, seus personagens e acontecimentos, podendo assimilar formas de resolver problemas e conflitos internos e externos da própria existência. Ele pode dialogar com o autor da história e entrar em um universo de possibilidades de mudança de espírito. No decorrer das apresentações as participantes reconheceram poemas e seus respectivos autores, até mencionaram seu gosto pessoal por esse ramo literário e citaram alguns dos seus títulos favoritos.

A leitura feita de forma lúdica melhora o dia, propicia momentos de relaxamento e diversão, principalmente no contexto da sociedade que vivemos na qual “não temos” tempo para o lazer, ou não damos a devida atenção e cuidado. Além disso, o planejamento e escolha do material são importantes para as discussões do que foi apresentado, conversas, partilhas de opiniões e interações, como também aproximação do idoso com o cuidador em momentos de descontração. Para Rudakof (2014, p. 08) “a técnica da Biblioterapia está além de apenas proceder à leitura. Envolve a escolha de conteúdos, tipos de texto, tamanho e ritmo de leitura, adequados para o resultado esperado”.

A vivência com a literatura seja na contação de histórias, declamação de poemas/poesias e narração de histórias de vidas pôde possibilitar uma estimulante interação social, um diálogo afetivo com compartilhamento de saberes e impulsionar

a cognição e a memória dos/as idosos/as. Ao ouvir, contar e compartilhar histórias estes reviveram memórias, sentimentos e sensações vividas no passado trazendo para o momento presente experiências emocionais significativas, tanto no campo do desenvolvimento cognitivo quanto no campo do lazer, uma vez que, como afirmam Gáspari e Swartz (2015): podem atender às necessidades internas do ser humano e contribuir para o autodesenvolvimento e a qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos a experiência enriquecedora e exitosa na perspectiva de colaborar com o aumento da percepção positiva do cuidador e da pessoa idosa sobre o próprio estado atual de saúde durante as ações de enfrentamento à COVID-19 no município de Floriano-PI. A pessoa idosa, mantendo contato com os seus próprios sentimentos através das atividades adequadas propiciadas pela Biblioterapia, pode vir a entender-se melhor, adquirir novas visões de si mesmo, com possibilidades de percepção de que ela pode não ser o único que sofre uma determinada situação ou um problema específico.

A aplicação do Projeto que objetivou cuidar do bem-estar pessoal do cuidador e da pessoa idosa durante as ações de enfrentamento à Covid-19, procurou entre outros objetivos, a promoção do fortalecimento do vínculo entre a pessoa idosa e seu cuidador, a divulgação e extensão das repercussões da promoção do bem-estar pessoal e a aproximação dos membros da equipe da universidade e de seus pares desenvolvendo papéis institucionais inerentes as funções as quais ocupam.

Através da Estação Biblioterapia foi possível colocar em prática a atividade de leitura de forma terapêutica ao público destinado: pessoas idosas e cuidadores. A abordagem da Estação trouxe consigo uma novidade no telecuidado e potencializou o desejo e a curiosidade no mundo da leitura, apesar das dificuldades encontradas, como adaptação dos idosos às plataformas utilizadas e a instabilidade dos serviços de redes de internet. As discentes utilizaram de sua criatividade e autonomia nas diversas situações já apresentadas e, os demais participantes se mostraram ativos e receptivos tecendo uma verdadeira rede de conhecimentos, descobertas e partilhas.

O efeito desta vivência foi bastante positivo no que diz respeito à partilha de saberes, socialização de sensações/emoções/sentimentos, estabelecimento de diálogos com outros sujeitos, construção de autonomia, construção de redes

e relações e estreitamento de vínculos sociais e afetivos. Essa ação reforça como experiências desta natureza contribuem para a responsabilização do cuidado integral do indivíduo, pautada no diálogo, na escuta ativa, na resolução de conflitos e em mudanças voltadas para práticas de inclusão e autonomia da pessoa idosa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Edson Marques et al. Biblioterapia: o bibliotecário como agente integrador e socializador da informação. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, v. 3, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/moci/article/view/17365>>. Acesso em: out, 2020.

BEZERRA, Polyana Caroline de Lima; LIMA, Luiz Carlos Ribeiro de; DANTAS, Sandro Carvalho. **Pandemia da Covid-19 e idosos como população de risco: aspectos para educação em saúde**. Cogitare Enfermagem, [S.l.], v. 25, ago. 2020. ISSN 2176-9133. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/73307>>. Acesso em: 14 nov. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/ce.v25i0.73307>.

CALDIN, Clarice Forkamp. **A leitura como função terapêutica**: biblioterapia. Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, 2001, p. 32-44. Disponível em <http://www.encontros-bibli.ufsc.br>. ISSN 1518-2924. Acesso em: 27 abr. 2011.

_____. **A poética da voz e da letra na literatura infantil**: (leitura de alguns projetos de contar e ler para crianças). 2001. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/81866>>. Acesso em: out, 2020.

CANDIDO, Antonio. **A crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. 2 ed. Campinas: Ed. da Unicamp/ Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

DOURADO, S. P. da C. (2020). **A pandemia de COVID-19 e a conversão de idosos em "grupo de risco"**. Cadernos De Campo (São Paulo - 1991), 29(supl), 153-162. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v29isuplp153-162>.

GÁSPARI J. C., Swartz G. M. **O idoso e a ressignificação emocional no lazer.** *Psic: Teor Pesq.*; 21 (1): 69-76. Disponível em: <<http://www.sci-elo.br/pdf/ptp/v21n1/a10v21n1.pdf>>. 2005.

HAMMERSCHMIDT, K.S.A; SANTANA, R.F. **Saúde do idoso em tempos de pandemia covid-19.** *Cogitare enferm* V. 25, e72849, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/72849/pdf>>. Acesso em 04 de junho de 2020.

KALACHE, Alexandre et al. Envelhecimento e desigualdades: políticas de proteção social aos idosos em função da Pandemia Covid-19 no Brasil. **Rev. bras. geriatr. gerontol.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, e200122, 2020 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180998232020000600101&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: out, 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Folha informativa – COVID-19** (doença causada pelo novo coronavírus). [Internet]. 2020. [acesso em 04 jun 2020]. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875.

PINHEIRO, Edna Gomes et al. Biblioterapia para idosos: a leitura faz bem aos olhos e ao coração. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação-FEBAB**. 2019. Disponível em: <<https://anaiscbbd.emnuvens.com.br/anais/article/view/2158/2159>>. Acesso em: out, 2020.

RUDAKOFF, Ana Lúcia Sobrinho. **Biblioterapia**. São Luís: [s.n.], 2014. 47 p.

SEBASTIÃO, M. M. C. P. Biblioterapia: a função terapêutica do livro em ambiente prisional .2012. 98 f. **Dissertação de Mestrado**. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3653/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Biblioterapia.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 04 de mai. 2020.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.002

CARTA DE PAULO FREIRE: DIÁLOGO SOBRE ÉTICA E CORPORALIDADE NA EJA

ANA LIDIA FELIPPE GUIMARÃES

Doutora pelo Curso PPGE/Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho foi analisar como os professores de duas escolas da cidade do Rio de Janeiro pensam o corpo na escola e o tema ética, de maneira que contribuam na educação de discentes jovens no Programa de Educação Jovens e Adultos (PEJA). A fundamentação teórica corroborou com os autores: Vasquez (2017), Bauman (1998; 2011) e Ricoeur (2006; 2014) na categoria ética. A fenomenologia de Merleau-Ponty (1999; 2004), com a perspectiva do corpo como a concretização das experiências e a noção de reconhecimento da pessoa. Taborda de Oliveira (2006; 2008; 2013) com o conceito de corporalidade, que é entendida aqui como a educação do corpo da própria pessoa, a qual transcende o uso do corpo como instrumento. Optamos pela metodologia de abordagem qualitativa, que tem se mostrado eficaz ao tratar dos fenômenos educacionais complexos. As categorias foram formadas a priori e a posteriori. Utilizamos as técnicas de entrevista e do grupo focal, realizadas com base nas virtudes contraditórias e da Carta aberta de Paulo Freire a Educadores e Educadoras (1982; 1985) e os dados analisados à luz da metodologia de Bardin (1977). O resultado, no que concerne à este recorte da pesquisa, apontou para a urgência de elaboração e desenvolvimento de um processo pedagógico dialógico sobre o tema ética para o reconhecimento da corporalidade no espaço/tempo escolar com amplitude e continuidade, ratificando a função sociocultural na educação dos estudantes jovens e adultos.

Palavras-chave: Corporalidade. Ética. Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

A inquietude diante da saída e afastamento de discentes jovens do ensino fundamental na educação básica em fluxo contínuo chegando à EJA como consequência do insucesso escolar e pelas questões comportamentais, principalmente a indisciplina, concerne às grandes demandas socioeconômicas da atualidade, impulsionou o estudo da tese de doutorado intitulada: **Corporalidade e Ética na Educação de Jovens e Adultos** pelo PPGE do PPGE da Faculdade de Educação da UFRJ. Para esse artigo, delimitamos a apresentação, no que tange aos sujeitos **Professores**.

Observamos no decorrer da pesquisa, que surgem nos professores preocupações, o que tange vivenciar o fracasso e a evasão escolar de adolescentes/jovens no processo de escolarização. A pesquisa teve como **Lócus** duas unidades escolares da Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Rede de Ensino da cidade do Rio de Janeiro, uma localizada na zona norte e a outra na zona sul da cidade.

Ressaltamos que o objetivo geral deste estudo foi analisar como os professores de ambas as escolas participantes da pesquisa pensam o corpo na escola e a temática ética, de forma que contribuam para a educação e especialmente à permanência dos discentes jovens na EJA.

Buscamos o tema da corporalidade para compreender o sentido e significado da pessoa humana, enquanto corpo humano e esse como representação de si no espaço escolar e na sociedade. Elencamos o tema corporalidade a partir da contribuição de Taborda de Oliveira (2006; 2008), que está ligada à educação do corpo, à história da educação dos sentidos e da sensibilidade, ou seja, do corpo humano na cultura escolar.

É importante compreender a formação humana e ética, numa perspectiva histórica, principalmente nas diversas formas de estabelecer relações interpessoais e no próprio modo de Ser no contexto social.

A corporalidade na EJA, diante de tantas idas e vindas desse sujeito torna-se um olhar estigmatizado. Nesse sentido, enfatizamos a categoria corporalidade do **estranho** (BAUMAN, 1998). No tema **estranho**, apontamos o pensamento do sociólogo Zygmunt Bauman. Observamos em sua obra uma análise de fatos cotidianos, que envolvem problemas sociais das pessoas humanas na contemporaneidade. Esses problemas sociais refletem no cotidiano escolar de forma contraditória e silenciosa interferindo na construção da pessoa humana, na ordem e dinâmica da cultura escolar.

Ressaltamos Freire (1998, p. 37) ao afirmar que: “Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão”. Como tal, na Educação de Jovens e Adultos é relevante ações pedagógicas docentes e a experiências sociais do discente, como também incentivá-lo a interrogar sobre si mesmo e seu lugar no espaço escolar e no mundo relacionando todas as dimensões humanas no processo de ensino aprendizagem.

METODOLOGIA

No que concerne ao objetivo traçado para esse trabalho, decidimos pela abordagem qualitativa, pois esta tem se mostrado eficaz ao tratar dos fenômenos educacionais complexos (GIL, 1999), a luz da análise interpretativa dos dados.

Contemplamos na pesquisa duas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro que têm o Programa de Educação de Jovens e Adultos no universo de escolas públicas na Cidade do Rio de Janeiro. Os sujeitos, que trouxemos para esse trabalho são os *professores* do EJA. As unidades escolares que compunham as turmas são de jovens de 15 a 25 anos do EJA I e EJA II. Nomeadas de *Escola Norte* a turma do EJA I/bloco 2 e na Escola Sul a turma do EJA II/bloco 2.

A EJA I diz respeito à classe de alfabetização dos anos iniciais referente ao 4.º e 5.º ano. A EJA II refere-se às unidades de progressão dos anos finais do 8.º e 9.º ano do Ensino Fundamental.

O procedimento técnico utilizado, que destacamos nesse trabalho na *Escola Norte* foi o instrumento da entrevista através das *Virtudes do educador/Unidades contraditórias* (FREIRE, 1982) conforme o Quadro I.

Quadro I – Virtudes do educador/Unidades contraditórias

PROCEDIMENTO TÉCNICO	
ENTREVISTA ABERTA	
T E M A S	<ul style="list-style-type: none"> • Humanização/convivência • Discurso/prática • Palavra/silêncio • Teoria/prática • Paciência/impaciência • Texto/contexto

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas entrevistas, optamos pelo tipo misto, com uma parte mais estruturada e outra mais aberta (ALVES MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998). Apresentamos aqui as entrevistas abertas.

A técnica escolhida para atuação com os professores na EJA II/ bloco 2 *Escola Sul*, foi do grupo focal com a finalidade de favorecer um conjunto de procedimentos que visam organizar os registros de modo que revelem com objetividade e isenções possíveis como os grupos pesquisados percebem a proposta e se relacionam (ROSA, 2013) com o foco do estudo.

Nos encontros com os professores, estabeleceu-se uma dinâmica de interação positiva, que emergiu diversos pontos de vista, processos socioemocionais (GATTI, 2012), permitindo a captação de dados significativos para a análise. Em cada encontro, houve a proposta de um tema relativo aos textos/livro *Virtude do educador* (FREIRE, 1982; 1985), incluindo a *Carta ao Educador*.

O último encontro com os docentes da Escola Sul foi apresentada a *Carta ao Educador*, em que propomos a leitura, conversa e destaque relevantes da carta, no que tange ao individual e coletivo do grupo de professores. Os dados foram agrupados em categorias temáticas e analisados à luz da metodologia desenvolvida por Laurence Bardin (1977).

A seguir destacamos a Carta do Educador (FREIRE, 1985):

“Esta é uma carta pequena, amiga que lhes faço despreziosamente. O espaço de eu disponho não me permite ir além de algumas rápidas considerações em torno de um ou dois pontos que me parecem fundamentais em nossa prática. Pontos, de resto, ligados entre si, um implicando no outro.

O primeiro deles é o da necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nem um de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros.

Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educadora ou educador, significa reconhecer nos outros, os educandos no nosso caso, o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar que corresponde ao nosso dever de escutá-lo. Mas, como escutar implica em falar também, o dever que temos de escutá-los significa o direito que igualmente temos de falar-lhes. Escutá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo sempre autoritário.

Esta não pode ser, porém a maneira de atuar de uma educadora ou de um educador cuja opção é libertadora. Quem assim trabalha, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas dominadoras.

O outro ponto, ligado a este, e a que eu gostaria de me referir é o da necessidade eu temos os educadores e educadoras de assumir a ingenuidade dos educandos para poder, com eles, superá-la. Estando num lado da rua ninguém estará, em seguida, no outro, a não ser atravessando a rua.

Se estou no lado de cá, não posso chegar ao lado de lá, partindo de lá, mas de cá. Assim também ocorre com a compreensão menos rigorosa, menos certa, da realidade, por parte dos grupos populares.

Temos de respeitar os níveis de compreensão que estão tendo de sua realidade. Impor a eles a nossa a nossa compreensão em nome de sua libertação é aceitar as soluções autoritárias como caminhos de libertação.

Nem sempre, infelizmente, muitos de nós, educadoras e educadores, que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com nosso discurso "avançado".

Daí que o nosso discurso, incoerente com a nossa prática vire puro palavreado. Daí que muitas vezes as nossas palavras "inflamadas" contraditadas por nossa prática autoritária entrem por um ouvido e saiam pelo outro os ouvidos das massas populares.

Sejamos coerentes. Já é tempo.

Fraternalmente"

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Há uma variedade de relações e ações que a pessoa humana mantém com o mundo exterior. Desse modo, há transformações na dimensão material e exterior, as quais permitem que as pessoas possam experimentar, conhecer e contemplar uma gama de repertório histórico-social.

No que diz respeito às exigências diante das transformações, quando existem problemas de ordem prática, que não são problemas teóricos morais, mas que se relacionam entre si e de maneira particular, entramos no campo da ética, da moral e das relações mútuas (VAZQUEZ, 2017). Nesse sentido, é possível entender a ética como tema fundamental na EJA.

A Filosofia elaborada por Nicola Abbagnano (2007) há um estudo da ética nas várias correntes históricas, desde a Antiguidade à contemporaneidade. Ética, em geral, é a ciência da conduta (ABBAGNOMO, 2007). Esse autor apresenta as vertentes das teorias platônica e aristotélica sobre o conceito da ética, as quais conduziram e mesclaram esse conceito na antiguidade e modernidade. Há uma importância na conceituação de ética na filosofia contemporânea, a qual se vincula a noção de valor. Ressaltamos que o “Valor são qualidades imediatas sobre as quais, portanto nada há a dizer, só em virtude de um procedimento crítico e reflexivo é que podem ser preferidos ou pretendidos”. (ABBAGNANO, 2007, p. 387).

A ética é uma reflexão, enquanto a moral estabelece as normas, princípios e regras de uma determinada comunidade. Há um caráter filosófico na ética, por isso deve-se buscar a racionalidade e objetividade para proporcionar conhecimentos sistemáticos e metódicos nessa área. Dessa maneira, podemos dizer, com Vazquez (2017, p. 23), que “[...] a ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano”. Essa definição contribui para o reconhecimento da ética como aspecto importante no processo de ensino e aprendizagem na educação escolar.

Para Bauman (2011), a ética é um produto social, e, com essa ideia, o filósofo faz uma analogia entre ética e a sociologia, lembrando que a sociologia é o estudo da sociedade, enquanto moral é “[...] uma investigação sobre as formas pelas quais as normas éticas são construídas e tornadas efetivas, as formas pelas quais as escolhas são feitas pelas e para os seres humanos”. (BAUMAN, 2011, p. 55).

Na perspectiva do filósofo Ricoeur (2014, p. 227), a ética se coloca com categoria superior e de excelência ao destacar que há “a primazia da ética sobre a moral”. De acordo com Ricoeur (2014), a vida ética tem o sentido das expressões *vida boa* e *viver bem*, que preconizam uma reflexão da palavra vida.

Isso nos instiga ao seguinte questionamento, concernente à ética e à corporalidade: qual o valor existencial e histórico da pessoa, remetido pela abordagem ética ou à expressão *vida boa*? A questão da perspectiva ética relacionada a *vida boa* é uma busca constante da humanidade. Entretanto, Bauman (1998, p. 26) afirma que “[...] a modernidade viveu num estado de permanente guerra à tradição”, isto é, negando a construção da pessoa humana empenhada em elaborar o valor existencial e histórico, tanto no sentido individual como no sentido do bem comum. É importante perguntar: a guerra está interligada ao processo civilizatório

da pessoa humana? O próprio filósofo mostra formas atuais e históricas da infelicidade humana interligadas a essa longa busca da pessoa em ser e estar no mundo:

A guerra declarada ao desconforto humano em todas as suas variedades é travada em três frentes. Enquanto muitas batalhas vitoriosas têm-se dado nas duas frentes, e um número crescente de forças inimigas esteja sendo desarmado e posto fora de ação, na terceira linha de batalha o destino da guerra continua indefinido, e não parece que as hostilidades irão chegar ao fim. Para libertar os seres humanos de seus medos, a sociedade deve impor restrições a seus membros, enquanto, para continuar em busca da felicidade, homens e mulheres precisam rebelar-se contra as restrições. A terceira das três fontes do sofrimento humano não pode ser eliminada por decreto. A interface entre a busca da felicidade individual e as inelutáveis condições da vida em comum será sempre um local de conflito. Os impulsos instintivos dos seres humanos tendem a se chocar com as demandas de uma civilização inclinada a enfrentar e vencer as causas do sofrimento humano. (BAUMAN, 2014, p. 120).

Nesse contexto da ética, justamente na hermenêutica do sujeito, a pessoa em seu corpo surge como particular básico (RICOEUR, 2014), e esse é um ponto fundamental na relação entre corporalidade e ética na formação da pessoa, principalmente por meio da questão elaborada pelo referido filósofo: “Como passar do indivíduo qualquer ao indivíduo que é cada um de nós?” (RICOEUR, 2014, p. 6). Essa indagação perpassa pela ideia do particular básico, que é o corpo físico na formação da noção de pessoa.

Os corpos são os primeiros particulares básicos com critérios de localização num esquema de espaço-tempo, que é único. Dessa maneira, o corpo é a prioridade relevante para a noção de pessoa, a qual se faz por meio dos predicados que lhe atribuímos (NASCIMENTO, 2009).

A pessoa busca uma “autodesignação ligada à enunciação” (RICOEUR, 2014, p. 14), a qual será a referência fundamental com atribuição à identidade. Essa prioridade dos corpos é de suma importância para a noção de reconhecimento da pessoa (RICOEUR, 2006) como sujeito lógico. Com isso, esse sujeito tem um único referencial com dois predicativos, um físico e outro psíquico. E esses dois predicativos são interdependentes quanto à referência identificadora, pela razão de as pessoas possuírem ou serem corpo, o que é um predicativo físico das pessoas.

A enunciação refere-se à aquisição e uso da linguagem. Com a linguagem, o corpo cresce na dimensão da pessoa, não mais como particular básico, mas como

condição de explicação para se tornar compreensível aos termos *si mesmo* e *o outrem*. Nesse caso, entram em ação as *minhas experiências* e as *tuas experiências*, e ambas se correlacionam à experiência de alguém no mundo.

Relacionamos essas análises da ética e do corpo na perspectiva da corporalidade, em que pensar o lugar do corpo é pensar o lugar da própria pessoa humana nas diferentes relações, na busca das potencialidades no espaço escolar.

O ser humano é a própria corporeidade, “é o ser e o estar no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 212) e a existência humana tem significado nas ações no mundo, enquanto realidade não só do comportamento humano como da pessoa em si mesma. A fenomenologia hermenêutica de Merleau-Ponty (1999; 2004) traz uma perspectiva diferente da concepção mecanicista e reducionista sobre o corpo humano.

A corporalidade é um espaço singular. Uma corporalidade não é igual a nenhuma outra. Como tal, é somente numa relação de intimidade, que se diferencia o “meu corpo” e o outro (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 63), pois há significado. Essa singularidade depende também do espaço social do corpo, visto que a pessoa se conhece e se reconhece. Assim, consideramos a corporalidade como lugar de multiplicidade de experiências, as quais afirmam as diferenças pessoais inseridas na humanidade.

Apresentamos a pergunta referente ao que pensam os docentes a respeito das virtudes do educador, no tocante às categorizações do Quadro II, pois há uma importância crucial na formação da corporalidade ética do educando e no processo de reflexão do próprio docente, tanto no que se refere ao ato de ensinar e aprender quanto à maneira crítica de pensar essas categorias, no que concerne às relações interpessoais e na dinâmica teoria/prática.

Quadro II – Virtudes do educador/perspectiva freiriana

Categorizações – Escola Norte
Humanização/convivência: “Fundamental para as aulas”; “Todo respeito e paciência”; “A afetividade é fundamental”; “É minha realidade aqui”; “É uma convivência perfeita”; “A aprendizagem é humanizada”; “Humanização cerca todo o trabalho”; “aceitar as diferenças” “Respeito com o professor”
Discurso/Prática: “Não são palavras soltas”; “Mais ético possível”; “Criar referência”; “Ter um bom comportamento”; “Valorização do saber deles”
Palavra/silêncio: “Professor fala muito”; “Espero que se organizem”; “Usar nas observações”; “Silenciar é observar”; “Externalizar o pensamento”; “Ouvir o outro”; “Que permita eu falar”; “Prefiro silenciar”; “Busco ouvir o outro”

Teoria/prática: “A prática é muito rica”; “Não tem receita de bolo”; “História de vida”; “Ler é uma coisa boa”; “Não nasce no estalar dos dedos”

Paciência/impaciência: Tudo é paciência”; “Paciência o tempo todo”; “Sou impaciente”; “Um controle”; “Impaciência tem que ser usada”; “Muito paciente”; “Paciência próxima da impaciência” “Eu gosto de trabalhar com as duas”; “Realizar atividades”

Texto/contexto: “Texto é a teoria”, “Contexto é a prática”, Trabalho é dentro do contexto”, “Contexto muito rico”, “Não permitiu que estudasse”, “Valor ao estudo”, “Se complementam” “Pensar o que é certo”, “É sempre construído”, “Texto cabe no contexto”, “Está ali na realidade”.

Fonte: Elaborado pela autora

Esse termo é chamado por Freire (1982) como conjunto das virtudes clássicas. Virtude foi considerada pelas entrevistadas como fundamental na modalidade da EJA. Destacamos algumas falas a seguir para afirmar a importância dada as Virtudes do Educador:

A gente está lidando com ser humano tem que ter todo o respeito e paciência. O trabalho é a relação humana e afetiva para valorizar. (Pedf)

A gente sabe que, por vezes, a gente faz um discurso, que, na prática, naquele momento, a gente não consegue realizar. (Psl)

Falar uma coisa e agir daquela forma, não estou criando referência. [sic] (Pedf)

Não é silenciar de calar, mas é silenciar para poder ouvir outras coisas e outras falas. (Psl)

A prática é muito maior do que a teoria. Não tem nenhuma teoria que embase o que você encontra dentro de uma sala do PEJA. [...] A prática dentro da sala de aula é muito mais rica do que a teoria. (P II)

Essa minha paciência está muito próxima da minha impaciência. Então, eu tenho impaciência por alcançar determinadas coisas [...]. E eu acho que essa impaciência, ela é uma coisa interessante para que a minha paciência não seja mais forte. (Psl)

O texto, às vezes, é muito bonito, todo arrumadinho com suas vírgulas, com seu português perfeito. Mas o contexto não é assim, temos que arrumar ele todo dia um pouquinho [sic]. O contexto deles é muito mais forte do que o texto deles. (P II)

Na categoria **humanização/convivência**, há nove inferências agrupadas em sistema de ideias. Esse termo é chamado por Freire (1982) como conjunto das virtudes clássicas. Virtude foi considerado pelos entrevistados como fundamental na modalidade da EJA.

Na categoria **discurso/prática**, há cinco inferências, as quais chamaram à atenção, devido ao distanciamento, que os professores colocaram entre o discurso e a prática.

Há uma complexidade de discursos no interior do sistema escolar, no qual a pessoa se depara com dilemas morais. Da mesma maneira, existe uma confusão no entendimento entre discurso e prática. O agir comunicativo na busca de um entendimento entre as pessoas e a necessidade de uma prática educativa compromissada com o reconhecimento de aproximar o discurso/prática se tornam para os professores relevantes reflexões éticas e atitudes de referências da corporalidade essencial na EJA.

Na categoria **palavra/silêncio**, há nove inferências agrupadas no sistema de ideias. Notamos dos respondentes que há uma tensão entre falar e escutar na relação professor e estudante na sala de aula. Essa tensão é óbvia, no que tange a essa relação na atualidade, pois são muitos os aspectos que impedem a tentativa de escutar o outro, o tempo de fala de cada um e coerência do docente na dialética discurso/prática. Para a EJA, no que tange aos jovens, eminente a construção de diálogo na prática educativa para que o discurso seja uma forma de abertura ao diálogo sem que o docente perca a autoridade nessa relação.

No que diz respeito à categoria **Teoria/prática**, há cinco inferências agrupadas em sistemas de ideia. Dois docentes entrevistados valorizam muito a prática em detrimento da teoria e não percebem a relação dialética que há entre ambas.

Na categoria **paciência/impaciência**, há oito inferências agrupadas em sistemas de ideia. Essa categoria foi considerada essencial na modalidade da EJA, no que concerne pensar a aprendizagem do processo de alfabetização e quanto às dimensões da Ética na formação humana. Há uma necessidade no ato de ensinar, aprender e experimentar a categoria **paciência/impaciência** como unidade contraditória em termos da corporalidade jovem.

A categoria **texto/contexto** parece englobar todas as outras categorias, pois envolve a pessoa enquanto corporalidade, o ser e conviver como dimensão ética na EJA. É importante a partir de o contexto pensar a dialética, a qual envolve experiências pessoais e coletivas na diversidade. Há uma conexão com a leitura da realidade, em que o primeiro passo indispensável é a experiência. Nessas, construímos o conhecimento, que estará inserido no contexto, o qual pressupõe rigor na leitura do texto no caminho da crítica com princípios éticos. Dessa forma, criam-se novos registros na corporalidade dos estudantes da EJA.

Observamos que as respostas, por meio dos sistemas de ideias, trouxeram para as respondentes um pensar sobre a dialética de cada virtude, no que diz respeito à ação do corpo docente e à sua própria ação na unidade escolar. Em cada par

dialético das virtudes, buscamos compreender a coerência de cada grupamento de professores da escola pesquisada. Atentar para o discurso próximo da prática ou mesmo o que seja a prática é fundamental na construção, transformação e aceitação da corporalidade.

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

Segundo Oliveira (2008), no espaço e tempo da escola há as disciplinas concebidas para educar o corpo e outras para educar a mente. Essa afirmação reforça o dualismo cartesiano de fragmentação do ser humano, criando barreiras para uma “educação do corpo” (OLIVEIRA, 2008) ou da pessoa humana. O corpo se liga à ética nesse espaço de formação humana, pois a pessoa é seu corpo, que fala, sente, pensa, decide, resiste, silencia e tantas outras ações humanas que a torna existência e transformação.

Na Escola Sul, no encontro do grupo focal uma das propostas efetivadas foi a leitura e conversa sobre a *Carta Aberta a Educadoras e Educadores* (anexo I) de Freire (1982). Essa foi escolhida por tratar de aspectos da ética e da prática cotidiana da educação escolar como meio de reflexão e ação dos docentes sobre aquilo que no mundo podem transformar.

A dinâmica traçada neste encontro foi de realizar uma leitura coletiva. Em seguida, escolher trechos ou parágrafos do texto que se relaciona com a sala de aula e comentar para suscitar diálogos entre os participantes do grupo. Apresentamos o Quadro a seguir, que concerne em *diálogo sobre a carta*.

Quadro III – Diálogo sobre a carta

Trechos dos textos		
PI	Cada um de nós é um ser no mundo com o mundo e com os outros. (2º parágrafo)	“Não estamos só” “Escolha profissional” “Problema do educador”
PII	Não mencionou	–

Trechos dos textos		
PIII	Se estou do lado de cá, não posso estar do lado de lá, partindo de lá, mas cá. (6º parágrafo) Temos que respeitar os níveis de compreensão que estão tendo de sua realidade. (7º parágrafo) Nem sempre, infelizmente, muitos de nós, educadoras e educadores proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com nosso discurso avançado. (8º parágrafo)	"Trazem muitas informações" "Outro patamar de vivência" "Gratificante estar no PEJA" "Atentos ao nível de compreensão" "Temos que escolher a democracia"
PIV	Se estou do lado de cá, não posso estar do lado de lá, partindo de lá, mas cá. (6º parágrafo);	"Qual o momento do aluno?" "Eu estou do lado de cá" "Professora provocadora"
PV	Cada um de nós é um ser no mundo com o mundo e com os outros. (2º parágrafo); Direito deles de falar que corresponde ao nosso dever de escutá-los. (3º parágrafo)	"Escutar é falar com eles" "Professor se sente onipotente" "Não estamos sozinhos"

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro acima, mostramos de forma sintética os sistemas de ideias agrupadas. É importante mencionar que nesse encontro, especificamente no momento de dialogar sobre a carta houve intenso debate, o qual possibilitou uma interação significativa no grupo. Essa interação significativa diz respeito à dinâmica de comportamento, participação e empatia, que veio acontecendo desde o 3º encontro e culminou neste 4º encontro. Enfatizamos as falas das docentes como uma das partes do diálogo no momento do grupo focal.

Somos donos do conhecimento. Isso nos faz vaidosos dentro da sala de aula enumeras vezes. Portanto, nos isolamos do nosso convívio. Eu acho que é uma grande falha. Não trocamos experiências, não discute as relações de dominação ou de domínio e assim por diante [sic]. P1

Com seus pares? PII

Sim, nessa vaidade com seus pares, sou dona do conhecimento e pronto! Aí me isolo. Isso que a gente está fazendo aqui. [sic] P1

Concordo com P1 quando falou que o professor é onipotente. E nós que estamos aqui no PEJA, nós realmente conseguimos enxergar o outro lado da vertente quando você está no PEJA, por isso eu em dois anos de PEJA parece que apaguei tudo anterior da minha vida. Que agora que estou aprendendo a ser professora. [...] Eu acho que todo professor deveria passar pelo PEJA. Para ele, conhecer esse outro lado de doação de escutar e de se colocar no lugar do outro. E aí, você fazendo isso você promove essa ação libertadora! [sic]. PV2

É isso que elas acabaram de falar, saber ouvir, estar no lugar do outro, a famosa empatia [sic]. P1

Eu preciso ser uma professora provocadora, eu tenho uma relação, em que eu fico estimulando muito esses embates, argumentações para poder refletir. Uma coisa que eu vejo, que está aqui, se eu estou do lado de cá, o aluno não pode estar naquele momento e não de onde você queira que ele esteja [sic]. PIV

Você quer que o aluno veja com seus olhos. Só que ele está no outro patamar com outra vivência, que é que lhe leva a enxergar com os olhos dele, é diferente. Essa troca passa a ser diferente, porque eles trazem muitas informações até os mais novinhos, coisas que você nunca pensou, que alguém de 15 anos pudesse ter vivido [sic]. PIII

As respondentes trazem nas falas acima a articulação de todas as unidades contraditórias, ou seja, das categorias de análises nos termos das virtudes do educador, segundo Freire (1982; 1985). Observamos uma proximidade, escuta e colaboração entre as participantes do grupo focal no decorrer do processo, que permitiu de fato um diálogo ampliando a visão de totalidade do contexto.

Contexto que envolve as corporalidades de jovens da EJA, que tem o desejo de aprender, de ser compreendido e de propor às pessoas que se dispam dos preconceitos, no que tange às relações sociais como marca da atualidade.

Da mesma maneira, que cada respondente na ação de dialogar pode sentir e pensar o que está implícito no seu próprio texto. Esse momento do grupo focal ativou as várias narrativas e partilhas de ideias, que potencializou cada docente como pessoa humana.

É preciso desafiar os que compõem o espaço escolar para uma corporalidade que tem o desejo de aprender, de ser compreendida e de propor aos outros se despirem dos preconceitos na complexidade das relações sociais que marca a contemporaneidade

A educação corporal na escola (OLIVEIRA, 2006) com jovens e adultos carece de um percurso de entendimento do corpo como repleto de significados, que aprende, que se expressa pelo discurso, que aprende a racionalizar, que transpõe emoções, que quer conhecer e sentir como aspecto ético do ser social. É uma corporalidade no mundo que quer viver para se reinventar em uma nova história de fato e de direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é um recorte da Tese de doutorado e não houve a intenção como na elaboração da própria tese de realizar um caminhar para o fim, mas da possibilidade de tantos outros caminhos de investigação da tríade EJA, corporalidade e ética.

Na abordagem metodológica qualitativa a análise resultou em dados que forneceram conhecimentos aos docentes, por meio do processo vivido pela pesquisa empírica de forma reflexiva e crítica, impulsionou ações no âmbito escolar da EJA, em especial dos jovens que ficaram em um tempo e espaço fora ou excluído mesmo estando da escola.

Acreditamos que a corporalidade é forçada a se adaptar e a se enquadrar em ações no espaço escolar de forma contraditória e tensa, o que dificulta o processo de formação humana e continuidade da historicidade desses sujeitos.

Salientamos as formas de compreensão sobre a corporalidade no interior da escola, enfatizando a importância para a necessidade de reconhecermos o que se determinou nas diferentes concepções de educação e nas formas distintas de tratar o corpo.

Nesse sentido, os preceitos que foram acionados em cada uma das diferentes concepções de educação conformaram os corpos infantis refletindo na corporalidade do jovem e adulto. Dessa forma, as ações indiferentes e discriminatórias à corporalidade do **estranho** registram marcas que dificultam o processo de escolarização, aguçando os sentimentos de não pertença.

O conceito de corporalidade traz para a educação do corpo na escola uma abrangência de reflexões no campo da EJA e estabelece relação com a abordagem da pluralidade da pessoa humana na dimensão ética. Tratar a educação do corpo na escola se considerou fundamental, pois é evidenciar as múltiplas formas (OLIVEIRA, 2006) para a compreensão da diversidade de corpos que se formam e circulam nesse espaço.

Não há o **eu** sem o **outro**, em qualquer sentido e na afirmação da corporalidade, enquanto pessoa em construção de uma identidade com a finalidade de obter o reconhecimento das suas ações na história de si mesmo. A pessoa é sempre um sujeito inacabado (FREIRE, 1985) que precisa do outro para ajudar a descobrir as fontes de si mesmo (RICOEUR, 2014), por meio das pessoas que se relacionam.

Na Escola Norte e na Escola Sul houve contribuição a ação pedagógica à comunidade de professores. Uma descoberta da dimensão da educação do corpo e de como a temática ética, seja na ausência e presença perpassa em todas as dinâmicas de sala de aula, da escol e de como está intrínseca nas áreas de conhecimento escolar e na vida dos educandos.

As Virtudes do Educador e a Carta Aberta de Freire (1982; 1985) potencializou o diálogo para entende a articulação da Educação de jovens, corporalidade e a ética. Isto é, de ensinar, abrir espaço para debate, reflexão e sistematização do tema ética no sentido da transversalidade em todas as áreas do conhecimento para a formação humana integral do jovem e do adulto.

Observamos a relevância de uma ação didático/metodológica mista, articulando transversalidade e disciplinaridade nas aulas para que haja a motivação desses discentes. A Ética está registrada na corporalidade, dessa maneira é um tema rico para se pensar na inclusão dos jovens na EJA.

Consideramos a educação escolar pública como um espaço específico de aprendizagem formal, informal e crítico das corporalidades, que refletirá no seu desenvolvimento, e ainda como uma instância social plural, em que poderá ter um encontro de diferentes hábitos corporais e formas variadas do corpo habitar o âmbito escolar (ALMEIDA, 2003). Entendemos que o compromisso e a responsabilidade dos docentes com sentidos compartilhados são fundamentais nas questões que envolvem a educação dos jovens.

AGRADECIMENTOS:

A orientação da Prof^a Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins e aos professores sujeitos da pesquisa pela confiança, partilha e honestidade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Thompson, 1999.

BAUMAN, Z.; LEONIDAS, D. **Cegueira Moral**: a perda da sensibilidade na modernidade líquida. 1ed. Rio de janeiro: Zahar, 2014.

_____. **Bauman sobre Bauman:** diálogos com Keith Tester. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

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

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

FREIRE, P. **Virtudes do educador.** São Paulo, Vereda Centro de Estudos em Educação. 1982-1985.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro, 2012.

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

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

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

NASCIMENTO, C. R. **Identidade Pessoal em Paul Ricoeur.** 2009, 89 fl. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2009.

RICOEUR, P. **Percursos do reconhecimento.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

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

VÁZQUEZ, A. S. **Ética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.003

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A QUALIDADE PROPOSTA EM DISCUSSÃO

ANA CAROLINA CERVEIRA TAVARES

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

FABIANE SILVA MARTINS

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

SORAYA TATIARA LOPES CHICAR

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

RESUMO

Estudo acerca da qualidade educacional proposta pelo Programa de Educação Profissional e Tecnológica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. O método utilizado foi o materialismo histórico-dialético, em que foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica a partir dos documentos oficiais que tratam da política educacional, como: a CF/88 e a LDB/96 que trazem a garantia de um padrão mínimo de qualidade no ensino ofertado pelo Estado; o Decreto nº 5.154/2004 que regulamentou as Diretrizes da Educação Profissional e; o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que delibezrou acerca das Diretrizes Curriculares Educacionais da Educação de Jovens e Adultos. Os resultados da pesquisa mostraram que a investida neoliberal, consolidada com a Reforma do Estado Brasileiro na década de 1990, trouxe nítida diminuição das funções estatais, com fortes rebatimentos nas políticas educacionais. A qualidade na educação escolar tornou-se central, porém, esvaziada do seu caráter democrático, reforçando a dualização do ensino, alinhada aos processos de qualificação da força de trabalho, fortalecendo a relação emprego-formação em detrimento da relação trabalho-educação

– o caminho gramsciano para a formação omnilateral. Assim, foi imposto um padrão que interessava ao mercado e não condições iguais de oportunidades, em que aspectos da qualidade do campo produtivo foram incorporados pela área educacional. Na contramão deste processo, concluímos que a qualidade educacional só é possível quando alcança a todos e todas e reconhece a diversidade dos sujeitos para que a participação da sociedade civil seja legítima na construção das políticas públicas educacionais. O desafio é construir indicadores de qualidades concisos e passíveis de avaliação, desde que se articulem os insumos e os processos educacionais que, de fato, alcancem a realidade dos sujeitos envolvidos. É neste sentido que acreditamos numa qualidade socialmente referenciada que fortaleça a escola pública e assim, contribua na direção de uma “democratização radical”, na contramão da concepção mercadológica.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Qualidade Educacional

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica acerca da concepção da qualidade educacional proposta pelo do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. A escolha desta temática justifica-se por estarmos inseridas na política educacional, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA que, dentre o seu público, está a EJA.

O percurso histórico das políticas educacionais brasileiras mostrou um modelo educacional com ações pontuais e desarticuladas. Como resultado disto, priorizou-se o ensino propedêutico, voltado para as camadas mais abastadas, ao mesmo tempo em que ofertou cursos com enfoque na profissionalização, voltados para os segmentos mais pobres e menos escolarizados. Assim, a separação entre a formação técnica e a formação geral acompanhou a educação brasileira ao longo dos anos. A herança escravista do nosso país trouxe uma representação negativa do trabalho manual, considerado indigno e vergonhoso aos homens livres e delegado aos mais pobres, promovendo o seu distanciamento com o trabalho intelectual.

Somente no governo Lula (2003-2006 e 2007-2011) e com a pressão da sociedade civil, vimos a criação de políticas e programas mais duradouros. Em relação à educação de jovens e adultos, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado – PBA (Decreto nº 4.834/03), na tentativa de diminuir o número de analfabetos com 15 anos de idade ou mais, que à época somava 16 milhões de pessoas. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 é outro instrumento relevante ao deliberar acerca das Diretrizes Curriculares Educacionais da Educação de Jovens e Adultos, onde reconhece que o país precisa reparar a dívida social com aqueles que não tiveram acesso à educação, na escola ou fora dela. É neste contexto que o PROEJA foi criado, por meio do decreto nº 5.478/05 com o objetivo de 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).

O objetivo deste trabalho é analisar a qualidade educacional proposta no documentos oficiais brasileiros voltados para a educação de jovens e adultos, em especial, o documento base do PROEJA (Decreto 5.840/2006).

Nesta direção, o artigo está dividido em três seções: A primeira discorre acerca da metodologia da pesquisa, o método e os procedimentos utilizados. A segunda seção apresenta os resultados e discussões da pesquisa e, por fim, as considerações finais acerca da qualidade educacional proposta na educação de jovens e adultos atrelada à educação profissional.

A relevância desta pesquisa é, por estarmos implicadas no objeto, que buscamos atender aos interesses coletivos, no sentido de contribuir na ampliação do debate acerca da política pública da educação de jovens e adultos. através da socialização das informações, de forma efetiva e comprometida com as reais necessidades da nossa sociedade.

METODOLOGIA

O método que conduziu a presente pesquisa 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 o objeto e seus determinantes, através de sucessivas aproximações com a realidade. 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”.

Quanto aos procedimentos de pesquisa, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica a partir dos documentos oficiais que tratam da política educacional, como: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) que trazem a garantia de um padrão mínimo de qualidade no ensino ofertado pelo Estado; o Decreto nº 5.154/2004 que regulamentou as Diretrizes da Educação Profissional e; o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que deliberou acerca das Diretrizes Curriculares Educacionais da Educação de Jovens e Adultos e e o Decreto nº 5.840/06 que trata do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A qualidade educacional é, reiteradamente, citada nos documentos oficiais brasileiros, como na CF de 1988 e na LDB que trazem como um de seus princípios, a

garantia da oferta de um padrão mínimo de qualidade no ensino. Todavia, não especificam a que qualidade se referem, quais os indicadores adequados para “medi-la” e o que consideram um padrão mínimo de qualidade, uma vez que isto depende da correlação de forças dos projetos políticos em disputa na sociedade.

A qualidade é um conceito polissêmico e, por isso, abre espaços para diferentes interpretações, onde seus indicadores também variam, a partir dos diferentes interesses e expectativas dos sujeitos e dos diferentes projetos políticos-ideológicos em disputa na sociedade. Gentili (2015, p. 172) destacou dois modelos predominantes:

Um é o que pretende impor os setores hegemônicos: o critério de qualidade como mecanismo de diferenciação e dualização social. Outro, o que devem conquistar os setores da esquerda: o da qualidade como fator indissolúvelmente unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da escola pública.

Assim, sua definição não é somente técnica, mas também política, ou seja, definir insumos e parâmetros para um ensino de qualidade requer uma análise dos custos, das condições reais, dos objetivos que se almeja e das expectativas sociais em torno do processo de escolarização. Concordamos com Almeida e Bentini (2016) quando defendem que a qualidade é um conceito construído e, para uma qualidade socialmente referenciada, é preciso considerar os aspectos internos e externos à instituição, que devem estar em constante negociação.

No Brasil, esta perspectiva democrática tem sido capturada pelo discurso hegemônico de caráter mercadológico, onde o objetivo é preparar os sujeitos para se tornarem “empregáveis” no mercado, para isto devem desenvolver diversas competências, principalmente, na educação profissional e tecnológica. E, quando se trata da formação de jovens e adultos, o desafio é ainda maior, pois chegam na escola carregados de experiências do mundo da vida e isto requer um olhar diferenciado para entender a diversidade das suas demandas, dificuldades e expectativas. Barcelos (2014, p. 496) afirma que uma educação de qualidade voltada para os jovens e adultos só é possível quando pensamos “a educação de jovens e adultos não para os sujeitos jovens e adultos, mas, sim, com os sujeitos jovens e adultos”, portanto, este é o desafio.

A partir de 1988, com a aprovação da Constituição Federal, a qualidade tem sido um termo recorrente nos documentos oficiais que tratam da política

educacional. São conquistas fundamentais da sociedade civil, que não aconteceram sem conflitos de interesses, barganhas políticas, *lobby* dos representantes das escolas privadas e derrotas dos movimentos sociais em defesa da educação pública. Dentre eles, destacamos:

O artigo 206, inciso VII da CF/88, traz como um de seus princípios, a garantia de um padrão mínimo de qualidade no ensino ofertado pelo Estado. A LDB enfatiza a importância do Estado em garantir o padrão de qualidade educacional nas escolas públicas, o artigo 70 que trata da manutenção e desenvolvimento das despesas educacionais, visa também o “aprimoramento da qualidade e expansão do ensino” (BRASIL, 1988, 1996).

Em relação à educação de jovens e adultos, a LDB destinou uma seção inteira para a educação de jovens e adultos (Seção V). O art. 37 definiu que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”, a complementação da aprendizagem ao longo da vida foi inclusa apenas em 2018, por meio da Lei nº 13.632. Ainda neste mesmo artigo, o parágrafo 3º, incluído em 2008, através da Lei nº 11.741, diz que “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (BRASIL, 1996).

É notório que a nova constituição representou uma esperança para a sociedade brasileira, alijada dos seus direitos. No entanto, o contexto internacional de crise do capital, atrelado à conjuntura local levou ao redimensionamento do Estado e frustrou algumas das expectativas da população. É neste cenário que se insere a reforma educacional brasileira, parte de uma reforma maior – a Reforma do Estado da década de 1990. Conforme orientação do Consenso de Washington, realizado em 1989, o Brasil, enquanto país em desenvolvimento, precisava cumprir diversas regras ali estabelecidas, dentre elas: reforma fiscal, privatizações e abertura comercial. Em contrapartida, assim como outros países dependentes, receberia apoio financeiro com o argumento que precisaria superar a crise econômica que estava vivenciando.

Quanto aos rebatimentos da reforma estatal nas políticas de educação, a aprovação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB representou o marco da reforma educacional. Ela surgiu como resultado da adequação às reformas mais gerais, exigidas pela nova fase do capital,

seu foco era desenvolver competências na educação básica e educação profissional para suprir a demanda do mercado.

Para Frigotto, (2010), as novas exigências educativas e de formação humana das décadas de 1980 e 1990, para os países dependentes, nada mais são que um “rejuvenescimento da teoria do capital humano”, pois não houve mudanças estruturais, mas ele surge com o “rosto mais social”, propagada pelos organismos internacionais, que o autor denominou de “novos senhores do mundo”, como o FMI, BID, BIRD, Unesco e os regionais como a CEPAL e a Oerlac. É uma nova roupagem para a qualidade na educação escolar, que deve estar alinhada aos processos de qualificação da força de trabalho, fortalecendo a relação emprego-formação, em detrimento da relação trabalho-educação – o caminho gramsciano para a formação omnilateral. Diante disto, novas categorias entram em cena:

No plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multihabilitação, policognição, polivalência e formação absoluta (FRIGOTTO, 2010, p.59).

Sob esta retórica, a democratização do acesso à educação deu lugar à qualidade educacional, sem a primeira ter sido resolvida, pois o importante naquele momento era a imposição de um padrão que interessava ao mercado e não condições iguais de oportunidades. Nesta direção, aspectos da qualidade do campo produtivo foram incorporados pela área educacional, tais como: a **produtividade**, em que a qualidade do produto deve ser alcançada com menor tempo e menor custo de trabalho; a **competitividade**, onde a produção em massa já não significava qualidade nos resultados e; o **disciplinamento** do trabalhador, em que o “controle de qualidade” garante a lucratividade do capitalista, sob o discurso de valorização do trabalhador: “Antes o férreo controle ‘científico’ do supervisor; hoje, a participação de toda essa grande família que é a empresa – *things ain’t what they used to be*” (GENTILI, 2015, p.138). Sem falar na polivalência, de caráter mais operacional que não requeria qualificação, mas apenas a disponibilidade para os diversos trabalhos.

Porém, esta realidade começou a mudar no governo Lula (2003-2011) e, dentre as mudanças, está a criação do Programa Brasil Profissionalizado, através do Decreto nº6.302/07, com a finalidade de “[...] estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio

da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” (BRASIL, 2007).

O PROEJA, criado por meio do decreto nº 5.840/06, aponta para uma política de educação e qualificação profissional que tem a perspectiva de superar a “dualidade estrutural cultura geral *versus* cultura técnica”. Pretende-se uma formação humana que supere a adaptação passiva e subordinada do trabalhador aos ditames capitalistas, e esteja “[...] voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível” (BRASIL, 2007, p. 32).

E, para acompanhar essas novas mudanças trazidas pelo governo progressista com a educação profissional, era preciso resolver o problema da alfabetização da população brasileira. No governo Lula (2003-2011), onde o censo mostrou pouco mais de 16 milhões de pessoas com mais de 15 anos de idade analfabetas, foi criado, em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do decreto nº 4.834/03, fruto de exigências internacionais e pressão da sociedade (BRASIL, 2000, 2003).

Nesta direção o PROEJA, criado por meio do decreto nº 5.840/06, apontou para uma política de educação e qualificação profissional que tem a perspectiva de superar a “dualidade estrutural cultura geral *versus* cultura técnica”. Pretende-se uma formação humana que supere a adaptação passiva e subordinada do trabalhador aos ditames capitalistas, e esteja “[...] voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível” (BRASIL, 2007, p. 32).

A Lei nº13.005/14 que aborda o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de dez anos – 2014 a 2024, regulamenta o artigo 214 da CF e estabelece dez diretrizes, dentre elas: a melhoria da qualidade da educação. Quanto às metas estipuladas, as metas 7, 10 e 20 tratam, especificamente, da qualidade na educação (BRASIL, 2014).

Mas a que qualidade tais documentos se referem? Quais indicadores estão levando em consideração para “medir” a qualidade? O que é considerado um padrão mínimo de qualidade?

A qualidade educacional, segundo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, só é possível quando alcança a todos e todas, reconhece a diversidade dos sujeitos, legitimando a participação da sociedade civil, na construção das políticas públicas educacionais. E, o financiamento público justo das políticas educacionais contribui, significativamente, para este fim, neste sentido, a sua formalização nos documentos oficiais, como a CF88, LDB, PNE e o Fundeb, foi uma

grande conquista da sociedade, pois as três esferas – União, Estados e Municípios – tornaram-se corresponsáveis em fazer cumprir o direito à educação.

Entretanto, no Brasil, devido à sua condição de país dependente, periférico e subdesenvolvido, os indicadores educacionais de qualidade são impostos pelos organismos internacionais a serviço do capital, privilegiando apenas o aspecto econômico. Porém, isto não quer dizer que tais indicadores são desprezíveis, mas devem ser ressignificados com elementos que levem à emancipação humana.

Oliveira e Araújo (2005, p. 8) identificaram três indicadores hegemônicos legitimados socialmente no Brasil, para medir a qualidade da educação:

[...] um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala.

O primeiro indicador da qualidade na educação era o acesso ou não à escola. A partir de 1940, até fins da década de 1970, havia enorme escassez de oferta educacional, onde grande parte da população jovem não tinha acesso, principalmente, os filhos da classe trabalhadora. Por conta da não obrigatoriedade formal do Estado em ofertar a educação, seu papel se reduzia à uma assistência aqueles que não podiam pagar. Estruturalmente, foram construídos espaços físicos e compra de materiais escolares, geralmente, de baixa qualidade, sem contar as péssimas condições de trabalho e baixo salário dos docentes. Não havia preocupação com as condições em que se davam este acesso, o importante era garantir a “igualdade” com aqueles que já estavam nas escolas.

O segundo indicador para medir a qualidade na educação, citado por Oliveira e Araújo (2005, p. 10), foi o fluxo escolar, incorporado a partir do final dos anos 1970 e 1980. Superado (em parte) o problema do acesso, a preocupação voltou-se para o que acontecia dentro da escola, a questão deslocou-se para a permanência escolar “com sucesso” dos estudantes. “A partir da comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino, era medida a qualidade da escola. Se a saída se mostrasse muito pequena em relação à entrada, a escola ou o sistema como um todo, teria baixa qualidade”.

As ideias de eficiência e produtividade prevaleceram na definição da qualidade educacional, com uma clara matriz empresarial, em contraposição à ideia de

democratização da educação e do conhecimento como estratégia de construção e consolidação de uma esfera pública democrática.

O terceiro indicador, disseminado a partir de 1990, tornou-se referência para medir a qualidade educacional por meio do desempenho dos alunos, submetidos a provas e testes padronizados, responsabilizando-os pelo seu “sucesso” ou “fracasso” escolar. E, aqueles que não conseguem alcançar este padrão estabelecido, são expulsos das instituições escolares, sob o discurso de evasão.

Atualmente, os instrumentos brasileiros de avaliação educacional são o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade, para avaliar o rendimento dos alunos do ensino superior. Quanto à educação de jovens e adultos, de acordo com site do governo federal, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja é posto como um importante instrumento de avaliação, voltado “para aferir competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade adequada”. Realizado desde 2002, tem a finalidade de melhorar a qualidade da educação ofertada, partindo dos seus resultados, além disto, promove a certificação do aluno.

Tais instrumentos de avaliação educacional, ainda que sejam apresentados como políticas de aferição da qualidade da educação, todavia, na prática, não conseguem medir o conhecimento adquirido pelos alunos e muito menos a sua qualidade educacional, mas somente a sua proficiência. Ressaltamos que a qualidade educacional socialmente referenciada não mede apenas os resultados, mas, principalmente, os processos educacionais, envolvendo dimensões internas e externas à escola.

Gentili (2015, p. 151, 152) denominou essa padronização do ensino de “ideologia das pedagogias *fast food*”, em que, por meio de testes de desempenho, promove-se um ranqueamento das escolas, acirrando a competição e a hierarquização entre elas, “[...] inspira-se em três concepções que compartilham a escola tradicional e os modernos *McDonald’s*: a noção de mérito, a função exemplificadora do quadro de honra e a filosofia do “você pertence à equipe de campeões”. Para o autor, há uma obsessão pela medição, simplificando o processo educacional ao supor que esta hierarquização, por si só, é suficiente para garantir a qualidade nas escolas, “[...] apelam para a terminologia do mundo dos negócios tal como se a

eficiência e a produtividade se definissem por uma simples competição de caráter simbólico”.

Isto só confirma a fala de Meszáros (2008, p. 16): “No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos e orçamentos públicos”. Neste âmbito, as escolas consideradas de qualidade são aquelas capazes de se adaptarem ao que o mercado exige, onde a competitividade, atrelada à rentabilidade é o seu mote principal.

Absorvidas pela narrativa da meritocracia, as escolas públicas não têm condições de concorrer no mesmo nível com as escolas privadas. Isto justifica a “desqualificação” das escolas públicas, desresponsabilizando o Estado do seu papel enquanto provedor de políticas públicas educacionais, esvaziando a luta por uma educação pública que atenda a todos, de forma equânime.

A qualidade educacional de caráter econômico não se restringe às melhores estruturas, bons materiais escolares, professores qualificados, mas significa também o melhor para alguns e o pior para outros. É a partir desta lógica empresarial reducionista, que as provas padronizadas foram e ainda são consideradas um método confiável para medir o êxito “cognitivo” dos estudantes e, assim, julgar se uma escola ou sistema educacional é ou não um “produto” de qualidade. Essa busca por excelência, pela “seleção dos melhores”, só reforça a dualidade do ensino na nossa sociedade. Para Oliveira e Araújo (2005, p. 18) tais testes são importantes, mas insuficientes, pois não tem efetividade para gerar mudanças políticas para melhoria da qualidade do ensino ofertado. “Ademais, há questões de ordem metodológica que dificultam a análise dos impactos que os insumos educacionais, o contexto socioeconômico e cultural e as práticas escolares têm sobre a aprendizagem dos alunos [...]”.

É nesta realidade que a pedagogia das competências ganha espaço, onde a qualidade educacional é medida pelas competências desenvolvidas pelos alunos nos ambientes escolares e devem estar alinhadas aos processos de qualificação do trabalhador, a partir do que exige o mercado. De acordo com Paiva (2002), a construção ideológica em torno da noção de competência justifica-se pelo *boom* tecnológico proporcionado pela Revolução Tecnológica, onde os cidadãos precisavam ser alfabetizados tecnologicamente e o sistema educacional precisava acompanhar a velocidade de tais mudanças, disponibilizando cursos mais curtos, focalizados e com novas linguagens adaptadas ao mundo do emprego.

Agora, a busca pela qualificação é na perspectiva da empregabilidade, que deve agregar diversas competências, como conhecimentos técnicos, habilidades interpessoais e capacidade de adaptação às mudanças.

Torna-se tarefa das instituições que oferecem educação tentar tornar sua clientela empregável, adequando seus cursos à demanda e incluindo na formação elementos subjetivos capazes de assegurar maior adesão dos quadros às instituições e seus objetivos. Digamos que a contração do mercado de trabalho aprofunda a subsunção do sistema educacional (e especialmente da educação profissional) aos requisitos do capital (PAIVA, 2002, p. 59).

Além das características subjetivas requeridas pela reestruturação produtiva, as novas tecnologias na produção industrial exigiam o domínio da leitura e da escrita que se chocava com os elevados índices de analfabetismo no mundo, uma vez que a escolarização formal ainda era privilégio das classes mais abastadas.

E, quando pensamos na realidade brasileira, no seu **status** de país dependente, os índices de alfabetização são mais alarmantes, onde prevaleceu a racionalização e a intensificação do trabalho, elevando, excessivamente, a superexploração do trabalhador, com um “relativo avanço tecnológico”.

Ante essa conjuntura, em que as empresas transnacionais impuseram às suas filiais brasileiras a adoção de técnicas mais flexíveis de acumulação, o país se viu obrigado a adotar medidas que reduzissem o grande número de analfabetos, sobretudo, jovens e adultos. Com isto, através de tratados e acordos internacionais, o Brasil reconheceu a sua crítica situação educacional e firmou o compromisso de erradicar o analfabetismo e criar condições para o desenvolvimento de uma educação com qualidade, em todas as idades, de forma universal e igualitária. As Conferências Internacionais da Educação de Adultos – Confinteas foram fundamentais para trazer à tona a problemática do analfabetismo mundial, a primeira Conferência ocorreu na Dinamarca, em 1949. Na V Confintea, em 1997, foi elaborada a “Declaração de Hamburgo”, nela o Brasil participou ativamente. O documento elaborado pela Unesco traz os compromissos firmados em Hamburgo e na Agenda para o Futuro, principalmente, na erradicação do analfabetismo, onde a a educação é a chave para o século 21:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais 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.

Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (CONFERÊNCIA..., 1999, p. 19).

A Agenda para o Futuro da Educação de Adultos se comprometeu em promover a melhoria das condições e da qualidade de educação de adultos, com atenção especial às mulheres.

Já a VI Confintea foi sediada pela primeira vez num país sul-americano, ocorrida em 2009, na cidade de Belém-PA, no Brasil. No Marco de Ação de Belém, a qualidade foi uma meta estabelecida na educação de adultos:

16. A qualidade na aprendizagem e educação é um conceito e uma prática holística, multidimensional e que exige atenção constante e contínuo desenvolvimento. Promover uma cultura de qualidade na aprendizagem de adultos exige conteúdos e meios de implementação relevantes, avaliação de necessidades centrada no educando, aquisição de múltiplas competências e conhecimentos, profissionalização dos educadores, enriquecimento dos ambientes de aprendizagem e empoderamento de indivíduos e comunidades (CONFERÊNCIA..., 2010, p. 12).

No Brasil, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 foi um instrumento relevante ao deliberar 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 documento, 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”. “Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (BRASIL, 2000, p.10).

Uma questão trazida pelo PNE que merece destaque é a implementação do Custo Aluno-Qualidade inicial – CAQi, fruto da luta encampada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, desde 2002. De forma inédita, o CNE adotou o CAQi como uma importante estratégia na construção de políticas públicas educacionais para minimização das desigualdades educacionais no Brasil, através do parecer CNE/CEB nº 8/2010. Ele é o parâmetro inicial para que governo federal, estados e municípios invistam em insumos materiais e humanos em cada etapa e modalidade das escolas da educação básica, para que tenham condições mínimas de funcionar. O parecer define também o valor a ser investido, anualmente, por aluno e o seu cálculo baseia-se em diversos critérios, como: tamanho das turmas, infraestrutura, formação de professores, plano de cargo e carreira dos profissionais da educação, dentre outros. O CAQi deveria ser implantado no prazo de dois anos e, progressivamente, deverá substituído pelo Custo Aluno Qualidade – CAQ, ambos

[...] representam uma inversão na lógica do financiamento das políticas educacionais no Brasil: o investimento, antes subordinado à disponibilidade orçamentária mínima prevista na vinculação constitucional de recursos alocados para a área, passa a ser pautado pela necessidade de investimento por aluno para que seja garantido, de fato, um

padrão mínimo de qualidade em todas as escolas públicas brasileiras (CAMPANHA..., 2018, p.11).

Sabemos que tal financiamento não é suficiente para promover uma educação de qualidade, mas é o mínimo aceitável, segundo a Campanha (2018, p.18), “[...] abaixo do qual há flagrante violação ao preceito constitucional” (BRASIL, 2019).

Já o CAQ avança em relação ao CAQi e é considerado o padrão de qualidade ideal, em que o custo por aluno considera a dinamicidade da situação socioeconômica do país. Ele se assemelha aos países cuja educação possui elevado grau de desenvolvimento. O prazo da sua implantação era de três anos, gradativamente, até o final de 2024 e

[...] estabelece um compromisso entre a elevação progressiva dos investimentos públicos em educação pública – até o patamar equivalente a 10% do PIB – e o dever tanto de superação das desigualdades de base quanto de garantia do padrão de qualidade do ensino em termos de insumos e financiamento.” [...] Com a consolidação das metas do PNE, a tendência é que esse índice fique na faixa de 6%, que é o patamar dos países desenvolvidos (CAMPANHA...,2018, p.19).

De acordo com a Campanha, a introdução do CAQ e do Sinaeb no novo Fundeb é uma conquista histórica, pois são instrumentos criados pela sociedade civil organizada, a partir das suas demandas reais. O primeiro enquanto parâmetro de financiamento e o segundo como mecanismo eficaz de avaliação que considera a diversidade e as diferentes formas de desigualdade, promovendo o fortalecimento do controle social. O Sinaeb, previsto no artigo 11 do PNE, avançou em relação à outras metodologias de avaliação, como os testes em grande escala, pois construiu outras dimensões avaliativas, com vistas a atender o que preconiza o Plano. Além disso, ele fortaleceu as avaliações para que se alcance uma educação, de fato, de qualidade, considerando determinantes internos e externos do processo educacional, porém, ele foi revogado em 2016, no governo Temer (2016-2018).

O financiamento é primordial para garantir a qualidade da educação ofertada, entretanto, existem outras variáveis que influenciam significativamente nesse processo, pois [...] variáveis têm relação não só com insumos, mas também com a cultura, as atitudes, as práticas e as interrelações entre professores, alunos, diretores e demais membros da comunidade escolar.” É possível construir indicadores de qualidades concisos e passíveis de avaliação, desde que se articule os insumos e os

processos educacionais que de fato alcancem a realidade dos sujeitos envolvidos (OLIVEIRA E ARAUJO, 2005, p. 20, 21).

É neste sentido que acreditamos numa qualidade socialmente referenciada que, verdadeiramente, fortaleça a escola pública e assim, contribua na direção de uma “democratização radical”, na contramão da concepção mercadológica, onde a qualidade é sinônimo de privilégio e nunca de direito. Para Gentili (2015, p. 177), “consumir mercadorias de qualidade não é um direito de ninguém, nem tem por que ser, neste tipo de sociedade que se chama de capitalismo. [...] “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio [...]”

É preciso trazer à tona a relação intrínseca entre a educação e o trabalho, enquanto atividades humanas autorrealizadoras, para isto, elas precisam ser universalizadas e forjadas no momento presente, buscando a qualificação humana enquanto caminho e ponto de chegada, esta que

[...] diz respeito ao desenvolvimento das condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico (FRIGOTTO, 2010, p. 34).

E, nesse processo, reconhecer a importância da tecnologia, do conhecimento e da qualificação e disputar seu controle hegemônico “[...] arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas”, somente assim, é possível superar a dualidade do ensino. Para Frigotto (2010, p. 148, 30), tal superação só “[...] pode ser construída mediante a ação política, as vísceras mesmo da contradição capitalista, mediante o fortalecimento e ampliação democrática da esfera pública”. Com isso, forjamos outro modelo de sociedade em que o homem é o sujeito dos processos educativos, nas suas diferentes e históricas necessidades, seja material, biológica, psíquica, afetiva, dentre outras, para a sua formação humana omnilateral e não apenas uma subordinação aos interesses do mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa mostraram que qualidade educacional proposta pelos documentos oficiais brasileiros tornou-se central, porém, esvaziada do seu

caráter democrático, pois, devido ao contexto neoliberal, foi imposto um padrão que interessava ao mercado e não ofertava condições iguais de oportunidades, em que aspectos da qualidade do campo produtivo foram incorporados pela área educacional.

A análise da qualidade no documento base do PROEJA nos levou a sustentar que ela 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 do programa, onde a escola deve estar vinculada ao trabalho, não restrita à ocupação profissional.

Todo o percurso investigativo se fez ancorado no materialismo histórico-dialético, assim, buscou-se entender os fundamentos da qualidade proposta do PROEJA, bem como seus determinantes. Desta forma, partimos do aparente, do que está posto nos documentos institucionais, com um olhar na qualidade socialmente referenciada.

É preciso superar a visão mercadológica da educação, sob a aparência de democracia, pois a avaliação da qualidade socialmente referenciada não se mede apenas com resultados, mas nos processos educacionais. Isto é, não basta apenas o aluno concluir o ciclo educacional, é preciso conhecer a realidade dos sujeitos, para que suas necessidades, dentro das limitações de uma política educacional, possam ser atendidas, em que sua cultura e história sejam respeitadas e contribua para que se tornem cidadãos críticos do seu tempo. Além disto, compreender a escola enquanto uma instituição social que não está isolada da realidade concreta, mas dela sofre influências significativas, por isso, é preciso que a responsabilidade de uma qualidade educacional deve ser compartilhada com o Estado, este deve garantir o atendimento das necessidades dos alunos nas demais áreas, para que tenham condições de acessar e permanecer na escola.

Portanto, acreditamos para que a educação seja, efetivamente, de qualidade é preciso que ela alcance a todos e todas, que reconheça a diversidade dos sujeitos para que a participação da sociedade civil seja legítima na construção das políticas públicas educacionais. A qualidade enquanto processo e não apenas como resultado que, nas palavras de Gentili (2015), está indissolúvelmente atrelada à democratização radical da educação e ao fortalecimento progressivo da escola pública.

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>

BARCELOS, Luciana Bandeira. O que é qualidade na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 487-509, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 04 de abril de 2022.

_____. Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em [Decreto nº 5840 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em 20 de dezembro de 2020

_____. Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em [Decreto nº 6302 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. [2020]. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br) Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. [2020]. Disponível em: [L13005 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº17/1997**. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Brasília, 30

dez. 1997b. Disponível em: [Miolo_RedeFederal.pdf \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 10 de maio de 2021

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 10 de maio de 2000. Disponível em: [PCB11.doc \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 10 de maio de 2021.

_____. 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.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **CAQUI e CAQ no PNE**: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? São Paulo, 2018. *E-book*

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997, Hamburgo. **Anais** [...] Hamburgo Tema: Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro. Brasília: Sesi/Unesco, 1999

_____. 6, 2009, Belém. **Anais** [...] Belém.: Tema: Marco de Ação de Belém. Brasília: Unesco, 2010

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

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo. A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 111-175.

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.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.** Revista Brasileira de Educação. 2005.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. IN: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). **500 anos de educação no Brasil.** 3 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.004

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO SOCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA E O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

GIVANILDO MELO DOS SANTOS

Mestre em Ciências da Educação, Universidade Gama Filho, gilmellogil@hotmail.com.

MARIA APARECIDA DANTAS BEZERRA

Professora Orientadora. Doutora em Ciências Educação, Christian Business School-CBS, cidaraulinho@hotmail.com

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um segmento da Educação Básica que visa atender às necessidades educacionais de jovens e adultos no campo que não concluíram o Ensino Fundamental e/ou Médio na idade regular. A EJA é uma modalidade de ensino que apresenta desafios específicos, tanto para professores, quanto para estudantes, como a heterogeneidade do público, a falta de tempo para os estudos, a defasagem na formação escolar e a desmotivação. Este artigo tem como objetivo analisar a intervenção da inclusão social na formação de professores na educação de jovens e adultos e do uso de tecnologias educacionais acerca de desafios enfrentados, no que se refere ao acesso ao ensino e a prática docente do professor com os estudantes da EJA, destacando a importância da formação continuada e das políticas públicas para a superação das ações desenvolvidas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Prática Docente, Inclusão Social, Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é 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.

No entanto, a EJA apresenta desafios específicos, tanto para professores quanto para alunos. Dentre eles, destacam-se a heterogeneidade do público, que possui diferentes idades, experiências de vida e níveis de escolaridade, a falta de tempo para os estudos, a defasagem na formação escolar e a desmotivação, que carece de uma atenção especial e além disso, os alunos da EJA muitas vezes enfrentam dificuldades financeiras, familiares e de acesso para os estudos. Esses fatores podem tornar a prática docente na EJA um desafio para os professores, que muitas vezes não estão preparados para lidar com essa clientela de alunos. Assim, é fundamental que sejam discutidos os desafios da prática docente na EJA e apresentadas estratégias para a superação desses desafios.

Segundo Freire (1987), a educação de adultos é uma prática libertadora, que deve considerar a experiência de vida dos alunos e suas expectativas em relação ao aprendizado. Nessa perspectiva, o papel do professor é de mediador do processo de ensino-aprendizagem, buscando estabelecer um diálogo crítico e reflexivo com os estudantes.

No entanto, a prática docente na EJA enfrenta desafios como a falta de formação específica para atuar nessa modalidade de ensino e a falta de recursos e materiais didáticos adequados. Além disso, as políticas públicas de educação muitas vezes não oferecem o suporte necessário para a implementação da EJA.

Diante desses desafios, é fundamental que os professores da EJA tenham acesso à formação continuada, que os auxiliem a desenvolver habilidades e estratégias de ensino adequadas às especificidades desse público. Também é necessário que as políticas públicas de educação contemplem a EJA como uma modalidade de ensino prioritária, com a oferta de recursos e materiais didáticos adequados, bem como a criação de programas de incentivo à continuidade dos estudos.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo apresentar reflexões acerca dos desafios enfrentados pelos estudantes, no que se refere ao acesso ao ensino, e pelos professores, no que concerne à prática docente com a clientela da

EJA, destacando a importância da formação continuada e das políticas públicas para a superação das dificuldades. Como objetivos específicos, pretende-se: (1) discutir as principais barreiras enfrentadas pelos professores na EJA; (2) apresentar estratégias para a superação dessas barreiras; (3) destacar a importância da formação continuada dos professores para a melhoria da prática docente na EJA.

Assim, no intuito de buscar um maior aprofundamento sobre a educação de jovens e adultos como instrumento de inclusão social e conhecimento das principais dificuldades enfrentadas pelos professores, na busca por uma ampla compreensão e reflexão para que se estabeleça um ensino cada vez mais equânime e conectado com a realidade do estudante, que contemple suas necessidades, respeitando suas dificuldades e habilidades, o presente artigo se debruçará sobre concepções apresentadas em livros e artigos e na concepção teórica de importantes autores que abordam a temática, destacando sua importância para a melhoria da prática docente na EJA. Também serão abordadas estratégias pedagógicas e metodológicas que podem ser adotadas pelos professores para superar as barreiras na prática docente na EJA, como a utilização de tecnologias educacionais, a adoção de práticas de letramento crítico e a valorização da experiência de vida dos estudantes.

A educação de jovens e adultos (EJA) apresenta desafios específicos para os docentes que atuam nessa modalidade de ensino. Esses desafios vão desde questões pedagógicas, como a adaptação dos conteúdos ao nível de conhecimento dos estudantes, até questões socioemocionais, como a necessidade de lidar com as dificuldades e inseguranças de quem retorna à sala de aula após um período fora do ambiente escolar. Nesse sentido, é fundamental que os docentes que atuam na EJA estejam preparados para enfrentar esses desafios, buscando perspectivas e possibilidades que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Um dos desafios enfrentados pelos docentes da EJA é a heterogeneidade dos estudantes, que possuem diferentes níveis de conhecimento e experiências de vida.

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.

Outro desafio é o fato de que muitos estudantes da EJA apresentam baixa autoestima e desmotivação em relação à aprendizagem, o que pode dificultar a relação com o docente e o engajamento nas atividades escolares. Nesse sentido, é

importante que os docentes da EJA estejam preparados para lidar com as emoções e inseguranças dos alunos, buscando estratégias que favoreçam a autoestima e a valorização dos saberes prévios dos estudantes.

No entanto, apesar dos desafios, a prática docente na EJA também apresenta possibilidades e perspectivas que podem contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Segundo Arroyo (2011), a EJA pode ser uma oportunidade para a formação de sujeitos que questionem a realidade e busquem transformá-la, promovendo a emancipação e a participação social. Além disso, a EJA pode favorecer a construção de uma educação mais contextualizada e significativa, que considere as vivências e experiências dos estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Dessa forma, para enfrentar os desafios e explorar as possibilidades da prática docente na EJA, é fundamental que os professores estejam em constante formação, buscando atualização pedagógica e desenvolvimento de competências socioemocionais. É necessário que o docente compreenda o estudante da EJA como um sujeito de direitos, capaz de construir seu conhecimento e sua cidadania, e que esteja aberto a diálogos e trocas que possam enriquecer sua prática pedagógica.

Além da formação continuada, é importante que os docentes da EJA tenham em mente a importância de uma prática pedagógica que valorize a experiência de vida dos estudantes, buscando sempre estabelecer uma relação horizontal e dialógica com os mesmos.

Conforme Freire (2002), o diálogo é a base da educação libertadora, na qual o conhecimento é construído de forma coletiva e crítica, com base nas experiências de vida e no contexto social dos estudantes. Assim, a escuta ativa e o respeito às diferentes vozes presentes na sala de aula são fundamentais para a construção de uma prática pedagógica emancipadora. Outra perspectiva importante é o uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais que possam favorecer a aprendizagem dos estudantes da EJA.

Segundo Gonçalves e Costa (2018), o uso de recursos como vídeos, jogos educativos, atividades em grupo e projetos interdisciplinares pode contribuir para a construção do conhecimento de forma mais dinâmica e significativa, estimulando a participação ativa dos estudantes e a construção do saber coletivo.

Por fim, é fundamental destacar que a prática docente na EJA deve estar alinhada com as políticas públicas e ações afirmativas que visem à promoção da igualdade social e da inclusão educacional.

Conforme afirma Fonseca (2016), a EJA tem o papel de reduzir as desigualdades educacionais e promover a democratização do acesso à educação, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências que contribuam para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Dessa forma, pode-se concluir que a prática docente na EJA apresenta desafios específicos, mas também possibilidades e perspectivas que podem contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes. É fundamental que os docentes estejam preparados para enfrentar esses desafios, buscando atualização pedagógica e desenvolvimento de competências socioemocionais, além de uma prática pedagógica que valorize a experiência de vida dos estudantes, o diálogo e a participação ativa dos mesmos na construção do conhecimento.

METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma revisão bibliográfica sobre as dificuldades enfrentadas por professores da EJA para a inclusão social de estudantes e a superação de barreiras.

GIL (1996) expõe que a pesquisa bibliografia é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Sendo assim, pesquisa bibliográfica é a que se efetua tentando-se adquirir conhecimentos a partir da utilização de informações primárias e secundárias, com o objetivo de solucionar problemas.

Nessa revisão, foram abordados conceitos, políticas públicas e desafios enfrentados pelos estudantes e professores, com o objetivo de fundamentar a discussão proposta no artigo.

Em seguida, foram realizadas coleta de dados por meio de entrevistas com professores da EJA e estudantes. Essas entrevistas têm o propósito de obter informações sobre suas experiências, desafios e estratégias para lidar com a heterogeneidade do público, a falta de tempo dos alunos e outras dificuldades enfrentadas na prática docente.

Com as informações coletadas nas entrevistas, foi realizada uma análise dos dados. Nessa análise, foram identificados os principais desafios enfrentados pelos

professores na prática docente e pelos estudantes no acesso ao ensino, bem como as estratégias adotadas pelos professores para superar as dificuldades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O artigo intitulado “A educação de jovens e adultos como instrumento de inclusão social e a superação de dificuldades na prática docente” aborda a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma ferramenta para a promoção da cidadania e igualdade social, bem como os desafios enfrentados pelos docentes nesse contexto e o papel da tecnologia na superação dessas dificuldades.

Os autores estudados ressaltam que a EJA é uma modalidade de ensino que visa atender às demandas educacionais de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica na idade adequada. Além disso, a EJA também tem um papel importante na promoção da cidadania e igualdade social, uma vez que possibilita o acesso à educação a um segmento da população que muitas vezes é excluído do sistema educacional.

No entanto, os autores também destacam que a prática docente na EJA apresenta diversos desafios, como a heterogeneidade do público atendido, a falta de estímulo e motivação dos estudantes e a falta de preparo dos professores para lidar com as particularidades dessa modalidade de ensino.

Nesse contexto, a tecnologia pode ser uma importante aliada na superação dessas dificuldades. Os autores ressaltam que a utilização de tecnologias digitais pode tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmicos e atrativo para os estudantes, além de possibilitar o acesso a recursos educacionais de qualidade.

No entanto, os autores também alertam para a importância de uma abordagem crítica e reflexiva em relação ao uso da tecnologia na EJA. É fundamental que os professores saibam utilizar essas ferramentas de forma adequada e que sejam capazes de integrá-las a uma prática pedagógica que valorize a experiência de vida dos estudantes e promova a construção coletiva do conhecimento.

Em síntese, o artigo evidencia que a EJA tem um papel fundamental na promoção da inclusão social e que a tecnologia pode ser uma importante aliada na superação das dificuldades enfrentadas pelos docentes. No entanto, é necessário que os professores estejam preparados para lidar com as particularidades da EJA e para utilizar a tecnologia de forma adequada, visando sempre a promoção de uma educação mais inclusiva e eficiente.

Quadro 01. Discussão dos autores para utilizar a tecnologia de forma adequada na educação de jovens e adultos.

Apresentamos como instrumento de superação na prática docente os resultados do papel da tecnologia na educação de jovens e adultos no diálogo entre os autores.	
Segundo Lévy (1993)	a tecnologia pode ser vista como uma ferramenta de mediação, que permite a conexão entre diferentes saberes e culturas, facilitando a construção de conhecimentos e promovendo a inclusão digital.
Segundo Souza e Amaral (2018)	a utilização de recursos tecnológicos, como aulas gravadas e videoconferências, pode contribuir para a flexibilização do tempo e do espaço de aprendizagem, permitindo que os estudantes possam estudar em seus próprios ritmos e locais. Além disso, a tecnologia pode ser uma forma de promover a interatividade e o engajamento dos estudantes na construção do conhecimento.
Conforme afirma Moran (2015)	a utilização de recursos como fóruns de discussão, jogos educativos e atividades online pode estimular a participação ativa dos estudantes e contribuir para a construção do saber coletivo.
Segundo Kenski (2012)	a tecnologia deve ser vista como um meio, e não como um fim em si mesma, devendo estar integrada a uma proposta pedagógica que valorize a reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.
Conforme afirma Almeida (2014)	a formação docente para a utilização da tecnologia deve ser pensada de forma integrada e contextualizada, levando em conta as necessidades e especificidades dos estudantes da EJA.

Fonte: Elaborada por Maria Aparecida Dantas Bezerra e Givanildo Melo dos Santos da pesquisa documental-2023

Dessa forma, pode-se concluir que a tecnologia pode ser um importante instrumento de superação de dificuldades na prática docente na EJA, desde que utilizada de forma crítica e reflexiva, integrada a uma prática pedagógica que valorize a experiência de vida dos estudantes e promova uma educação crítica e emancipadora. Para isso, é fundamental que os docentes estejam capacitados e atualizados, buscando constantemente aprimorar suas práticas e habilidades tecnológicas.

Portanto, é importante destacar que a tecnologia não deve ser vista como uma solução mágica para todos os problemas da educação, mas sim como uma ferramenta que pode contribuir para a promoção de uma educação mais inclusiva e eficiente. Nesse sentido, é fundamental que os docentes estejam abertos a explorar as possibilidades da tecnologia, mas sempre com um olhar crítico e reflexivo, buscando integrá-la a uma prática pedagógica que valorize a experiência de vida dos estudantes e promova a construção coletiva do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos temas abordados no artigo é possível perceber que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino fundamental para a promoção da cidadania e igualdade social e que os desafios enfrentados pelos docentes na prática docente da EJA são diversos e exigem dos professores habilidades específicas para lidar com a heterogeneidade do público atendido, a falta de estímulo e motivação dos estudantes e a falta de preparo para lidar com as particularidades dessa modalidade de ensino.

Nesse contexto, a tecnologia pode ser uma importante aliada na superação dessas dificuldades, mas é necessário um olhar crítico e reflexivo em relação ao seu uso, visando integrá-la de forma adequada à prática pedagógica que valorize a experiência de vida dos estudantes e promova a construção coletiva do conhecimento.

Assim, conclui-se que é fundamental investir em políticas públicas que promovam a ampliação e melhoria da qualidade da EJA, além de capacitar e formar professores para lidar com as especificidades dessa modalidade de ensino e promover a utilização adequada da tecnologia, visando sempre a promoção de uma educação mais inclusiva e eficiente.

Reflete-se, que a educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que se destina a pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino básico na idade apropriada. É uma forma de oferecer uma segunda chance para aqueles que, por diversos motivos, não puderam seguir o ritmo escolar na idade adequada. A EJA pode ser ofertada tanto para jovens quanto para adultos e visa a democratização do acesso à educação, promovendo a inclusão social e a cidadania.

Considerando-se as experiências da educação de jovens e adultos é um tema relevante no cenário educacional, principalmente no contexto brasileiro. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, cerca de 11 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais não tinham completado o ensino fundamental. Esse número é alarmante e evidencia a necessidade de investimentos na EJA, com o objetivo de reduzir a desigualdade social e garantir a formação de cidadãos críticos e conscientes.

EJA é uma ferramenta importante para a promoção da cidadania e igualdade social, uma vez que proporciona oportunidades de acesso ao conhecimento e desenvolvimento de habilidades necessárias para a vida em sociedade.

Segundo Torres (2011), a EJA é uma forma de educação que se destina a pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino básico na idade apropriada, e que buscam uma segunda chance para continuar aprendendo e se qualificando.

Além de proporcionar a aquisição de conhecimentos, a EJA também tem um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres.

Segundo Gadotti (2013), “a educação de jovens e adultos tem um papel fundamental no desenvolvimento da consciência crítica, do engajamento cívico e da participação social dos indivíduos”.

Ao promover a educação de jovens e adultos, as políticas públicas também contribuem para a redução das desigualdades sociais, uma vez que possibilitam o acesso à educação e ao mercado de trabalho. Como afirmam Santos e Feitoza (2018), “a EJA é um importante instrumento para a promoção da igualdade social, pois oferece oportunidades de formação e qualificação para aqueles que foram excluídos do sistema educacional tradicional”.

Além disso, a EJA é fundamental para a promoção da igualdade de oportunidades. A educação é um fator importante para a inserção no mercado de trabalho, pois possibilita a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários para o exercício de diversas profissões.

Dessa forma, a EJA é um importante instrumento para a qualificação e formação profissional de pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar na idade adequada. Outro ponto relevante é que a EJA não deve ser vista apenas como uma modalidade de ensino para aqueles que não concluíram o ensino básico na idade certa. É também uma forma de valorizar a diversidade cultural e o conhecimento prévio que os estudantes adultos trazem consigo, valorizando suas experiências de vida e promovendo a construção do conhecimento de forma colaborativa.

Verificou-se, a educação de jovens e adultos é uma ferramenta essencial para a promoção da cidadania e igualdade social. Ao oferecer oportunidades de acesso ao conhecimento e desenvolvimento de habilidades necessárias para a vida em sociedade, a EJA possibilita a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e contribui para a redução das desigualdades sociais e para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, investir na educação de jovens e adultos é uma forma de promover a cidadania e a igualdade social, garantindo a inclusão de pessoas que foram

excluídas do sistema educacional tradicional e oferecendo oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional.

Quadro 02- Mapeamento da Conclusão da Proposta da Inclusão Social na Educação de Jovens e Adultos

INCLUSÃO SOCIAL	X	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
CONHECIMENTO	X	ESTUDANTE E PROFESSOR
DIÁLOGOS	X	PLURALIDADE SOCIAL E CULTURAL
POLÍTICA PÚBLICA	X	AUTORES E LEIS FUNDAMENTADAS NA EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	X	ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO
PRÁTICA	X	PROPOSTA PEDAGÓGICA
ESCOLA DEMOCRÁTICA	X	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
MÉTODOS	X	COOPERATIVO
EIXO TEMÁTICO	X	MODALIDADES DE ENSINO
AÇÃO	X	PLANEJAMENTO
IDENTIDADE	X	TERRITÓRIO
MOVIMENTO	X	LIDERA A ORGANIZAÇÃO

FONTE: Elaboração por Maria Aparecida Dantas Bezerra e Givanildo melo dos Santos da análise da pesquisa-2023

Neste sentido, investir na educação de jovens e adultos é uma forma de promover a cidadania e a igualdade social, garantindo a inclusão de pessoas que foram excluídas do sistema educacional tradicional oferecendo oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional.

No entanto, é importante ressaltar que a utilização deste mapeamento na EJA deve estar alinhada com a prática pedagógica que valorize a experiência de vida dos estudantes e promova uma educação crítica e emancipadora. Diante dessas evidências, vislumbramos as lutas do paradigma da educação e a força do conhecimento da realidade empírica de detalhes que puderam ser descritos e apurados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Formação de professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação:** competências e projetos. São Paulo: Loyola, 2014.

ARROYO, Miguel. **Educação de jovens e adultos:** avanços, desafios e perspectivas. Revista de Educação Popular, v. 10, n. 1, p. 9-17, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Educação de jovens e adultos:** trajetórias e desafios. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M. A. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2013.

GONÇALVES, Rosana Aparecida; COSTA, Ana Paula Soares da. **Tecnologias educacionais e educação de jovens e adultos:** desafios e perspectivas. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 562-577, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2020.** Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?=&t=resultados>. Acesso em: 03 maio 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papyrus, 2012.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papyrus, 2015.

SANTOS, M. A. S.; FEITOZA, A. L. **A importância da educação de jovens e adultos na promoção da cidadania e inclusão social.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 3., 2018, Recife. Anais... Recife: ABPEJA, 2018. p. 251-259.

SOUZA, Ana Cláudia Ferreira de; AMARAL, Maria Isabel Moura Nascimento do. **Educação de jovens e adultos na era digital:** reflexões sobre a utilização de tecnologias digitais. In: ALVES, Lucíola Licínio de C. et al. (Org.). Novos desafios para a educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018. p. 175-192.

SOUZA, Vanessa de. **Desafios e perspectivas da educação de jovens e adultos:** um estudo de caso na cidade de Belém Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 29, n. 53, p. 51-61, 2020.

TORRES, R. J. A. **Educação de jovens e adultos:** conceitos e práticas. Campinas: Papyrus, 2011.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.005

A JUVENTUDE NA EJA/EPT: POSSIBILIDADE A PERMANÊNCIA

SILVANA KELLY COIMBRA PEIXOTO

Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Profissional – ProfEPT/Campus Benedito Bentes-IFAL - AL UF, silvana.peixoto@ifal.edu.br;

REGINA MARIA DE OLIVEIRA BRASILEIRO

Professora doutora Regina Maria de Oliveira Brasileiro do Mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/Campus Benedito Bentes – IFAL-AL, regina.brasileiro@ifal.edu.br.

RESUMO

A diversidade de culturas juvenis presentes no espaço escolar é imensa, são os estudantes urbanos e os rurais, os grupos sociais mais pobres e os que têm melhores condições econômicas, os que trabalham e os que não trabalham, os que desejam ingressar na faculdade e àqueles que desejam o mundo do trabalho, as mulheres solteiras, casadas, empreendedoras, os LGBTQIA+, os negros, índios, brancos. Tal diversidade precisa ser discutida e vivenciada através da escola, nos espaços de aula, de pesquisa, de extensão. A realidade é que o quantitativo de estudantes que abandonam a escola é maior do que àqueles que permanecem nela. Este estudo aborda a juventude na Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação Profissional e Tecnológica – EJA/EPT e as possibilidades para à permanência, cujo objetivo é compreender a percepção dos jovens da EJA/EPT nas ações desenvolvidas no Instituto Federal de Alagoas - Ifal, sua inserção no espaço escolar e no mundo do trabalho, a partir do diálogo e do respeito à sua cultura, seus grupos sociais, sua diversidade e sua emancipação enquanto sujeito social. Nesse sentido, essa pesquisa parte das questões problematizadoras: Os mecanismos de promoção da permanência proporcionam realmente que os jovens concluam seus estudos? Que verticalizem? Que sejam inseridos no mundo do trabalho? Como se dá o acompanhamento destes em seu processo de aprendizagem? Esses estudantes vivenciam a exclusão ou a inclusão no espaço escolar? Trata-se de uma investigação qualitativa, que apresenta a pesquisa-ação enquanto abordagem metodológica, uma vez que se centra na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Enquanto resultados, destaca-se percepção dos jovens sobre as ações desenvolvidas

no Ifal, que vislumbram apenas as ações da política estudantil como possibilidade de permanência na instituição.

Palavras-chave: Juventude, EJA/EPT, Permanência, Êxito.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a juventude na Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação Profissional e Tecnológica – EJA/EPT e as possibilidades para à permanência, cujo objetivo é compreender a percepção dos jovens da EJA/EPT nas ações desenvolvidas no Instituto Federal de Alagoas - Ifal, sua inserção no espaço escolar e no mundo do trabalho, a partir do diálogo e do respeito à sua cultura, seus grupos sociais, sua diversidade e sua emancipação enquanto sujeito social.

Trata-se de um recorte da pesquisa intitulada “Mecanismos de promoção da permanência e conclusão com êxito na EJA: proposta de catálogo no Instituto Federal de Alagoas”¹, desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Campus Benedito Bentes/IFAL, o qual surgiu a partir de algumas inquietações no desenvolvimento de minhas atividades laborais quanto à permanência e êxito na EJA/EPT.

Nessa perspectiva, busca-se a formação humana integral, “[...] garantindo a todos a indissociabilidade entre intelectual, física e tecnológica” [...], tendo como “eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura”, das(os) jovens e adultos para que possam atuar de forma crítica, autônoma, política e social no mundo do trabalho. (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1071-1072).

Dessa forma, compreendemos mecanismos como processo pedagógico de conhecimento, pertencimento e desenvolvimento da autonomia das(os) estudantes da EJA/EPT, a partir de meios materiais e financeiros (recursos destinados ao ensino, pesquisa e extensão, a política de assistência estudantil, a infraestrutura) e os meios de transformação de movimentos e forças excludentes (relações estabelecidas nos espaços formais e informais onde a aprendizagem acontece).

Para tanto é preciso compreender a diversidade das(os) estudantes jovens e adultos, com seus sonhos, percepções e expectativas quanto a escola e as relações que nela se estabelecem. Nesse sentido, e pensando nas(os) estudantes que ingressam na EJA/EPT cada vez mais jovens, este artigo discute como estes vivenciam os espaços e tempos de aprendizagem e como se percebem na instituição a partir das ações desenvolvidas para a permanência e êxito.

1 Aprovada e autorizada pelo CEPESH/IFAL, em 05 de julho de 2022.

Nesse estudo adotou-se a pesquisa exploratória e aplicada, em uma abordagem qualitativa na perspectiva da pesquisa-ação participante. Do total de 59 estudantes, participaram 46 estudantes de dois cursos da EJA/EPT, em um campus do Instituto Federal de Alagoas.

Ressalta-se que nesse contexto, toma-se a noção de “JUVENTUDES, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente” (Dayrell; Carrano, 2023, p. 112)

METODOLOGIA

Para esse estudo adotou-se a pesquisa de natureza exploratória que “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” (Gil, 2008, p. 27) E aplicada, uma vez que proporciona familiaridade com o problema, a aquisição de conhecimentos para a aplicação numa situação específica. (Gerhardt, Silveira, 2009, p. 37) De abordagem qualitativa, centra-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Enquanto procedimento metodológico adotou-se a pesquisa-ação participativa em Thiollent (2011) e Tripp (2021). A pesquisa-ação possibilita o estudo dinâmico dos problemas, das decisões, das ações, das negociações, dos conflitos e das tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação (Thiollent, 2003, p. 19)

De base empírica, o método de investigação da pesquisa-ação associa-se à prática do professor(a) e dos(as) estudantes(as), assim “os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 2007, p. 16)

Nesse sentido, Tripp (2005) destaca que é importante o pesquisador se atentar para a reflexão da prática, compreender e intervir de modo a melhorá-la, utilizar a teoria para compreender o estudo em realização.

Enquanto instrumento de coleta de dados com os estudantes, utilizou-se o questionário, por ser “[...] técnica de investigação cujo objetivo é o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.,” com questões fechadas e algumas complementares abertas. (Gil, 1999, p. 128)

Para a análise das informações coletadas, optou-se pela técnica da análise de conteúdo, por ter “[...] determinadas características metodológicas: objetividade,

sistematização e inferência” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 94). Para Bardin (2016), a análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Ainda em Bardin (2016, p. 50), “[...] a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Dessa forma, a análise organizou-se em torno dos três polos cronológicos adotados por Bardin (2016): a pré-análise, fase de organização; a exploração do material, aplicação sistemática das decisões tomadas; e o tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Para a construção das categorias, utilizou-se dos princípios da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência em face dos objetivos da investigação. A análise de conteúdo, a partir das categorias, possibilitou o aprofundamento teórico, permitindo compreender as dimensões de análise nos processos de inferências e interpretações dos dados. Bardin (2016, p. 44) ressalta que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - EJA/EPT

Instituído por meio do Decreto 5.840/2006, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) apresenta-se como política de inclusão social emancipatória e efetivação do direito à educação. Azevedo e Tavares (2015), destaca que, o PROEJA, quanto à oferta e quanto às concepções e práticas dos profissionais que atuam nos processos de gestão e de ensino-aprendizagem, constitui-se como um importante indicador de ações sistêmicas nas políticas de educação na modalidade EJA.

Assim, são princípios norteadores: O trabalho como princípio educativo que, “[...] constrói ou modifica o ser social”, uma vez que “[...] o trabalho é a atividade

fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento". (Sanceverino, 2017, p. 4); A Educação como estratégia de inclusão, incluir na diversidade e para a diversidade, proporcionando a todas(os) formação humana integral sem distinção; A Gestão democrática e participativa em que todas as vozes da comunidade escolar sejam ouvidas e discutidas para a tomada de decisões; e, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, articulando as aprendizagens para uma formação completa, em sua totalidade.

Nesse sentido, numa perspectiva humanista, a educação deve proporcionar uma formação integral, "[...] garantindo a todos a indissociabilidade entre intelectual, física e tecnológica" [...], tendo como "eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura", das(os) jovens e adultos para que possam atuar de forma crítica, autônoma, política e social no mundo do trabalho, em que os sujeitos conheçam seus direitos e seus deveres, participem qualitativa e ativa, crítica e política, para a apreensão do conhecimento e transformação de si e da sociedade na qual está inserido. (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1071-1072) Para tanto, torna-se necessário compreender o sentido da permanência no contexto da EJA/EPT. Outros autores como Gomes (2021), Cardoso (2016), Freitas e Cardoso (2016), Sanceverino (2017) e outros concordam com Reis,

permanência é o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter o caráter de existir em contante fazer e, portanto, ser sempre transformação. Permanecer é estar e ser contínuo no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras (Reis, 2009, p. 68).

Assumindo o pressuposto, destacamos a importância dos mecanismos para a permanência e êxito na EJA/EPT, através das relações existentes na Instituição, construídas no diálogo, nas experiências vivenciadas pelas(os) estudantes e professoras(es), na inclusão na diversidade, no enfrentamento das dificuldades para permanecer na escola e, na participação desses nas ações de ensino, pesquisa e extensão; e, materiais e financeiros (de pessoal, de estrutura física, os relacionados à Política de Assistência Estudantil e de incentivo ao ensino, pesquisa e extensão). São "condições materiais para a permanência, no sentido de subsistência" em Marx e Engels e, "simbólicas" quanto ao sentimento de pertencimento. (Reis, 2009 p. 69)

Nesse sentido, cabe a cada um dos envolvidos com a EJA uma reflexão a respeito do seu modo de agir e de perceber-se mediador da formação dos sujeitos,

envolvendo-os na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e lançando mão das ações do Programa de Assistência Estudantil para a promoção da permanência e conclusão com êxito. E ainda, a partir da escuta das diversas vozes, conforme Freitas e Cardoso (2016) reveja suas estratégias e promova interações, contribuindo para o sucesso educacional dos sujeitos Jovens e Adultos.

AS JUVENTUDES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A escola muitas vezes reproduz os estereótipos que a sociedade impõe às juventudes. Na EJA/EPT, estes estão relacionados a infrequência e as dificuldades de aprendizagem. Pereira da Silva (2015, p. 52) aponta que, “Por ser um local de convergência de grande número de jovens, a escola torna-se um dos principais palcos das diversas culturas juvenis, em que as representações sociais negativas – indisciplinados, irresponsáveis, violentos, entre outros - enraizadas na sociedade, se manifestam na escola. Assim, observa-se neste cenário, que houve um avanço nas políticas de inclusão, no entanto, estamos a passos lentos quanto às formas de lidar e de inserção das juventudes nos espaços de aprendizagem. Nesse contexto, pretende-se abordar sobre a ampliação do acesso à EJA/EPT, a diversidade de culturas juvenis e a permanência e êxito. Assim, utilizou-se os estudos de Cardoso (2016); Carvalho (2009); Daryell e Carrano (2014); Martins e Carrano (2011); Pereira da Silva (2015); Reis (2011).

A Educação de Jovens e Adultos, seja no Ensino Médio, seja integrada à Educação Profissional e Tecnológica, possibilitou o acesso àqueles que por algum motivo não concluíram seu curso na idade própria. Logo, segundo Pereira da Silva (2015), enquanto política de inclusão social essa ampliação possibilitou a inserção dos jovens dos grupos sociais mais pobres aos espaços educacionais.

Observa-se, ainda, que a participação de jovens no mundo do trabalho possibilitou também um grande quantitativo de jovens na EJA, e não diferente, na EJA/EPT. Segundo Carvalho (2009, p. 7805), suas “[...] expectativas estão direcionadas às novas exigências do mundo moderno, à ascensão e à mobilidade social. Fatos que têm exigido novas formas de atuação metodológica e de conteúdos, com base em necessidades formativas desses alunos”. Esses jovens trazem consigo sua cultura, visão de mundo, seus valores, suas perspectivas do presente e do futuro.

Portanto, entende-se a juventude em sua diversidade, em seus grupos e, para além deles.

Martins e Carrano (2011) enfatizam que as questões de classes, relações de poder, diferentes inserções sociais, econômicas, políticas e culturais assim como os interesses específicos de cada grupo, estão presentes nos espaços escolares e precisam ser discutidos com os jovens para que estes sintam-se sujeitos do processo educacional.

Nesse sentido, espera-se que a escola não apenas possibilite o acesso, mas, principalmente, que estes jovens permaneçam com êxito na formação que almejam. Para tanto, torna-se necessário estar aberto ao diálogo, proporcionando a valorização de sua cultura e do grupo social no qual está inserido, incluindo-os nessa diversidade de culturas e identidades juvenis presentes nesse espaço. Cardoso (2016, p. 53) destaca, a importância da relação dialógica entre estudantes e professoras(es) possibilitando práticas pedagógicas que acolham essa diversidade.

A diversidade de culturas juvenis presentes no espaço escolar é imensa, são: os estudantes urbanos, os rurais, os grupos sociais mais pobres e os que têm melhores condições econômicas, os que trabalham e os que não trabalham, os que desejam ingressar na faculdade e àqueles que desejam o mundo do trabalho, as mulheres solteiras, casadas, mães, empreendedoras, os LGBTQIA+, os negros, índios, brancos. Enfim, tal diversidade precisa ser discutida e vivenciada através da escola, nos espaços de aula, de pesquisa, de extensão.

É realidade que o quantitativo de estudantes que abandonam a escola é maior do que aqueles que permanecem nela. Mas a que se deve essa evasão? Os mecanismos de promoção da permanência proporcionam realmente que os jovens concluam seus estudos? Como se dá o acompanhamento destes em seu processo de aprendizagem? Esses estudantes vivenciam a exclusão ou a inclusão no espaço escolar?

Carvalho (2009) ressalta que é necessário conhecer o jovem que frequenta a sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que auxilia o professor no reconhecimento do estágio de aprendizagem. Por sua vez projetar um novo olhar e a compreensão que esses jovens têm direito à educação e estes devem ser garantidos, respeitando tempos e espaços, mas ao mesmo tempo mantendo o rigor e permitindo que estes construam seu conhecimento de forma ativa e nas relações com o conhecimento e com o outro.

Nessa perspectiva, os jovens devem ser entendidos como sujeitos do trabalho, mas também, como sujeitos de sonhos, desejos, de relações, com direitos à educação, ao lazer, à cultura. “A juventude assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional.” (Dayrell; Carrano, 2014, p. 112) A escola, portanto, deve ser espaço de discussão, de debates, de mediação, em que a teoria/prática, professor/aluno estejam imbricados na construção do conhecimento e na emancipação dos sujeitos da EJA/EPT.

Com o Decreto nº 5.840/2006, foi possível o acesso de jovens e adultos enquanto estudantes na Rede Federal de Ensino. No entanto, a permanência e conclusão com êxito, evidenciou problemas que necessitam ser analisados à luz do lugar de pertencimento enquanto EJA/EPT.

Mas o que significa esse lugar de pertencimento dos estudantes da EJA/EPT? Inicialmente destaca-se a importância das(os) estudantes perceber-se parte do processo ensino-aprendizagem e das relações construídas ao longo de sua formação, mas, também, perceber-se parte dos processos para a permanência e êxito na tríade ensino, pesquisa e extensão. Vistos como aqueles que apresentam déficit de aprendizagem, fora de faixa etária, infrequentes. De acordo com Santos, Pereira e Amorim (2018, p. 125), “[...] o sujeito integrado à realidade escolar que ora o inclui, ora não”. Incluir esses estudantes significa proporcionar sua participação nas ações para a permanência e conclusão com êxito no Ifal para que tenham acesso ao ensino, à pesquisa e à extensão, além das ações da política de assistência estudantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

DIMENSÕES E CATEGORIAS DE ANÁLISE: O OLHAR SOBRE OS DADOS

A partir da categorização, das respostas aos questionários dos participantes estudantes, destacou-se as seguintes dimensões e categorias:

Quadro 1 - Dimensões e categorias de análise dos participantes estudantes

DIMENSÃO DE ANÁLISE		CATEGORIAS DE ANÁLISE
1.	As ações para a permanência e êxito desenvolvidas no Ifal.	As ações para a permanência e êxito são imprescindíveis na EJA/EPT.
2.	Percepção das ações da Política de Assistência Estudantil	O Auxílio Permanência (PAEJA) e o Sane ajudam a não abandonar os estudos, mas poderiam contemplar todas(os) as(os) estudantes da EJA.
3.	Percepção sobre as ações de Ensino Pesquisa e Extensão.	As ações de pesquisa e da extensão não possibilitam a participação dos alunos da EJA/EPT enquanto bolsistas e/ou voluntários.
4.	Situações de discriminação na escola.	A não inclusão das(os) estudantes da EJA/EPT nos eventos, projetos e programas remete à discriminação.
5.	Condições estruturais dificultam a permanência e êxito.	O tempo, os espaços e de pessoal inviabilizam a participação nas ações para a permanência e êxito.

Fonte: Questionários participantes estudantes. Autora (2022)

Considerando os 26.09% dos jovens (respondentes de 18 a 28 anos) e que, dos 50% de adultos (respondentes de 29 a 38 anos) alguns estão concluindo o curso, infere-se que ingressaram ainda jovens, observa-se que o acesso à Educação de Jovens e Adultos Integrada a Educação Profissional e Tecnológica tem se configurado em sua maioria de jovens que, por algum motivo, seja o trabalho, casamento, filhos e outros, precisaram abandonar seus estudos no diurno e ingressar no turno noturno.

Retomando Dayrell e Carrano (2014, p. 112), “A juventude assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional.” (Dayrell; Carrano, 2014, p. 112).

A realidade atual da EJA/EPT é um número expressivo de jovens e adultos retomando os estudos. Alguns, já concluído o ensino médio, retornam à escola com o intuito de dar continuidade à sua formação acadêmica e, outros, que há muito tempo estavam afastados, retomam os estudos para inserir-se no mundo do trabalho.

Pereira da Silva (2015) destaca que, enquanto política de inclusão social essa ampliação possibilitou a inserção das(os) jovens dos grupos sociais mais pobres aos espaços educacionais. Nesse sentido, a escola através dessa percepção busca

avançar quanto à formação desses estudantes. É imprescindível a ampliação dos espaços de formação para além da sala de aula, utilizando os laboratórios, bibliotecas, auditórios, espaços abertos; envolvê-las(os) nos projetos de ensino, pesquisa e extensão enquanto executoras(es) bolsistas e voluntários; envolvê-los na monitoria, aulas práticas, visitas técnicas e eventos desenvolvidos na Instituição.

Se a(o) estudante trabalha, 43% declarou não trabalhar, assim são 43% das(os) estudantes não têm acesso ao trabalho, seja ele formal ou informal. Observa-se, ainda, que 15% concordam parcialmente que trabalham, 7% não quis responder e 2% duplicou suas respostas, nesses últimos, os 9%, infere-se dúvida quanto à percepção sobre o trabalho. Logo, infere-se que essas(es) alunas(os) ou não identificam suas atividades laborais como trabalho e/ou não se percebem como trabalhador no exercício de suas atividades. Ao tempo em que 48% que trabalham estão na faixa etária entre 18 e 38 anos, fato que corrobora com a afirmativa de Gomes, Freitas e Marinho.

Os jovens migram para o horário noturno, buscando, muitas vezes e sem sucesso, desenvolverem atividades remuneradas durante o dia, cujas oportunidades são mínimas, e envolvendo-se sempre no mercado informal, para complementar a renda familiar. [...] Essa realidade vem provocando em determinados momentos, a desistência e os inúmeros retornos e paradas tão comuns nessa modalidade de ensino. (Gomes, Freitas, Marinho, 2022, p. 9).

Acrescenta-se ao dito por Gomes, Freitas e Marinho, quando a escola precisa oferecer a formação que a(o) estudante jovem, adulto e idoso procura. Uma formação que articule teoria e prática a partir das ações que a Instituição oferece. Considerando, que muitos desses jovens ingressaram na EJA/EPT em 2019. Tendo o seu percurso formativo comprometido pela Pandemia da Covid-19, uma vez que inviabilizou a articulação entre teoria e prática. Muitos vivenciaram as aulas remotas, que mesmo com todo o planejamento, produção de conteúdos e envolvimento das(os) professoras(es) e técnicos administrativos, não tiveram o mesmo alcance que as atividades presenciais.

Quanto ao quantitativo de horas dedicadas aos estudos, 87% informaram ter uma rotina de estudos, sendo que 26% estudam aos fins de semana. Infere-se que, dos 26% que responderam estudar aos finais de semana, sejam aqueles que informaram trabalhar e/ou realizam alguma atividade de forma autônoma. Os 87% que informaram dedicar horas para os estudos, destaca-se a vontade de permanecer

na instituição e dar continuidade a sua formação, seja pela verticalização, seja no mundo do trabalho.

Discorrendo sobre a juventude, Carvalho (2009, p. 7805) diz que suas “[...] expectativas estão direcionadas às novas exigências do mundo moderno, à ascensão e à mobilidade social. Fatos que têm exigido novas formas de atuação metodológica e de conteúdos, com base em necessidades formativas desses alunos”. Destaca-se ainda, as dificuldades enfrentadas por estas(es) estudantes para permanecerem, não apenas na Instituição, mas transformando-se, emancipando-se. Assim, a escola EJA/EPT precisa ser um espaço de discussão, de debates, de mediação, articulação entre teoria e prática, relação de aprendizagens entre professor e aluno, articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

CATEGORIA 1 - AS AÇÕES PARA A PERMANÊNCIA E ÊXITO SÃO IMPRESCINDÍVEIS NA EJA/EPT.

Quadro 2 - Questão 6: Conheço as ações desenvolvidas pelo Ifal para a permanência e conclusão com êxito e seus normativos.

Questão 6 - Conheço as ações desenvolvidas pelo Ifal para a permanência e conclusão com êxito e seus normativos.	
PE14	“Auxílio estudante, apoio com psicólogo, alimentação, transporte e auxílio óculos.”
PE28	“Assistência estudantil.”
PE35	“Auxílio permanência, Sane, auxílio óculos, assistência médica e psicóloga.”
PE38	“Sane, auxílio estudantil.”

Fonte: Dados do questionário aplicado às(aos) estudantes. Autora (2023).

Sobre o conhecimento das ações desenvolvidas para a permanência e êxito, 80% responderam conhecer as ações desenvolvidas pelo Ifal para a permanência e conclusão com êxito, no entanto, observa-se no decorrer da pesquisa que seu conhecimento abarca as ações das quais participaram, seja através dos programas universais e/ou de seleção promovidos pela Instituição quanto à Política de Assistência Estudantil e/ou participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão; 7% não conhecem e 11% não quis responder à questão (indicativo de neutralidade).

As ações desenvolvidas na Instituição para permanência e êxito envolvem, além da Assistência Estudantil, a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, tendo o trabalho como princípio educativo como aquele que produz e

transforma a sua própria existência mediada pelo trabalho. No entanto, observa-se que, a instituição tem buscado inserir as(os) estudantes da EJA/EPT nas ações de ensino, pesquisa e extensão, mas esbarra nos mecanismos que as possibilitam, a exemplo, recursos orçamentários reduzidos, impedimentos em Editais (muitas vezes excludentes), no lançamento de projetos voltados para a EJA/EPT lançados por servidores Técnicos e Professores e no aceite desses projetos. Ressalta-se e reforça-se que ações que envolvem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão com a participação das(os) estudantes da EJA/EPT enquanto bolsistas, já acontecem, no entanto, de forma bastante tímida e reduzida. Quanto às ações em que os estudantes são participantes em programas, projetos e cursos acontecem com mais frequência na extensão e, as visitas técnicas e monitoria, no ensino.

Dessa forma, torna-se necessário inserir as(os) profissionais técnicos administrativos e docentes em formação continuada para o atendimento a essa demanda. Além disso, que essas(es) profissionais participem ativamente no desenvolvimento, avaliação, atualização e, principalmente, acompanhamento dessas(es) estudantes para que as ações desenvolvidas sejam efetivas e alcancem a totalidade na promoção da permanência e êxito.

Observa-se que 76% das(os) participantes responderam ter interesse nas ações desenvolvidas pelo Programa de Assistência Estudantil, enquanto 13% responderam não ter interesse e 9% informaram não querer responder à questão.

As ações desenvolvidas pela Política de Assistência Estudantil destacam-se pela importância no atendimento às(aos) essas(es) estudantes. Enquanto programas universais àqueles relacionados ao atendimento médico, odontológico, psicológico (acompanhamento da aprendizagem), nutrição e alimentação, assistência social. E, Programas de seleção, relacionados ao Auxílio permanência - PAEJA, bolsa de estudos, SANE, entre outros. A realidade da EJA/EPT é de estudantes que trabalham se deslocam do trabalho à escola, sem alimentação, muitas vezes sem condição para o transporte; trazem consigo problemas pessoais e financeiros; mães e pais que levam seus filhos para a escola por não ter com quem deixar, cuidar e olhar por eles no horário da aula; pessoas que saem da escola para o trabalho noturno e outros que saem do trabalho diurno e se deslocam direto para a escola, são situações de vulnerabilidade social que, por vezes forçam a infrequência e o abandono dos estudos, inviabilizando a sua permanência e êxito.

Sobre a Política de Assistência Estudantil, observou-se que 59% dos participantes concorreram a vagas ofertadas na política de assistência estudantil, o que

corroborar com o dito na questão anterior. Enquanto que, 19% não concorreram ou não foram selecionados e aprovados no processo. E, ainda, somando-se as(os) que não quiseram responder, duplicou a resposta e deixou em branco, totalizando 21%.

Ressalta-se, que a Política de Assistência Estudantil conta com a disponibilidade orçamentária destinada ao Campus e, que nos últimos anos foi marcada por sucessivos cortes por parte do Governo Federal, sendo necessário reduzir o quantitativo de participantes e/ou os custos no valor dos auxílios.

Há a imprescindibilidade em atender essas(es) estudantes que ingressam na Instituição e trazem consigo as dificuldades financeiras e pessoais, que interferem na permanência e êxito, como: de transporte e de alimentação. No entanto, à medida que se expande a oferta dos cursos nos diversos campi do Ifal, aumentam as dificuldades orçamentárias para o atendimento das(os) estudantes em situação de vulnerabilidade.

CATEGORIA 3 - ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, ESTUDANTES DA EJA/EPT BOLSISTA OU VOLUNTÁRIOS

Quadro 3 - Questão 9 a 12 - As ações de ensino, pesquisa e extensão despertam o interesse.

Questão 9 a 12 - As ações de ensino, pesquisa e extensão despertam o interesse.	
PE14	Não participei ainda e, fica a sugestão e reclamação, os projetos de extensão é sempre pelo dia.
PE30	"Desperta o interesse na extensão e ações de pesquisas."
PE31	"Desperta o interesse em participar da pesquisa e extensão."
PE35	"Expectativa e interesses nas pesquisas indicadas."

Fonte: Dados do questionário aplicado às(aos) participantes estudantes. Autora (2023).

Na questão 9, observa-se que 63,52% dos estudantes não participaram dos processos seletivos envolvendo a pesquisa e extensão. Fato que corrobora com a afirmação de que é mínima a participação dos estudantes da EJA/EPT nas ações de ensino, pesquisa e extensão. 13% informaram já ter participado das ações de pesquisa e extensão e 24% não quis responder à questão. Ressalta-se que esse número é mais expressivo nas ações de extensão, com projetos desenvolvidos por professoras(es) e técnicos administrativos, os quais foram apresentados em eventos científicos. Destaca-se que na pesquisa observou-se que há a participação de

estudantes, mas que o índice é mínimo quando se refere aos estudantes da EJA/EPT. Em análise aos editais de seleção 2023 envolvendo a pesquisa observou-se quanto às(aos) candidatas(os) que sejam do ensino técnico de nível médio, corroborando com a perspectiva da possibilidade de inserção dessas(es) estudantes na pesquisa, no entanto, sua participação, esbarra na indicação da(o) professora(or) ou técnica(o) administrativo orientadora(or).

Complementando a questão anterior, 56% informaram ter interesse em participar das ações de pesquisa, 13% informaram que essas ações não despertam o interesse e, somando as(os) estudantes que não quis responder e os que deixaram a questão em branco, totaliza-se 35%, índice maior do que aqueles que informaram não ter interesse. Dessa forma, infere-se que, 97% dos estudantes que tentam participar e não informaram sobre o interesse, de alguma forma, são excluídos dessa ação, devido a carga horária e horário em que acontecem (normalmente no contraturno), não indicação da(o) professora(or), e/ou a informação não alcançar a totalidade dessas(es) estudantes de forma efetiva.

CATEGORIA 4 - INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

Quadro 4 - Questão 13 a 14 - Expectativas quanto às ações de ensino, pesquisa e extensão.

Questão 13 e 14 - Expectativas quanto às ações de ensino, pesquisa e extensão.	
PE8	"Através desse curso técnico em Cozinha que eu estou cursando consegui um emprego e estou muito feliz. Quando coloquei que eu estava fazendo o curso técnico em Cozinha me chamaram imediatamente."
PE13	Sim, o certificado sirva para o trabalho."
PE36	"Sim, pois você ter o currículo com diploma do Ifal tem muito peso, pois o Ifal tem um excelente desempenho."

Fonte: Dados do questionário aplicado às(aos) participantes estudantes. Autora (2023).

76% confirmaram que as ações desenvolvidas pelo Ifal para a permanência e êxito dos estudantes da EJA/EPT possibilitam a continuidade da formação acadêmica, 4% discordaram da afirmação e, do somatório daquelas(es) que não quis responder, deixou em branco e duplicou a resposta, obteve-se 20%. Observa-se que os estudantes têm clareza quanto a importância dessas ações para que permaneçam e tenham êxito na continuidade de sua formação acadêmica na instituição e/ou fora dela.

68% concordam que a participação nas ações para a permanência e êxito possibilitam tornar-se um cidadão crítico para a transformação de si, do outro e do mundo, ou seja, para a sua emancipação. 11% discorda da afirmativa e 22% não quis responder. Infere-se que as ações de ensino, pesquisa e extensão, promovem novas aprendizagens e emancipação desses estudantes.

65% informaram que as ações desenvolvidas pelo Ifal para a permanência e conclusão com êxito possibilitam o ingresso no mundo do trabalho, seja ele, formal e/ou informal. Enquanto 13% não corrobora com essa afirmativa e, 20% não quis responder.

CATEGORIA 5 - DISCRIMINAÇÃO NA EJA/EPT

Quadro 5 - Questão 15 - Há manifestação de discriminação nas dependências da Instituição de ensino.

Questão 15 - Há manifestação de discriminação nas dependências da Instituição de ensino.	
PE14	"Muitas vezes me sinto discriminada por ser da EJA. Me sinto como se não fizessem questão de encaixar a gente nos projetos de extensão, pesquisa e eventos. Visitas técnicas não teve nenhuma no curso (está em prática profissional)."
PE37	"Eu quero mais possibilidades de extensão para os alunos da EJA."

Fonte: Dados do questionário aplicado às(aos) participantes estudantes. Autora (2023).

A partir dos relatos, infere-se que os estudantes percebem que as relações interpessoais no Campus são de respeito, compreensão e troca, no entanto, reclamam da não participação e/ou abertura para participarem dos projetos de pesquisa, extensão e eventos promovidos nos cursos ofertados pelo Campus. Como dito, os eventos são promovidos, mas por vezes, a informação não chega em tempo hábil a todas(os) e acontecem no contraturno, outro fator que inviabiliza a participação.

Retomando a Missão do Ifal, "Promover educação de qualidade social, política e gratuita, fundamentada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de formar cidadãos críticos para o mundo do trabalho e contribuir para o desenvolvimento sustentável." (PDI 2019-2024, 2019, p. 39) Uma formação humana, integral, tendo a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão e o trabalho como princípio educativo, formando para o mundo do trabalho e emancipação de seus estudantes. Enquanto proposta para a permanência e êxito dos estudantes, possibilita a verticalização, aqui entendida no sentido de que as aprendizagens perpassam todos os cursos ofertados, possibilitando o diálogo entre os

estudantes através do ensino, pesquisa e extensão, seja em atividades de aula ou nos eventos, projetos de ensino, pesquisa e extensão. Observa-se, ainda, que as(os) estudantes da EJA/EPT são atraídos pela excelência na proposta de ensino e nas ações que o Ifal desenvolve, através da articulação entre o ensino, pesquisa e extensão, os quais os aproximam da comunidade, integrando teoria e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo abordamos sobre as juventudes e os sujeitos da EJA/EPT, sua caracterização enquanto jovens e adultos, de relações e o lugar de pertencimento a partir da percepção dos estudantes sobre os mecanismos de promoção para a permanência e êxito na EJA/EPT.

Dos resultados apontados pelos estudantes, destaca-se que as ações desenvolvidas para a permanência e êxito são imprescindíveis para que a aprendizagem aconteça. Essas referem-se as ações da Política de Assistência Estudantil quando do atendimento e, principalmente, acompanhamento no desenvolvimento das atividades propostas no curso. E não se trata apenas dos recursos financeiros voltados ao transporte e alimentação, mas também, às ações desenvolvidas para a superação das dificuldades de aprendizagem, através da equipe multidisciplinar.

Apontaram que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, contribuem para o despertar da curiosidade, da criticidade, do protagonismo. Para isso, a relação professor e estudante deve ser próxima e respeitosa, pautada no diálogo, compreendendo a realidade de cada um dos estudantes, sem perder o rigor acadêmico. Nas relações existentes no Campus, não há manifestação de discriminação de raça, cor ou entre outras, mas apontam que a não participação nas ações de ensino, pesquisa e extensão, no sentido de que não há uma integração/articulação entre os níveis e modalidades de ensino nos eventos desenvolvidos no Campus, proporcionam um sentimento de exclusão.

Ressalta-se que os estudantes da EJA/EPT não conhecem em sua totalidade as ações desenvolvidas na Instituição para a permanência e êxito, sendo as mais citadas, as ações da Política de Assistência Estudantil e da Extensão, as quais alguns apontaram ter participado dos programas universais e de seleção e, da extensão. Apontaram, também, a participação na monitoria de ensino e visitas técnicas.

Considera-se, ainda, que a aprendizagem não acontece apenas nos espaços de sala de aula, mas também nos espaços formal e informal (ambiente escolar,

nas empresas, na comunidade), na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Permanecer não é sinônimo de estar, mas de participar, envolver, produzir. Que para as(os) estudantes da EJA/EPT as aulas precisam ser dinâmicas, dialogadas, momento em que são mais frequentes quando estas são práticas. Nessa perspectiva, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão acontece na EJA/EPT, no entanto, ainda, de forma reduzida, uma vez que esbarra na disponibilidade orçamentária e financeira, de pessoal e, conseqüentemente, do uso dos espaços e serviços direcionados aos estudantes.

Espera-se que a escola não apenas possibilite o acesso, mas principalmente que estes jovens permaneçam com êxito, permaneçam transformando-se e emancipando-se. Para tanto, torna-se necessário estar aberto ao diálogo, proporcionando a valorização de sua cultura e do grupo social no qual está inserido, incluindo-os nessa diversidade de culturas e identidades juvenis presentes nesse espaço.

Por ser a EJA/EPT uma discussão que não se encerra com esse estudo, torna-se imprescindível a retomada das discussões com a comunidade escolar, com vistas a fortalecer as políticas públicas, em especial, a Educação de Jovens e Adultos e as Juventudes, que nos últimos anos vem sendo alvo de (des)caracterização em prol de interesses políticos e econômicos.

Assim, torna-se urgente que a Instituição tome para si a defesa da Educação Integrada e, com vistas a garantia de direitos, a defesa da EJA/EPT. Assuma ainda, uma educação igualitária, democrática, justa, formando para o mundo do trabalho, em que suas(eus) estudantes, transformem a si, o outro e a realidade em que vivem, emancipando-se.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A. de; TAVARES, A. M. B. do N. Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional no Brasil: caminhos e Descaminhos no contexto da Diversidade. **HOLOS**, [S. l.], v. 4, p. 107–118, 2015. DOI: 10.15628/holos.2015.3182. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3182>. Acesso em: 21 ago. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª reimpr. 1ª edição. São Paulo: Edições 70 LDA/Almedina Brasil, 2016.

BRASIL. **Decreto 5.840/2005**, que cria o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 17 mai. 2021.

CARDOSO, Vanda Figueredo. **Permanência escolar no proeja**: olhares dos estudantes do curso técnico em cozinha. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal>. Acesso em 04 abr. 2022.

CARVALHO, Roseli Vaz. A juventude na Educação de Jovens e Adultos: uma categoria provisória ou permanente. In: **Anais 9º Congresso Nacional de Educação/3o Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 2009. p. 7804-7815.

DAYRIELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DOS SANTOS, Juliana Silva; PEREIRA, Marcos Villela; AMORIM, Antônio. Os sujeitos estudantes da EJA: um olhar para as diversidades. **Revista Internacional de educação de jovens e adultos**, 2018.

DOS SANTOS MARTINS, Carlos Henrique; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, v. 36, n. 1, p. 43-56, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2910>. Acesso em: 21 ago. 2022.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; CARDOSO, Vanda Figueredo. O perfil dos estudantes do Proeja e as trajetórias de escolarização dos que permanecem no Ifal. IN: Carmo Gerson Tavares (Org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 2016, p. 169-196. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/permanencia_livro_revisaojane.pdf. Acesso em: 12 dez 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5. Edição, São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Maria de Fátima Feitosa Amorim. **Permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos**: in(re)sistência pelo direito à educação. 2021. Tese, Doutorado em Educação – Ufal, Maceió, 2021. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8327/1/>>

GOMES, Maria de Fátima Feitosa Amorim; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; MARINHO, Paulo. Estudantes do Proeja: de percursos negados a outras possibilidades. **Educar em Revista**, vol. 38, e82026, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1550/155070813007/155070813007.pdf> Acesso em: 27 jan. 2023.

IFAL. **PDI 2019-2023**. Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023, 2019. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/planejamento-institucional/arquivos-planejamento-institucional/PDI-2019-2023.pdf> Acesso em: 15 mai. 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Martins Claret, 2007

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro. Politecnicidade e Formação Integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

PEREIRA DA SILVA, M. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no “encontro de culturas”. **Revista de Educação Popular**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 46–59, 2015. DOI: 10.14393/REP-v14n12015-art04. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/28958>. Acesso em: 21 ago. 2022.

REIS, Dyane Brito. **Para além das cotas:** a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Bahia, BA. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11778> Acesso em: 25 out. 2023.

SANCEVERINO, Adriana Regina. O Trabalho como princípio educativo na Educação de Jovens e Adultos: Mediações imanentes para um currículo que se pretende emancipador. **EJA em Debate**, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2333>. Acesso em: 24 set. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLEDO, Renata Ferraz; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e Educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação e Sociedade**, v. 34, n.122, p. 155-173, jan.-mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GQXTGfPMhWpFktxq8dLW6ny>. Acesso em: 08 jul. 2021.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma Introdução Metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.006](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.006)

AS NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA EJA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO E (RE) ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA

FABRÍCIA SALES ARAÚJO VIEIRA

Doutoranda pelo Curso de Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, fabriciasalesaraujovieira@gmail.com;

ÁUREA DA SILVA PEREIRA

Professor orientador. Doutora pelo Curso de Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, aureauneb@gmail.com;

RESUMO

As Narrativas dos Sujeitos da EJA como Instrumento de Formação e (Re) organização Metodológica, é uma pesquisa de doutoramento em andamento na cidade de Salvador, em salas de aulas de EJA I (Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental I), numa escola situada na periferia da cidade, sobrevivente ao desmonte da EJA e que ainda oferta a modalidade. A pretensão é investigar as práticas pedagógicas realizadas nas salas de aula, observando quais dispositivos podem ser revisitados nas práticas pedagógicas dos educadores, no sentido de fortalecer as metodologias utilizadas em sala. Trata-se de um trabalho investigativo amplo com os sujeitos e os lócus da pesquisa, de caráter subjetivo. A investigação será conduzida pela abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa (auto) biográfica e metodologia colaborativa. No primeiro momento, um estudo das trajetórias de formação dos educadores e das vivências dos educandos, através de entrevistas biográficas. No segundo momento, após a constatação das práticas pedagógicas da EJA, utilizarei a pesquisa colaborativa para desenvolver um trabalho de formação com esses educadores, com destaque a desenvolver práticas pedagógicas que possam contribuir com a aprendizagem dos estudantes da EJA. Como aporte teórico inicial, traremos contribuições de Arroyo (2001), Delory-Momberger (2012), Freire (1983, 1996), Pimenta (1998; 2000), Imbernón (2001), Nóvoa (1992; 2010), Pereira (2015), Souza (2015), Tardif (2002). Inseridos nesse processo

de aprendizagem e formação, os educadores detêm a responsabilidade de orientar e direcionar o aprendizado, para isso, mune-se de práticas, instrumentos pedagógicos e métodos de ensino. Assim, busca-se também entender como se dá o processo educativo formativo dentro da sala de aula. Contudo, mesmo perante práticas metodológicas e instrumentos diversos nem sempre se pode garantir aprendizagens qualitativas para esses sujeitos, espera-se que este estudo possibilite para esse público um olhar atento para tais práticas revitalizando-as em favor da EJA.

Palavras-chave: EJA, Narrativas, Formação, Práticas Pedagógicas

INTRODUÇÃO

Enquanto pesquisadora, penso que investigar na EJA¹ é um privilégio, diante da riqueza e do aprendizado que essa modalidade de ensino traz intrínseca, contudo, como é de nosso conhecimento diversos motivos contribuíram ao longo da história com a ausência de olhares para os seus sujeitos. Diversos aspectos como: falta de investimentos, desvalorização; formação inadequada dos profissionais; inexistência de recursos; descumprimento da legislação, dentre outros, porém, a inclinação para a pesquisa, parte avidamente do fator identificação com essa modalidade de ensino tão cativante que é a EJA e seus sujeitos. O contato com a EJA se faz presente desde o início da minha profissão quando me formei no curso de magistério (equivalente ao Ensino Médio da atualidade) e em seguida fui trabalhar com os jovens e adultos, onde permaneço até hoje. Iniciei como professora substituta de Ciências Naturais do Ensino Fundamental II, com o tempo após o curso de pedagogia atuei nos anos iniciais da EJA, já fiz parte da gestão e hoje sou coordenadora pedagógica.

Atualmente sou aluna regular do Programa de Pós – Graduação em Crítica Cultural/ Doutorado – UNEB², onde faço parte da Linha de Pesquisa 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores, e do grupo de pesquisa GPLIN³. Enxerguei a possibilidade de estender minha pesquisa dando continuidade à investigação, desenvolvida durante a dissertação de mestrado, onde pesquisei: Os Sentidos dos saberes (auto) biográficos docentes de uma professora da EJA dentro do processo de formação continuada. Após a conclusão dessa etapa, percebi a necessidade de prolongar a investigação associando-a ao trabalho docente e a (re) organização metodológica desse educador da EJA, com foco na melhoria da aprendizagem desses sujeitos, tendo as narrativas como fator de relevância para o desenvolvimento da pesquisa.

Tendo em vista que o processo formativo contínuo do Educador ocorre ao longo de sua existência e em todas as instâncias e etapas da sua vida, então além de compreender e ter consciência do seu processo formativo, o educador necessita utilizar-se desse aprendizado constante para visitar seus processos e escolhas

1 Educação de Jovens e Adultos.

2 UNEB – Universidade do Estado da Bahia

3 Grupo de Pesquisa Letramentos, Identidades e Narrativas.

metodológicas continuamente, tendo em vista as especificidades do público e de cada um de seus educandos da EJA. Para realizar esses ajustes metodológicos dentro da EJA, é necessário sensibilidade, diálogo, escuta, observação e vontade de fazer a EJA continuar acontecendo com a qualidade de trabalho, formação e aprendizagem merecidas.

Perante as dificuldades enfrentadas ao longo de sua história e com a Pandemia da Covid-19⁴, cada vez está mais difícil manter a EJA viva e atuante, pois, o fato desses educandos estarem afastados da escola no período de fechamento das mesmas, causou um impacto gigantesco para os seus sujeitos, devido às dificuldades de adaptação à nova rotina, ao acesso remoto, quando ofertado, a necessidade de apoio para realização das atividades. Enquanto, os alunos em idade regular, não partilhavam em grande maioria desses problemas, mas, provavelmente, de outros. Como os educadores também enfrentaram dificuldades específicas e particulares dentro de suas redes pedagógicas de ensino para continuar atuante neste período de escolas fechadas. Contudo o grande desafio da EJA ainda estava por vir. O temor era o retorno desses alunos à escola depois desse grande intervalo fora das salas. Um dos fatores que comprometem o funcionamento e aprendizagem na modalidade, é a evasão que ainda é muito frequente.

Esta investigação em andamento numa escola da rede municipal da cidade de Salvador, com uma turma de EJA-I anos iniciais, tem com objetivo geral: compreender, correlacionar as narrativas de si dos sujeitos da EJA como fator essencial para uma revisão e (re) organização metodológica desta Modalidade de Ensino, assim como nos seus aspectos formativos. Trazendo os seguintes objetivos específicos para formatação da pesquisa:

- Investigar os sujeitos da EJA integrantes da Educação Básica, suas vivências; diálogos; histórias de vida, relacionando-as ao trabalho docente e a oferta metodológicas desenvolvida. Identificar e Analisar se a escolha metodológica atende às reais necessidades de aprendizagem desses sujeitos.

4 A **pandemia de COVID-19**, também conhecida como **pandemia de corona vírus**, é uma pandemia em curso de COVID-19, uma doença respiratória causada pela corona vírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2).

- Demonstrar e valorar as histórias, vivências e diálogos como elementos primordiais para (re) organização do trabalho docente, efetivação da aprendizagem e formação do educador durante o processo;
- Possibilitar uma (re) adequação do material didático pensado para EJA inicialmente dentro da organização do trabalho docente proposto nos lócus da pesquisa.

Diante do exposto, proponho nesta investigação, um estudo que envolva todos os sujeitos da EJA no Ensino Fundamental I, da Educação Básica, educador e educando, onde ambos sejam protagonistas na Educação de Jovens e Adultos. Utilizando as histórias de vida e narrativas como elementos primordiais para avaliação, revisão, (re) organização metodológica do processo de ensino e aprendizagem dos educandos jovens, adultos e idosos, para que o mesmo seja significativo para cada um deles e continue propiciando a esses protagonistas a possibilidade de reconhecer-se como elementos essenciais do seu processo de aprendizagem e formação enquanto sujeitos.

METODOLOGIA

A pesquisa de campo será desenvolvida em uma classe de TAP III, com uma frequência média de 11 alunos e um professor que chamarei aqui de R.V, esse educador também é professor no diurno, porém está temporariamente na gestão de uma outra escola do Ensino Fundamental I. A escola faz parte da rede municipal de Salvador, para isso, faz-se necessário explicar como funciona a organização da EJA atualmente no município. Após a Resolução Municipal de Salvador do ano de 2013 que versa sobre o ensino da EJA em seu artigo 6º. A nomenclatura utilizada é TAP – Tempo de Aprendizagem, temos então para o Ensino Fundamental I: TAP I; TAP II e TAP III compoendo o primeiro ciclo. Para o Ensino Fundamental II: TAP IV e TAP V, finalizando o ciclo de Ensino Fundamental. Ainda no mesmo artigo que segue no texto, podemos verificar aspectos referentes aos critérios de aprovação, reprovação e frequência.

Art. 6º A estrutura dos cursos da educação de jovens e adultos, respeitadas as orientações e diretrizes nacionais terá a seguinte organização: I - EJA I - integraliza os anos iniciais do ensino fundamental com duração de 2.400 horas distribuídas em três anos formativos: a) Tempo de

Aprendizagem I - com ênfase nos processos de alfabetização e letramento, devendo ser garantida aos educandos a progressão continuada para o Tempo de Aprendizagem II, baseada em estratégias pedagógicas que garantam um atendimento diferenciado no decorrer de todo o processo educativo; b) Tempo de Aprendizagem II - com promoção para o Tempo de Aprendizagem III ou escolaridade equivalente; c) Tempo de Aprendizagem III - com promoção para a EJA II ou escolaridade equivalente. II - EJA II - integraliza os anos finais do Ensino Fundamental com duração de 2.000 horas distribuídas em dois anos formativos: a) Tempo de Aprendizagem IV - com promoção para o Tempo de Aprendizagem V ou escolaridade equivalente; b) Tempo de Aprendizagem V - com promoção para o Ensino Médio ou escolaridade equivalente. Parágrafo único. Em nenhuma hipótese poderá haver retenção do educando no Tempo de Aprendizagem I, devendo apresentar, no entanto, a frequência mínima exigida.

Tendo em vista a necessidade de um trabalho investigativo amplo com os sujeitos e lócus da pesquisa, além do seu caráter subjetivo, o trabalho será conduzido pela abordagem qualitativa, com ênfase nas narrativas dos sujeitos como prioridade na realização da proposta de intervenção dentro da sala de aula. Dessa forma inicialmente a pesquisa será conduzida pelo método (auto) biográfico, que prioriza as histórias de vida, não apenas como mecanismo de colaboração com a ciência, mas, também como forma de colocar os sujeitos como protagonistas no processo investigativo além da sua essência formativa.

Nesse contexto, a abordagem qualitativa revela-se crucial, uma vez que permite uma imersão mais profunda nos contextos individuais dos sujeitos, destacando a importância das narrativas pessoais como fio condutor da pesquisa. Ao adotar o método (auto) biográfico, a investigação transcende a mera coleta de dados, proporcionando um espaço para que os participantes se tornem ativos na construção do conhecimento, sendo protagonistas na revelação de suas experiências. Essa perspectiva não apenas enriquece a compreensão das dinâmicas da sala de aula, mas também reforça a dimensão formativa da pesquisa, promovendo uma interação mais significativa entre pesquisador e participante. Assim, a escolha metodológica não se limita a uma técnica, mas se configura como um convite à co-construção de saberes, valorizando a singularidade das trajetórias de vida no ambiente educacional.

A opção pelo método (auto)biográfico de pesquisa possibilita uma maior aproximação com os sujeitos, mais liberdade para contar sua história de vida e

assim ao enveredar por esse aspecto subjetivo da pesquisa formação, associamos a pesquisa (auto)biográfica como meio importante e indispensável, que proporcionará ao sujeito por intermédio suas narrativas, olhar sobre suas experiências vividas, vislumbrar-se, norteando sua (auto)reflexão o que o levará conseqüentemente a um processo de transformar-se, (re)pensar suas ações e escolhas, no que se refere ao educador (re)avaliar seu trabalho docentes e suas práticas. Pereira (2015) afirma que:

Não apenas narramos, como nos reinventamos em nosso fazer, em nossas memórias, reflexões e aprendizagens, e nos encontramos nas histórias biografadas. Nossos saberes se entrecruzam a outros saberes e rememoramos nossas aprendizagens construídas nos caminhos e des-caminhos das experiências vividas. (PEREIRA, 2015 p. 106)

Percebemos então a importância do papel que as narrativas de si desempenham, não só para pesquisa, mas, principalmente para o sujeito narrador de suas vivências que poderá se encontrar nessa experiência intermediada por suas narrativas transformando-se em seu processo de aprendizagem, em seu trabalho, em suas ações, ou seja, em diversos aspectos enquanto sujeitos e protagonistas de suas histórias.

A compreensão da relevância das narrativas de si vai além do âmbito da pesquisa, estendendo-se de maneira significativa para a própria construção identitária do sujeito. Ao se tornar o narrador de suas vivências, o sujeito não apenas contribui para a produção de conhecimento, mas também se envolve em um processo de aprendizagem autônomo e reflexivo. Essa experiência mediada por suas narrativas não se restringe ao momento da pesquisa, transcende para influenciar seu cotidiano, seu desempenho profissional e suas decisões. Assim, as narrativas emergem como catalisadoras de transformações em múltiplos aspectos da vida do sujeito, conferindo-lhe o papel ativo de protagonista na tessitura de suas próprias histórias, consolidando uma relação intrínseca entre a expressão narrativa e a construção de sua identidade.

O que diferencia o método (auto)biográfico dos demais métodos é o que ele possibilita para o sujeito da pesquisa e para o investigador, que ao narrar, ao falar de si, ao escutar suas vivências mergulha num processo reflexivo constante de formação, assim recorreremos à pesquisa (auto)biográfica como ferramenta para apresentar algumas reflexões em torno de sua contribuição para o trabalho docente,

essencialmente no que se refere aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, pois, o método (auto)biográfico permite que seja:

[...] concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das metodologias de investigação em ciência sociais (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23).

Partilhando da contribuição de Novóia e Finger (2010) que apresentam a pesquisa (auto)biográfica como um método que respeita a individualidade dos sujeitos como uma de suas principais características, concentramos inicialmente nossa pesquisa na metodologia de investigação (auto)biográfica, com utilização das narrativas, o diário de campo e as observações in loco como instrumentos investigativos norteadores, dessa forma reunirei elementos que auxiliarão na composição do meu trabalho científico investigativo. Porém, para atender aos objetivos propostos na pesquisa, há a necessidade de inserir também a pesquisa colaborativa dentro do estudo, pois pesquisar na ação, possibilita a realização de uma intervenção com a participação iminente dos sujeitos, entendendo-a como possibilidade de produzir conhecimentos, além de possibilitar crescimento, progresso profissional desses sujeitos, podendo ser também considerada como parte do processo de formação desse educador e educandos envolvidos na pesquisa. Sobre pesquisar na ação Ibiapina, 2008 salienta:

“Existem diferentes maneiras de pesquisar na ação, conquanto a prática de pesquisa que privilegia processos de intervenções que visam transformar determinada realidade, emancipando os indivíduos que dela participam, parece ser a modalidade de pesquisa-ação que, a partir da década de 1980, consolida-se no âmbito da educação”. (IBIAPINA 2008, p. 9)

Para Ibiapina existem diferentes modos de se pesquisar na ação, a autora ressalta que a intervenção, característica desse tipo de abordagem, tem como intenção a modificação de uma realidade estipulada para o desenvolvimento da abordagem, que possibilitará para os sujeitos envolvidos, seu processo de emancipação.

Ainda à luz de Ibiapina, a utilização da pesquisa colaborativa, vai de encontro a lógica da racionalidade técnica, que apenas visa a descrição e análise das práticas pedagógicas, num processo que não atende às reais necessidades dos indivíduos. Schön, 2000 compartilha sobre a racionalidade técnica, e afirma que

a prática consiste apenas na aplicação e reprodução de técnicas e teorias científicas, dessa forma negligencia, toda complexidade do processo formativo, educativo, caracterizando singularidade e conflito de valores. Dessa forma o processo da pesquisa torna-se empobrecido e ineficaz para atender as necessidades dos sujeitos.

Com a inserção da pesquisa colaborativa no estudo, o educador e os educandos juntos com o pesquisador tornam-se parte do processo investigativo, deixando de ser apenas os investigados e passando a investigar e intervir juntos. Nesse sentido a pesquisa colaborativa torna-se um dispositivo significativo de formação continuada, possibilitando a reflexão coletiva entre os sujeitos, pesquisador e pesquisado; a prática pedagógica; o processo de formação continuada, confrontando os elementos, as informações obtidas com as teorias científicas possibilitando (re)visitá-las e adequando-as às reais necessidades. O educador precisa problematizar sua prática e pensar criticamente sobre a realidade e necessidade de seus alunos. "A práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos." (FREIRE, 2011, p. 52). A realidade não se transforma se a prática não existir.

Dessa forma fica clara a necessidade da formação permanente do educador como sujeito do e para a práxis. Contudo para isso ele precisa ter uma visão de educação permanente. Freire nos diz sobre a formação do sujeito:

Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. (FREIRE, 1993, p. 18).

Na ótica de Freire o processo de formação do sujeito é inacabado, ocorre de forma permanente e ao longo da vida, ele usa o termo inconclusão do sujeito, porém chama atenção para a necessidade de ter essa consciência clara principalmente enquanto se é educador, pois somente dessa forma ocorrerá o pensar sobre a prática, o pensar reflexivo que promoverá a ação. Nesse sentido a pesquisa colaborativa, viabiliza aos sujeitos participantes do estudo, que eles busquem em sua prática condições de análise com enfoque no desenvolvimento da sua descrição e seguidamente busquem trabalhar no sentido de reconstruí-las.

Enquanto pesquisadora e profissional da EJA, percebi a necessidade de inserir a pesquisa colaborativa nesta investigação, levada pelo que venho observando há um período dentro das escolas públicas que trabalhei enquanto coordenadora

pedagógica, referente a passagem de alguns pesquisadores nessas classes. Em sua maioria há um distanciamento entre esses sujeitos. Há idas a campo do pesquisador, o mesmo coletava os dados e ao final, não sabíamos os resultados do que pesquisado. Fica evidente há necessidade de um feedback desse estudo para o corpo escolar ao final da pesquisa de campo, os resultados poderiam contribuir para um aprimoramento, revisão de posturas, práticas, ações, reflexões ou um mero conhecimento do que foi estudado. Nesse sentido a pesquisa colaborativa atende a necessidade subjetiva que pretendo trazer ao estudar a prática pedagógica desse educador, visando sua formação continuada e a aprendizagem dos estudantes, num processo dialógico de construção e reflexão coletiva. Vamos partilhar a ideia de Desgagné (1997, 2001) sobre o distanciamento que ocorre na educação em seus diversos aspectos.

“[...] no princípio deste século (XXI), começa-se a discutir que esse distanciamento é decorrente do fosso existente entre a universidade e a escola, entre teoria e prática, estando subentendido que os conhecimentos construídos sobre a prática, sob a responsabilidade das universidades e de suas faculdades de educação, não são transpostos para a escola, não ajudando, assim, os professores a melhor enfrentar a complexidade das situações educativas às quais eles se confrontam cotidianamente” (DESGAGNÉ. 1997, 2001, p. 30)

Parece claro que a questão da dicotomia dentro da educação ocorre há um longo período, como na situação entre o investigador e o campo de pesquisa, no caso da ausência de um retorno válido e necessário ao campo investigativo vislumbrando uma intervenção mínima no campo ou no sujeito. E as dicotomias perpassam principalmente a teoria e a prática dentro das salas de aula, e enveredar a investigação junto a pesquisa colaborativa, possibilitará uma aproximação mais proveitosa entre os sujeitos e permitirá uma inserção maior do pesquisador por sua característica interventiva dentro de toda construção do processo formativo dos sujeitos.

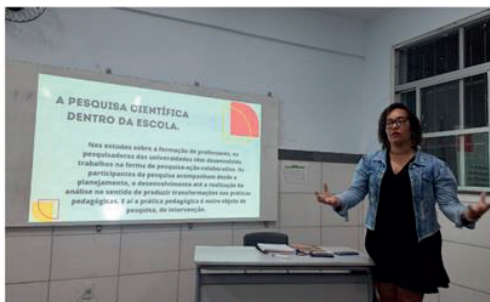
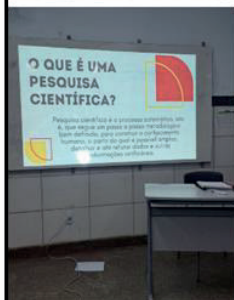
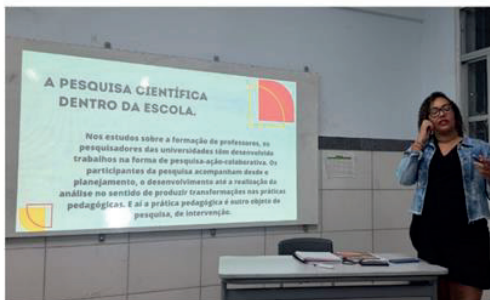
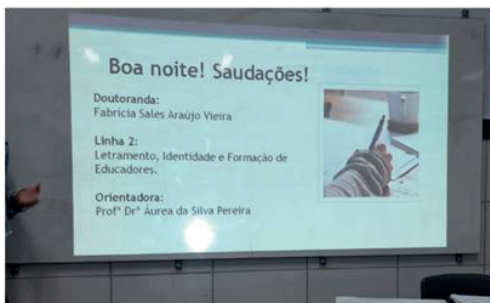
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta primeira fase da pesquisa dentro da escola, ocorreu após os tramites burocráticos, teve seu ponto de partida, partindo de uma conversa com o professor

da turma de TAP III⁵ onde conversamos sobre a pretensão de acompanhar a turma por um período e realizarmos uma proposta de intervenção baseados nas primeiras observações e entrevistas narrativas, visando a reflexão e aprimoramento de sua prática consequentemente o seu processo formativo e da aprendizagem dos estudantes. O professor, foi muito solícito e aceitou a contribuição que pretendo construir com eles sem embargo. Fiquei contente, pois, é muito difícil atualmente um professor sentir-se confortável com a presença de uma pessoa que não faz parte da comunidade escolar dentro do ambiente da sala de aula, e por se tratar de alunos da EJA, jovens, adultos e idosos, que se sentem envergonhados com alguém que não seja seu professor por terem dificuldade de leitura e escrita em sua maioria. Logo após esse momento com o professor, marcamos o dia para minha ida a sala de aula apresentar-me enquanto pesquisadora e convidá-los a integrar a pesquisa, como acordado compareci a turma, conversei com eles expliquei todo processo que seria realizado, as observações, a escuta das narrativas, logo após a construção da proposta coletiva com a participação deles e do professor da turma. Além da importância de eles participarem e opinarem nessa construção.

A partir desse momento, meu contato com o professor da turma torna-se mais frequente e durante diálogos que já considero como parte do processo formativo, percebemos a necessidade de explicar para turma algumas questões referentes a o que uma pesquisa, a relevância das pesquisas nas ciências, e conversar sobre o estudo que pretendo fazer com eles de forma mais substancial. Então organizei uma apresentação para a turma, que ocorreu no dia 01/08/2023 no noturno, onde além da classe e do professor, convidei a coordenação pedagogia e a gestão da escola, nesse dia estavam presentes na escola duas coordenadoras externas que acompanham a EJA nas escolas e foram convidadas a o participar do encontro organizado com o objetivo de apresentar para a comunidade escolar o que é pretendido ser realizado nesse período com o apoio deles e de forma coletiva. Segue o registro do momento.

5 Refere-se ao último ano do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais



O passo seguinte foi à escuta das narrativas dos educandos e do educador. Esse período de escuta dos alunos levou em torno de duas semanas iniciadas logo após o diálogo na turma, que é composta de 11 alunos frequentes, os demais tem frequência irregular, característica comum nas turmas de EJA. A infrequência no noturno ocorre por diversos fatores como: o horário de trabalho; o desinteresse, a violência nas localidades próximas a escola ou no bairro que os educandos residem, problemas pessoais; dentre outros. Durante a escuta das narrativas, apenas solicitei deles que no primeiro momento falassem de como foi sua vivência da infância até a idade adulta e por quais motivos eles estavam na EJA e não estudaram no período correto, por último, referente ao aprendizado deles, o que eles achavam das aulas e quais as maiores dificuldades enfrentadas por eles na sala de aula. Esse último

questionamento é o aspecto de maior relevância para a intervenção proposta para sala. A seguir trago um trecho das narrativas.

"[...] é para ler, eu mesmo se eu soltasse minha língua. É um sonho que eu quero, que eu tenho. Porque aí eu acho que eu vou voar, mas." (Aluna J.M – Entrevista Narrativa)

"[...] não sei ler não. Nada. Mas, eu quero aprender". (Aluno J.S Entrevista Narrativa)

"[...] eu sei ler um pouquinho, leio umas coisas. Já para de escrever, eu escrevo um pouquinho errado, mas fora isso é assim". (Aluno LG – Entrevista Narrativa)

"[...] meu nome eu já sabia, né. Conta fácil eu faço. Escrevo um pouco. Sei ler um pouco também porque, devagarzinho, devagarzinho eu estou aprendendo alguma coisa." (Aluno E.M – Entrevista Narrativa)

"[...] eu queria aprender, eu queria ler, eu queria ler, eu queria ler escrever que eu não conseguia. Conheço as letras, mas, não consigo juntar. Entendeu? Estou começando a juntar agora com o professor Rogério. (Aluna M.S – Entrevista Narrativa)

Selecionei algumas, porém todas tem a mesma coisa em comum, a dificuldade de leitura e escritas em níveis diferentes, alguns perfis mais do que outros. O aluno E.M tem 62 anos e só teve acesso a escola na EJA, ingressou à escola antes da pandemia da Covid-19, ou seja, pelo menos esse ano ele não frequentou, sabe apenas assinar seu nome e diz que vai aprendendo devagarzinho. Já a aluna M.S tem dificuldade na junção dos fonemas para organizar a leitura das palavras. O que quero salientar é que todas as demandas são referentes a alfabetização e letramento. O primeiro se refere a capacidade desenvolvida pelo sujeito de ler e escrever, já o segundo ocupa-se da função social dessa leitura e escrita, processos complexos e que devem marchar juntos.

Diante desse aspecto constatado na turma, referente a dificuldade fonética, de leitura e escrita da turma em níveis diferentes, em um dos encontros com o professor da turma, resolvemos organizar oficinas de letramento, porém como há diferentes níveis na turma, nossa abordagem deve atender cada necessidade específica. Então decidimos iniciar a intervenção utilizando as narrativas como ponto de partida para trabalhar o sujeito baseados na perspectiva do método de Paulo Freire, aplicado em 1963, que vê a alfabetização além da decodificação de palavras, buscava alfabetizar partindo das histórias de vida dos alunos além do caráter social e político. Contudo o professor sente a necessidade de estudar o método para uma fundamentação teórica mais satisfatória e ajustes e adequações que serão

necessárias. Análise do professor em relação a sua prática pedagógica e sobre o método Paulo Freire de Alfabetização.

"[...] não, essa é uma questão que para mim, que eu ainda acho que é falha dentro do meu trabalho, né? Que é não buscar na verdade. Esse embasamento. Tanto teórico, quanto da prática na realização dessas atividades. A verdade é que a gente vai buscando, né? A gente tenha busca enquanto método, em termos de trabalho. A gente vai pincelando na verdade, construindo a partir das diversas metodologias. Vamos tirando um pouquinho de cada para realizar o nosso trabalho". (Professor R.V – Entrevista Narrativa)

Percebo que aparece dentro dessa fase inicial do estudo, a necessidade de dedicar um período de estudos e conversas com o educador sobre a aplicabilidade e ajuste do método de Freire para sua turma, visto que, há uma necessidade do mesmo em aprofundar e enriquecer seu conhecimento nesse aspecto. Essa fase da pesquisa será de extrema importância para a formação continuada do professor.

Saliento que este texto traz impressões iniciais coletadas em campo, através de observações, diálogos, escuta e análise de narrativas e encontros formativos que ocorrerão ao longo do processo investigativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto profissional da EJA inserida no campo de pesquisa, vivencio as dificuldades que a modalidade enfrenta a cada ano letivo. O descaso, a ameaça de fechamento de turmas, a evasão, a falta de recursos, de projetos e currículo que atendam as reais necessidades dos sujeitos. Não tem como falar das práticas pedagógicas sem citar esses aspectos diretamente ligados ao seu funcionamento.

Optar por pesquisar as práticas metodológicas da EJA, dá seguimento a minha pesquisa de mestrado, onde trouxe as questões relacionadas aos saberes pedagógicos existentes na prática do educador, relacionados a sua formação continuada e a necessidade de uma prática reflexiva que reflita na ação. Porém, essa reflexão não é meramente refletir por refletir, precisa ser crítica e relacionada a teoria para que possa realmente atender às necessidades dos sujeitos.

Então, não basta refletir a ação, pois, se o fim dessa reflexão reside na busca de soluções para os problemas que afetam a ação, tal reflexão tem que apresentar caráter científico de modo a atingir conclusões confiáveis que venham a ser aplicadas na prática, modificando a ação inicial; e, gerando uma nova ação, a qual

será submetida a um novo processo de reflexão; e assim, sucessivamente, num processo dinâmico e dialético pensando sobre o pensar e o fazer.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001, p. 42-43).

De acordo com Paulo Freire (2001), a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001). Por isso, é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2001).

Em uma das observações que realizei na aula do professor R.V, onde ele trabalhava com o gênero textual convite, o mesmo explicou o assunto para os alunos, com muita paciência, se dirigia em todas as mesas, orientava as atividades, se empenhava em atender todos os seus alunos, porém na organização do seu planejamento optou por escolher para levar a sala de aula como modelo para explicar o tema e realizar as atividades um convite de aniversário infantil da Minnie personagem muito conhecida dos estúdios Walt Disney⁶. Nesse aspecto, fica claro que o convite utilizado atenderia bem o público diurno, contudo para um trabalho mais proveitoso com os alunos da EJA poderia ter sido apresentado um convite para uma feira de empreendedorismo, para um show, um culto, aniversário de adulto, uma formatura. Opções não faltavam. Mas, é uma prática comum os educadores que trabalham com as classes diurnas aproveitarem as atividades para o noturno, não levando em conta suas necessidades e individualidades. Segue modelo da atividade utilizada.

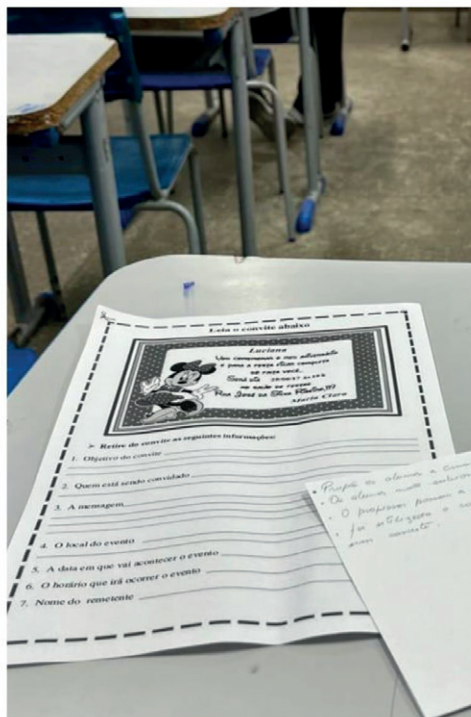
6 **The Walt Disney Studios** é uma divisão que desenvolve roteiros e supervisiona a produção cinematográfica, teatral e musical. Fundada em 1923

Leia o convite abaixo

Luciana
 Vou comemorar o meu aniversário
 e para a festa ficar completa
 só falta você.
 Será dia 29/06/17 às 19h
 no salão de festas
 Rua José da Silva Ribeiro, 119
 Maria Clara

➤ Retire do convite as seguintes informações:

1. Objetivo do convite _____
2. Quem está sendo convidado _____
3. A mensagem _____
4. O local do evento _____
5. A data em que vai acontecer o evento _____
6. O horário que irá ocorrer o evento _____
7. Nome do remetente _____



Assim sendo, é necessário que o professor passe a pensar sobre suas escolhas metodológicas e abandone a reflexão o casual espontânea, e inicie um processo contínuo de reflexão sobre a sua prática, que aconteça antes, onde ele possa prever questionamentos que possam ocorrer, durante a realização da ação, onde a reflexão ocorre no decorrer da ação e depois da realização da ação, que proporcionará a reflexão de todas as etapas de planejamento e aplicação da ação. Que posteriormente poderá ocasionar para os educadores uma reflexão da reflexão na ação, dessa forma o educador enriquece seu processo de formação contínua, tendo como base sua prática pedagógica, transformando-a numa prática reflexiva, longa, organizada e colaborativa para o seu processo de formação. Em outras palavras, a curiosidade epistemológica deve substituir a curiosidade espontânea: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996).

Porém, ser um professor reflexivo, é uma tarefa árdua, pois, os educadores não foram formados para serem reflexivos, as licenciaturas ensinam teorias, deixando de lado as situações reais que ocorrem dentro das salas de aula, principalmente nas salas de escolas públicas e de EJA. Vejamos o que nos diz Ibiapiana,

(2008) sobre a relação entre a pesquisa colaborativa escolhida aqui para conduzir o estudo e a necessidade do educador de realizar uma prática crítico-reflexiva.

“Destaco ainda que a relevância da reflexão crítica co-partilhada sobre as práticas docentes está em refutar a oposição entre o conhecimento prático e o teórico, especialmente no contexto de pesquisa, em que essa oposição não deve ocorrer, uma vez que a teoria e prática não se excluem, complementam-se. O conhecimento prático deve se articular ao teórico e vice-versa, portanto refletir sobre a prática envolve tanto a necessidade de rever a teoria quanto de desvelar vicissitudes da ação docente”(IBIAPINA, 2008, p. 18)

Ratificando a fala da autora no que se refere à aula realizada na sala para os alunos sobre: convite, onde ocorreu a utilização de recursos metodológico infantilizados, usados em outras salas e que não atenderam satisfatoriamente a necessidade dos alunos. Durante a aula, até pelas dificuldades deles de leitura e escrita que eles possuem, dificultou ainda mais o entendimento de alguns, nos questionamentos orais durante a aula, sobre o local o horário, endereço. Um ou outro que tem uma leitura mais fluente conseguia participar.

Então há uma necessidade urgente de se revisitar as práticas pedagógicas e adequá-las as necessidades reais da turma, para que aconteça uma aprendizagem significativa para esses sujeitos. O educador independente onde atua precisa ser crítico-reflexivo e revisitar constantemente sua prática refletindo sobre ela antes, durante e depois, num movimento contínuo que reflitam ações significativas para os sujeitos, e que o educador tenha consciência do seu processo formativo acontecendo durante a prática pedagógica sempre alinhado ao conhecimento científico.

Espera-se que ao final do estudo, ele possa contribuir para a formação permanente desses educadores integrantes da EJA, para que possa ocorrer mesmo perante práticas metodológicas e instrumentos diversos nem sempre se pode garantir aprendizagens qualitativas para esses sujeitos, espera-se que este estudo possibilite para esse público um olhar atencioso para tais práticas revitalizando-as em favor da EJA.

REFERÊNCIAS

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma fusão entre pesquisadores acadêmicos e professores praticantes. Tradução de CARVALHO, T.P. Revue des sciences de l'éducation, v. 23, n. 2, p. 371-393. 1997.

FREIRE, A. M. A. (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2001. (Série Paulo Freire). Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de Conhecimentos. Editora: Líber Livro Editora, 2008.

Método Paulo Freire de Alfabetização. <https://www.andragogiabrasil.com.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao>. Acesso em 17/11/2023.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PEREIRA, Áurea da Silva. Práticas de Pesquisa Autobiográfica. Letramentos, Memórias e Narrativas. 1ª. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. v. 122 p.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Walt Disney Studios. https://pt.wikipedia.org/wiki/Walt_Disney_Studios. Acesso em 17/11/2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.007

ASSOCIAÇÕES DE APOIO À ESCOLA LIMITES E POSSIBILIDADES NA GESTÃO FINANCEIRA EM CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

LUCIANA BANDEIRA BARCELOS

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), professora da Educação Básica, na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro/RJ, lubbarcelosrj@gmail.com.

RESUMO

O presente artigo, recorte de uma tese de doutorado já defendida, que investigou a participação e o controle social na gestão financeira de Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) – unidades escolares públicas, que atendem a modalidade Educação de Jovens e Adultos, em regime semipresencial, por módulos – por constituir parte integrante da política pública de financiamento da educação no país, objetiva refletir sobre os limites e possibilidades dessa política, exercida por Associações de Apoio à Escola (AAEs), segundo regras específicas de composição e participação. Trata-se de um estudo de casos, realizado em cinco CEJAs, na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, que objetivou compreender como se faz o exercício desse controle social, e se esse exercício e a participação que ele exige contribuem para a qualidade da gestão pública escolar. Realizei observação sistemática desses espaços e por meio de questionários, captei concepções de sujeitos estudantes, professores e funcionários; e complementarmente entrevistei, também, gestores, buscando saber do total de 1589 informantes como, por que e para que se participa e se exerce o controle social nesses espaços. Do campo empírico emergiram diversos conteúdos relacionados às categorias participação e controle social e os motivos para não participar foram atentamente observados. Índícios encontrados nos conteúdos e em algumas práticas observadas no campo empírico sustentam a validade da hipótese formulada, ampliando a compreensão do referencial teórico adotado, não sem perceber os limites que a realidade impõe a esse exercício, o que compromete a efetividade das práticas, especificamente quanto à gestão financeira, que permanece sendo o desafio a ser enfrentado.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Centro de Educação de Jovens e Adultos, Gestão financeira, Associação de Apoio à Escola, Formação Cidadã.

1 À GUIA DE INTRODUÇÃO

Efetivar os princípios democráticos que regem legalmente o país implica ultrapassar a cultura política autoritária que, historicamente, marcou as relações de poder no Brasil, além de enfrentar desigualdades de classe, gênero, cor/raça, educação que constituíram a sociedade brasileira, e que resultam em mais desigualdades no acesso à informação/formação e aos espaços de tomada de decisão – condições mínimas para o exercício da cidadania.

Como se envolver e atender a esse chamado se não se compreende a que esse chamado se refere?; se não se têm condições materiais de atendê-lo/exercê-lo?; se não se desenvolve a cultura da participação, em que os indivíduos se vejam não apenas como partícipes, mas também como responsáveis por ações postas em prática na sociedade? Nas palavras de Scuassante (2009, p. 2), muitos cidadãos configuram-se “em meros ‘atores partícipes’, que não têm a dimensão exata do ‘poder emprestado’ para defesa dos interesses (necessidades) da sociedade”.

Efetivar tais princípios exige o cultivo de uma cultura de participação que integre e envolva os sujeitos para que tenham poder de decisão e ação – que não seja mais privilégio de poucos, mas se estenda cada à maior parcela possível da população. Aprender a dialogar e a respeitar pontos de vista diferentes contribui na construção de interesses coletivos e na visibilização e atendimento a demandas de diversas parcelas da sociedade auxiliando, dessa maneira, divulgação e efetivação de direitos garantidos constitucionalmente.

Desde a CF 988, a **participação**, como princípio constitucional, ganhou legitimidade como forma direta de exercício do poder, capaz de alterar a posição do Estado, ressignificando, em muitos aspectos, a representação política como desenho único do exercício democrático. Os mecanismos de exercício da **participação**, entre os quais se inclui o **controle social**, ou seja, o poder conferido à sociedade para controlar os atos do Estado e de governos – definem o objeto de estudo dessa pesquisa, no que diz respeito à instituição **escola**. Ambos, exigências legais previstas na Constituição Federal de 1988, e cujo exercício configura ato de cidadania.

Por **cidadania** compreende-se, à luz do texto constitucional, a participação na vida pública, ser reconhecido como sujeito com interesses válidos e direitos legítimos. Cidadão que controla e que participa da administração pública na construção da sociedade. Para Dagnino (2004, p. 155), a cidadania representa o “direito

de participar na própria definição desse sistema, para definir de que queremos ser membros [...] afirmando a capacidade propositiva desses sujeitos”.

Controle social, entendido inicialmente como direito público subjetivo, é constitucionalmente estabelecido no Brasil e traduzido na pesquisa como decorrência da **participação** – este um princípio constitucional pilar do Estado Democrático de Direito, essência que o distingue em relação a outros modelos de Estado que o precederam. Constitui uma forma de compartilhamento de poder de decisão sobre as políticas, instrumento e expressão da democracia e da cidadania, ainda que com proposições, por vezes, controversas, dada a polissemia que caracteriza o termo e contradições inerentes ao fazer político. Adquire, em meu entendimento, **status** de condição **sine qua non** para a vida em sociedades que se pretendem democráticas.

A garantia do **exercício do controle social** impõe aos órgãos integrantes do poder público, em todos os níveis, a viabilização de instrumentos para que seja exercido o direito constitucional pelos cidadãos. Esse exercício inclui atendimento aos princípios da transparência e da publicização, disponibilizando informações de forma pública, de fácil acesso e de fácil compreensão.

Por ser instrumento de expressão da **participação**, o **controle social** se alinha ao exercício da cidadania, tal qual preceitua o Art. 205 da CF1988, ao afirmar que a educação no país “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”, e se reafirma na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), ao estabelecer no Art. 22 as finalidades da educação básica.

Por este Artigo, destaca-se a necessidade de formação do educando para o exercício da cidadania, conseqüentemente estimulando a criação, nas escolas, de espaços de vivência democrática, por se tratar de uma forma de contribuir para o desenvolvimento da cultura política, que possibilite aos sujeitos melhores condições para intervir na sociedade, como cidadãos de direitos. Materializam-se, nos espaços escolares, na forma de conselhos e associações, órgãos colegiados, que constituem espaços de vivência democrática, legítimos e de direito, em que essa cidadania tem de ser qualificada e construída na prática.

Especificamente nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), **loci** desta investigação, instauram-se por meio de Associações de Apoio à Escola (AAE), que intervêm nas deliberações e no controle social dos recursos que a escola recebe, processo que implica a participação de todos os sujeitos dessas escolas.

Estabelecidas como mecanismos de auxílio à democratização da gestão escolar, em função do processo de descentralização de recursos e de implementação do princípio da gestão democrática nos espaços públicos, previsto no Art. 206, § IV da CF/1988 e na LDBEN, Lei n. 9394/96, que assegura no Art. 14, a participação da comunidade escolar em conselhos escolares e equivalentes. A legislação indica ainda a possibilidade de progressivos graus de autonomia das unidades escolares da educação básica – pedagógica, administrativa e de gestão financeira –, e tem entre suas funções, o **exercício do controle social** sobre recursos financeiros aplicados à educação e recebidos diretamente pelas escolas.

Apesar de contradições presentes na origem, que serão tratadas no decorrer do texto, considero que AAE e Conselhos Escolares podem representar, para sujeitos jovens e adultos, especificamente, espaços possíveis para o exercício democrático, ao envolverem a comunidade escolar na gestão da escola, o que poderá contribuir para a democratização das relações de poder nesses espaços, pelo exercício da **participação**.

Exercício que Ramos, Fernandes (2010) apontam como de difícil execução, dada a complexidade inerente ao processo democrático. Esse exercício pode ser agravado pelas características de nossa democracia, marcada por traços de um passado autoritário e por uma imensa desigualdade social, que Freire, em 1960, já apontava como fator condicionante das dificuldades enfrentadas em relação à educação.

Afirmava Freire (1992, p. 50-51) que a **participação**, por vezes, se mostra “hierarquicamente e burocraticamente tutelada pelo Estado”, negando aos sujeitos “a plena materialização de sua face democrática” e em contrapartida, propunha outra forma de trabalho onde “nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE,1996, p.83).

A questão que impulsionou a proposição deste artigo, portanto, pode ser assim resumida: como, no cotidiano escolar dos CEJA, produzem-se concepções sobre o modo como esses recursos são apropriados e gerenciados pelos sujeitos que neles circulam – como, por que, e para que se utilizam esses recursos – e de que modo acontece a participação e o controle social – seu exercício – sobre recursos financeiros descentralizados recebidos e gerenciados diretamente pelas AAE desses CEJA. Quais os limites e possibilidades advindos deste exercício?

Com essa condição inicial investiguei, em cinco CEJA da região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, constituintes da amostra, o **controle social** sobre recursos financeiros descentralizados, recebidos e gerenciados por Associações de Apoio à Escola (AAE), intencionando compreender como se faz o exercício desse **controle social** pelos sujeitos da comunidade escolar no cotidiano de um CEJA, e se esse exercício e a **participação** que ele exige contribuem para a qualidade da gestão pública.

Algumas perguntas guiaram minha investigação, a saber: qual a compreensão dos sujeitos que circulam nesses espaços sobre **controle social** e **participação**? Como fazem o exercício desse **controle social** no cotidiano de um CEJA? Esse exercício e a **participação** que ele exige contribuem para a qualidade da gestão pública?

Organizei o artigo da seguinte forma, visando a favorecer a compreensão dos leitores:

Após esta introdução, no item 2, apresento os aspectos normativos e teóricos relacionados aos CEJA, modalidade de escola que investiguei, recuperando parte da história e situando a oferta no cenário educacional, caracterizando-a, assim como seu modo de organização, funcionamento, política educacional, atendimento e legislação oficial – questões que ajudam a compreender possíveis impactos da instituição de Associações de Apoio à Escola (AAE) nestes espaços.

De posse dessas informações e contextualização do que são os CEJA, no item 3, apresento o percurso metodológico seguido no curso da investigação – o objeto de pesquisa, questões iniciais, objetivos, construção da amostra, identificação dos **loci**, fontes da pesquisa e procedimentos para coleta de dados – e escolhas teórico-metodológicas que fiz em busca por respostas a questões da investigação, definindo ideias/conceitos que nortearam a realização da pesquisa, e por meio dos quais interpretei os dados produzidos.

No item 4 apresento a interpretação dos dados obtidos, à luz do referencial teórico construído no percurso metodológico, mas com espaço para emergências do cotidiano dos CEJA.

Finalmente, no item 5, apresento algumas sínteses possíveis, e mais do que concluir, aponto algumas questões para fazer pensar. De posse da compreensão possível a partir dos dados produzidos e das interpretações que me suscitaram, organizei elementos que me são caros pela significação que adquiriram, à medida que proporcionaram maior diálogo entre a pesquisadora e todos os envolvidos no

processo educacional, o que decerto contribuirá com novos subsídios ao campo da EJA.

Atualmente, observa-se um crescente movimento de resistência, tanto nas escolas, quanto na sociedade de um modo geral. Em muitos casos ainda um começo, mas um começo promissor, que me traz à memória as palavras de Freire (2009, p. 1), ao afirmar a necessidade de se convocarem todos para participar, tomar um pouco o destino da escola [e da sociedade, acrescento eu] em suas mãos, como apresentado na epígrafe.

Especialmente em escolas que atendem a EJA, o começo talvez possa se dar pelo preenchimento de significados ao termo *participação*, o que parece ser um efetivo conteúdo pedagógico. Mas ao conteúdo, há que se somar a prática e o exercício democráticos, sem o que não se preencherá de sentidos a condição final pela qual a *participação* deverá responder: exercer o *controle social* sobre os bens públicos.

2. CEJA E A.A.E. SITUANDO O LÓCUS DA PESQUISA

Este item nasce da necessidade de esclarecer as origens dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), discutindo questões que ajudam a compreender os possíveis impactos da instituição de Associações de Apoio à Escola (AAE) nestes espaços, em meio a um cenário de constantes mudanças e incertezas, intencionando situar os leitores sobre o que são e como funcionam estas instituições.

Os CEJA constituem um modo de atendimento aos sujeitos da educação de jovens e adultos, instituído em nosso país na década de 1970, sob a égide da concepção de ensino supletivo então em vigor, com oferta em regime semipresencial, sem caráter de seriação.

Com o passar do tempo e as sucessivas mudanças em curso, tanto de caráter legislativo quanto conceitual, entremeadas pelas contradições de seu cotidiano escolar, os CEJA, gradativamente foram se modificando, ressignificando práticas instituídas e instaurando novas práticas.

Na atualidade (2023) integram uma rede específica, nomeada Rede CEJA, em uma administração compartilhada entre duas secretarias de governo distintas – a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ) e a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social (SECTIDS) –, por intermédio da Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro

(CECIEJ), situação iniciada há cerca de dez anos, com desdobramentos visíveis nos espaços escolares, que afetam diretamente a gestão das unidades, em especial a gestão financeira.

Os CEJA organizam seu atendimento aos estudantes em três modos distintos: a) presencial individual, quando há consulta individual ao professor de uma dada disciplina para esclarecimento de dúvidas; b) presencial coletivo, quando participa de atividades diversas em grupo; e c) **online**, em que participa de **chats** e fóruns, acessa os módulos do curso, materiais diversos e vídeos e pode consultar o professor por intermédio da plataforma virtual. Todos esses momentos possibilitam o acompanhamento da aprendizagem do estudante e integram seu processo de avaliação; o momento formal da avaliação por disciplina, no entanto, acontece na sala de provas, quando o estudante realiza a avaliação referente ao módulo em estudo.

O processo de transformação em Rede CEJA – vivenciado pelas unidades CEJA e unidades a elas vinculadas (CEJA Vinculados) – se dispôs como organização sistêmica, objetivando unificar administrativa e pedagogicamente as escolas, adaptando-os às finalidades do Ciecierj, nem sempre compatíveis com as dos CEJA.

O processo tem sido defendido e, ao mesmo tempo combatido, por representar, por um lado, um avanço, pelo fato de haver uma coordenação disposta ao diálogo com a Rede, com a qual tem sido possível discutir singularidades presentes nos CEJA; por outro lado, a padronização a objetivos nem sempre claros, colocam em risco características de cada CEJA, e divergem, em parte, de concepções legais e epistemológicas sobre o que significa educar jovens e adultos.

A isto impõe-se uma luta diária, entre interesses conflitantes e concepções as mais diversas, onde já existem situações definidas, notadamente em relação aos procedimentos técnico-administrativos. Mesmo com alguns avanços na área pedagógica, muitas questões permanecem indefinidas, e são resolvidas à medida que surgem no cotidiano da escola, ou se tornaram objeto de disputa nesses espaços.

Os CEJA recebem recursos financeiros, de forma descentralizada, provenientes da vinculação constitucional de recursos aplicada ao governo estadual e do governo federal. Os recursos estaduais destinam-se à manutenção do espaço físico e a oferta de alimentação escolar.

O CEJA também faz jus a recursos da cota estadual do salário educação, repassada ao estado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os recursos federais são oriundos, em parte, da cota federal do salário educação, e

chegam às unidades escolares, depois de 2009, via PDDE Educação Básica, recebidos em dois repasses diretos.

Nos CEJA, o controle social sobre os recursos financeiros descentralizados é exercido pelas AAE, sociedades civis sem fins lucrativos, cuja criação na rede estadual do Rio de Janeiro data dos idos da década de 1990, que possuem estatuto próprio e recebem recursos públicos do orçamento estadual e federal, consignados anualmente para esse fim. O compromisso das AAE é de destinar os benefícios de suas atividades à unidade escolar a que estiverem vinculadas, devendo prestar contas regularmente dos recursos recebidos e de suas ações.

Embora em sua formulação original fosse previsto uma maior abrangência em relação a questões de que deveriam tratar, e fosse compreendida e descrita por seus idealizadores como responsável por “promover a autonomia e a gestão democrática da escola”, com o passar do tempo, as AAE perderam parte de seu caráter político, e hoje concentram-se quase exclusivamente na gestão financeira, com ênfase em questões de cunho técnico, dissociando-se do caráter político que norteia as ações em uma gestão democrática.

Mesmo com limites à autonomia, as AAE constituem o espaço institucional de *participação* e de *controle social* exercido pela comunidade escolar, visando à correta aplicação de recursos públicos, para garantir interesses da população no projeto pedagógico das escolas, e considero que apesar de contradições presentes na origem, podem representar, para sujeitos jovens e adultos, especificamente, espaços possíveis para o exercício democrático, ao envolverem a comunidade escolar na gestão da escola, o que poderá contribuir para a democratização das relações de poder nesses espaços, pelo exercício da *participação*.

3. MODELAGEM DA PESQUISA

Na pesquisa em referência, aponto a condição humana da pluralidade, que se manifesta na capacidade de agir e reagir, de ocupar os espaços públicos – própria da condição humana – ideia inicial que norteou a pesquisa, parte do fio condutor pelo qual interpretei os dados obtidos.

Espaço público para Arendt (2015) significa o espaço do “aparecimento do homem”, o espaço do debate político, de revelação do sujeito, quando se é visto e ouvido pelo outro, assim como quando se ouve e percebe-se o outro. Portanto, na

perspectiva da autora, é o espaço do agir humano, que se dá por meio da ação e do discurso e onde se produzem acordos entre homens.

Compreender a capacidade de agir, que adquire sentido com o discurso que a acompanha, e suas características – a ilimitabilidade, ou seja a capacidade de “romper limites e transpor todas as fronteiras” (ARENDR, 2015, p. 236) e a imprevisibilidade, ou seja a incapacidade de revelar de antemão todos as consequências de uma ação que se inicia, pois “a ação só se revela plenamente para o contador de histórias, ou seja, para o olhar retrospectivo do historiador” (ARENDR, 2015, p. 238) – é essencial para o entendimento de meu objeto.

A imprevisibilidade e a ilimitabilidade, enquanto características da condição humana, impossibilitam calcular o impacto e as consequências de nossas ações cotidianas. Temos a ilusão de que sabemos ou de que pensamos saber, em função de nossas experiências, onde tais ações podem nos levar sem, entretanto, ter controle sobre uma ação iniciada ou na qual intervimos, por não termos domínio sobre ações humanas, por sermos seres inconclusos, em permanente construção/reconstrução, que se completam nos diversos espaços de convivência humana e, por isso mesmo, passíveis de mudanças permanentemente.

Certeau (2011, p. 41) também contribuiu para esse debate, se considerarmos a ação dos sujeitos ao intervir e modificar o presente, em conjunto com outros seres humanos, e admitirmos que “essas maneiras de fazer constituem as mil práticas, pelas quais usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”, ou seja, quais são as “maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado com uma prática”. (CERTEAU, 2011, p. 11).

No caso específico, meu interesse residuiu em ocupar-me em compreender como têm sido apropriados e gerenciados esses recursos no interior dos espaços escolares, investigando os limites e possibilidades dessa política e intencionei compreender se a **participação** política de sujeitos jovens e adultos nas AAE tem favorecido o processo de consolidação da gestão democrática; se as formas como **participam** constitui o que tem sido denominado **controle social**; e se há outros elementos constitutivos que o caracterizam e estão em curso nesses espaços.

A pesquisa voltou-se, assim, para compreender como se faz o exercício do controle social sobre recursos financeiros que chegam às escolas CEJA, em nível micro, na esperança de apreender “possibilidades de futuro” presentes nas brechas

interpostas entre o dizer e o fazer, buscando conhecer os “caminhos sinuosos que se percebem nas astúcias táticas¹ das práticas ordinárias”. (CERTEAU, 2011, p. 13).

Controle social, nesse estudo, foi compreendido inicialmente como direito público subjetivo, à semelhança do direito à educação, não apenas relacionado à fiscalização de uma política em curso, mas principalmente como possibilidade de intervenção nos processos de gestão financeira no âmbito escolar. Este controle está diretamente relacionado à participação nesses espaços, especialmente de gestores, professores e estudantes – estes também sujeitos jovens e adultos, em condições de exercer a cidadania e deveres a ela associados –, em modalidade de ensino semipresencial, com especificidades e singularidades a serem consideradas quando da formulação e implementação de políticas públicas.

Assumindo tal perspectiva, não reduzi a importância dos procedimentos legalmente instituídos para a gestão financeira em unidades escolares públicas, especialmente em ambientes de CEJA, diferentes de ambientes das demais unidades escolares, mas chamo a atenção para o fato de que, em ambientes complexos, como os que envolvem a convivência humana, tais procedimentos são insuficientes para abarcar a gama de situações que podem gerar.

Para que esses espaços funcionem é preciso, a exemplo do autor, confiar na inteligência e na inventividade do “mais fraco”, em sua capacidade de apropriar-se e utilizar-se das margens de manobra possibilitadas pelo próprio sistema, acreditando que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. (CERTEAU, 2011, p. 38).

Essa compreensão implica considerar a multidimensionalidade e historicidade da realidade, observando-a sob diferentes perspectivas, pressupondo que o conhecimento nunca está acabado, mas se faz e refaz constantemente e que, por isso, pode levar a novas descobertas que exigem do pesquisador – apesar de delimitação e fundamentação teórica inicial – atenção constante a novos elementos que podem emergir durante a pesquisa.

Nesse sentido, a opção por um modelo quantiquantitativo de pesquisa, levado a termo por meio da definição de uma amostra seguindo critérios, para ser o campo onde testei minha hipótese, se torna relevante, pois possibilita o cruzamento de interpretações de dados quantitativos com observações empíricas e aportes

1 Táticas, no entendimento do autor, são artimanhas do fraco que, sem cessar, tira partido de forças que lhe são estranhas. Representam a engenhosidade do fraco sobre o forte, uma espécie de margem de manobra possibilitada aos usuários em função da natureza do próprio sistema.

teóricos, de modo a ampliar a confiança de que as interpretações realizadas sejam mais do que produto de alguma situação particular.

Partindo dessa premissa, elaborei o objetivo geral do estudo: investigar se o **controle social** exercido pelos sujeitos que participam como membros das AAE sobre os recursos financeiros descentralizados, recebidos pelos CEJA da Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro contribui – e como – para a gestão pública escolar.

Os objetivos específicos foram assim estabelecidos: a) levantar dados referentes à legislação que regulamenta a constituição, atribuições e modo de funcionamento da AAE no âmbito nacional e no estado do Rio de Janeiro; b) descrever os modos como se constituíram, na prática, as AAE dos CEJA pesquisados; c) sistematizar as concepções de **controle social** da forma como têm sido compreendidas e assumidas como prática pelos membros das AAE; d) verificar, no campo empírico, tanto quanto possível, formas de **participação** dos membros das AAE; e) identificar tipos de recursos recebidos pelas AAE, periodicidade e destinação; como é feito o planejamento anual; o modo como são aplicados os recursos e como se dá a prestação de contas; f) compreender a dinâmica de atuação da AAE no espaço escolar de cada CEJA pesquisado, descrevendo como se efetivam, no cotidiano escolar, ações reconhecidas como de **participação** democrática e de **controle social**, exercidas pelos integrantes dessas Associações; g) verificar como a comunidade escolar percebe ações de **participação** e de **controle social** exercidas pela AAE; h) investigar se a atuação das AAE tem contribuído para a melhoria da gestão nos CEJA pesquisados.

Cinco CEJA da região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, composta por 21 municípios – região de maior concentração populacional no estado do Rio de Janeiro, e de potenciais demandantes por EJA –, constituíram a amostra da pesquisa, definida mediante critérios que envolveram dados do IBGE referentes à concentração populacional potencial de EJA para cada município e o número de escolas que atendem a EJA na região, localizando os CEJA que, em maioria, têm maior número de matrículas em relação aos demais do estado. Para garantir o anonimato às escolas e aos informantes, por ocasião da interpretação dos dados obtidos em campo, todos foram codificados.

Após obter autorização formal para entrada em campo, utilizei, como procedimentos para a coleta de dados: a) a observação direta do espaço escolar e dos sujeitos, no dia a dia, com registro em diário de campo, na intenção de identificar

práticas de **controle social** dos recursos financeiros e demais práticas de **participação** em efetivação nesse espaço, confrontando minhas hipóteses iniciais com as que surgiram nesse percurso; b) o levantamento documental, selecionando materiais em acordo com os objetivos da pesquisa, ampliado no percurso, cujo conteúdo foi por mim categorizado, segundo indicadores estabelecidos; c) aplicação de questionários semiestruturados a alunos, professores e funcionários das unidades pesquisadas; d) entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores.

Utilizei como fontes de pesquisa documentos legais nacionais e acordos internacionais dos quais o país é signatário; a Constituição Federal de 1988; a legislação nacional que regulamenta a EJA e o CEJA, atribuições e modo de funcionamento da AAE no âmbito nacional e no estado do Rio de Janeiro; projeto político pedagógico das unidades escolares; dados estatísticos das escolas, extraídos do Educacenso – número de alunos matriculados, número de professores e funcionários e condições infraestruturais; além de outros que relatavam a atuação dos CEJA da amostra e que poderiam ser interpretados segundo a função desse espaço institucional.

Os critérios que utilizei para definir o total de informantes alunos, apoiado em meu conhecimento sobre o modo de funcionamento da escola, recaíram em uma amostra não probabilística aleatória, assim organizada: cada gestor proporia a todo aluno que se apresentasse para realizar avaliação em um período de tempo de 15 dias (a partir de uma data pré-definida), o preenchimento do questionário, como partícipe da pesquisa. A participação não era obrigatória, ficando a critério do aluno participar ou não.

Em relação aos questionários destinados a professores e funcionários optei por reproduzi-los para a totalidade desses profissionais nas unidades, previamente informada pelo gestor, solicitando o preenchimento a todos que se dispusessem a fazê-lo.

Com esta definição consegui alcançar em campo, 1513 estudantes informantes; 59 professores; 7 funcionários e 10 gestores, incluindo alguns gestores adjuntos, em cinco CEJA.

A interpretação dos dados organizados ofereceu-me compreensões sobre a natureza e finalidades das práticas de **controle social** dos recursos financeiros exercidas pelos membros das AAE, assim como de demais práticas de **participação** instituídas no período, que me fizeram refletir sobre os limites e possibilidades que essas contribuições oferecem à gestão pública escolar e revelaram como essas práticas são apreendidas pelos sujeitos e como se incorporam à vida de cada um.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO: ALGUMAS LEITURAS POSSÍVEIS

Participação constituiu a primeira categoria analítica desta investigação. Emergiu em diversos momentos ao longo de todo o questionário aplicado, mesmo em questões não diretamente relacionadas ao termo. As respostas obtidas apresentaram várias formulações, com diferentes conteúdos, evidenciando que os sujeitos da pesquisa têm entendimentos diversos sobre sentidos e significados da participação, e muito a dizer sobre o que ocorre no cotidiano de suas unidades escolares.

A diversidade de conteúdos dessas respostas me levaram a optar por organizá-los didaticamente, agrupando-os conforme os conteúdos identificados: a) pertencimento, concentrando respostas relacionadas à participação como condição de matrícula ou atuação no CEJA; b) pedagógico, com respostas relacionadas à participação como possibilidade de intervir e modificar o tempo pedagógico do CEJA; c) político, relacionado ao entendimento da participação como direito; d) tomada da palavra em espaço público, concentrando respostas relacionadas à possibilidade de os sujeitos se fazerem ouvir nesse espaço, emitindo opiniões e estabelecendo diálogo.

Como obtive não participação como outra possibilidade, indicando motivos pelos quais os sujeitos não precisam ou não devem participar e conseqüentemente exercer o controle social no CEJA, tratei as justificativas apresentadas em oposição ao conteúdo da participação.

A categoria controle social se estabeleceu a partir dos conteúdos identificados na categoria participação, considerada nesta investigação como base para o controle social. Ao identificar os conteúdos da participação, que emergiram de respostas de estudantes, aos questionários da pesquisa, encontrei conteúdos que também se relacionam ao exercício do controle social nas AAE e Conselhos Escolares dos CEJA.

Os conteúdos identificados na categoria participação me forneceram pistas para compreender o modo como sujeitos elaboram e vivenciam a participação no CEJA, como lidam com essa questão no ambiente escolar, identificando compreensões e aspectos em que desejam intervir nestes espaços. Pude assim relacionar os conteúdos da participação ao exercício do controle social, buscando identificar como compreendem este conceito e, na seqüência, os usos que dele devem fazer

no cotidiano, o modo como operam instrumentos e práticas que envolvem esse processo, intencionando compreender possíveis impactos na gestão escolar.

Sobre a importância da participação no CEJA de um modo geral, ajudando a decidir o que deveria ser feito para melhor funcionamento da escola, 84% dos estudantes responderam afirmativamente, notadamente quando essa participação se referia a possibilidade de intervenção no pedagógico.

4.1 PARTICIPAR SIM, MAS SEM ENVOLVER-SE NA GESTÃO FINANCEIRA

Sobre a importância da participação no CEJA de um modo geral, ajudando a decidir o que deveria ser feito para melhor funcionamento da escola, 84% dos estudantes responderam afirmativamente, notadamente quando essa participação se referia a possibilidade de intervenção no pedagógico.

Referindo-me especificamente ao exercício do controle social sobre recursos financeiros, a estudantes foi formulada a seguinte questão "Acha importante ser convidado a dar sua opinião em relação a questões da escola que envolvem recursos financeiros?". Dos 1.513 participantes da pesquisa, 1.099 responderam a questão. Desses, apenas 52% afirmaram ser importante "opinar" na gestão financeira. Dado que difere do obtido na questão anterior, referida à participação de um modo geral, em que 84% dos estudantes mostraram-se favoráveis.

Surpreendentemente, entre os 48% de estudantes que se mostraram contrários a participar na gestão financeira, encontrei muitos que, na questão anterior que se referia à participação de um modo geral, mostraram-se favoráveis, evidenciando talvez receio quando a participação referia-se à gestão financeira. Percebe-se uma certa dicotomia entre os sentidos de participação, quando esta se refere à gestão financeira – traduzida, no âmbito dessa investigação, como exercício do controle social sobre recursos financeiros descentralizados. Embora 84% admita participar da gestão na escola, apenas 52% o admite em ações ligadas à gestão financeira.

Perguntando por que se mostravam favoráveis ou não ao envolvimento em questões relacionadas à gestão financeira, vários motivos justificaram a importância ou não dessa participação.

Entre os estudantes que se mostraram favoráveis ao exercício do controle social (52%), a tomada da palavra e ocupação de espaço público (72%) foi o conteúdo mais presente nesta categoria, apresentando-se de modo consistente e

bastante visível em todos os CEJA pesquisados. Na sequência, embora com menor frequência, surgiram justificativas ligadas ao conteúdo político (29%), cuja predominância se alternou entre os CEJA. Os conteúdos pertencimento e pedagógico não se fizeram presentes de modo explícito nessa categoria, embora possam ser vislumbrados nos entrelaçamentos entre os conteúdos identificados. Muitos afirmaram que devem opinar, intervir nesse espaço, que têm esse direito, porque são alunos da escola e, por este motivo, fazem a escola, e por que não dizer, pertencem a essa escola e, portanto, estariam aptos a agir e modificar esse espaço.

Estudantes, justificando a necessidade de envolvimento na gestão financeira da escola, discorreram sobre a possibilidade e a importância de se fazerem ouvir nesses espaços, emitindo opiniões e estabelecendo o diálogo, explicando os motivos porque consideram essa ação relevante e detalhando modos pelos quais podem/devem tomar a palavra e ocupar esse espaço, afirmativas que considerei como parte integrante do conteúdo tomada da palavra e ocupação de espaço público.

Para estudantes existem: “pontos de vista diferentes” e “duas cabeças pensam melhor”, explicações que evidenciam a compreensão sobre a pluralidade humana, a condição que nos torna iguais enquanto espécie e, por isso, permite que reconheçamos um ao outro em condição de igualdade; ao mesmo tempo, permite resguardar nossas diferenças como indivíduos que veem e ouvem em posições diferentes, capazes de propor soluções diversas para uma mesma questão.

Com essas explicações, reafirmaram que “têm a visão mais profunda do que precisam”; que “às vezes nós alunos podemos perceber algo que a direção da escola ainda não percebeu”, afirmações que parecem indicar modos de controle que se dispõem a exercer, pela vivência cotidiana que usufruem nos espaços escolares.

Reconhecem, ainda, a necessidade de participar da gestão financeira, por diversos motivos que, ditos de forma diferente, são semelhantes no conteúdo: “precisamos saber o que acontece com as finanças que são enviadas para o CEJA”; “saber como a verba pública é empregada”. Para eles, a participação na gestão financeira serve “para melhor entendimento”; para “estabelecer as prioridades”; “entender melhor com que está gastando”; “e contribuir para o futuro, não só meu, mas pra várias gerações que usarem”.

A percepção da relevância do controle social sobre recursos públicos, como demonstrado, se complementa com a perspectiva de como podem contribuir para exercê-lo, o que pode ser feito, segundo estudantes, de diferentes modos: “pela

troca de informação que ajuda no crescimento da escola”; “dar ideias novas”; por que podemos “ajudar a acertar os erros”; “porque alguns alunos podem ter opiniões construtivas”. Estas afirmações reforçam o sentido da pluralidade humana, que não nega a variedade de formas de pensar, mas se manifesta na capacidade de agir em conjunto com outros seres humanos, conseguindo, por meio do diálogo, avançar rumo à construção do bem comum.

4.2 TOMADA DA PALAVRA E OCUPAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO

Em relação aos modos como propõem tomar a palavra e ocupar o espaço público, percebo diferenças de posicionamento; há sujeitos que acreditam poder intervir e modificar esse espaço e outros que esperam apenas opinar, serem informados, o que pode ser percebido nas afirmações destacadas: “para estarmos cientes”; porque “eu fico informada e informo um colega também” e, especialmente, “para não ter que reclamar contra o que não sabe”, e assim “ter mais confiança na instituição”. Como se observa, muitas evidenciam uma postura passiva em relação ao envolvimento em questões de cunho financeiro, mas podem indicar o início de uma tomada de posição, que identifiquei como um primeiro movimento rumo à tomada da palavra e à ocupação de espaço público.

Estudantes também alertaram para a necessidade de participar na gestão financeira, exercendo controle social, porque “nós merecemos respeito”; “do jeito que anda o Brasil, desvio de verbas é frequente”, o que atribuo ao momento político do país e do estado do Rio de Janeiro, demonstrando que estão atentos à realidade política que vivemos. Também apontam a possibilidade de não serem ouvidos: “quem garante que irão ouvir nossa opinião e respeitá-la?”

O conteúdo político, também identificado nas respostas obtidas, foi associado à necessidade de envolvimento na gestão financeira, como reconhecimento de um direito e entendimento de que a escola é um espaço público, que pertence a todos, e para o qual a contribuição de todos se faz necessária. Do mesmo modo, este conteúdo imbrica-se com o da tomada da palavra e ocupação de espaço público e relaciona-se ao exercício da cidadania.

Estudantes afirmaram, ainda, que podem controlar a gestão financeira do CEJA, porque este “é um direito”; porque “sou contribuinte, pago impostos”; porque “faço parte dela e é com o dinheiro do povo que talvez ela funcione”; porque “a escola é pública”. Demonstrem saber que serviços públicos como a educação são

mantidos pela população, e, por isso, “nós alunos temos o direito de saber para onde é destinada a verba dos nossos impostos”. E a lógica de compreensão segue: “o gerente de uma padaria não sai gastando sem chamar o dono para avaliar os gastos”, e por isso “precisamos saber o que vem de recurso, onde está sendo investido”, e esta é “uma forma de incentivar a cidadania e exercermos nossos direitos como contribuintes”.

Reafirmam esse entendimento de a escola ser um espaço público, que pertence a todos, porque “ela [a escola] também é minha”; e “eu vou estar cuidando do que é meu”, “vou saber onde estão sendo aplicadas as verbas”. E destacam a importância de agir desse modo por uma “questão de transparência”; “uma questão de visibilidade na gestão e bom uso da verba”.

E parecem saber que o controle social depende dos usuários, “para não haver gastos desnecessários”; “para evitar que os recursos sejam desviados. Vivemos num país corrupto e o dinheiro é a raiz de todos os males”. Como se observa, o discurso corrente da corrupção “endêmica” parece estar também apropriado pelos estudantes que, contraditoriamente, ao se considerarem sujeitos de direito para exercer o controle social, afastam uma forma de pensar que julga toda a sociedade como irresponsável ao lidar com recursos públicos.

4.3 O NÃO EXERCÍCIO DO CONTROLE SOCIAL

O não exercício do controle social é justificado sob vários argumentos por 48% dos estudantes. Destaca-se que o não exercício do controle social no que diz respeito à gestão financeira do CEJA é atribuído à pouca presença que têm no CEJA, decorrente da falta de tempo e ao fato de o modelo ter os alunos como “passageiros”, ou seja, a mobilidade dos estudantes que permanecem na escola em tempos restritos, o que justificaria não serem eles os atores privilegiados a exercerem o controle social na gestão financeira.

Outros declararam que não o fazem porque “isso não diz respeito ao aluno”; que “minha finalidade é só estudar”, e que “nós só queremos que a escola funcione de maneira melhor para todos”. Mas há os que pensam que “alunos não devem se envolver nas questões financeiras”; nem veem necessidade, nem consideram relevante, entendendo que cabe ao diretor, porque “minha opinião não mudaria nada”. Essas afirmações talvez evidenciem a pouca clareza e conhecimento sobre o que significa a gestão democrática em uma escola pública no país, até agora, pela

tradição autoritária de nossa formação, e pelo fato de, reforçando observação já feita, se atribuir à maior escolaridade uma competência para a gestão que negaria a possibilidade de que quaisquer outros a realizem, coletivamente.

Estudantes ainda se declararam contrários ao exercício do controle social na gestão financeira porque não se sentem competentes ou habilitados para isto. Afirmações como: “não sei ao certo, é preciso estar muito inteirado do funcionamento para poder opinar”; “não entendo de finanças”; “tem que ser pessoas adequadas com instrução de uma boa gestão /administração”, reforçam a necessidade do exercício do controle social no cotidiano escolar, desfazendo a ideia internalizada de que sujeitos da EJA não são capazes de exercê-lo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dados produzidos pela pesquisa permitem inferir que participar, nos espaços de vivência democrática que se materializam nos ambientes escolares, exercendo o controle social especificamente sobre recursos financeiros descentralizados, contribui para a construção de interesses coletivos e para a visibilização e atendimento a demandas de diferentes parcelas da sociedade auxiliando, dessa maneira, a divulgação e efetivação de direitos garantidos constitucionalmente, e ajudam a “assumir este país democraticamente”, tal como propunha Freire (2009:1).

Indícios encontrados nos conteúdos que emergiram das categorias investigadas e em algumas práticas observadas no campo empírico sustentam a validade da hipótese formulada, e, junto ao referencial teórico adotado, lhe dão fundamento; entretanto, os limites que a realidade impõe a esse exercício, decorrentes de diversos fatores, intrínsecos e extrínsecos ao ambiente escolar, comprometem a efetividade dessas práticas, e evidenciam, tal como afirmava Freire (2009), o trabalho imenso a ser feito, a fim de que jovens, adultos e idosos possam fazer ouvir suas vozes e exercer sua cidadania.

Entre os conteúdos que emergiram das categorias participação e controle social, notadamente entre estudantes, destacou-se a compreensão da participação como possibilidade de intervenção no pedagógico, a respeito do qual têm muito a dizer, mas dissociadamente das questões financeiras que o sustentam. Estudantes admitem a possibilidade de envolver-se em questões pedagógicas, e até mesmo administrativas, opinando, informando-se e propondo alterações, mas um número

considerável não se vê envolvido em questões que fujam ao viés pedagógico, que consideram o único adequado a estudantes.

Mas outra compreensão foi percebida em muitas respostas de estudantes, que consideram a participação um direito e admitem envolver-se em todas as áreas, sejam administrativa, pedagógica ou financeira, embora desconfiando que o sistema queira, de fato, suas contribuições, muitas vezes desvalorizadas. A compreensão de controle social como direito subjetivo poderia favorecer como conteúdo da formação acadêmica, explicitando e fazendo-os vivenciarem condições necessárias para seu exercício, requerendo do Estado o cumprimento desse direito.

De modo geral, percebe-se pelos dados produzidos a dificuldade de se efetivar relações mais horizontais, em todos os aspectos que a pesquisa tentou capturar. O que parece comprometer os ainda incipientes princípios democráticos que a CF 1988 preceitua e que a LDBEN reafirma, como prática cotidiana da gestão nos CEJA.

Fatores restritivos das práticas democráticas, que representam obstáculos no processo de descentralização financeira, indicam a necessidade urgente de se repensarem espaços de participação na escola e o modo como vêm sendo utilizados, a começar pelo significado do termo participação, cuja lógica constitucional como instrumento de democracia direta ainda hoje não foi regulada.

Especialmente em escolas que atendem a EJA, o começo talvez possa se dar pelo preenchimento de significados ao termo **participação**, o que parece ser um efetivo conteúdo pedagógico. Mas ao conteúdo, há que se somar a prática e o exercício democráticos, sem o que não se preencherá de sentidos a condição final pela qual a **participação** deverá responder: exercer o **controle social** sobre os bens públicos.

Ajudar a disseminar essa ideia, dando visibilidade aos diferentes modos pelos quais os sujeitos da EJA compreendem e vivenciam os conceitos investigados – participação e controle social sobre recursos financeiros descentralizados – considera a necessidade de impulsionar e valorizar mecanismos de reforço a iniciativas populares que a própria legislação possibilita, afirmando ser indispensável ampliar e qualificar espaços institucionais que se ponham a serviço da população. Esta sintetiza a contribuição última desta investigação ao campo da EJA.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em out. 2011.

_____. *Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em out. 2011.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes. 2011.

FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Entrevista. *Reconstruir*. Ano 8, n. 70, mar. 2009.

RAMOS, G. P., FERNANDES, M.C. Lutas, contradições e conflitos: a construção histórica do conselho escolar no Brasil. p. 47-58. *In*: LUIZ, Maria Cecília (org.). *Conselho Escolar*. Algumas concepções e propostas de ação. São Paulo: Xamã, 2010.

SCUASSANTE, P.M. A participação popular, prevista na Constituição Federal de 1988, garante efetivamente a realização do Estado Democrático de Direito? Disponível em <http://www.ambito-juridico.com.br>. Acesso em ago. 2013.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.008](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.008)

CONCEPÇÕES ATRIBUÍDAS AO QUE APRENDEM EM FORMAÇÕES CONTINUADAS EVIDENCIADAS NO RELATO DE DOCENTES DA EJA

DINÁ ESTER BATISTA DO NASCIMENTO

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, dinahnascimento@yahoo.com.br

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, mirtielfrankson@gmail.com

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido entre os anos de 2020 e 2022 e tem como objetivo discutir que concepções professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) atribuem ao que aprendem em formações continuadas. Tivemos como foco a formação continuada promovida pela Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza (Ceará) para professores que atuam em turmas dos anos iniciais da EJA. Inicialmente realizamos um levantamento bibliográfico de estudos que versam sobre EJA, formação continuada e aprendizagem da docência. Numa perspectiva qualitativa, fizemos aproximação com análise documental e tivemos como aporte o método história de vida. Os dados foram coletados por meio de questionário e entrevista narrativa oral, as análises por meio de análises de categorias e contamos com a participação de duas professoras que lecionam nos anos iniciais da EJA de uma instituição do referido município. Os resultados evidenciam que para as docentes aprender em formações continuadas é válido e enriquecedor para a prática pedagógica, porque reverbera em suas práticas já desenvolvidas em sala de aula. Essa constatação revela consonância com o que versa a política de formação docente presente no documento norteador da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza sobre os momentos que a formação continuada fomenta aos professores, dentre os quais destacamos: escuta e partilha, socialização de saberes e vivência, expressos na narrativa das profissionais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Formação continuada, Aprendizagem da docência.

INTRODUÇÃO

Este estudo objetivou discutir que concepções professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que lecionam em uma instituição da rede municipal de Fortaleza – Ceará atribuem ao que aprendem em formações continuadas. Numa perspectiva qualitativa, foi utilizada aproximação de análise documental, com a consulta a alguns documentos da legislação educacional do Brasil, dentre eles destacamos a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), o Parecer CNE/CEB n.º 11 de 2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o documento orientador do município de Fortaleza intitulado “Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental 2021” (FORTALEZA, 2021), dentre outros. Foi utilizado o método História de Vida com base nas contribuições de Falcão e Farias (2018), Josso (2004; 2007) e Souza (2006), entre outros estudos. Para a produção de dados foram realizadas entrevistas narrativas com duas docentes da rede pública municipal de Fortaleza, no Ceará, que lecionam nos anos iniciais da EJA e os dados foram analisados por meio de categorias.

A literatura mostra que crianças e adolescentes abandonam a escola devido, principalmente, à situação econômica dos pais, entre outros fatores. Por esta razão, um grande contingente de pessoas acaba deixando a escola e ou sequer têm a oportunidade de frequentar uma instituição de ensino. Nesse cenário, “tornar-se-ão jovens e adultos que buscaram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma alternativa, como a solução de um problema que ocorreu devido às condições de acesso e permanência na escola quando crianças” (NASCIMENTO, 2014, p. 9).

A legislação educacional brasileira assegura o direito à educação escolar, dentre as quais destacamos a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Emenda Constitucional n.º 59/2009 que assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade tida como obrigatória. Nesse cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei n.º 5.692/71) se refere ao supletivo que tinha como objetivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos.

Nascimento (2014) ressalta que se todas as crianças forem alfabetizadas em idade coerente com o período escolar, é possível que dentro de alguns anos tenhamos de fato todas as crianças alfabetizadas na idade apropriada e, mais que

isso, dando continuidade aos estudos. Assim, as futuras gerações não recorreriam à EJA. A referida autora ressalta que isso seria importante para que não tivéssemos adultos futuramente analfabetos funcionais e ou analfabetos que não conseguiram ou melhor dizendo que não tiveram a oportunidade de serem alfabetizados até os oito anos de idade.

Paiva (2006, p. 522) considera que “não são as concepções e sim especialmente as práticas que definem a educação de jovens e adultos, na vertente da escolarização” (PAIVA, 2006, p. 522). Nesse cenário, as políticas públicas educacionais devem, além de assegurar uma educação de qualidade garantindo o acesso e a permanência na Educação Básica, erradicar o abandono e a evasão escolar, pois se a criança ou o adolescente se evade e ou abandona a escola, quando jovem ou adulto será um aluno das turmas da EJA, caso decida voltar a estudar, ressalta Nascimento (2014).

Segundo Freitas (2007) a Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu no Brasil devido a união e o compromisso entre a alfabetização e a educação popular e nas décadas de 1960 e 1970 esta união teve forte influência de Paulo Freire. A EJA é uma modalidade de ensino que perpassa as etapas do Ensino Fundamental e Médio, documentos da legislação educacional vigente garantem a educação escolarizada para jovens e adultos, esse direito foi garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A redação da referida lei, foi alterada pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018 que no Art. 37 afirma e acrescentou que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos Fundamental e Médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2018).

Para dar corpo teórico a este estudo, inicialmente foi realizado um levantamento na Plataforma *SciELO* de estudos que versam sobre Educação de Jovens e Adultos e formação continuada no período de 1996 a 2020. A partir disso foram desenvolvidos instrumentos de produção de dados para serem utilizados em campo e posteriormente teve início a elaboração da revisão de literatura deste estudo. Vejamos o que nos diz os estudos encontrados na *SciELO*.

No intuito de pensar o papel que a sociedade civil teve na defesa do direito humano à escolarização de pessoas jovens e adultas na implementação de políticas que efetivaram esse direito, Sérgio Haddad (2009) realizou o estudo intitulado “A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na

CONFINTEA VI". A sigla CONFINTEA significa Conferência Internacional de Jovens e Adultos, trata-se de um evento internacional que é considerado o maior dos eventos voltados para a educação de adultos e sua 6ª edição foi realizada no Brasil em 2009. Na ocasião, foi a primeira vez que o referido evento ocorreu na América Latina.

O autor inicia enfatizando que historicamente a sociedade civil sempre esteve envolvida no campo da educação de adultos. Nesse contexto, a igreja católica exerceu forte influência no período colonial. Já no período republicano, Haddad menciona a participação dos sindicatos, dos movimentos sociais, principalmente os de cultura popular nos anos 1960 e a influência das ideias de Paulo Freire. No período que compreende o final da década de 1970 e início da década de 1980 o autor aponta dois fatores que considera marcantes em relação ao trabalho educativo realizado pela sociedade civil no campo da EJA, são eles: a expansão de práticas educativas para além das desenvolvidas pela igreja católica e a luta pela construção de um ensino público de qualidade para todos e isso incluiu jovens e adultos. Dando continuidade, temos a situação da EJA nos governos de Fernando Henrique Cardoso e no governo Lula no que se refere a desafios e ações desenvolvidas.

No que se refere a participação da sociedade civil brasileira na CONFINTEA VI, dentre as atividades realizadas elencadas, destacamos: mobilização para a realização do encontro no país, seminário virtual, fóruns de EJA, encontros regionais preparatórios, além de ações do ICAE (rede mundial de entidades e movimentos que trabalham com o tema da educação de pessoas adultas), processo de elaboração do documento nacional do país. Haddad salienta que o Ministério da Educação (MEC) organizou encontros regionais e incentivou a participação da sociedade civil e dos setores públicos em oficinas de diagnósticos objetivando capacitar gestores e interlocutores estaduais para analisarem dados e elaborarem políticas voltadas para à educação de jovens e adultos (HADDAD, 2009).

Em 2010, Maria Clara Di Pierro publica o artigo intitulado "A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas" no intuito de analisar a abordagem conferida à EJA nos documentos preparatório e final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e indica desafios prioritários desse campo educativo a serem enfrentados pelo novo PNE 2011-2020. Inicialmente a autora mostra uma revisão e avaliação sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) anterior 2001-2010, no caso, enfatizando as razões pelas quais as metas para a EJA não serão alcançadas.

No que se refere às indicações *da CONAE para a EJA no PNE 2011-2020*, alguns pontos destacados pela autora nos Eixos que versam sobre a Educação de Jovens e Adultos no PNE foi: O Eixo I aponta consonância do Documento Final da CONAE com o *caput* da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *LDBEN* de 1996 no que se refere a educação se desenvolver ao longo da vida e não somente no âmbito escolar. No Eixo seguinte mostra o reconhecimento de elevados índices de analfabetismo e a baixa escolaridade média dos cidadãos brasileiros.

Na sequência, ao tratar sobre “Democratização do acesso e permanência e sucesso escolar”, o Documento reforça a articulação entre a formação geral e profissional. Já o Eixo IV “Formação e valorização dos/das profissionais da educação” apresenta diretrizes de formação continuada de profissionais do magistério que atuam na EJA dando ênfase a prática pedagógica que considerem as especificidades dos alunos (DI PIERRO, 2010, p. 952). Dando continuidade, no Eixo VI denominado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” trata sobre pontos já contemplados nos Eixos anteriores e também prevê fiscalização do setor privado, pesquisas e produção de estatísticas, normas e supervisão, bem como organização escolas, materiais, currículos, materiais e meios de ensino (DI PIERRO, 2010, p.953). A autora conclui apontando desafios a serem enfrentados pelas políticas públicas e pelos Planos de Educação voltados para a Educação de Jovens e Adultos.

Maria Clara Di Pierro e Sérgio Haddad em 2015 realizaram o estudo que tem como título “Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional” onde analisaram as transformações nas políticas de educação de jovens e de adultos no Brasil do início do século XXI. Como metodologia foram realizadas revisão de literatura e análise de políticas. Os autores ressaltam que o direito dos jovens e adultos à educação no Brasil foi consequência do processo de democratização sendo pautado pela primeira vez na Constituição de 1988. No cenário internacional o marco foi firmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Tanto no Brasil como no plano internacional houve a participação da sociedade civil. Em relação a EJA na agenda internacional da educação Di Pierro e Haddad (2015, p. 200) afirmam que:

As referências internacionais oriundas de acordos e metas para a temática da EJA, na entrada do terceiro milênio, estavam demarcadas por três agendas principais: os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

(ODMs), acordo assinado em 2000; as metas de Educação Para Todos (EPT), criadas em 1990 em Jomtien (Tailândia) e renovadas em 2000 em Dakar (Senegal); e a Declaração de Hamburgo (Alemanha) e Agenda para o Futuro subscritas em 1997 na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea).

No estudo os autores versam sobre “Os objetivos de desenvolvimento do milênio”, “A iniciativa de educação para todos”, “As conferências internacionais de educação de adultos e “Perspectivas globais pós-2015”. Dando continuidade, Di Pierro e Haddad discorrem sobre a Educação de Jovens e Adultos na agenda nacional de políticas educacionais ocorridas na primeira década do terceiro milênio, dentre as ações na esfera federal: Programa Brasil Alfabetizado; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM Urbano); Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP).

No que se refere à política no âmbito federal voltada para a EJA no período que compreende a segunda década do milênio, os autores enfatizam que o carro-chefe das referidas políticas foi a qualificação profissional de trabalhadores. Dentre as ações estão: a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), a Lei nº 11.741 de 2008 que alterou parte da LDBEN no que versa sobre a Educação Profissional e Tecnológica e inseriu um parágrafo “estabelecendo que a EJA deva articular-se preferencialmente à educação profissional” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 212).

Os autores concluem afirmando que um balanço das mudanças da EJA no Brasil no período investigado demonstra quatro linhas de força, são elas: o alargamento da declaração de direitos dos jovens e adultos; a institucionalização da EJA no arcabouço das políticas públicas de educação básica; o difícil desafio colocado para as sociedades em implantar uma cultura de direitos educativo; o predomínio de uma leitura instrumental do que seja a aprendizagem continuada ao longo da vida (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 213-214).

Em relação a formação continuada, em 2003 a autora Bernardete Angelina Gatti teve o artigo “Formação continuada de professores: a questão psicossocial” publicado e o intuito do estudo foi analisar em que condições podem ocorrer mudanças profissionais e pessoais como resultado de um programa em serviço de professores. Para o alcance do objetivo foram considerados dados oriundos de

avaliações externas (sob a responsabilidade de André, 2002, 2002a, Gatti, 2002; Morais, 2001; Placco, André, Gatti, 2002; Placco, 2002) do Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação – que se trata de um curso de nível médio promovido pelo Ministério da Educação, realizado à distância e que tem como público-alvo docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental que não possuem formação específica para o magistério.

As análises resultam dos dados relatados nos estudos acima descritos que foram coletados através de: pesquisa de opinião (através de questionários aplicados aos membros da coordenação estadual, membros do órgão municipal de ensino, professores-formadores, tutores, professores-cursistas); dados do sistema de monitoramento do programa; observações (fases presenciais e das comunidades); entrevistas aos profissionais; estudos de caso; memoriais dos cursistas. Os resultados evidenciam que a maioria dos cursistas do Programa Proformação concluiu o curso e que o referido programa fomentou aos participantes aprender novos conteúdos nas áreas temáticas abordadas no decorrer do curso, bem como trouxe mudanças expressivas na vida profissional e pessoal dos docentes, como mudanças em concepções e nas práticas pedagógicas (GATTI, 2003).

No que se refere ao aspecto psicossocial, a autora ressalta que:

[...] para que mudanças em concepções e práticas educacionais de professores ocorram, é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem (GATTI, 2003, p. 203).

Denise Trento Rebello Souza é autora do artigo de 2006 intitulado “Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência” que aborda o tema da formação docente, especialmente a formação continuada e sua relação com a baixa qualidade dos sistemas públicos de ensino. Numa perspectiva etnográfica, a autora apresenta resultados dos estudos de Patto (1990) e de Souza (2001), ambos analisaram os principais programas educacionais idealizados pelo governo estadual de São Paulo no período de 1982 e 1994.

Em seu estudo Patto (1999) versa sobre práticas e processos escolares (no interior da escola, no interior do sistema escolar e relacionados aos problemas de aprendizagem chamando atenção para quando, de maneira equivocada, se traça o perfil de professor tido como descompromissado e incompetente como sendo a

causa da ineficiência da instituição de ensino. Por fim, a autora discute sobre a formação continuada dos educadores considerando que a referida formação implica diretamente para a prática escolar e tem um potencial transformador das relações escolares (SOUZA, 2006). Enquanto que Souza (2001) analisou criticamente os principais programas educacionais desenvolvidos pelo governo do Estado de São Paulo voltados para formação continuada de professores nos anos de 1982 e 1994. A metodologia utilizada foi análise documental e pesquisa empírica na qual foi realizado um estudo de caso em um dos projetos de formação continuada. A autora constatou que tanto a literatura quanto os programas educacionais analisados indicam que a formação continuada de docentes foi examinada como uma estratégia para forjar a **competência do professor**. Frente a isso,

Identificamos, nesse sentido, a presença de um argumento que vem sendo utilizado para sustentar a crescente importância atribuída à formação continuada de professores no interior de um projeto de melhoria da qualidade da escola. Trata-se do **argumento da incompetência**, cujo cerne afirma que a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores. Em função de sua má-formação inicial, os professores não saberiam como lidar com a diversidade de alunos presente nas escolas hoje, especialmente aqueles das camadas populares. Conseqüentemente, seguindo essa linha de raciocínio, a única, ou a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional, seria melhorar a competência dos professores (SOUZA, 2006, p. 484).

Souza (2006) enfatiza que o **argumento da incompetência** enfraquece as relações entre os professores e o sistema educacional, uma vez que esse argumento contribui para culpar os professores pelo baixo desempenho do sistema educacional. No tocante a formação continuada o **argumento da incompetência** fundamenta concepções e práticas reducionistas e homogêneas da referida formação e ressalta que nas políticas voltadas para esse tipo de formação devem ser mais abrangentes no intuito de melhorar não somente a competência de docentes, mas a qualidade dos serviços educacionais.

O estudo de 2008 “Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década” tem como autora Bernardete Angelina Gatti e objetivou analisar políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. A autora alerta para o aumento de discussões voltadas para a chamada “educação continuada”, a partir das quais dificulta conceituar e numerar as iniciativas voltadas

para esse tipo de formação dos profissionais. Além disso, o discurso de atualização e de renovação como uma necessidade foi enaltecido também no âmbito dos profissionais da educação e exigiu o incremento de políticas como resposta aos problemas do sistema educacional do país. No entanto, a maioria das iniciativas públicas voltadas para formação continuada tinham caráter compensatório e eram realizadas no intuito de suprir aspectos que ficaram a desejar na formação anterior. (GATTI, 2008).

Gatti (2008) enfatiza que no decorrer da década outras modalidades foram inseridas como educação continuada e tinha-se a ideia de que por ser continuada a formação seria realizada “em serviço”, são cursos chamados especiais de formação (nível médio ou superior) voltados para docentes atuantes na rede de educação pública municipais ou estaduais que não tinham formações para o magistério e também foram desenvolvidos projetos de intervenção realizadas em conjuntos de escolas com o apoio do poder público, tanto municipais quanto estaduais, em parceria com instituições de Ensino Superior e com financiamento de órgãos como o Banco Mundial.

“Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente” das autoras Lígia Karam Corrêa de Magalhães e Leny Cristina Soares Souza Azevedo, do ano de 2015, discute aspectos relacionados à formação de professores, com ênfase na formação continuada, a partir da análise das Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, anexo à Lei 13005/14. A base da análise das autoras é a hipótese de que no processo de formação ao longo da carreira docente, a formação continuada ofertada como atualização/complementação apesar de ser condição necessária não é suficiente “para o pleno exercício da docência garantida pela formação inicial de qualidade” (MAGALHÃES; AZEVEDO; 2015, p. 15).

O estudo apresenta aspectos econômicos, políticos e sociais que envolvem a formação de docentes, sobretudo a formação continuada a partir dos anos 1990, enfatizando que mudanças na sociedade implicaram em novas exigências no que se refere a formação de professores e em mudanças na educação de modo geral percebidas em documentos da legislação educacional como a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), o PNE 2014-2024 e as autoras também trazem para a discussão a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004) como exemplo e ponderam que tanto os documentos acima descritos quanto o PNE trazem um padrão de formação docente que estima(m) a experiência prática.

No que se refere ao PNE alguns dos aspectos elencados por Magalhães e Azevedo (2015) foi que as metas indicam ações relacionadas aos modelos de formação (inicial e continuada), valorização da carreira docente e processo de mercantilização da formação para o exercício da docência.

As autoras delineiam implicações da formação continuada no e para o trabalho docente e enfatizam que independente da área de atuação, a formação continuada é essencial a todo profissional, tendo em vista que é parte do processo de formação ao longo da carreira e que devem ser complementar a formação inicial e não suprir a formação inicial.

O artigo publicado em 2015 que tem como título “Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana” de Clarissa Martins de Araújo, Everson Melquíades Araújo e Rejane Dias da Silva tem como objetivo apontar qual a contribuição da teoria crítica da formação humana para os processos de formação continuada de professores na contemporaneidade. Os autores afirmam que a formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e sócio epistemológica, que vêm emergindo das inúmeras concepções de educação e sociedade e que na década de 1990 surgiram estudos sobre a constituição de um novo perfil profissional do professor (ESTRELA, 1997; GATTI, 1997; NÓVOA, 1991; VEIGA, 1998) e nesse contexto, a formação continuada passou a ser estimada como uma das estratégias essenciais para a referida constituição. Além disso, os autores acrescentam que ainda nesse período, era corriqueiro defender que a formação inicial (mesmo sendo realizada em nível Superior) não era suficiente para o desenvolvimento profissional dos docentes e que uma das ações do Ministério da Educação (MEC) foi a criação dos “Referenciais para a Formação de Professores” que também versa sobre formação continuada de professores (BRASIL, 1999).

Como metodologia foram averiguados estudos no âmbito nacional que versam sobre formação continuada e especificamente os desenvolvidos por discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), dentre os quais são mencionadas as contribuições de: Lima (2012), Araújo (2013), Lima (2013), Rocha (2013) e Freitas (2014), que em linhas gerais tiveram como objetivo “compreender como as Secretarias de Educação vêm formando continuamente os seus professores e quais as implicações dessa prática formativa para a transformação social da educação escolar” (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 61). Acrescentando-se a isso, foi realizada uma revisão sobre a

tendência “epistemologia da prática” ou “racionalidade técnica” no intuito de sugerir e abalzar o deslocamento da formação continuada docente do âmbito das políticas públicas para o âmbito da formação humana.

Os autores ressaltam que o significado dado à formação de docentes só pode ser atribuído pelos formadores de professores e pelos professores, no sentido de inserir esses processos formativos como um projeto de existência nas suas vidas, como um projeto de formação humana. E com base nas contribuições de Freitas (2005), Röhr (2010) e Silva (2010) que propõem uma teoria crítica sobre a formação humana, concluem que é preciso assumir de modo reflexivo uma filosofia da educação que direcionem as práticas de formação continuada de docentes para o pensar crítico e transformador sobre a formação de docentes e nesse processo a teoria crítica é essencial (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015).

As autoras Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos Reis e Luciana Esmeralda Ostetto são autoras do artigo “Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada”. Publicado em 2018, o estudo resulta da pesquisa de Reis (2016) e o objetivo foi perscrutar sentidos e discutir contribuições da formação continuada para a prática pedagógica da Educação Infantil. Para o alcance dos objetivos foi utilizada a abordagem (auto) biográfica, os sujeitos foram cinco professores(as) que lecionam na rede municipal de ensino de Itaboraí-RJ, sendo 4 docentes do sexo feminino e um docente do sexo masculino e os dados foram coletados através de entrevistas narrativas que contemplou aspectos referentes à ação docente. O áudio das entrevistas foi gravado, em seguida transcritos e as autoras transformaram as entrevistas em textos os quais foram analisados tendo como eixo a relação teoria e prática presente nos percursos formativos dos docentes.

Além de Reis (2016), as autoras valem-se das contribuições de Freire (1997) para tratar sobre reflexão sobre a prática e sobre o sujeito se colocar como aprendiz para ensinar, Josso (2004) experiências de vida e Alarcão (2008) para tratar sobre professores reflexivos. Para os docentes participantes a teoria deve ser vivenciada para tornar-se prática e relatar suas experiências e ouvir as experiências de outros docentes fazem parte de formações continuadas e os encoraja e ajuda a cultivar sentimentos de competência e de segurança. Como conclusão, Reis e Ostetto (2018, p. 16) ressaltam que:

A formação terá mais sentido se acolher a pessoa na pessoa do professor e da professora: compartilhar saberes e fazeres, ouvir e ser ouvido,

estudar, ampliar olhares e possibilidades são desejos docentes que podem se converter em diretrizes para a formulação de propostas de formação continuada significativas.

Também em 2018, Marli André teve o artigo “Política de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões” publicado, no qual a autora aborda políticas de apoio aos docentes e justifica que nos anos 1990 e nos anos 2000 a referida temática não foi priorizada em Dissertações e Teses defendidas nesse período. O estudo é parte de uma pesquisa que tratou sobre políticas de formação inicial e continuada, carreira docente, acompanhamento aos professores iniciantes e apoios ao trabalho do professor em Estados e municípios brasileiros. Como metodologia foram realizadas pesquisas sobre políticas voltadas para valorização do trabalho docente realizadas por cinco Secretarias Estaduais e dez Secretarias Municipais de educação do Brasil, foram feitas visitas a essas secretarias e os responsáveis foram entrevistados. Além disso, foram analisados documentos fornecidos pelas secretarias.

Em relação ao referencial teórico André utilizou o relatório publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006) intitulado “Professores são Importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” que versa sobre políticas para professores em diversos países, analisa fatores que causam satisfação e insatisfação no trabalho docente e aponta prioridades para o desenvolvimento de políticas. Em complemento, também teve como aporte teórico para compreender as políticas voltadas para os docentes da América Latina um estudo de Denise Vaillant (2006), a referida autora tem como base o projeto “Professores na América Latina: radiografia de uma profissão”. Vaillant enfatiza que os dados dos docentes (sexo, preparo, ano de escolaridade, contexto socioeconômico, dentre outros fatores) devem ser considerados ao se pensar nas políticas educativas.

André (2018) constatou as seguintes iniciativas para valorização docente: socialização de práticas consideradas exitosas, prêmios por desempenho e apoio à qualificação profissional como medidas para compensar os professores e que não tem como saber as implicações dessas iniciativas na sala de aula e na qualidade do ensino, devido à escassez de informações, levantamentos e pesquisas que objetivem averiguar as referidas implicações tanto na sala de aula quanto na qualidade do ensino.

Ainda em relação à formação continuada, Gatti (2008) alerta para o aumento de discussões voltadas para a chamada “educação continuada”, e que a partir delas dificulta conceituar bem como numerar as iniciativas voltadas para esse tipo de formação dos profissionais. Além disso, o discurso de atualização e de renovação como uma necessidade foi enaltecido também no âmbito dos profissionais da educação e exigiu o incremento de políticas como resposta aos problemas do sistema educacional do país. Contudo, a maioria das iniciativas públicas voltadas para formação continuada tinha caráter compensatório e estas iniciativas eram realizadas no intuito de suprir aspectos que ficaram a desejar na formação anterior. (GATTI, 2008).

O levantamento prévio acima descrito realizado na base de dados SciELO permitiu uma imersão na literatura já elaborada sobre a temática para compor o referencial teórico desta pesquisa. Neste estudo, ao tratar sobre esse tipo de formação foi possível compreender o que os docentes atribuem ao que aprendem por meio de sua participação em formações continuadas promovidas pela SME de Fortaleza. Uma vez que a formação continuada é uma das etapas do processo de formação do professor, entendido como um processo permanente.

Este estudo partiu do seguinte questionamento: Que concepções professores da Educação de Jovens e Adultos atribuem ao que aprendem em formações continuadas? E tem como objetivo discutir que concepções professores da Educação de Jovens e Adultos atribuem ao que aprendem em formações continuadas.

O texto está estruturado da seguinte forma: inicialmente apresentamos a introdução sobre a temática proposta e delineamos os fundamentos teóricos que serviram de aporte. Em seguida descrevemos a metodologia utilizada para coleta de dados. Posteriormente, apresentamos, respectivamente, a análise dos dados, as considerações finais e as referências.

METODOLOGIA

Numa perspectiva qualitativa, realizamos aproximação de análise documental, com a consulta a alguns documentos da legislação educacional do Brasil e ao documento que rege as formações continuadas no município de Fortaleza no Ceará, nos apoiamos no método história de vida. Foi realizada entrevista narrativa com duas docentes da rede pública municipal de Fortaleza, que lecionam nos anos iniciais da EJA.

Ressaltamos que ao tratar sobre a história da vida pode ser proposto averiguar a vida em sua totalidade, denominada história de vida total ou completa (QUEIROZ, 1953; MINAYO, 2014;) ou considerar parte da vida do indivíduo, a chamada história de vida em caráter tópica ou mais completa “que dá ênfase a determinada etapa ou setor da vida pessoal ou de uma organização” (MINAYO, 2014, p.160). Nesse cenário, por meio do método História de Vida, compreendido como investigativo/formativo e subjetivo, delineamos os aspectos da vida das participantes a serem averiguados no estudo, que no caso foi centralizada nas aprendizagens da docência provenientes de formações continuadas fomentadas pela SME de Fortaleza, voltadas para professores que lecionam nos anos iniciais da EJA.

Com base nas contribuições de Josso (2007), foram realizadas as seguintes fases para desenvolver a pesquisa com as docentes colaboradoras: apresentação do tema da reflexão biográfica, elaboração da narrativa oral, transcrição, passagem da narrativa oral à escrita e análise de dados, por meio de categorias tendo como aporte o referencial teórico elencado na pesquisa e outros referenciais que surgiram no relato das docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentamos os resultados e as discussões do estudo. Inicialmente apresentamos o perfil das participantes, vejamos o quadro a seguir que apresenta informações iniciais que possibilitam conhecer o perfil das professoras. Ressalta-se que o nome utilizado foi escolhido pelas participantes na ocasião do preenchimento do questionário. Vejamos:

Quadro 1 - Informações iniciais sobre as participantes da pesquisa

NOME	LICENCIATURA	ESPECIALIZAÇÃO	ATUALMENTE LECIONA EM OUTRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (QUAL?)
Lu Melo	Pedagogia (1988) e Letras Português (2012)	Planejamento Educacional (1999) e Educação Especial (2012)	Não
Mary	Pedagogia (2000)	Gestão Escolar (2016)	Educação Infantil

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

As informações acima descritas evidenciam que as docentes concluíram a Licenciatura em Pedagogia em ocasiões distintas. Ambas possuem curso de Especialização, mas não são voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Outro dado que chama atenção é que uma das professoras leciona na Educação Infantil, além de lecionar na EJA. Vale destacar que as profissionais não exercem outra atividade laboral, além da docência. Constatamos que a docente Lu Melo tem carga horária de 50 horas semanais, ou seja, só leciona nessa turma da EJA. Já a docente Mary, leciona em dois turnos nas seguintes turmas: Educação Infantil no período da manhã e à noite na EJA, no município de Fortaleza (Ceará) e no turno da tarde, leciona em um município vizinho, na Educação Infantil.

Quadro 2 - Informações complementares sobre as participantes da pesquisa

NOME	TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE	TEMPO QUE LECIONA NA EJA	TURMA (S) QUE LECIONA - DISCIPLINAS QUE MINISTRA ATUALMENTE NA EJA
Lu Melo	27 anos	25 anos	EJA I e EJA II – Língua Portuguesa, Artes e Formação Humana
Mary	15 anos	3 anos	EJA II – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Chama atenção o tempo de exercício docente na EJA, enquanto a professora Lu Melo atua há 25 anos, a professora Mary tem 03 anos de experiência na modalidade. Outro dado constatado é que ambas lecionam na turma EJA II, sendo a professora Mary a professora de maior carga horária e a docente Lu Melo possui a menor carga horária na referida turma, bem como na turma EJA I, conforme a organização municipal da SME de Fortaleza.

Os dados foram coletados nos meses de outubro e novembro de 2021. Além do questionário, outro instrumento utilizado na coleta de dados foi o diário de campo e a técnica entrevista. Sobre a entrevista, Gil (2008, p. 109) afirma que essa técnica se apresenta como “[...], uma forma de interação social”. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Ressaltamos que os tópicos surgiram de um roteiro de entrevista semiestruturada elaborada previamente. No entanto, na ocasião da coleta de dados, o contexto pandêmico inviabilizou a utilização do referido roteiro bem como realização desta etapa de modo presencial. Por

essa razão, optou-se pela técnica entrevista narrativa oral, que foi realizada através de ligação telefônica, seguindo um roteiro com tópicos, centralizado nas categorias: Educação de Jovens e Adultos, formação continuada e aprendizagem da docência. Ao final da narrativa das docentes em cada tópico elencado, inserimos o item “Algo a acrescentar” e na ocasião da coleta de dados foi acrescido de algum aspecto presente no relato das profissionais e foi utilizado quando foi sentida a necessidade de instigar as participantes a discorrerem mais sobre o assunto.

CONCEPÇÕES ATRIBUÍDAS AO QUE APRENDEM EM FORMAÇÕES CONTINUADAS

Em consulta ao documento que norteia as formações continuadas promovidas pela SME de Fortaleza (FORTALEZA, 2021) que essas formações são realizadas coletivamente, abrangendo profissionais que lecionam no mesmo segmento da EJA em instituições distintas, são as chamadas “Formação nos polos” e que os profissionais, também, participam de formações realizadas na instituição de ensino que lecionam denominadas “Formação no contexto da escola”. Placco e Souza (2006), ressaltam que aprendemos por intermédio de múltiplas relações e de várias formas, porém somente em grupo há interação e que está favorece a atribuição de significados (da ordem do público) por meio da confrontação dos sentidos (da ordem do privado). As autoras ponderam que: “No coletivo, portanto, os sentidos construídos com base nas experiências de cada um circulam e conferem ao conhecimento novos significados – agora partilhados” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 20). Acreditamos que em ambos espaços formativos os docentes têm a oportunidade de constituir coletivamente aprendizagens da docência para lecionar na EJA.

No intuito de discutir que concepções as docentes atribuem ao que aprendem em formações continuadas, vejamos o relato abaixo da docente Lu Melo:

Não podemos negar o quão importante são as formações continuadas, mas, também, o quanto a nossa experiência nos fortalece, nos traz mais segurança e acima de tudo nos faz ter, vamos dizer assim, um carinho muito grande por esta modalidade de ensino. Eu posso dizer que foi o que mais me marcou na minha vida profissional. Eu já sou aposentada do Estado, estou na prefeitura ainda por vontade própria apesar de já ter tempo para me aposentar e posso dizer assim que minhas maiores experiências, se deram nesta modalidade de ensino. Neste período de pandemia, também, tivemos formação e foram ótimas. Tivemos

orientações sobre como deveríamos trabalhar, mas, também, tivemos trocas de experiências exemplares, aulas, onde muitos professores compartilharam aulas desafiadoras aplicadas neste período de pandemia. Então assim, foi uma troca de conhecimento muito válida para o período. Tivemos, também, orientações de como trabalharmos as competências sócio emocionais em nossas aulas. Estamos tendo formação a cada mês com uma equipe maravilhosa, muito competente e que tem nos deixado, cada vez mais, fortalecidos para este momento que ainda não é fácil. Mas assim, o que eu posso dizer é que neste período de pandemia, nós não ficamos desamparados, tivemos grande apoio da equipe da EJA da SME.

[...]

Considero de grande relevância as formações continuadas. Ao longo dos anos foram muitos temas trabalhados e que de certa forma vieram enriquecer as nossas práticas em sala de aula. Trabalhamos fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, a questão da leitura e da escrita, o ensino da Matemática na EJA. Trabalhamos em outras formações alguns módulos que focaram o trabalho com alunos sobre “Quem somos”, “O nosso tempo” e a “A nossa identidade”. E foram muitas formações ao longo dos anos. Lembro de uma formação muito interessante com sugestões de atividades pra gente trabalhar em sala de aula e era muito gratificante quando no próximo encontro a gente ia relatar as nossas experiências com relação a aplicação destas atividades. E o mais interessante era que os alunos gostavam destas atividades. Foram riquíssimas as experiências trocadas, pois enriquecia, cada vez mais, a nossa prática pedagógica. (Professora Lu Melo).

Em seu discurso, Lu Melo enfatiza que a experiência docente a deixa fortalecida, a faz ter segurança para lecionar bem como sentir carinho pela modalidade EJA. A docente discorre sobre a sua apreciação em relação às formações continuadas que participou ao longo dos anos e no período de pandemia, período esse que exigiu de os docentes lecionar por meio de tecnologias e isso requereu preparação para o “uso pedagógico de ferramentas virtuais” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p.38). Nesse cenário, formações continuadas tornaram-se imprescindíveis. Acreditamos que o método História de vida, através da entrevista narrativa oral possibilitou à professora refletir sobre as formações continuadas que participou ao longo dos anos. Em seu relato percebemos que aprender em formações continuadas é “enriquecer as nossas práticas em sala de aula” devido à diversidade dos temas trabalhados, dentre eles que dizem respeito à modalidade EJA e referente a sugestões de atividades e conteúdo a serem desenvolvidos com os alunos, por exemplo. Constatamos

que as concepções atribuídas ao que aprende presentes na narrativa recaem na prática pedagógica da profissional.

Para Freire (1997, p. 71):

A dialeticidade entre a prática e teoria deve ser plenamente vivida nos contextos teóricos da formação [...] desrespeitar o contexto da prática que explica a maneira como se pratica, de que resulta o saber da própria prática; desconhecer que o discurso teórico, por mais correto que seja não pode superpor-se ao saber gerado na prática de outro contexto.

Assim esses espaços formativos, para a professora Lu Melo fortalecem a sua prática pedagógica com seus alunos e se configuram como “importante e de grande relevância”, ressaltando assim a relevância de formações continuadas para a profissional como as fomentadas pela SME de Fortaleza, que ela participa.

A seguir, temos a narrativa da professora Mary:

Aprender nas formações continuadas é muito válido, é enriquecedor, mas existem, também, umas formações que eu acho que se a prefeitura não dá conta, ela deveria, ela deveria repassar pra quem sabe do assunto e fazer parcerias com as universidades públicas de alguma forma, alguma troca, alguma coisa. Como foi essa única que eu participei com a UECE. Acho que poderia ser bem válido para os profissionais.

Para a professora Mary aprender em formações continuadas é “muito válido, é enriquecedor” e delinea que a prefeitura deveria realizar parcerias com universidades públicas por considerar que nem sempre a prefeitura consegue “dá conta” das formações e que as universidades públicas podem contribuir e, até mesmo, promover esses momentos formativos.

Nessa perspectiva, recorrendo às contribuições de Mizukami (2006), que elenca alguns aspectos que dizem respeito a características e atribuições de formadores de docentes que políticas públicas educacionais deveriam considerar, que tenham a participação de professores das escolas e de formadores da universidade para fomentar processos de desenvolvimento profissional correspondentes à profissão docente, ou seja, de aprendizagem da docência.

Nesta subseção discutimos que concepções professores da Educação de Jovens e Adultos atribuem ao que aprendem em formações continuadas. As docentes consideram que aprender em formações continuadas para uma professora é “enriquecer as nossas práticas em sala de aula” e para a outra profissional “é válido

e enriquecedor” e aponta que a prefeitura de Fortaleza nem sempre dar conta das formações e que por essa razão poderia ser realizadas parcerias com universidades públicas como agentes fomentadores dessas formações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo discutir que concepções professores da Educação de Jovens e Adultos atribuem ao que aprendem em formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-Ceará. Em relação a esse objetivo concluímos que as docentes consideram que aprender em formações continuadas para uma professora é “enriquecer as nossas práticas em sala de aula” e para a outra profissional “é válido e enriquecedor”, mas aponta que a prefeitura de Fortaleza nem sempre dar conta das formações e que por essa razão podem ser realizadas parcerias com universidades públicas como agentes fomentadores dessas formações.

Os resultados evidenciam que para as docentes aprenderem em formações continuadas é válido e enriquecedor para o âmbito da prática pedagógica, porque reverbera em suas práticas já desenvolvidas em sala de aula, cenário esse que é bastante desafiador e cercado também de possibilidades de aprendizagens fruto da experiência, mas que requerem também fundamentação teórica. Essa constatação revela consonância com o que versa a política de formação docente presente no documento norteador da SME de Fortaleza sobre os momentos que a formação continuada fomenta aos professores, dentre os quais destacamos: escuta e partilha, socialização de saberes e vivência, expressos na narrativa das profissionais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, fev. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000100213&lng=p t&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. PARA PENSAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES É IMPRESCINDÍVEL UMA TEORIA CRÍTICA DE FORMAÇÃO HUMANA. **Cadernos**

CEDES, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100057&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília - DF, 1988.

BRASIL. **Emenda constitucional nº. 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <[Emenda Constitucional nº 59 \(planalto.gov.br\)](http://EmendaConstitucional%20n%2059%20(planalto.gov.br))>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-public_acaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jun. de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – DF.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília - DF, 06 mar 2018. Disponível em: <[L13632 \(planalto.gov.br\)](http://L13632%20(planalto.gov.br))>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FALCÃO, Giovana Maria Belém; DE FARIAS, Isabel Maria Sabino. Narrativas de si constituindo docentes: histórias de vida de professoras da educação básica. **Cadernos de Pesquisa** (UFMA), v. 25, p. 167, 2018. Disponível em: <www.periodicos.eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10447/604> . Acesso em: 15 out. 2023.

FORTALEZA. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do ensino fundamental 2021**. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME)/ Coordenadoria de Ensino Fundamental (COEF). Fortaleza, CE, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Ec6flt_xlgZDNmOmjPJOAZMzAUKptlOH/view?usp=sharing>. Acesso em: 15 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100005&lng=p t&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, jan/abril. 2008, vol. 13, n. 37, p. 57-70. Disponível em: <06.pdf (scielo.br)>. Acesso em: 10 jun. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=p t&nrm=iso>. Acesso em: 20 maio 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 355-369, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200013&lng=p t&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2023.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, mai./jun./jul./ago. p. 108-130, 2000. Disponível em: <n14a07.pdf (scielo.br)>. Acesso em: 20 out. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano 30, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS IMPLICAÇÕES: ENTRE A LEI E O TRABALHO DOCENTE. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100015&lng=p t&nrm=iso>. Acesso em: 10 out 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/3106/2046>. Acesso em: 12 nov. 2023.

NASCIMENTO, Diná Ester Batista do. **"Sem estudar ia ser ruim, ia dificultar mais a minha vida"**: a relação de alunos da EJA com a escola da comunidade indígena Tapeba. 2014. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 519-539, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300012&lng=e n&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2023.

PIERRO, Maria Clara Di; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-0101-32622015000200197&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2023.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Grupo e autoria: Aprendizagem do adulto professor. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. (Orgs.) **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo, Loyola, 2006, v.1. p. 11-24.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Histórias de vida e depoimentos pessoais. **Sociologia**, v. 15, n. 1, p. 8-24, 1953. [Material impresso]

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e180983, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100474&lng=p t&nrm=iso>. Acesso em: 20 maio 2020.

SAVIANI, Dermeval. GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. **Revista Universidade e Sociedade** - ANDES. Ano 2021, nº67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: <[0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf](http://www.andes.org.br/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf) (andes.org.br)>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004&lng=p t&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.009

CONTRIBUIÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE JOVENS E ADULTOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO

DAVI LIBÂNIO DE MÉLO

Doutor em Ciências da Educação, Christian Business School- CBS, davi.libanio@yahoo.com.br;

MARIA APARECIDA DANTAS BEZERRA

Doutora em Ciências da Educação, Christian Business School- CBS, cidaulinho@hotmail.com;

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como acontece as contribuições das políticas públicas na educação do campo na inclusão dos estudantes da educação de jovens e adultos. Na qual, justifica-se nas experiências de dois professores, gestores e coordenadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos no município de Escada-PE. A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo descritiva, que permitiu ser realizada as entrevistas com os professores definidos de P1, P2, A e B para não expor as identidades. De acordo com os resultados da pesquisa de forma teórica, foi possível encontrar as políticas públicas voltadas à educação de jovens e adultos na perspectiva da educação do campo com ênfase na educação especial, porém na prática foi encontrada as contradições entre a teoria e a prática como: a falta de formação continuada para os professores da Educação de Jovens e Adultos, o preconceito existente por parte da comunidade escolar, ausências de materiais didáticos e a estrutura física. Nesta perspectiva é notório que a educação do campo é um espaço de formação social, cultural e político, assumindo o compromisso transformador e de enfrentamento excludente na organização social.

Palavras-chave: Políticas públicas, Educação do campo, Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

A ponta-se, que a educação é um direito garantido a todo cidadão brasileiro, sendo de qualidade sem discriminação de cor, raça, sexo ou em diferentes contextos sociais. Por isso é preciso ressaltar as políticas públicas voltadas a educação de Jovens e Adultos na educação do campo.

Segundo Caldart (2004, p. 25), destaca a importância da luta por uma educação do campo, que respeite os traços de uma identidade em construção, ou seja, é necessário valorizar as raízes culturais, sociais e intelectuais do homem do campo na construção de seus saberes, respeitando o contexto onde está inserido. Neste sentido é imprescindível não intatizar a Educação de Jovens e adultos (EJA), pois é uma modalidade que foi implantada nas políticas públicas de educação com a perspectiva de atender aos cidadãos que não concluíram a educação Básica na idade certa.

Entende-se, neste sentido no artigo 208, da Constituição Federal de 1988, deixa claro que à educação é para todos e ressalta a inclusão dos que não foram possibilitados ao acesso à escola na idade certa, ou seja, na infância ou na juventude. Com base nesse pressuposto é possível ainda enfatizar os artigos 205 e 206, que definem os objetivos e princípios na integração dos direitos fundamentais à educação visando o pleno desenvolvimento da pessoa como também o preparo para o exercício da cidadania como também a qualificação para o trabalho.

Verifica-se, de acordo com a realidade social no Brasil ainda é possível encontrar alunos com idade de frequentar a escola na modalidade de Educação de Jovens e Adultos fora da escola devido pertencer ao um contexto de vulnerabilidade, principalmente aqueles que apresentam alguma comorbidade ou especificidade do contexto da Educação Especial.

Justifica-se, neste trabalho de pesquisa como base nas práticas de inclusão à educação no município de Escada-PE, sendo um contexto social que pertence a Zona da Mata Sul, conhecido como as princesas canavieira, ou seja, de situação economicamente de vulnerabilidade.

Acredita-se, neste sentido no objetivo geral dessa pesquisa: que refletir no investigar como acontece as contribuições das políticas públicas na educação do campo na inclusão dos estudantes da educação de jovens e adultos. Para elencar a pesquisa ressaltar-se os objetos específicos: identificar quais as políticas públicas existente que garanta à educação especial na modalidade EJA no campo,

analisar por meios de uma entrevista na escola campo de pesquisa como acontece a inclusão dos estudantes da modalidade EJA público alvo da educação especial no campo.

Entende-se que a escola inclusiva busca métodos diferenciados para atender as expectativas dos estudantes com deficiência e para isso se faz necessários desenvolver recursos diversos que possam favorecer o melhor desempenho do estudante. Neste sentido a instituição regular necessita corporificar as práticas que de fato inclua o estudante no ensino. Assim, é comprometimento de uma escola inclusiva com a perspectiva política de inclusão para contribuir não só com o estudante, mas com a família e a comunidade escolar.

Com base nos relatos históricos da Educação Especial é possível identificar que o seu surgimento foi por volta do século XIX, pois durante esse período de educação apenas estava voltada para atender os alunos surdos e os deficientes visuais. Logo se percebe que os demais eram excluídos do ambiente escolar e social. Porém na atualidade a inclusão não deve ser de forma segregativa, mas integrativa, que possibilite a todos a serem inseridos dentro das turmas de sala de aulas regulares oportunizando a construção de novos saberes. A educação do campo se expressa na luta por espaços representativos de participação social das políticas públicas.

METODOLOGIA

Ressalta-se, que em busca de resposta coesa na prática foi adotada a metodologia de cunho qualitativo, com finalidade de entender como são aplicadas as políticas públicas na educação do campo no processo de inclusão, teve como participantes da entrevista os gestores, coordenadores e professores da educação básica sendo escolhido dois gestores escolares sendo uma de cada escola, dois coordenadores pedagógicos e dois professores sendo dois de cada escola, dois professores da EJA da educação do campo para uma entrevista de campo estruturada em duas escolas municipais do município de Escada-PE, localizadas na Zona da Mata Sul. Como critérios utilizados foram as seguintes ferramentas: observações diretas nas escolas escolhidas, um roteiro das perguntas durante a entrevista com dois professores nomeados de P1, P2, A e B para não identificar os envolvidos. contou com dois gestores escolares sendo uma de cada escola.

Apresenta-se, na perspectiva de elencar as informações necessárias para a obtenção dos devidos resultados referentes as políticas públicas na inclusão da

educação de jovens e adultos na educação do campo. Segue as questões durante as entrevistas: existem políticas públicas voltadas à educação de Jovens e Adultos (EJA) na educação do campo? Como é realizada a inclusão do aluno público alvo da educação especial na (EJA) na educação do campo? Existem alunos desse público alvo matriculado em sua escola? Quais maiores dificuldades em incluir esse indivíduo nessa modalidade na educação do campo?

Constitui-se, que desta forma, será questionado sobre o desenvolvimento das políticas públicas na educação de Jovens e adultos nas diferentes formas de compreender o território que os estudantes habitam em seu meio cultural possibilitando o conhecimento do direito de seu território no processo de inclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Evidencia-se, na Educação de Jovens e Adultos o seu surgimento no Brasil durante o período em que os Jesuítas chegaram no país com objetivo de alfabetizar os índios tanto crianças até os adultos, utilizando o evangelho católico para catequizar os que já habitavam no país, que nessa época era uma aldeia. Nesse sentido houve vários interesses pelos padres tendo um período de investimento tanto na área cultural, quanto na intelectual. Mas esta modalidade de ensino só foi estabelecida legalmente no Brasil e definida no Ensino Fundamental e Médio no ano de 1996, com a aprovação da Base Legal pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional conforme a Lei nº 9.394/96. Neste contexto passou a ser destinada aos indivíduos que não frequentaram à escola na idade certa.

Segundo o Artigo 37 da Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, a EJA é destinada aos jovens e adultos que “não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”.

Conforme, Kolling (2004) ressalta a Câmara da Educação Básica-CEB, no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96- LDB, elaborou diretrizes curriculares para educação infantil, o ensino fundamental e o médio, a educação de jovens e adultos, educação indígena e a educação especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal. Com base nesse contexto é fundamental apontar que existem políticas públicas voltadas à educação do campo na perspectiva que valoriza

a inclusão do indivíduo da modalidade (EJA), porém muito embora não possa está sendo exercido na prática.

Reflete-se, diante das desigualdades sociais ainda é possível encontrar vários jovens e adultos que não frequentam à escola e isso tem de fato interferido no desenvolvimento social, intelectual e econômico do país, pois mesmo existindo as regulamentações por meios das políticas públicas voltadas à educação ainda há uma defasagem por parte do próprio sistema de educação.

Segundo Libâneo (2013, p. 33) “a escola pode estimular o trabalho coletivo, solidário, negociando, compartilhando”. Com base neste contexto é fundamental que a escola se organize para a integração do aluno público alvo da Educação Especial na educação de Jovens e Adultos, pois segundo a LDB no Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Diante deste artigo é preciso destacar que a Lei ainda se refere ao público alvo da Educação Especial ainda como portadores, pois mostra que há fragilidades no processo de inclusão frente as políticas públicas. Desta forma Andrade, Guedes e Silva (2016, p. 2) destacam:

Compreende-se, na inclusão em um mundo globalizado, no qual os valores são ditados pela lógica do mercado, é um tanto dissonante, já que os valores divergem do que é essencial. E na maioria das vezes esquece o próprio sujeito, uma vez que ao priorizar certos arquétipos do ideal ou imaginário, distancia-se do primordial que é o ser humano. Já Freire (1996, p. 35) define que “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. Ou seja, o respeito as diferenças na educação precisa existir tendo por ênfase a inclusão dos jovens e adultos na modalidade (EJA).

Segundo Candau (2013, p.8) “o contexto da globalização e suas diferentes leituras exerce forte impacto sobre as reformas curriculares, a formação de educadores, a gestão dos sistemas escolares na atualidade”. É com base nesse contexto que é preciso a adaptação do currículo escolar que de fato atenda as especificidades dos alunos da (EJA).

Revela-se, com o intuito de encontrar os resultados desta pesquisa realizada na duas escolas municipais do município de Escada, envolvendo dois professores, sendo um de cada escola, foi possível observar na prática as complexidades de incluir o aluno público alvo da educação especial na modalidade da educação de

jovens e adultos, pois não foi encontrado nenhum aluno desse público inserido nas turmas da EJA.

Contudo, para ter um respaldo maior foram feitas entrevistas com os professores das escolas envolvidas com a seguinte questão: existem políticas públicas voltadas à educação de Jovens e Adultos (EJA) na educação do campo?

P1	Sim, mas os documentos não passam do papel, porque na prática nessa escola não funciona.
P2	Acredito que sim, mais muito embora não é a realidade.

Apresenta-se, com base nas respostas das entrevistas, ambas afirmaram que as políticas existem, porém não é encontrada na prática, pois ainda falta muito para que a educação de jovens e adultos na perspectiva da educação especial seja de fato exercida na educação do campo. Para Caldart (2004, p.34) ressalta que “A educação do campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais”. É provável que a educação do campo estão as margens dos descasos por meios das políticas públicas, principalmente quando se trata de educação especial no campo. Continuando com as entrevistas os professores foram questionados com a seguinte pergunta: Existem alunos desse público alvo matriculado em sua escola?

P1	Não, pois já é difícil trabalhar com os ditos normais sem nenhuma estrutura e pense ainda ter alunos especiais na EJA.
P2	Já foi realizada a matrícula, mas o aluno deixou de frequentar.

Origina-se, diante da realidade vivenciada na educação de jovens e adultos na educação do campo em relação a educação especial conforme as entrevistas, foi possível identificar que existem barreiras a serem enfrentadas no município de Escada-PE, pois a ausência de estrutura física e o despreparo pedagógico contribuem para que não existam alunos do público alvo da educação especial inclusos na EJA, e quando é realizada a matrícula o aluno abandona a escola por não ser de fato incluído no processo de ensino aprendizagem. Por fim foram abordados com a última pergunta: Quais maiores dificuldades em incluir esse indivíduo nessa modalidade na educação do campo?

P1	A falta de formação voltada a educação do de jovens e adultos, ausências dos materiais didáticos específicos, estruturas físicas etc.
P2	O preconceito da própria comunidade do campo, pois para eles as pessoas desse público são incapazes, sem contar com o despreparo pedagógico devido à falta de formação entre outras situações.

Percebe-se, que a instituição de ensino regular da EJA Campo deve ofertar aos estudantes com deficiência um olhar diferenciado a respeito do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, tendo em vista que a aprendizagem acontece de forma e tempo diferente.

Deu-se, neste véis, a necessidade das atividades, cujo sejam adaptadas para os estudantes respeitando o seu tempo de aprendizagem por isso que deve ter o compromisso dos profissionais que atuam em sala de aula sejam para contribuir com os professores das turmas regulares de ensino da EJA Campo, ou seja, profissional que tenha formação apropriada para contribuir com os estudantes.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146 - 07/2015, Capítulo IV, Art. 27, Parágrafo Único estabelece que “É dever do Estado, da Família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

Registra-se, com base nas respostas das professoras a compreensão da educação de jovens e adultos na educação do campo em relação a educação especial no município campo de pesquisa tem enfrentado grandes desafios, pois os despreparos dos docentes, a ausências de materiais didáticos, o preconceito da comunidade escolar tem sido uma barreira para que de fato a educação seja de qualidade e inclua todos os indivíduos do campo.

Apresenta-se, para entender melhor o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na inclusão das turmas de ensino regular o resultado da entrevista com dois coordenadores pedagógicos e dois professores das turmas de ensino regular do Ensino Fundamental dos anos iniciais do município de Escada-PE. Tendo como questionamento inicial: Como acontece a inclusão da pessoa com deficiência nas turmas de ensino regular em sua instituição?

Tabela 01: Respostas dos Coordenadores e Professores.

ESCOLA A	ESCOLA B
COORDENADOR1: Ainda não se pode garantir que existe de fato a inclusão, mas sim uma exclusão, pois realizar a matrícula e não atender de fato o aluno e incluir para excluir.	COORDENADOR 2: Acho que ainda está sendo trabalhada essa questão, pois a ausência do profissional habilitado, a falta de recursos adequados nos deixam em processo mais para exclusão do que inclusão.
PROFESSOR 1: Não existe inclusão, pois o aluno apenas é matriculado na escola para passar tempo.	PROFESSOR 2: acredito que estamos caminhando, pois busco fazer o que posso para que exista a acolhida desses alunos, porém no momento está mais para exclusão do que para inclusão.

Detalha-se, que de acordo com as informações dos coordenadores de professores das escolas entrevistadas foi possível verificar que o processo de inclusão do estudante com deficiência no ambiente escolar com ênfase nas turmas regulares de ensino deixa a desejar, pois todos destacam que a inclusão está mais voltada para uma segregação.

Neste contexto, destacamos o coordenador pedagógico como um agente articulador, formador e transformador das instituições escolares, capaz de contribuir grandemente para o sucesso das entidades de ensino. Por meio do desenvolvimento de um trabalho coletivo pautado na ação-reflexão-ação, acreditamos que poderá romper barreiras que dificultam um ensino de qualidade para todos os alunos. (OLIVEIRA E GUIMARÃES, 2013, p. 1)

Para compreender melhor a realidade foi questionada: O que a secretaria de educação do município tem feito para poder incluir os estudantes com deficiência nas turmas da EJA Campo?

Tabela 02: Respostas dos Coordenadores e Professores.

ESCOLA A	ESCOLA B
COORDENADOR1: Tem adaptado o espaço físico, contratado cuidadores para as salas de aula regular, porém sem formação docente.	COORDENADOR 2: Existem um contrato de uns cuidadores para acompanhar o aluno em sala, mas o mesmo não tem formação inicial e habilitação em salas de inclusão.
PROFESSOR1: Existe o profissional de apoio, porém são pessoas sem conhecimento pedagógico algum, que na verdade é apenas alguém para cuidar.	PROFESSOR 2: Existe um cuidador em sala para acompanhar e cuidar de duas ou três crianças especiais na mesma sala.

Salienta-se, que a inclusão dos estudantes acontece de forma segregativa, pois tanto os coordenadores e professores enfatizaram a precariedade existente em incluir o estudante nas turmas de ensino regular. Contudo é perceptivo que ainda precisa melhorar o processo de inclusão na perspectiva da acolhida dos estudantes nas turmas do ensino regular. Registra-se, com objetivo de compreender como os gestores, coordenadores e professores tem buscado melhorias para esta realidade atual foi questionado: o que a gestão e todo corpo docente tem feito para que aconteça a inclusão?

Tabela 03: Respostas dos Coordenadores e Professores

ESCOLA A	ESCOLA B
COORDENADOR 1: Temos realizado palestras na escola com o corpo docente junto ao gestor e professores para buscarmos caminhos que propicie a inclusão escolar.	COORDENADOR 2: são realizadas reuniões periódicas com o gestor, professores e família com intuito de oferecer melhorias aos alunos especiais.
PROFESSOR 1: Não vejo muita coisa sendo realizada por parte do coordenador e gestor, pois os alunos são colocados na sala de aula regular a não temos assistências necessárias.	PROFESSOR 2: infelizmente a inclusão só existem na teoria, mas na prática está muito longe, pois os alunos são matriculados para serem excluídos.

Percebe-se, que entre as colocações dos coordenadores e dos professores existem controvérsias, pois os coordenadores descrevem que fazem as devidas intervenções, porém os professores discordam das falas dos coordenadores pedagógicos. Assim, foi necessário questionar como os professores têm reagido no acolhimento dos estudantes com deficiência na sala de aula regular?

Tabela 04: Respostas dos Coordenadores e Professores.

ESCOLA A	ESCOLA B
COORDENADOR 1: Sinto dificuldade em ver o professor acolher de fato o aluno na sala de ensino regular.	COORDENADOR 2: Há uma resistência por parte do professor da turma regular.
PROFESSOR 1: Sinto inseguro, pois não estou preparado para esta realidade, devido não ter formação continuada e nem específica para atender alunos com especificidades diferentes.	PROFESSOR 2: Não tenho segurança para este público alvo, pois não fui preparado para esta realidade, principalmente pela quantidade de alunos na turma e ainda ter 2 crianças com especificidades diferentes.

Compreende-se, referente ao questionamento que existem resistências por parte dos professores frente aos desafios da inclusão uma vez que não tem formação adequada para atuar com alunos especiais nas turmas de ensino regular, que termina interferindo de forma negativa a inclusão do aluno na sala de aula. Segundo Libânio (2013, p.25): As didáticas é o principal ramo de estudo da pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino.”

Coletaram-se, em vista que o investimento no preparo das ações didáticas dos professores sejam um dos maiores desafios, sem contar com a quantidade de alunos com especialidades diferentes por sala. Para condensar os resultados da pesquisa foi feita a última questão: De que forma os professores de apoio contribuem na inclusão das turmas regulares de ensino?

Tabela 05: Respostas dos Coordenadores e Professores.

ESCOLA A	ESCOLA B
COORDENADOR 1: Os professores de apoio por não ter formação pedagógica a secretariadeeducação oferece capacitação técnicas com oficinas para dá suportes nas atividades regulares.	COORDENADOR 2: São oferecidas capacitações pela secretaria de educação para os cuidadores, pois não possamos definir como professor porque não tem formação acadêmica.
PROFESSOR 1: Por não serem profissionais habilitados na docência a secretaria de educação oferece oficinas técnicas, porém o resultado é insatisfatório.	PROFESSOR: Não vejo muita coisa em beneficio, pois oficinas técnicas não são formações que habilite o apoio está em sala de aula inclusiva, e assim, termina na maioria das vezes atrapalhando o nosso trabalho com o aluno especial.

Condensando os resultados entre os entrevistados citados acima teve como resultado a insatisfação dos coordenadores pedagógicos e professores sobre aos profissionais que são inseridos nas turmas de ensino fundamental na sala regular devido à ausência de formações específicas que habilitem esses profissionais no campo da educação inclusiva.

Durante este trabalho de pesquisa foram entrevistados dois gestores das escolas públicas do município de Escada no Estado de Pernambuco em duas escolas nomeadas de Escola A e de Escola B descrita na metodologia de trabalho, tendo em vista como acontece o processo de inclusão da criança com deficiências, altas habilidades e superdotação.

Aponta-se, que para nortear a pesquisa fora realizada uma entrevista com os gestores escolares de forma virtual devida o cenário da pandemia. Neste sentido após as apresentações via Google Meet com a seguinte questão:

Quais os desafios em incluir o estudante com deficiência na turma de ensino regular do Ensino Fundamental dos anos iniciais?

Tabela 06: Respostas dos Gestores.

ESCOLA A	ESCOLA B
GESTOR 1	GESTOR 2
São as adaptações curriculares, físicas do espaço escolar, a resistências dos pais dos alunos ditos normais e o preconceito.	Acredito que é a falta de formação de profissionais especializados, a ausência de recurso didático e o preconceito.

De acordo com as respostas dos gestores foi possível identificar que a realidade do processo de inclusão tem sido diferente em cada escola, porém em se

tratar do preconceito foi evidente que ainda existem resistências da permanência da criança com especialidades na turma de ensino regular.

Nota-se, que é necessário que o gestor escolar adaptar e organizar o currículo junto com o coordenador pedagógico para favorecer um espaço que garanta a inclusão do aluno especial nas turmas de ensino regular.

Portanto, é necessário, que o gestor esteja devidamente equipado para criar e sustentar um ambiente que promova e incentive a participação ativa de todos, dando destaque à responsabilidade que possui no bom desenvolvimento do processo educacional. (BIZOL e DUTRA, 2018, p.4)

Com base nessa articulação teórica citada acima que se define o campo de atuação do gestor com objetivo de garantia da participação ativa de todos os alunos no ambiente escolar, tendo a maior ênfase na inclusão do aluno no ensino regular. Neste sentido foi perguntado: A escola está preparada para incluir o aluno especial na sala de inclusão?

Tabela 07: Respostas dos Gestores.

ESCOLA A	ESCOLA B
GESTOR 1	GESTOR 2
Acredito que ainda não está totalmente adaptada, pois falta muito a ser feito.	Acho que estou tentando atender a este público alvo, porém está em processo de adequação, mesmo sabendo que já devíamos estar adaptados, mas a responsabilidade está no próprio sistema que não nos permite fazer um trabalho adequado.

Frente aos resultados dos gestores foi possível ressaltar que as escolas ainda não estão devidamente prontas para receber os alunos especiais, porém está em processo de inclusão porque nem sempre as resoluções dos obstáculos estão no domínio do gestor escolar, mas perpassa por outras instancias como se refere o gestor da escola B, quando resalta que o próprio sistema não oferece as devidas soluções. Desta forma foi necessário questionar os gestores com a seguinte questão: O que você tem feito para melhorar o processo de inclusão na sua escola enquanto gestor escolar?

Tabela 08: Respostas dos Gestores.

ESCOLA A	ESCOLA B
GESTOR 1	GESTOR 2
Tenho me reunido com o coordenador pedagógico para debatermos junto aos professores melhores estratégias de ensino que valorize a aprendizagem significativa do aluno com qualquer especificidade.	São realizadas reuniões periódicas com o coordenador pedagógico e todos os professores do ensino regular como também com o professor de apoio, mas o resultado ainda é abaixo do esperado devido à própria resistência por parte da família.

Diante da situação pode-se refletir na prática do professor e gestor escolar a responsabilidade de formar sujeitos críticos com autonomia no processo de construção do conhecimento.

Segundo André (2016, p. 20):

O que nos leva a defender o desenvolvimento de um sujeito autônomo, com ideias próprias, capazes de se movimentar diante da realidade, escolhendo caminhos e se comprometendo com os resultados de suas escolhas, é o desejo de que ele evolua em seu processo de humanização e esteja mais bem preparado para exercer a sua atividade docente, a fim de propiciar uma aprendizagem significativa ao aluno.

Frente aos resultados das análises das respostas dos gestores a esta situação de intervenção nota-se que afirmam em promover reuniões com objetivos de melhorias na inclusão escolar do aluno especial, porém o gestor 2 ressalta o descompromisso por parte da família em cooperar no processo de ensino aprendizagem. Em continuidade foi perguntado aos gestores das escolas: existe sala de AEE- Atendimento Educacional Especializado com o profissional habilitado?

Tabela 09: Respostas dos Gestores.

ESCOLA A	ESCOLA B
GESTOR 1	GESTOR 2
Tenho a sala, porém não tem os materiais devidos e nem o profissional habilitado, pois quem faz o papel é um estudante do curso de pedagogia que está cursando o 5º período.	Tem o espaço, porém não está adequado para fazer qualquer tipo de atendimento e nem muito mesmo o profissional habilitado.

Referente ao contexto das respostas dos entrevistados ambos enfatizaram que a sala de atendimento especializado até existe, porém de forma inadequada por

não ter profissionais com formações específicas, que de fato atuem na inclusão do aluno com suas especificidades.

O professor do ensino regular e professor especializado compartilham este espaço, buscando de forma efetiva, as práticas pedagógicas condizentes para que todos os alunos sejam beneficiados em seu processo de ensino e aprendizagem, com estratégias e atividades organizadas, a partir das necessidades dos alunos público alvo da educação especial. (FERREIRA, LIMA E GARCIA, 2015, p. 2)

Frente a este discurso citado pelos gestores escolares surge a última questão das entrevistas com os gestores escolares: o que você deveria fazer para que esse quadro fosse modificado na inclusão do aluno especial na turma de ensino regular?

Tabela 10: Respostas dos Gestores.

ESCOLA A	ESCOLA B
GESTOR 1	GESTOR 2
Já solicitei a secretaria de educação SEDUC, que contratasse um especialista para o atendimento educacional especializado, um psicopedagogo institucional para atuar junto ao professor pedagogo em um trabalho multidisciplinar com a perspectiva de melhorias para o aluno ser de fato incluso, porém até o momento não foi atendido o meu pedido.	Como de fato não tem os profissionais habilitados dentro da instituição e a secretaria de educação não contrata, tenho encaminhado o aluno especial para um psicopedagogo externo, pois a família que tem condições financeiras busca alternativas por outros caminhos como acompanhamento na AACD.

De acordo com o discurso de cada gestor escolar ficou claro que a inclusão da criança com necessidades educativas especiais no ensino regular do município de Escada-PE, ainda vem tendo diversas dificuldades, pois os desafios maiores tem sido a ausência de profissionais adequados para os atendimentos educacionais especializados, o preconceito por parte da comunidade escolar, a ausência de políticas de comprometimentos com quem de fato necessita de um olhar diferenciado, a falta de formações específicas.

Segundo Barros (2013, p.19):

A administração escolar atravessa hoje, em muitos países, uma fase de profunda transformação. Essa transformação traduz-se em diferentes medidas, que têm por objetivo: alargar e definir o conceito de escola; reconhecer e reforçar a sua autonomia; promover a associação entre escolas e a sua integração em territórios educativos mais vastos; adaptar modalidades de gestão específicas e adaptadas à diversidade das situações existentes.

Quando se fala em gestão escolar é bem comum se pensar no profissional que toma as devidas iniciativas dentro da instituição de ensino, porém essa concepção não é uma característica de um gestor que busca a sistematização do ensino centrado no estudante, mas voltado as realidades de cada estudante, podendo ser de ordem cultural, social ou educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados da pesquisa de forma teórica foi possível encontrar as políticas públicas voltadas à educação de jovens e adultos na perspectiva da educação do campo com ênfase no contexto da proposta das políticas públicas, porém na prática foram encontrados contradições entre a teoria e a prática, pois segundo os professores das duas escolas campo de pesquisa apontaram alguns elementos que tem dificultado essa modalidade de ensino na educação do campo, pois o despreparo profissional é um problema a ser enfrentado por não existir formação adequada, o preconceito da comunidade escolar, ausências de recursos didáticos que atenda a realidade do aluno público alvo da educação especial no campo e a estrutura física das escolas que não contemplo a realidade do contexto da educação esperada para o campo.

Descreve-se de acordo com a análise da pesquisa que o desenvolvimento da perspectiva de uma Educação Especial de natureza inclusiva no município de Escada-PE, foi possível perceber os desafios encontrados para inserir os estudantes com deficiência nas turmas de ensino regular, pois a falta de investimento nesta atuação da educação tem deixado o processo de inclusão em construção.

Em consideração da situação atual nas escolas públicas foi identificado que existem salas de AEE- Atendimento Educacional Especializado, porém não existem profissionais habilitados para fazerem as devidas intervenções, a ausência de formação inicial e continuada de forma específica que atenda às necessidades dos estudantes.

Percebe-se, que os materiais de apoio pedagógico não são suficientes para atender as necessidades dos estudantes, o professor de apoio nas turmas regulares não tem formação acadêmica e que a secretaria de educação apenas oferece oficinas técnicas para os cuidadores, contudo ainda foi enfatizado a quantidade de estudantes com especialidades diferentes inseridos na mesma sala regular.

Acredita-se, que precisa de um olhar diferenciado por parte da gestão escolar, coordenador pedagógico, professores, secretário de educação e comunidade com interesses que venha favorecer a inclusão do estudante no ensino regular, enquanto existir essa divergência entre os envolvidos na educação regular possivelmente vai existir um resultado de segregação.

Evidencia-se, com esta pesquisa de campo os resultados com perspectivas de desvendar os olhos dos envolvidos na educação Especial de caráter inclusivo. Assim, possibilitará um olhar humano com os estudantes com deficiência que frequentam o ensino regular do município citado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

ANDRADE, Daniel de Souza. GUEDES, Maria do Socorro. SILVA, Sílvio César Lopes da. **A EJA e inclusão: uma reflexão necessária a partir do contexto escolar e da sala de aula**. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_S_A14_ID3998_22102016105118.pdf. Acesso em: 07/06/2023.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2013.

BIZOL, Kátia Maria Fabiani. DUTRA, Jorge da Cunha. **O papel do gestor na unidade escolar: desafios e possibilidades**. 2018. Disponível em: <http://abelardoluz.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2019/02/TC-Katia.pdf>. Acesso em: 18/06/2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 07/06/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**/ Secretaria de Especial- MEC, SEESP, 1996.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional por uma educação do campo, 2022.

CANDAU, Vera Maria. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: **Currículo didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

FERREIRA, Simone de Mamann. LIMAA, Eloisa Barcellos de. GARCIA, Fernanda Albertina. **O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Davi/Downloads/14993-37319-1-PB.pdf>. Acesso em: 18/06/2023.

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

KOLLING, Edgar Jorge. **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional por uma educação do campo, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. -6.ed.rev.e ampl. – São Paulo: Heccus Editora.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.010

DIVERSIDADE DO MOVIMENTO FETAPE NA INCLUSÃO DO PLANEJAMENTO REVERSO: DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO DE JOVENS E ADULTOS

MARIA APARECIDA DANTAS BEZERRA

Doutora em Educação, Christian Business School-CBS, cidaraulinho@hotmail.com.

RESUMO

Este artigo aborda uma reflexão da diversidade do movimento FETAPE na inclusão do planejamento reverso da pedagogia da alternância na educação do/no campo de Jovens e Adultos (EJA) nas comunidades de Cutias e Poço do Pau no município de Passira-PE. O método adotado para atingir o objetivo deste artigo foi desenvolvido por meio de uma abordagem bibliográfica, tendo como instrumentos para coleta de dados a revisão de literatura com os seguintes autores Gimonet, Nosella, Caldart e Freire, que abordam as especificidades da educação do campo, possibilitando aos leitores o entendimento do planejamento reverso na Pedagogia da Alternância por um estudo de caso no método prático da educação do/no campo. Neste contexto a Educação de Jovens e adultos, no qual se concretiza de diferentes formas diante da realidade dos discentes, cujo acontece nas experiências, limitando-se com as concepções teóricas diante da prática, mostrando seu trabalho de forma produtiva e humanista, possibilitando um caminho para viabilizar a relação entre a proposta do planejamento reverso do professor diante da realidade dos discentes entre o trabalho produtivo que temos na comunidade com uma parceria da educação escolar nos métodos utilizados na prática do campo, avaliando o processo de construção do novo significado buscando novas informações identificando as questões elaboradas nas metas de aprendizagem. Definindo os conteúdos relevantes dos eixos temáticos dos resultados desejados da educação do/no campo da EJA Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Pedagogia da alternância, Planejamento reverso, Educação do campo.

INTRODUÇÃO

É notório que temos como objetivo deste artigo uma reflexão da diversidade do movimento FETAPE na inclusão do planejamento reverso da pedagogia da alternância na educação do/no campo de Jovens e Adultos (EJA) nas comunidades de Cutias e Poço do Pau no município de Passira-PE.

Baseando-se no trabalho de Paolo Nosella, um dos pioneiros na prática da Pedagogia da Alternância no Brasil, percebe-se que o processo de criação dos primeiros CEFF, (Centros Familiares de Formação por Alternância) na região se deu pela iniciativa de um jesuíta italiano: o padre Humberto Pietro Grande.

Conforme **Freire** ensina, o estímulo à participação dos estudantes na escola é extremamente importante para a assimilação do que é ser cidadão e cidadã, e para sentir-se sujeito do processo educacional.

Destaca-se nesse movimento Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado de Pernambuco (FETAPE) nova perspectiva de uma sociedade com uma concepção de luta sindical dentro da educação do campo com ações e metodologias práticas, rompendo os paradigmas de uma educação burguesa, buscando parcerias nas áreas curricular, nas formações de professores no tempo comunidade e no tempo escola.

Segundo Melo (2013), a Alternância é a pedagogia que possibilita dialogar com as aprendizagens do meio escolar com a realidade dos estudantes, possibilitando a agregação dos saberes científicos com os populares.

Assim, nota-se na pedagogia da alternância um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma e promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho na escolar. Conforme Tardif (2011, p.125) [...] “Ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades”.

É pertinente destacar as propostas trabalhadas pelos docentes na Educação do Campo na Educação de Jovens e Adultos destacando, os professores uma oportunidade de conhecer as diversas realidades do movimento FETAPE na cidade de Passira-PE que trazem consigo a esperança de uma escola que pensa em seus espaços e tempos escolares na prática juntamente com a pedagogia da alternância no tempo escola e tempo comunitária.

Segundo, Bruner, 1969: “o planejamento reverso é um método de ensino que consiste na apresentação de conceitos básicos que são ensinados em um primeiro

momento e depois revistos em diferentes níveis de profundidade, complexidade e formas de representação.”

Diante desta realidade encontra-se na educação do campo uma parceria entre a pedagogia da Alternância e os métodos práticos do docente e discente levando em conta o meio social, cujo parte dos projetos pedagógicos, das estratégias dialéticas e das estratégias de ensino inserida no currículo.

Justifica-se, neste contexto que o método prático na pedagogia da Alternância possibilitar na Educação de Jovens e adultos um princípio de expressão no elemento comum, no qual se concretiza de diferentes formas diante da realidade dos estudantes, cujo acontece nas experiências, limitando-se com as concepções teóricas diante da prática, mostrando seu trabalho de forma produtiva e humanista, possibilitando um caminho para viabilizar a relação entre o professor e a realidade do estudante entre o trabalho produtivo que temos na comunidade com uma parceria da educação escolar nos métodos utilizados na prática do campo.

METODOLOGIA

O método adotado para atingir os objetivos deste artigo foi desenvolvido por meio de uma abordagem bibliográfica, tendo como instrumentos para coleta de dados a revisão de literatura.

Conforme Maria Margarida:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (Margarida 2001)

Tendo como sujeito da pesquisa duas Escolas no Sítio Poço do Pau e Cutias no Município de Passira-PE, com 6 (seis) turmas do movimento FETAPE, 2 (duas) dos anos iniciais, 2 (duas) dos anos finais e 2 (duas) do ensino médio.

Neste estudo, optou-se por um estudo de caso sobre a pedagogia da alternância no método prático da educação do campo de jovens e adultos (EJA) do movimento FETAPE.

Segundo **William Goode**, diz que o estudo de caso é um **meio de organizar os dados**, preservando do objeto estudado o seu caráter único.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Evidencia-se os resultados de acordo com abordagem dos teóricos, mostrando que a pedagogia da alternância vem resgatando a inclusão no ambiente social dos estudantes com o tempo escola e tempo comunidade, desenvolvendo assim métodos inovadores multicultural e multidisciplinar que vem fortalecer o conhecimento do homem campones com suas técnicas e práticas dentro do contexto educacional da pedagogia da Alternância nas práticas e métodos utilizados no planejamento inverso do professor da EJA campo.

Assim é possível diagnosticar que é primordial o fortalecimento das estratégias, na qual inclui a reflexão sobre a pedagogia da alternância no método prático na educação do campo de Jovens e Adultos (EJA) do movimento FETAPE nas comunidades de Cutias e Poço do Pau no município de Passira-PE na educação do campo.

Compreende-se na análise do estudo de caso que podemos constatar neste quadro um (1) como acontece a prática e o método dos professores da comunidade pesquisada.

Quadro 01- Práticas e Métodos dos professores da EJA Campo Cutias e Poço do Pau

PROFESSORES DA EJA CAMPO	PRÁTICAS/ MÉTODOS
Professor de Práticas Agrícolas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tempo escola e tempo comunidade; ➤ Projeto de Compostagem Doméstica: Reutilização dos Resíduos Sólidos Orgânicos para Promoção da Sustentabilidade Ambiental e Fortalecimento da Soberania Alimentar e Nutricional- SAN; ➤ Participativa de composteiras alternativas domésticas; ➤ Projeto Pedagógico: Diagnóstico da Comunidade Campesina Cutias; ➤ Informações gerais da Comunidade Campesina visando o debate dos estudantes quanto à valorização da cultura e ao respeito ao gênero, geração, raça, etnia e religião; ➤ Feira Agroecologia contribui para a melhor aprendizagem e a fixação do conhecimento, através das atividades lúdicas, práticas e cotidianas, de modo que a construção é feita de forma participativa, coletiva, democrática e interdisciplinar;

PROFESSORES DA EJA CAMPO	PRÁTICAS/ MÉTODOS
Professor Português	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gênero receita, música, paródia, linha do tempo da comunidade, entrevista, estudo dirigido, palestras resgatando a história cultural da comunidade;
Professor Biologia e Ciências	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Experimentos: diferença de misturas homogênea e heterogênea, tipagem sanguínea, para identificar o grupo sanguíneo, tipos de solo, tabuleiro da água;
Professor Matemática	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Situações problemas que envolve hectares, arrobos dos animais, volume, área, comprimento das hortaliças, braça e litro são trabalhados medidas tradicionais e modernas para efetuar exercícios de cálculos; ➤ Construção de tabelas com as medidas agrárias refletindo sua utilidade no dia a dia;
Professor de História, Geografia e Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Técnica de inventário, espaço geográfico da comunidade, pesquisa, maquetes explorando o patrimônio histórico da comunidade;

Fonte: Pesquisa 2023

Aponta-se na pesquisa realizada da prática, a Pedagogia da Alternância, quando desenvolvida adequadamente, na Educação do Campo da forma mais plena, respeitando suas individualidades, valorizando a sua identidade, sua cultura, lazer, saúde, desenvolvimento humano, enfim, todas as dimensões. (Parecer CNE/CEB nº 1, 2006).

Como podemos observar diante das ações usadas na prática e método utilizado no quadro um (1) verificou-se, que os professores trabalham com a proposta do planejamento reverso como as estratégias de diálogo, pesquisa cujo acontece o aprofundamento de saberes, científicos e empíricos diante da realidade do estudante, onde facilitar a sua prática e seus métodos de aprendizagem, trazendo consigo uma parceria com a pedagogia da alternância para construir hábitos que podem ser usados ao logo da vida criando uma experiência de aprendizagem.

Temos como resultados do planejamento reverso na feira agroecológica onde foi realizada no município de Passira, no dia 11 de novembro de 2022 em frente à antiga igreja e a Praça da Bordadeira, no Centro de Passira, foi apresentado a exposição de 8 (oito) barracas com diversos produtos, com vendas de produtos orgânicos, artesanatos produzidos por estudantes, hortaliças, mel, licor, milho, banana, doces de leite, mamão, banana, panelas de barro, bordado, ovos, dentre outras, na qual o protagonista desta feira é os estudantes da EJA Campo que estão localizados nas comunidades camponesas do município de Passira, cujo estão matriculados

na Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva Certificadora, na qual se faz presente a educação do campo e no campo na vida dos estudantes da EJA Campo.

Quadro 02- Avaliação Diagnóstica da Feira Agroecológica

QUESTÕES/PROBLEMAS DA COMUNIDADE:

Baixa produção agrícola e pecuária, haja vista a necessidade de maior Assistência Técnica e Extensão Rural Pública – ATER; Necessidade de financiamentos públicos em infraestruturas produtivas, em custeio da produção, em escoamento e comercialização da produção; Ausência de infraestrutura rurais destinadas ao beneficiamento da produção.

COMO A FEIRA PODE CONTRIBUIR PARA A MELHORIA DA COMUNIDADE:

A realização da Feira Agroecológica contribui para a melhor aprendizagem e a fixação do conhecimento, através das atividades lúdicas, práticas e cotidianas, de modo que a construção é feita de forma participativa, coletiva, democrática e interdisciplinar.

Ademais, proporciona perspectivas de oportunidades de trabalho e renda, garantindo segurança alimentar a famílias, a partir da oferta de alimentos saudáveis aos consumidores, que acarretam a melhoria de renda e qualidade de vida dos envolvidos.

MAPEAMENTO DOS CULTIVOS, ARTESANATOS E PRODUÇÕES ARTÍSTICAS DOS ESTUDANTES:

O município de Passira se destaca pela produção do bordado manual, produção de milho, sorgo e a bovinocultura de leite, dentre outras atividades.

É importante destacar que o município está localizado no Agreste pernambucano, considerado a franja do semiárido, cujo bioma predominante é a caatinga.

A precipitação média anual é de 604,23 mm, motivo pelo qual as comunidades campesinas sentem escassez hídrica recorrente e a necessidade constante de tecnologias sociais e ambientais de acesso à água para o consumo humano, dessedentação animal, irrigação e uso doméstico.

Observa-se que alguns estudante da EJA Campo possuem afinidade à produção de ovos de galinha de capoeira; cultivo de hortaliças folhosas em pequena escala no quintal da residência para o consumo familiar, comercialização de mudas; produção de doces, bolos; criação de tilápia, etc.

A produção artística é incentivada pelos professores da EJA, na forma de poemas, desenhos, estandarte, etc.

DE QUAL APOIO ESTES DISCENTES PRECISAM?

Os discentes, que dispõem de propriedades rurais e desenvolvem atividades agrícolas, necessitam de assistência técnica pública regular, financiamento da produção, infraestrutura hídrica para a irrigação da produção, melhoria das vias de acesso para escoamento da produção e dinamização do mercado consumidor.

Quanto a necessidade de insumos e petrechos para a produção prática das aulas de campo, faz-se necessária a disponibilização de sementes, mudas, adubo orgânico, enxada, ancinho, ciscador, regador, sistema completo de irrigação por microaspersão, bandejas de mudas, estacas, telas de arame, material para construção de aviário e implantação do sistema de Produção Agroecológica Sustentável e Integrada.

POSSIBILIDADES DE FOMENTO DA TRANSIÇÃO AGROECOLÓGICA AOS ESTUDANTES PRODUTORES:

Alguns alunos demonstram sensibilidade às técnicas agroecológicas, sendo necessário o acompanhamento periódico, sistemática e dinâmica de ATER Pública, além do apoio com insumos, implementos, investimentos e garantia da comercialização da produção.

POSSÍVEIS LOCAIS PARA REALIZAÇÃO E CRONOGRAMA/DATAS:

Local: Praça em frente a Igreja Matriz no centro da Cidade de Passira/PE

Data: 19/04/2023

Fonte: [Pesquisa 2023](#)

Assim, a valorização do protagonismo das populações do campo em Passira é um referencial da Educação de Jovens e Adultos – EJA Campo, que busca a inclusão social referenciada nas especificidades de cada povo do campo, traduzindo em ações educativas que valorizam suas práticas sociais, conhecimentos prévios, saberes, culturas, histórias, modos de vida, de trabalho e de produção.

Nesta perspectiva, a feira agroecológica da EJA Campo traz em seu objetivo a promoção da sustentabilidade do meio ambiente na perspectiva de valorizar os produtos naturais, as tecnologias sociais produtivas e de convivência com o semiárido, relacionando o aprendizado do tempo escola e do tempo comunidade, trazendo em sua metodologia a transposição didática, na adaptação do currículo integrado e na pedagogia da alternância de Paulo Freire.

Sabe-se, que a Feira Agroecológica da EJA Campo, é um momento de exposição e comercialização dos produtos oriundos da agricultura familiar cujos protagonistas são os estudantes da EJA Campo, suas famílias e as comunidades campesinas. Além de expor e comercializar os produtos, os estudantes, suas

famílias e as comunidades camponesas encontram um ambiente propício para troca de experiências e aquisição de novos conhecimentos.

Esta feira, que possui o DNA da EJA CAMPO, tornou-se um espaço de conquista e valorização para os nossos estudantes, assim gerando renda e fortalecimento da economia familiar. São disponibilizados produtos saudáveis, naturais, artesanais que retratam a força e a altivez da agricultura familiar, fomentam os princípios da Segurança Alimentar e Nutricional e do Desenvolvimento Humano, proporcionam o Desenvolvimento Rural Sustentável, incentivam o associativismo e o cooperativismo no município de Passira.

Esta educação consiste na promoção da sustentabilidade camponesa, valorização da mulher camponesa, do jovem, dos povos tradicionais quilombolas, indígenas, ciganos, pescadores, agricultura familiar e assentados da reforma agrária. Onde o efeito de registro desta ação, pode-se destacar em algumas diferenças com ênfase nos princípios da solidariedade e do respeito ao meio ambiente, além da oferta de alimentos livres de agrotóxicos.

Pode-se, entender que os produtos agroecológicos que vem da Educação do Campo dos nossos estudantes da comunidade de Poço do Pau, Cutias, Condiqui, Coites, Chã dos Negros, Tamanduá estão rompendo as barreiras do mecanismo de denominação, na qual garante a possibilidade de aprendizagem passando a valorizar a importância do trabalho e cultura do homem do campo no campo, identificando técnicas de manejo do solo e manuseio sadio dos vegetais, o processo de semeadura, adubação e colheita compreendendo a importância de uma alimentação equilibrada e saudável.

Portanto, é notório que para tudo isso acontecer temos as principais parcerias com os professores, técnico agrícola, dos estudantes dos anos iniciais, anos finais, médio, articuladora territorial do movimento da EJA Campo: **FETAPE**.

Mediante ao Manual da autora Anny Camila Lima Rodrigues do Instituto Federal do Maranhão em 2020, relatar que a Pedagogia da Alternância é uma proposta destinada aos sujeitos do campo com o intuito de garantir o direito à educação dos camponeses, bem como a oferta de condições para que esses se desenvolvam como sujeitos críticos e participativos em suas comunidades sem a necessidade de migrarem para centros urbanos em busca de melhores condições de vida.

Para Freire "O professor não deve ser apenas um transmissor do conhecimento, ele deve buscar através do diálogo o que os alunos traz consigo em sua bagagem social e cultural" (FREIRE, 2005, p79).

Na pedagogia da Alternância temos como princípios metodológicos em cada semestre dentro da realidade do estudante os diversos tipos de atividades Plano de estudo, Conteúdos vivenciais, Temas geradores, Visita e viagem de estudo, Intervenção e palestra, Experiências, Atividade de retorno, Caderno da realidade, Avaliação de habilidade/convivência dentre outros.

Porém, as atividades retorno ou experiências estão relacionadas à fase conclusiva do plano de estudo, sendo um momento de aplicação/ação, podem ser, por exemplo, a realização de uma palestra na comunidade, desenvolvimento de uma campanha, demonstração de uma técnica ou outros (BEGNAM; BURGHGRAVE, 2000).

Situando a LDB – Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 tem seus critérios diferenciados para a educação do campo, como deixa claro em seu Art. 28, que estabelece que oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.” Quanto aos conteúdos, devem ser apropriados, as metodologias e interesses dos alunos da zona rural, com adequação do calendário escolar ao calendário agrícola e condições climáticas e à natureza do trabalho na zona rural (Caderno SECAD 2, 2007).

Desta forma no art. 23, recomenda que sempre que o processo de aprendizagem requer, “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios...”, amparando desta forma o ensino das CFR, que acontece por regime de alternância. (Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, 2002).

Neste sentido, é importante salientar que hoje os jovens e adultos tem o direito de esta matriculados na modalidade de ensino o EJA Educação de Jovens e Adultos, participando das contribuições que a Pedagogia da Alternância vem dinamizando no método das escolas camponesas na educação do campo trazendo consigo uma compreensão da prática e da teoria no contexto educacional, discutindo os tipos de pedagogia da alternância na **justa positiva** que se adentra na proposta curricular associada a escola, na **integrativa** onde constrói o percurso junto com a aprendizagem diante dos problemas sociais e no **plano de estudo individualizado** onde acontece no tempo comunidade nas visitas técnicas as famílias, desenvolvendo assim o conhecimento dos jovens e adultos no seu ambiente, onde se aprende e ensina de forma contínua diante do conhecimento empírico do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que o planejamento reverso juntamente com a Pedagogia da Alternância vem ampliando sua aceitação e adesão junto aos movimentos sociais do campo FETAPE no município de Passira-PE, ganhando um significado maior pelo fato do campo de experimentação ser a própria propriedade familiar dos estudantes na qual se aplicar os métodos e práticas educacionais do planejamento reverso. Neste sentido, os estudantes da comunidade são sujeitos fundamental na construção da proposta curricular e dos demais direcionamentos dos projetos disponibilizados pelos docentes, permitindo relações mais democráticas entre docente e discente.

Este estudo evidenciou que a intenção de se chegar aos resultados propostos no objetivo desta pesquisa verifica-se que a existência de um contexto entre a pedagogia da alternância entre a proposta dos métodos e práticas no currículo reverso que são adaptados mediante os eixos temáticos proposto nas ações desenvolvidas pelo docente da EJA Campo.

Entretanto, os dados obtidos indicam que é necessário possibilitar o diálogo entre o saber escolar e o saber do cotidiano onde possa combater uma visão hierárquica do conhecimento, ou seja, a ideia de que existem saberes mais importantes, mostrando a importância do conhecimento do homem camponês em sua comunidade campesina fortalecendo o seu trabalho ao meio escolar, trazendo consigo seu campo de experiência e seu saber adquirido mediante aos saberes culturas, associando o conhecimento empírico ao científico do saber docente.

Consideramos como ser fundamental, o protagonismo das populações do campo diante da referência da EJA, que busca a inclusão social nas especificidades de cada povo do campo, traduzindo em ações dos métodos educativos que fortaleçam a práticas sociais, conhecimentos prévios, saberes, culturas, histórias, modos de vida, de trabalho e de produção, dentro do desenvolvimento da pedagogia da alternância.

Frente a esta realidade a educação do campo vem trabalhando um contexto multidisciplinar abordando o processo multicultural adentrando nos quatro pilares da pedagogia da alternância a Associação Local, a Alternância, o Desenvolvimento do Meio e a Formação Integral no tempo comunidade, possibilitando o conhecimento empírico ou conhecimento científico.

Revela-se, que a intervenção do planejamento reverso esta atrelada a pedagogia da alternância onde acontece o desenvolvimento, com as Reunião pedagógica entre os professores, técnico agrícola e articuladora territorial, Apresentação de projetos aos estudantes e promoção de debates, Elaboração de Fichas de Campo, Realização de Caminhada Transversal, Elaboração de Mapa participativo, Elaboração de Linha do Tempo da Comunidade, Construção da Matriz, Registro em campo e consolidação dos dados, Apresentação dos resultados obtidos em campo e Sistematização dos dados e avaliação dos resultados e seus impactos.

Evidencia-se no campo da pesquisa que o processos avaliativo são amplos em busca da adequação à realidade campesina, de modo que os discentes possam se ver incluídos no processo metodológico, através de atividades somativa, diagnóstica e formativa.

Cabe ressaltar que a pedagogia da alternância é uma reflexão do método na prática da educação do campo de Jovens e Adultos, considerando todo o contexto histórico e social desses discentes no planejamento reverso.

De acordo com o exposto, percebemos na análise do estudo de caso que a construção de uma educação entre o tempo comunidade e o tempo escolar desenvolve a implementação da pedagogia da alternância e adaptação do planejamento reverso cujo os docentes não só ensina mais também aprender dentro do contexto campesino.



EJA CAREFERÊNCIAS

BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE. Trierry (orgs). **Verbetes sobre os Instrumentos Pedagógicos nos CEFFAS, In: AMEFA: Projeto /Pedagógico da EFA.** Belo Horizonte: 2000.

BRUNER, J.S. (1969). **Uma nova teoria da aprendizagem.** Rio de Janeiro: Bloch.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/ MEC, Brasília, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 43^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

MELO, Erica Ferreira. **Limites e possibilidades do plano de estudo na articulação trabalho-educação na escola família agrícola Paulo Freire.** 2013. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade federal de Viçosa, Viçosa, MG ,2013.

MEDEIROS; Maria Margarida de. **Manual de elaboração de referências bibliográficas: a nova NBR 6023:2000 da ABNT: exemplos e comentários.** São Paulo: Atlas, 2001.

Ministério da Educação – **Conselho Nacional de Educação.** Parecer CNE/CEB nº 1/2006. Colegiado CEB. Aprovado em 1º/2/2006.

RODRIGUES, Anny Camila Lima. **Conhecendo a Pedagogia da Alternância.** São Luís 2020; Revisão de Odaléia Alves da Costa, Fábio Freire de Oliveira. - São Luís, 2020. 30 p.: il.TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 2002 p259 4ª Edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

HENRIQUE, R; MARANGON, A; DELAMORA, M; CHAMUSCA, A. (orgs.). **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** SECAD/ MEC. Cadernos SECAD 2. Brasília. 2007.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.011

EDUCAÇÃO FINANCEIRA E O ENDIVIDAMENTO DE IDOSOS

SIMONE SILVA DA CUNHA VIEIRA

Doutora do Curso de Ciências Contábeis da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ, simoneantonio@uol.com.br

RESUMO

Este estudo objetiva identificar o nível de conhecimento e aplicação da educação financeira por idosos endividados na cidade do Rio de Janeiro, RJ. A pesquisa possui abordagem qualitativa, quantitativa e descritiva. Como instrumento de pesquisa foi aplicado um questionário contendo oito questões, e 138 respondentes foram validados. A amostra é composta por idosos: de 60 a 65 anos (12%), de 66 a 70 anos (25%), de 71 a 75 anos (38%), e acima de 76 anos (25%). Os resultados demonstram que cerca de 62% atribuem seu nível de endividamento ao excesso de consumo, sendo que 49% reconhecem que controlam apenas às vezes seus gastos. A principal fonte de conhecimentos para administrar receitas e gastos para 23% dos idosos foi a escola/faculdade, e para 37% foi Internet, jornais e outros. Além disso, 75% dos idosos entrevistados participam de maneira significativa no orçamento doméstico. Sendo que 44% dos idosos vivem em casa com até 3 pessoas, 30% com 4 ou 5 pessoas, 18% com mais de 5 pessoas, e apenas 8% com até 2 pessoas. A maioria, 83%, possui endividamento com condições de pagamento, e 9% admitem não terem condições de quitar suas dívidas. Conclui-se ser fundamental a educação financeira de idosos, considerados vulneráveis, na prevenção do excesso de endividamento e inadimplência.

Palavras-chave: Educação financeira, Idosos, Endividamento.

INTRODUÇÃO

Com a estabilidade da moeda brasileira houve o aumento da oferta de crédito, que se tornou instrumento comumente utilizado pelas famílias na gestão de seu orçamento doméstico. Porém, a concessão de crédito de maneira inapropriada, elevou o nível de endividamento e da inadimplência da população brasileira.

O endividamento é um contexto social característico da sociedade capitalista, mas é potencializado com a concessão excessiva e sem critérios de crédito.

A educação financeira é um instrumento de prevenção ao endividamento excessivo.

É muito importante para o país que a população desenvolva uma maior familiaridade com as finanças. Analisando as pesquisas nota-se que o Brasil é uma nação onde as pessoas estão muito endividadas, o que acaba atrapalhando o desenvolvimento do mesmo. Um país que não poupa dificilmente é um país que cresce. Precisamos ter um país que aprenda a poupar, que entenda a trabalhar o seu dinheiro. E isso começa dentro de casa, nas nossas finanças pessoais. Logo, faz-se necessário uma sociedade que aprenda a poupar e que entenda a importância de trabalhar o próprio dinheiro. (BOULLOSA; ARAÚJO; VIEIRA; 2022, p. 3)

A partir do momento que um idoso aprende noções básicas de educação financeira a qualidade de vida dele começa a mudar naquele momento, trazendo diversos benefícios, sendo alguns deles:

- a. Discernimento para fazer um consumo de maior qualidade e seletivo, assim, evitando possíveis erros e um desperdício de capital;
- b. Oportunidade de compreender melhor como funcionam os hábitos de consumo atuais, e o que é preciso fazer para mudá-los ou mantê-los;
- c. Ter um melhor planejamento do futuro, assim, fazendo com que seja mais fácil realizar sonhos como: fazer uma viagem que sempre quis, comprar uma casa ou um carro e etc.
- d. Traz uma melhor qualidade de vida, tanto no aspecto de fazer o seu dia a dia mais estável, quanto nas emergências, fazendo com que esses momentos de incerteza sejam menos estressantes.

Neste cenário, encontramos grupos sociais que apresentam uma condição de hipervulnerabilidade, devido a condições físicas e até mesmo mentais, como aqueles que possuem faixa etária mais elevada. Lamentavelmente, muitos idosos possuem dificuldades para interpretar textos e resolver problemas que exigem maior planejamento, como por exemplo, como cálculos de porcentagem e proporção.

O superendividamento do idoso traz consequências negativas como violação da dignidade, impedimento de obtenção de crédito e exclusão da pessoa da economia (Almeida, 2022). Ainda:

Apesar desse efeito direto, não se pode esquecer os muitos outros fatores envolvidos, como a desintegração da família, o rompimento de um vínculo matrimonial e o fato de, dependendo da causa da dívida, transformar-se como única forma possível do consumidor e sua família ganhar a vida, o que significa que as perdas incorridas como resultado da perda da dívida são muito maiores do que aquelas refletidas na análise, pois a manutenção das condições essenciais ainda está em risco. (ALMEIDA, 2022, p. 2)

Os idosos assumiram importante papel de provedores familiares, além de alvo de marketing e fornecedores de crédito, em razão de sua aposentadoria e crédito consignado.

O amplo acesso dos idosos ao crédito consignado facilitou abusos, fraudes, assédios e constrangimentos, que não são perpetrados apenas por instituições financeiras, mas por familiares, que se aproveitam da carência afetiva, desconhecimento sobre finanças e baixo discernimento. O idoso pode se sentir obrigado a adquirir endividamento para manter convívio social e familiar, para obter afeto, consumindo até mesmo sem necessidade e para terceiros.

O idoso superendividado, como qualquer outro cidadão nessas condições, é perde a capacidade de consumir, deixando de contribuir para a geração de renda, afetando o mercado de consumo, e tende a necessitar de tratamento médico, pois tal situação afeta sua saúde física e mental, atingindo não só sua família, mas a sociedade toda. Logo, o superendividamento, e especialmente, o superendividamento do idoso é um problema interdisciplinar, com repercussão pessoal, econômica e jurídica, exigindo políticas públicas de enfrentamento.

A Lei nº 14.181/2021 surge como uma forma eficaz de proteger o consumidor superendividado, principalmente o consumidor idoso, pois regulamenta o fornecimento de crédito, responsabilizando o fornecedor que disponibiliza o crédito de

forma abusiva e irresponsável, bem como viabiliza medidas que permitem a repactuação da dívida de modo a garantir o mínimo existencial do idoso (D'ALBUQUERQUE, 2020).

Alguns cuidados recomendados ao idoso ao optar por contrair empréstimos para prevenir fraudes e abusos:

- a. A contratação não pode ser feita pelo telefone;
- b. O valor do empréstimo não pode ser maior do que três vezes o valor da renda mensal;
- c. A mensalidade não pode ultrapassar 30% do montante do benefício;
- d. Prazo máximo de 60 meses;
- e. Não pode haver cobrança de TAC – taxa de abertura de crédito;
- f. Os empréstimos só podem ser contratados no estado em que o aposentado ou pensionista recebe o benefício;
- g. Pesquisar para saber quais bancos oferecem as melhores taxas e condições;
- h. Verificar o impacto que o valor das parcelas irá causar no orçamento familiar;
- i. Evitar fornecer informações sobre seus documentos por telefone e não entregar seu cartão de banco/beneficiário ou qualquer documento para desconhecidos ou terceiros que não sejam funcionário de instituição financeira;
- j. Não adquirir outro produto ou serviço da instituição financeira como condição para a obtenção de empréstimo consignado. Trata-se de venda casada, algo considerado abusivo segundo o Código de Defesa do Consumidor;
- k. Denunciar assédio e vazamento de seus dados.

O ordenamento jurídico brasileiro possui instrumentos de proteção e tratamento, como a Lei nº 14.181/2021, que altera o Código de Defesa do Consumidor e o Estatuto do Idoso, com o objetivo de tutelar a oferta do crédito, inserindo meios de prevenção e mediação judicial e extrajudicial, com o intuito de assegurar os direitos fundamentais. Essa lei quer garantir a ampla informação quanto a oferta de crédito e ao acesso a uma educação financeira, visando a prevenção e o tratamento endividamento excessivo.

A população idosa deve dobrar no Brasil até o ano de 2042, na comparação com os números de 2017. Em 2042, a população brasileira será de 232,5 milhões de habitantes, sendo 57 milhões de idosos (24,5%). Em 2031, o número de idosos vai superar pela primeira vez o número de crianças e adolescentes, de 0 a 14 anos. Antes de 2050, os idosos já serão um grupo maior do que a parcela da população com idade entre 40 e 59 anos.

Diante disso, este estudo objetiva identificar o nível de conhecimento e aplicação da educação financeira por idosos endividados na cidade de Rio de Janeiro. Foram objetivos específicos:

- a. Abordar sobre Educação Financeira;
- b. Destacar a importância do tema Educação Financeira no público idoso;
- c. Mostrar os desafios do endividamento para idosos;
- d. Identificar o perfil dos idosos e do seu endividamento;
- e. Apresentar medidas de prevenção ao superendividamento.

METODOLOGIA

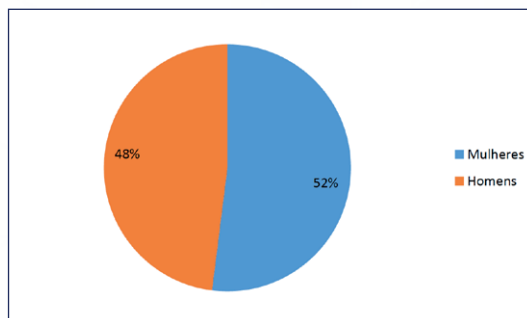
A pesquisa possui abordagem qualitativa, quantitativa e descritiva.

Como instrumento de pesquisa foi aplicado um questionário contendo oito questões, e 138 respondentes da cidade do Rio de Janeiro foram validados. A amostra é composta por idosos: de 60 a 65 anos (12%), de 66 a 70 anos (25%), de 71 a 75 anos (38%), e acima de 76 anos (25%).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

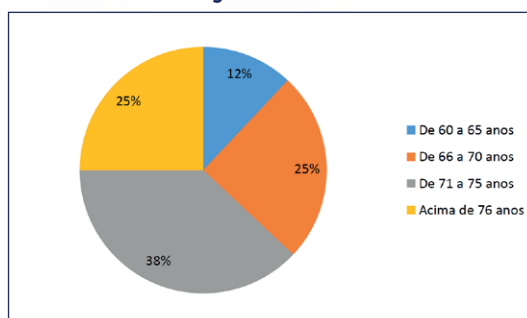
Este tópico tem como objetivo apresentar os resultados alcançados a partir da pesquisa realizada com os 138 participantes, no intuito de identificar o nível de conhecimento e aplicação da educação financeira por idosos endividados.

Figura 1 – Mulheres e Homens



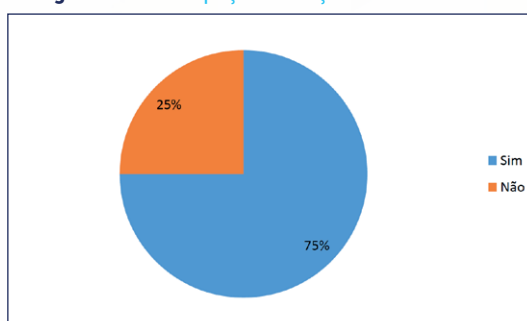
A amostra é composta por 72 mulheres (52%) e 66 homens (48%) residentes da cidade do Rio de Janeiro.

Figura 2 – Idade



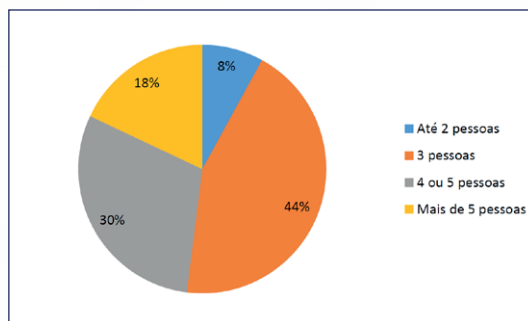
O público idoso de 60 a 65 anos representou 12% de participação (16), o público entre 66 a 70 anos com 25% (35), de 71 a 75 anos com 38% (52), e o público acima de 76 anos com 25% de participação (35).

Figura 3 – Participação no orçamento doméstico



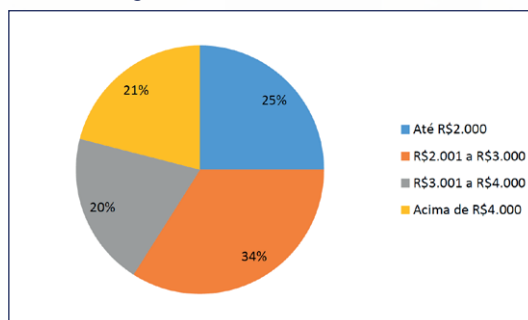
A maioria dos respondentes afirmaram que sua renda participa no orçamento doméstico com 75% (103). Isso demonstra a dependência da renda do idoso no sustento familiar.

Figura 4 – Quantas pessoas vivem em sua casa?



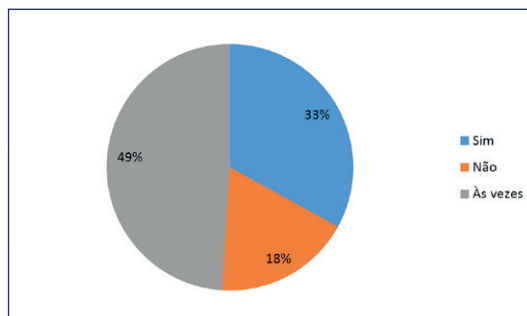
Grande parte dos participantes (44%) vivem com 3 pessoas em sua casa (61); outros 30% (41) com 4 ou 5 pessoas; 18% (25) com mais de 5 pessoas; e somente 8% (11) com até 2 pessoas.

Figura 5 – Renda mensal familiar



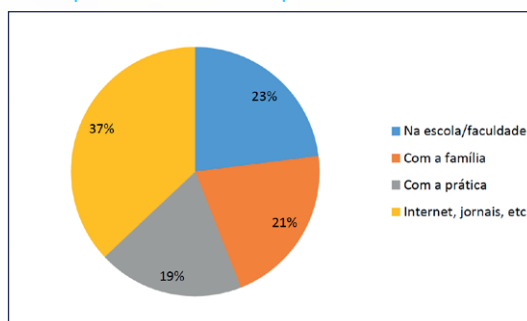
Abordando a renda familiar mensal: 25% (35) recebem até R\$2.000,00; 34% (46) de R\$2001,00 a R\$3.000,00; 20% (28) de R\$3.001 a R\$4.000; e somente 21% (29) recebem acima de R\$4.000.

Figura 6 – Existência de controles de gastos diários e/ou mensais



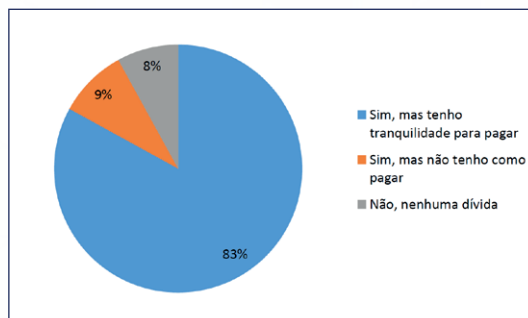
A maioria (49%, 68 participantes) reconhece que somente às vezes realiza controle de gastos diários e/ou mensais. Os que afirmam praticar controle representam 33% da amostra (45). E aqueles que não realizam nenhum controle de gastos somam 25 participantes (18%).

Figura 7 – Onde adquiriu conhecimentos para administrar suas receitas e gastos



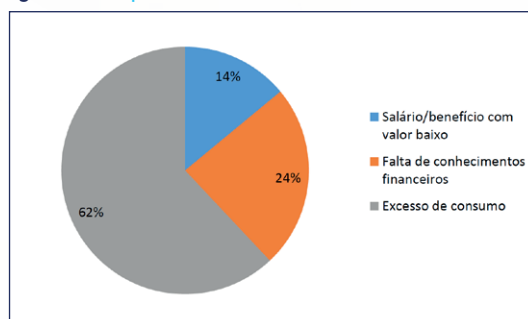
A maioria (37%, 51 participantes) busca conhecimentos para administrar suas receitas e gastos na internet e jornais, fato preocupante por motivos de garantia de insegurança e credibilidade. A escola e faculdade são fontes de conhecimento para 23% (32), enquanto que 21% (29) aprendem com a família. Apenas a prática é fonte de conhecimento para 19% (26).

Figura 8 – Endividamento: empréstimos, cartões de crédito e financiamentos



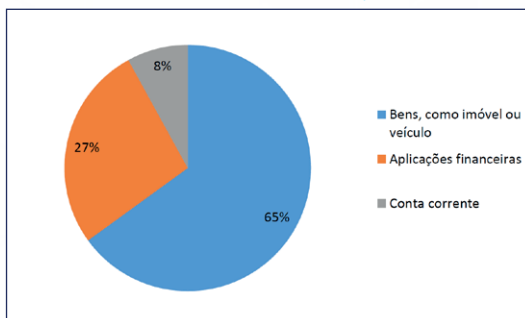
A parcela que possui endividamento mas tem tranquilidade para pagar representa 83% (114). Aqueles que reconhecem não terem condições de pagar dívidas com empréstimos, cartões de crédito e financiamentos somam 9% (12). Somente 11 participantes (8%) afirmaram não possuir nenhuma dívida.

Figura 9 – A que fator atribui seu nível de endividamento



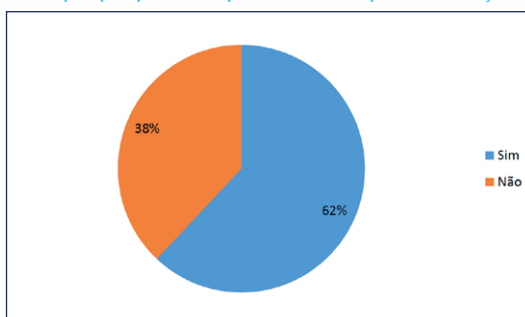
O excesso de consumo é apontado por 62% (86) como a razão para seu nível de endividamento. Já 24% (33) atribui seu nível de endividamento à falta de conhecimentos financeiros, enquanto 14% (19) culpam seu salário/benefício com valor baixo.

Figura 10 – Possui investimentos para proteção em caso de urgência?



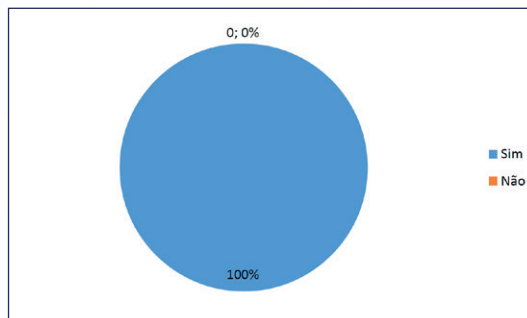
Foi questionado se o participante da pesquisa possuía investimentos para proteção em caso de urgência. Cerca de 65% declararam investimentos em bens de longo prazo, como imóveis e veículos, 27% em aplicações financeiras, e 8% em contas correntes bancárias.

Figura 11 – Costuma poupar para compra de bem ou para realização de algum sonho?



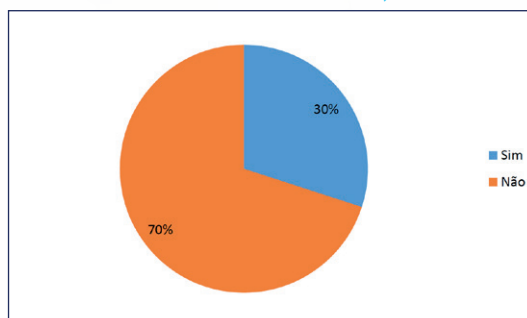
A maioria tem a possibilidade de poupar para compra de bem ou realização de sonho. Dado favorável, mesmo sabendo que a maioria tem renda familiar baixa, está endividada (porém com capacidade de pagamento) e não possui conhecimento e controle de seus gastos.

Figura 12 – Já se sentiu assediado por instituição financeira para a obtenção de empréstimos consignados?



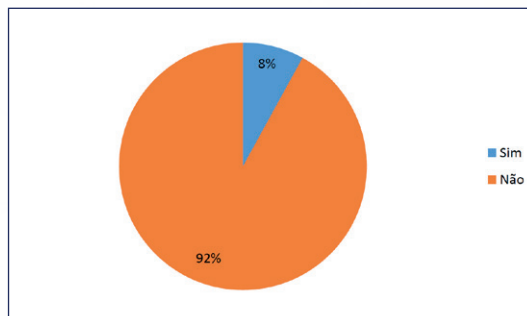
Todos os 138 idosos pesquisados afirmaram já terem sido assediados por instituições financeiras a obterem empréstimos consignados. Isso é alarmante, desrespeitoso e irresponsável, além de ser ilegal.

Figura 13 – Já se sentiu assediado por familiares para a obtenção de créditos (por exemplo: empréstimos, cartão de crédito)



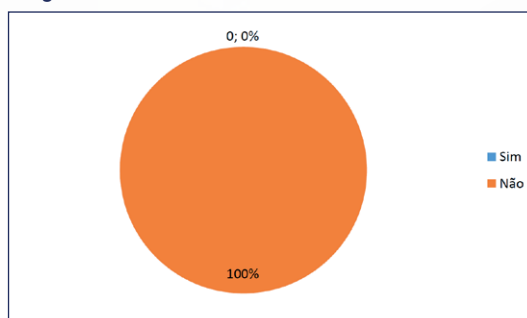
Lamentavelmente, observa-se que 30% dos respondentes já se sentiram assediados por familiares a obterem empréstimos ou utilizar cartões de créditos, aproveitando-se da vulnerabilidade física e emocional dos idosos.

Figura 14 – Já precisou recorrer à justiça por abusos, fraudes ou erros de instituições financeiras em relação à crédito consignado?



Apenas 8% dos respondentes ingressaram na justiça para solução de problemas com instituições financeiras envolvendo empréstimos consignados.

Figura 15 – Tem conhecimento da Lei 14.181/2021?



Todos os idosos pesquisados desconhecem a Lei 14.181/2021, que objetiva proteger e prevenir o idoso do superendividamento. Fica evidente a falta de publicidade da lei, e a necessidade de adoção de políticas públicas para garantir acesso à informação e garantia de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os participantes dessa pesquisa totalizaram 138 idosos, sendo 52% mulheres e 48% homens. A distribuição segundo a faixa etária foi: 12% de 60 a 65 anos, 25% de 66 a 70 anos, 38% de 71 a 75 anos, e 25% acima de 76 anos.

A dependência da renda do idoso no sustento familiar foi um dos resultados dessa pesquisa que merecem destaque. Apurou-se que 75% dos idosos tem sua renda comprometida com o orçamento doméstico. Essa informação aliada ao fato

de que a maioria dos idosos vive em casa com no mínimo 4 pessoas (48% dos respondentes), reforça a dependência da renda do idoso no orçamento familiar.

Preocupante saber da relevância da renda do idoso para o sustento familiar e identificar que a maioria deles (59%) tem renda mensal familiar de até R\$3.000,00.

Educação financeira, infelizmente, não faz parte do cotidiano da população, e isso fica evidente ao verificar que 49% dos idosos pesquisados relataram que controlam seus gastos “às vezes”, e 18% disseram que “nunca” controlam.

Embora a maioria (83%) tenha relatado que possui dívidas mas tem tranquilidade para pagá-las, é alarmante a justificativa par o alto endividamento: 62% atribuíram ao excesso de consumo. Esse excesso pode levar o idoso ao descontrole e à uma situação de superendividamento e de inadimplência.

Os resultados dessa pesquisa mostram que a educação financeira é assunto necessário para a rotina não só do idoso, mas para toda a sociedade.

Os conhecimentos sobre educação financeira proporcionam controle sobre receitas e gastos, influenciando na qualidade de vida. E tratando-se de idosos, na sua maioria aposentados, em momento em que geralmente há redução na renda, qualidade de vida é fundamental.

A população idosa é vulnerável, por isso, é fundamental a tomada de medidas protetivas para o consumidor superendividado. Sendo assim, a promulgação da Lei nº 14.181/2021 é muito importante para a prevenção e o tratamento do superendividamento do idoso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Pedro Paulo Lorenzoni. Superendividamento do consumidor idoso: uma análise jurídico-social sobre a prevenção e tratamento à luz da Lei 14.181 de 2021.

Conteúdo Jurídico, 2022. Disponível em: <https://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/58693> Acesso em: 25/02/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino de educação financeira é importante para o desenvolvimento de crianças e adolescentes**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 25/02/2023.

BOULLOSA, F. R.; ARAÚJO, G. T. M.; VIEIRA, S. S. C. **Educação financeira**: qual a importância e como introduzi-la ao público jovem. Disponível em: <https://>

editorarealize.com.br/editora/ebooks/conapesc/2022/TRABALHO_COMPLETO_EV1_77_MD5_ID1154_TB514_24062022152643.pdf Acesso em: 25/02/2023.

CARRARA, Adriana. Educação financeira é um tema do Educação no ar. **Youtube**. 2017. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=H3fXvD548Io> Acesso em: 25/02/2023.

CARVALHO, José Alberto Magno; GARCIA, Ricardo Alexandrino. **O envelhecimento da população brasileira: um enfoque demográfico**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/wvqBNvKW9Y8YRqCcjNrl4zz/abstract/?lang=pt> Acesso em: 25/02/2023.

COELHO, Mariana Carvalho Victor; AYALA, Patryck de Araujo. A hipervulnerabilidade do consumidor idoso e sua tendência ao superendividamento no contexto de uma sociedade do hiperconsumo. Revista de Direito do Consumidor, São Paulo, v. 121, ano 28, p. 247-275, jan./fev. 2019.

CHAGAS, Rebecca Lorena de Souza; SANTANA, Héctor Valverde. Crédito consignado e o superendividamento do consumidor idoso. Revista Jurídica ESMP-SP, v. 16, p. 212-231, 2018.

D'ALBUQUERQUE, Julia de Baére Cavalcanti. **O superendividamento na terceira idade**: uma análise sob a perspectiva do Projeto de Lei nº 283/2012. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1988650/RFDC+24+205-217.pdf> Acesso em: 25/02/2023.

DOLL, Johannes, Anne Carolina Ramos, Caroline Stumpf Buaes. **Educação e envelhecimento**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/WrPpB3Wb7CDYjccZJVYRB8z/?lang=pt> Acesso em: 25/02/2023.

EDUCAÇÃO é a base. **Base Nacional Comum**. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/> Acesso em: 25/02/2023.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA. **Caixa Econômica Federal**, 2022. Disponível em: www.caixa.gov.br/educacao-financeira Acesso em: 25/02/2023.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA: o que é e qual a sua importância. **Meu bolso em dia**, 2021. Disponível em: <https://meubolsoemdia.com.br/> Acesso em: 25/02/2023.

LOPES, José Reinaldo Lima. **Crédito ao consumidor e o superendividamento: uma problemática geral**. Revista de informação legislativa, v. 33, n. 129, p. 109-115 de jan./mar. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/176377> Acesso em: 25/02/2023.

MARQUES, Cláudia Lima. **Superendividamento dos consumidores no pós-pandemia e a necessária atualização do Código de Defesa do Consumidor**. Disponível em: <https://www.tjsp.jus.br/download/EPM/Publicacoes/ObrasJuridicas/105-dc.pdf?d=637581604679873754> Acesso em: 25/02/2023.

MARQUES, C. L.; BARBOSA, F. N. **A proteção dispensada à pessoa idosa pelo direito consumerista é suficiente como uma intervenção reequilibradora?**. *civillistica.com*, v. 8, n. 2, p. 1-26, 9 set. 2019.

MELO, Louise Gabrielle Esteves Soares. **O superendividamento do consumidor idoso: uma análise da hipervulnerabilidade, do direito à informação e do consumo de crédito**. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/11617/1/51400044.pdf>. Acesso em: 25/02/2023.

MIRAGEM, Bruno. **Curso de direito do consumidor**. 5 ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

NUNES, Luis Antonio Rizzatto. **Curso de direito do consumidor: com exercícios**. 5. ed. revisada, ampliada e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2010.

PORTO, Elisabete Araújo. **Evolução do crédito pessoal no Brasil e o superendividamento do consumidor aposentado e pensionista em razão do empréstimo consignado**. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/bitstream/tede/4428/1/arquivototal.pdf> Acesso em: 25/02/2023.

RIZZATO, Nunes. **Curso de Direito do Consumidor**. Disponível em: <https://solicitacao.com.br/files/conteudo/48/curso-de-direito-do-consumidor---rizzatto-nunes--2018.pdf> Acesso em: 25/02/2023.

SANTOS, Caroline Grassi, OLIVEIRA, Andréa Amorim, SOUZA, Monique Valadares de Araújo, TEIXEIRA, Kalyne do Monte, ALVES, Maurilho Cavalcanti. **O superendividamento de idosos e consumidores de boa-fé na sociedade contemporânea brasileira**. Disponível em: <http://www.revista.universo.edu.br/index.php?journal=2013EAD1&page=article&op=view&path%5B%5D=8539&path%5B%5D=4201> Acesso em: 25/02/2023.

SCHMITT, Cristiano H. A hipervulnerabilidade do idoso no âmbito do direito fundamental de proteção ao consumidor. UFRGS, 2012.

SCHMITT, Cristiano H. A "hipervulnerabilidade" do consumidor idoso. Revista de Direito do Consumidor, São Paulo, v. 70, p. 139-171, abr./jun. 2009.

TAIAR, Estevão. Pesquisa aponta que 70% dos brasileiros gastam tudo ou mais do que ganham. **Valor Investe**, 2021. Disponível em: <https://valorinveste.globo.com/> Acesso em: 25/02/2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.012

ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DA SAÚDE: ATIVIDADE FÍSICA COMO IMPORTANTE FATOR NO TRATAMENTO DO CÂNCER DE MAMA

BRENO AUGUSTO BORMANN DE SOUZA FILHO

Doutor e Pós-Doutor em Epidemiologia em Saúde Pública (ENSP-Fiocruz). E-mail: profbrenobormann@gmail.com;

ÉRIKA FERNANDES TRITANY

Mestre em Saúde Coletiva (IESC-UFRJ). Professora Assistente do Curso de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutoranda em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGSCol-UFRN). E-mail: erika.tritany@gmail.com

RESUMO

O objetivo do artigo é discutir sobre a importância da atividade física como estratégia de promoção da saúde durante o tratamento do câncer de mama. Com o objetivo de melhorar a adesão e aderência das pacientes com câncer de mama a práticas de atividades físicas, a avaliação do nível de atividade física e do nível motivacional são fundamentais para direcionar as ações de educação em saúde, nesse sentido. Para tanto, foi realizada uma revisão narrativa da literatura. Os estudos têm destacado os benefícios da atividade física no manejo do câncer de mama, incluindo a melhoria da qualidade de vida, redução dos efeitos colaterais do tratamento, aumento da sobrevida e diminuição do risco de recorrência da doença. Além disso, a atividade física auxilia na manutenção de um peso saudável, na redução do estresse e na melhoria da função imunológica. Para promover a adoção da atividade física como parte integrante do tratamento do câncer de mama, é essencial avaliar o nível de atividade física dos pacientes, identificar as barreiras e facilitadores para a prática regular e entender suas motivações. Através da educação em saúde, é possível fornecer informações adequadas sobre os benefícios da atividade física, orientar sobre os tipos de exercícios mais adequados e personalizados, e fornecer estratégias de superação de obstáculos. Intervenções multiprofissionais, envolvendo diferentes categorias de profissionais de saúde, são essenciais para implementar programas de atividade física direcionados

às pacientes com câncer de mama. Além disso, a criação de ambientes favoráveis, como espaços de exercícios adaptados e programas de suporte social, contribuem para promover a participação e a aderência das pacientes, proporcionando benefícios significativos em seu bem-estar físico, social e emocional.

Palavras-chave: Neoplasias da Mama; Promoção da Saúde; Atividade Física; Qualidade de Vida; Educação em Saúde.

INTRODUÇÃO

O câncer de mama é o mais incidente e de maior mortalidade entre as mulheres nos países desenvolvidos e em desenvolvimento (BIELEMANN et al., 2015; DE REZENDE et al., 2015). Para o biênio 2018-2019, no Brasil, foram estimados 59.700 casos novos dessa neoplasia, correspondendo a 56,33 casos por 100 mil mulheres (INCA, 2017a), dos quais 80% destes casos ocorrem em mulheres após os 50 anos, devido a alterações celulares e moleculares associadas ao período pós-menopausa que favorecem o processo de carcinogênese (INCA, 2017a; AMERICAN CANCER SOCIETY, 2015a). Além disso, fatores genéticos e relacionados ao estilo de vida são os grandes preditores para a incidência dessa doença (AMERICAN CANCER SOCIETY, 2018a; WILSON et al., 2013; HANAHAN; WEINBERG, 2011a).

A atividade física ao longo dos anos, vem cada vez mais, sendo considerada um importante fator relacionado à saúde antes (RIEBE et al., 2015) e após diagnóstico de câncer de mama (SCHMITZ et al., 2010). Níveis adequados de atividade física em pacientes com câncer de mama estão associados à redução de efeitos colaterais do tratamento (REIS et al., 2018; ROGERS et al., 2017), diminuição de recorrência (RAMÍREZ et al., 2017), aumento da sobrevida (PEDERSEN; SALTIN, 2015) e melhor qualidade de vida (AHMED et al., 2017; CONNOR et al., 2016; DEMARK-WAHNEFRIED et al., 2015).

Entretanto, mulheres com câncer de mama em geral apresentam níveis de atividade física mais baixo quando comparadas a mulheres sem a doença (KANG et al., 2017). Além disso, nesses pacientes, reduções na atividade física são frequentes durante o tratamento oncológico e podem durar anos para que retomem o nível de atividades pré-diagnóstico (DE GROEF et al., 2018) e impactar consideravelmente na rotina e qualidade de vida destes (SOARES FALCETTA et al., 2018; DIGGINS et al., 2017), bem como elevados custos financeiros (DE REZENDE et al., 2015).

O impacto econômico da inatividade física em serviços de saúde pública no Brasil em 2013 foi de R\$ 275, 646, 877. 64 reais, sendo 6,1% desse valor gastos unicamente com internações hospitalares relacionadas à falta de atividade física em mulheres de 40 anos ou mais com câncer de mama (BIELEMANN et al., 2015); (DE REZENDE et al., 2015). Além disso, níveis de atividade física abaixo do recomendado (WOLIN et al., 2012), estão associados a alterações na composição corporal (PHILLIPS et al., 2015a) e aptidão física (ORTIZ et al., 2018), bem como sintomas relacionados ao tumor e efeitos colaterais do tratamento (SCHMITZ et al., 2015)

e mortalidade (LEE, 2018), o que torna relevante a avaliação e compreensão dos níveis de atividade física e fatores associados à sua alteração durante todo o processo de cuidado (FASSIER et al., 2016).

Vários fatores estão associados à alteração do nível de atividade física em mulheres com câncer de mama, sendo possível identificar cinco grandes grupos de variáveis relacionadas à adoção da prática de atividades físicas: (1) fatores demográficos e socioeconômicos (KHADANGA et al., 2016); (2) fatores ambientais e socioculturais (BENER et al., 2017); (3) fatores psicocognitivos (CASTONGUAY et al., 2017); (4) fatores comportamentais (PHILLIPS et al., 2015a); e (5) fatores clínicos (TIEZZI et al., 2017; VAN VULPEN et al., 2016). Dessa forma, a multicausalidade das relações conjuntas de uns sobre os outros (BIZOUARN, 2012; ROTHMAN, 1976), alteram a motivação (WURZ; ST-AUBIN; BRUNET, 2015) e o nível de atividade física antes, durante e após tratamento oncológico (SCHMIDT et al., 2017).

Os tratamentos (localizados, sistêmicos ou combinados) para o câncer de mama (RAMÍREZ et al., 2017), apesar de seus avanços, ainda exercem grande influência na alteração e mudança de comportamento para a adoção à práticas de atividades físicas nos seus quatro grandes domínios (lazer, trabalho, deslocamento e atividades domésticas) (EXTERMANN et al., 2017). A redução da função física durante o tratamento (TIEZZI et al., 2017), pode levar as pacientes a experimentar exacerbações em sintomas como fadiga (VAN VULPEN et al., 2016; TRAVIER et al., 2015), dor (AHMED et al., 2017), ansiedade e depressão (BENER et al., 2017; SCHMIDT et al., 2017), aumentando o risco de desenvolverem outras doenças (BOOTH; ROBERTS; LAYE, 2012), além de agravarem comorbidades pré existentes (KANG et al., 2018), reduzindo a expectativa de vida dessa população (LEITZMANN et al., 2015).

Entretanto, poucos estudos avaliaram os fatores associados ao nível de atividades físicas antes, durante e após tratamento para esse câncer. Além disso, a utilização de diferentes instrumentos que mensuram o nível de atividades físicas dificulta a comparação dos achados. Pensar em estratégias de promoção da saúde para pacientes em tratamento do câncer de mama deve, portanto, incluir a atividade física como um importante fator para melhorias físicas, manutenção da reserva funcional e melhoria da qualidade de vida. Assim, o objetivo deste estudo é discutir a importância da atividade física como estratégia de promoção da saúde durante o tratamento do câncer de mama, de modo que estratégias de educação em saúde voltadas a esses pacientes englobem esse importante fator.

METODOLOGIA

Uma revisão narrativa da literatura foi realizada para examinar o estado atual do conhecimento sobre a relação entre o câncer de mama e atividade física de pacientes com esta doença. O objetivo foi identificar e sintetizar os principais achados e tendências encontrados em estudos anteriores.

Foi realizada uma busca abrangente e sistemática nas bases de dados eletrônicas, incluindo PubMed, Scopus e Google Scholar. A estratégia de busca foi desenvolvida com a ajuda de um bibliotecário especializado e combinou termos relacionados à promoção da saúde, prevenção do câncer, fatores de risco, diagnóstico precoce e intervenções preventivas. Além disso, foram realizadas buscas manuais em revistas relevantes, livros, teses e documentos técnicos para identificar estudos e informações adicionais.

A análise dos resultados foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa. Os dados extraídos foram organizados e sintetizados de acordo com os principais temas e tendências identificadas nos estudos incluídos. Foram destacadas as principais descobertas, lacunas de conhecimento e recomendações para futuras pesquisas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CÂNCER: DEFINIÇÃO, CARACTERÍSTICAS E MAGNITUDE

Entre as importantes questões relativas ao setor da saúde, o câncer tem se sobressaído em meio às demais doenças crônicas não transmissíveis (TORRE et al., 2016). Caracteriza-se por um conjunto complexo de doenças que apresentam crescimento descontrolado e disseminação de células anormais pelo corpo (AMERICAN CANCER SOCIETY, 2018b). Esse processo inclui características tumorais específicas como sustentação da sinalização proliferativa, evitar o desenvolvimento de supressores tumorais, resistência à morte celular, o que permite a imortalidade replicativa de DNA, indução de angiogênese, e poder de invasão tecidual e órgãos vizinhos, conhecido como metástase (HANAHAN; WEINBERG, 2011b). Além disso, a instabilidade do genoma possibilita uma diversidade genética que acelera a sua aquisição e inflamação bem como a reprogramação do metabolismo energético (AMERICAN CANCER SOCIETY, 2018a). Além das células cancerígenas, os tumores

exibem outra dimensão de complexidade: contém um repertório de células recrutadas, aparentemente normais, que contribuem para a aquisição de marcas e traços ao criar o “microambiente tumoral” facilitando seu desenvolvimento (HANAHAN; WEINBERG, 2011b).

Atualmente existem aproximadamente 14,1 milhões de pessoas diagnosticadas com câncer no mundo e sua incidência aumentou em 20% na última década (SIEGEL; MILLER; JEMAL, 2018). Fatores genéticos e fatores de risco relacionados principalmente ao estilo de vida como dieta inadequada, obesidade, exposição solar acima do recomendado, tabagismo, etilismo e inatividade física contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento, aumento do número de casos (AMERICAN ASSOCIATION FOR CANCER RESEARCH, 2014; AMERICAN INSTITUTE FOR CANCER RESEARCH; WORLD CANCER RESEARCH FUND, 2007) e, cada vez mais, estes fatores estão relacionados ao prognóstico (VIJAYVERGIA; DENLINGER, 2015). Fatos estes, favorecem para que esta doença se destaque como uma das principais causas de morte no mundo, com cerca de 8,2 milhões de mortes no ano de 2012 (SIEGEL; MILLER; JEMAL, 2018; AMERICAN INSTITUTE FOR CANCER RESEARCH; WORLD CANCER RESEARCH FUND, 2007; HANAHAN; WEINBERG, 2011b).

Os tipos de câncer mais incidentes no mundo são pulmão (1,8 milhão), mama (1,7 milhão), intestino (1,4 milhão) e próstata (1,1 milhão) (AMERICAN CANCER SOCIETY, 2018b; SIEGEL; MILLER; JEMAL, 2018). Entre os países em desenvolvimento, é esperado que, nas próximas décadas, o impacto do câncer na população corresponda a 80% dos mais de 20 milhões de casos novos estimados para 2025 (AMERICAN ASSOCIATION FOR CANCER RESEARCH, 2014). Para o Brasil em 2018-2019, estimam-se cerca de 600 mil casos novos e uma mortalidade de 190 mil óbitos por ano (INCA, 2017b). Se excluirmos o câncer de pele não melanoma (por ser o mais incidente para ambos os sexos), os tipos de câncer mais incidentes em homens serão próstata (31,7%), pulmão (8,7%), intestino (8,1%), estômago (6,3%) e cavidade oral (5,2%). Nas mulheres, os cânceres de mama (29,5%), intestino (9,4%), colo do útero (8,1%), pulmão (6,2%) e tireoide (4,0%) se apresentam como os principais (INCA, 2017b). Fato que evidencia os cânceres de próstata em homens e mama em mulheres como os mais frequentes.

CÂNCER DE MAMA: UMA VISÃO GERAL

O câncer de mama é atualmente o mais prevalente e incidente entre os diversos tipos, bem como o de maior mortalidade entre as mulheres nos países desenvolvidos e em desenvolvimento (AMERICAN CANCER SOCIETY, 2018b; SIEGEL; MILLER; JEMAL, 2018). Embora tenha uma taxa de mortalidade maior do que qualquer outro câncer (12,9/100 mil), sua letalidade é considerada relativamente baixa, dado que a taxa de mortalidade é menor que um terço da taxa de incidência (INCA, 2017b). Para o ano de 2018-2019, foram estimados 59.700 casos novos desta neoplasia no Brasil (INCA, 2017b), dos quais 80% destes casos ocorrem em mulheres após os 50 anos, devido a alterações celulares e moleculares associadas ao período pós-menopausa que favorecem o processo de carcinogênese para os diferentes estágios e tipos tumorais (AMERICAN CANCER SOCIETY, 2015b; TAMIMI et al., 2016). Além disso, de acordo com o atual processo de transição epidemiológica, associada a fatores de risco, é esperado um aumento no número dos casos novos dessa neoplasia para os próximos anos (INCA, 2017b; MALTA et al., 2017; TORRE et al., 2016; FOROUZANFAR et al., 2016; AMERICAN CANCER SOCIETY, 2015b).

A necessidade de se classificar o câncer em estádios baseia-se na constatação de que a sobrevida é diferente quando a doença está restrita ao órgão de origem ou quando ela se estende a outros órgãos (metástases) (AMERICAN CANCER SOCIETY, 2015b; SENKUS et al., 2015; SOBIN; WITTEKIND; INTERNATIONAL UNION AGAINST CANCER, 2002). O sistema de estadiamento mais utilizado é o preconizado pela União Internacional Contra o Câncer (UICC), denominado Sistema TNM de Classificação dos Tumores Malignos (SOBIN; WITTEKIND; INTERNATIONAL UNION AGAINST CANCER, 2002). Este sistema baseia-se na extensão anatômica da doença, levando em conta as características do tumor primário (T), as características dos linfonodos das cadeias de drenagem linfática do órgão em que o tumor se localiza (N), e a presença ou ausência de metástases à distância (M). Estes parâmetros recebem graduações, geralmente de T0 a T4, de N0 a N3 e de M0 a M1, respectivamente e quando as categorias T, N e M são agrupadas em combinações pré-estabelecidas, ficam distribuídas em estádios que, geralmente, variam de I a IV. A indicação terapêutica do câncer depende do estadiamento da doença.

Por se constituir uma patologia com características epidemiológicas e clínicas heterogêneas, o tratamento para o câncer de mama depende da precocidade do diagnóstico (SANTOS; CHUBACI, 2011). Assim, como um estadiamento

bem conduzido leva a condutas terapêuticas corretamente aplicadas, melhorias no exame diagnóstico e tratamento impactam na sobrevida dos pacientes. No câncer de mama, a sobrevida em cinco anos está aumentando na maioria dos países desenvolvidos, aproximadamente 85% durante o período de 2005 a 2009 (AMERICAN ASSOCIATION FOR CANCER RESEARCH, 2014). No Brasil, a sobrevida em cinco anos apresenta a mesma tendência, com aumento entre os períodos de 1995 a 1999 e 2005 a 2009, de 78% para 87% (INCA, 2017b).

O tratamento para o câncer de mama é composto por modalidades loco-regional (cirurgia e radioterapia) e sistêmica (quimioterapia e hormonioterapia). Geralmente são associadas duas ou mais abordagens terapêuticas (AMERICAN CANCER SOCIETY, 2015b). As cirurgias se dividem em conservadoras e radicais, tendo ou não abordagem axilar (linfadenectomia axilar ou biópsia do linfonodo sentinela) (SENKUS et al., 2015). As outras modalidades terapêuticas (radioterapia, quimioterapia e hormonioterapia) são indicadas como forma de prevenir a ocorrência de metástase e/ou recidiva local e são indicadas de acordo com as características da paciente e do tumor (SENKUS et al., 2015). Entretanto, apesar dos avanços e possibilidades terapêuticas, muitos pacientes ainda sofrem com efeitos colaterais agudos e crônicos do tratamento (SENKUS et al., 2015; AMERICAN CANCER SOCIETY, 2015b) os quais podem ser potencializados por fatores de risco como hábitos de vida, sedentarismo, inatividade física e alimentação desequilibrada. (AMERICAN INSTITUTE FOR CANCER RESEARCH; WORLD CANCER RESEARCH FUND, 2007).

FATORES ASSOCIADOS À VARIAÇÃO DOS NÍVEIS DE ATIVIDADES FÍSICAS NO CÂNCER DE MAMA

A atividade física que é compreendida como todo e qualquer movimento musculoesquelético voluntário que gera um gasto energético acima do basal (CASPERSEN; POWELL; CHRISTENSON, 1985), é considerada um importante fator relacionado à saúde antes e após diagnóstico de câncer (KATZKE; KAAKS; KÜHN, 2015; WILLIAMS, 2013). Além disso, níveis adequados de atividade física em pacientes com câncer de mama estão associados à redução de efeitos colaterais do tratamento, diminuição de recorrência, aumento da sobrevida e melhor qualidade de vida (BUCHAN et al., 2016; KENZIK et al., 2015; LAHART et al., 2015; MURTEZANI et al., 2014; SUAREZ, 2015; WILLIAMS, 2013). Entretanto, de uma maneira geral,

pacientes com câncer de mama são menos ativas fisicamente e apresentam maior tempo sedentário (COHEN, SARAH S; MATTHEWS, CHARLES E; BRADSHAW, PATRICK T; LIPWORTH, LOREN; BUCHOWSKI, MACIEJ S; SIGNORELLO, LISA B; BLOT, 2013; KRUK; CZERNIAK, 2013; PHILLIPS et al., 2015b).

A inatividade física tem sido classificada como o quarto principal fator de risco para a mortalidade (OMS, 2014), responsável por mais de cinco milhões de mortes em todo o mundo (MBBS, I-MIN LEE; SHIROMA, ERIC J; LOBELO, FELIPE; PUSKA, PEKKA; BLAIR, STEVEN N; KATZMARZYK, 2013) e elevado custo econômico (FORNIAS et al., 2015). O impacto econômico da inatividade física em serviços de saúde pública no Brasil em 2013 foi de R\$ 275, 646, 877. 64 reais, sendo 6,1% desse valor gastos unicamente com internações hospitalares relacionadas à inatividade física em mulheres de 40 anos ou mais com câncer de mama. Além disso, entre as regiões do país, a sudeste foi a que apresentou maior gasto R\$ 8, 269, 949. 50 reais (VARGAS; COLL, 2015).

Em estudo realizado nos Estados Unidos comparou-se o nível de atividade física e comportamento sedentário entre mulheres com e sem diagnóstico para câncer de mama. As mulheres com câncer de mama (n=398) foram recrutadas do projeto *Army of Women*®, tinham média de idade de 57,0 anos e 85% foram diagnosticadas na pós-menopausa. A população sem histórico desta neoplasia (n=1120) foi selecionada no *National Health and Nutrition Examination Survey* (NHANES) e apresentou média de idade de 58,4 anos. Os grupos utilizaram por sete dias consecutivos acelerômetros para predição do tempo de atividade e comportamento sedentário. Os autores apontaram que as mulheres com câncer de mama não apenas demonstraram menores valores de atividade (cerca de 1 hora/dia menos), como também maior tempo de comportamento sedentário (cerca de 1 hora/dia mais) que o grupo saudável (PHILLIPS et al., 2015b). Reduções do padrão de atividade física em mulheres com câncer de mama apresentam também relações com efeitos colaterais do tratamento, em particular a quimioterapia, o que pode levar à menor motivação para a prática ou manutenção das atividades (CUEVAS et al., 2014; OLSEN et al., 2015; VARDAR-YAGLI et al., 2015a). Cerca de quatro em cada cinco pacientes com câncer de mama não cumprem as recomendações de atividade física em 10 anos após o diagnóstico (WILLIAMS, 2013)

Para classificar o nível de atividade física em base populacional, o Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ) é um dos mais utilizados, sendo recomendado para estudos populacionais (STEENE-JOHANNESSEN; ANDERSSSEN; PLOEG,

2016). Trata-se de um instrumento de fácil aplicação, proposto pela Organização Mundial de Saúde em 1998 e construído de forma multicêntrica (12 países), incluindo o Brasil (MATSUDO et al., 2012a). O IPAQ possui duas versões - curta e longa - que avaliam o nível de atividades físicas nos seus quatro domínios, porém somente a versão longa possibilita a análise de cada domínio (lazer, trabalho, deslocamento e atividades domésticas) separadamente (MATSUDO et al., 2012a). Por outro lado, evidências apontam para resultados diferenciados quando aplicadas as duas versões, sendo que o IPAQ longo parece produzir estimativas de atividade física superiores à versão curta devido ao maior detalhamento (HALLAL et al., 2010b).

Na Turquia foi realizado um estudo em uma Unidade de Reabilitação Cardiopulmonar, os autores avaliaram o nível de atividade física associado a fatores como comorbidades, capacidade funcional, força muscular periférica e status psicológico em 40 mulheres diagnosticadas com câncer de mama, apresentando média de idade de 48.58 ± 6.41 anos e estadiamento I-II em tratamento. Para avaliação do nível de atividade física, foi utilizada a versão curta do IPAQ. Como resultados, foram observadas 16 (40%) pacientes estavam inativas, 23 (57.5%) encontravam-se minimamente ativas e apenas uma (2.5%) foi classificada como suficientemente ativa de acordo com o IPAQ. Os autores observaram que 40% das pacientes apresentavam um estilo de vida sedentário, bem como correlações estatisticamente significativas entre o nível de atividade física e a força muscular periférica ($r=0.492$), gravidade das comorbidades ($r=-0.433$) e estado psicossocial ($r=0.341$) (VARDAR-YAGLI et al., 2015b).

Em estudo realizado no Brasil no período de 2013 a 2014, os autores utilizaram o IPAQ versão longa para avaliar a relação entre os níveis de atividade física, fadiga e qualidade de vida de 215 mulheres com diagnóstico de câncer de mama e média de idade de 52.66 ± 8.6 . Foram observadas diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.001$) entre mulheres consideradas ativas e inativas quando comparados os valores de qualidade de vida e fadiga. As mulheres fisicamente ativas apresentaram menores sintomas relacionados à fadiga e maiores níveis de qualidade de vida que as mulheres sedentárias (CANÁRIO, A. C. G, CABRAL, P. U. L, PAIVA, L. C, FLORENCIO, L. D, SPRYDES, M. H, GONÇALVES, 2016).

Embora a atividade física apresente vários benefícios, no geral, indivíduos com câncer de mama apresentam baixos níveis motivacionais para a prática de atividades físicas (PHILLIPS et al., 2015c), que torna importante avaliar e compreender as variáveis e os estágios de mudança de comportamento para a prática de

atividade física neste público (BLAIR et al., 2016; CUEVAS et al., 2014; DUMITH; GIGANTE; DOMINGUES, 2007).

Os estágios de mudança de comportamento são compreendidos como a construção central do modelo transteorético, que engloba comportamento, aspectos intencionais e temporais de mudança de comportamento (BESS, H M, BETH, 2003). Este modelo foi introduzido na década de 80 inicialmente para o tabagismo, e mais tarde expandido para vários comportamentos relacionados com a saúde, incluindo a prática de atividades físicas (DUMITH,

SAMUEL DE CARVALHO; DOMINGUES, MARLOS RODRIGUES; GIGANTE, 2008; GREENLEE, T, 1999).

A mudança de comportamento é dinâmica e os indivíduos se movem por meio de uma série de cinco estágios em suas tentativas de adotar o comportamento desejado (VELICER; ROSSI; PROCHASKA, 1996). Os estágios são, “pré-contemplação”, nesta fase os indivíduos não estão compreendendo a importância da mudança de comportamento e não há intenção de mudar nos próximos seis meses; “contemplação”, o indivíduo não pratica atividade física, porém apresenta intenção de iniciar nos próximos seis meses; “preparação”, é a fase em que os indivíduos apresentam intenção de mudança de comportamento nos próximos 30 dias; “ação”, o indivíduo inicia a prática de atividade física e mantém até os seis meses próximos; “manutenção”, esta fase se estende a partir dos seis meses a um período indeterminado após a ação inicial, na qual as pessoas trabalham para prevenir deslizes e recaídas e consolidar os ganhos obtidos durante a ação (NORCROSS; KREBS; PROCHASKA, 2011a).

Por fim, a avaliação do nível de atividade física associado à avaliação motivacional deve fazer parte da tomada de decisão da terapêutica oncológica, a fim de melhorar a qualidade de vida dos pacientes e oferecer boas condições clínicas durante o tratamento curativo e paliativo do paciente com câncer (BENNETT et al., 2007; COURNEYA et al., 2016). Entretanto, até onde vai nosso conhecimento, são poucos os estudos na área de oncologia e em particular em mulheres com câncer de mama que analisaram o nível de atividade física e os estágios de mudança de comportamento para atividade física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na revisão narrativa da literatura realizada, fica evidente a importância das estratégias de promoção da saúde voltadas para o câncer de mama não apenas antes do início da doença, como aquelas conjugas a ações preventivas, mas também ao longo de todas as fases do processo de adoecimento e tratamento. É fundamental a adoção de ações e estratégias que visem melhorar a qualidade de vida das pacientes e fortalecer sua capacidade de enfrentamento da doença.

A promoção da saúde desempenha um papel crucial na conscientização e educação das mulheres sobre o câncer de mama, seus fatores de risco e a importância do diagnóstico precoce. No entanto, é igualmente relevante direcionar esforços para além da prevenção, buscando também fornecer suporte e cuidados às pacientes durante o tratamento e a recuperação.

Uma estratégia-chave que emerge dessa revisão é a promoção da prática regular de atividades físicas pelas pacientes de câncer de mama, avaliação do nível de atividades físicas e nível motivacional, de forma periódica e constante, de modo a favorecer a autopercepção das pacientes e auxiliar no estímulo à prática. Além disso, programas de atividade física domiciliar, com acompanhamento periódico da equipe de saúde são também estratégias importantes e custo-efetivas, podendo também incluir momentos de atividades em grupo, de modo a aumentar a convivência e sociabilização das pacientes, fatores importantes que podem influir nas dimensões físicas, sociais, emocionais e espirituais.

Estudos indicam que a atividade física pode trazer benefícios significativos, como melhoria da qualidade de vida, redução da fadiga, fortalecimento do sistema imunológico e diminuição dos efeitos colaterais do tratamento. Além disso, a prática de atividades físicas pode promover o bem-estar psicológico, o empoderamento e a autoconfiança das pacientes, auxiliando-as no enfrentamento da doença.

Nesse sentido, a conjugação de estratégias de educação em saúde com a promoção de atividades físicas é essencial para proporcionar um cuidado abrangente e holístico às pacientes de câncer de mama. Programas de educação em saúde voltadas a este grupo devem fornecer informações claras e acessíveis sobre a importância da atividade física, além de orientações práticas sobre como iniciar e manter um estilo de vida ativo. Além disso, é fundamental envolver equipes de saúde multi ou interprofissionais, como fisioterapeutas, profissionais de educação

física e psicólogos, para oferecer suporte individualizado e adaptado às necessidades de cada paciente.

No entanto, é importante ressaltar que cada caso é único, e as ações adotadas devem ser personalizadas, levando em consideração fatores individuais, como estágio da doença, capacidade física e preferências das pacientes e compartilhadas entre a equipe, paciente e familiares no momento da construção do Projeto Terapêutico Singular.

Em conclusão, a adoção de estratégias de promoção da saúde direcionadas ao câncer de mama, que incluam tanto a prevenção quanto o suporte durante o tratamento, é fundamental para melhorar a qualidade de vida e o bem-estar das pacientes. A conjugação de estratégias educativas com a promoção de atividades físicas pode desempenhar um papel crucial nesse processo, fortalecendo as pacientes física, mental e emocionalmente. Essas abordagens integradas têm o potencial de melhorar os resultados do tratamento, favorecer a resiliência e o empoderamento das pacientes, bem como melhorar marcadores biológicos e garantir a manutenção da reserva funcional dessas pacientes, facilitando o enfrentamento deste momento difícil e contribuindo para uma abordagem abrangente do cuidado em saúde.

REFERÊNCIAS

AHMED, A. E. et al. The Predictors of Poor Quality of Life in a Sample of Saudi Women with Breast Cancer. **Breast Cancer: Targets and Therapy**, v. 9, n. 1, p. 51–58, 2017.

AMERICAN ASSOCIATION FOR CANCER RESEARCH. AACR Cancer Progress Report 2014. **Clin Cancer Res**, 2014.

AMERICAN CANCER SOCIETY. Breast Cancer Facts & Figures 2015-2016. p. 44, 2015.

AMERICAN CANCER SOCIETY. Cancer Facts & Figures 2018. p. 76, 2018.

AMERICAN INSTITUTE FOR CANCER RESEARCH; WORLD CANCER RESEARCH FUND (EDS.). **Food, nutrition, physical activity and the prevention of cancer: a**

global perspective: a project of World Cancer Research Fund International.

Washington, D.C: American Institute for Cancer Research, 2007.

BENER, A. et al. Depression, Hopelessness and Social Support among Breast Cancer Patients: in Highly Endogamous Population. **Asian Pacific Journal of Cancer Prevention**, v. 18, n. 7, p. 1889–1896, 2017.

BENNETT, J. A. et al. Motivational Interviewing to Increase Physical Activity in Long-Term Cancer Survivors: A Randomized Controlled Trial. **Nursing Research**, v. 56, p. 18–27, 2007.

BESS, H M, BETH, A. L. **Physical Activity and The Stages of Motivational Readiness for Change Model**. [s.l: s.n.]. v. 4

BIELEMANN, R. M. et al. Burden of physical inactivity and hospitalization costs due to chronic diseases. **Revista de Saúde Pública**, v. 49, n. 0, 2015.

BIZOUARN, P. Kenneth J. Rothman and multicausality in epidemiology. **Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique**, v. 60, n. 1, p. 59–69, 2012.

BLAIR, C. K. et al. Physical inactivity and risk of poor quality of life among elderly cancer survivors compared to women without cancer: the Iowa Women's Health Study. **J Cancer Surviv**, v. 10, p. 103–112, 2016.

BOOTH, F. W.; ROBERTS, C. K.; LAYE, M. J. Lack of Exercise Is a Major Cause of Chronic Diseases. Em: TERJUNG, R. (Ed.). **Comprehensive Physiology**. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc., 2012.

BUCHAN, J. et al. A Randomized Trial on the Effect of Exercise Mode on Breast Cancer-related Lymphedema. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, 2016.

CANÁRIO, A. C. G, CABRAL, P. U. L, PAIVA, L. C, FLORENCIO, L. D, SPRYDES, M. H, GONÇALVES, A. K. S. Physical activity , fatigue and quality of life in breast cancer patients. **Rev Assoc Med Bras**, v. 62, p. 38–44, 2016.

CASPERSEN, C. J.; POWELL, K. E.; CHRISTENSON, G. M. Physical Activity, Exercise, and Physical Fitness: Definitions and Distinctions for Health-Related Research. **Public Health Reports**, p. 6, 1985.

CASTONGUAY, A. et al. Body-Related Shame and Guilt Predict Physical Activity in Breast Cancer Survivors Over Time. **Oncology Nursing Forum**, v. 44, n. 4, p. 465–475, 2017.

COHEN, SARAH S; MATTHEWS, CHARLES E; BRADSHAW, PATRICK T; LIPWORTH, LOREN; BUCHOWSKI, MACIEJ S; SIGNORELLO, LISA B; BLOT, W. J. Sedentary behavior, physical activity, and likelihood of breast cancer among black and white women: a report from the Southern Community Cohort Study. **Cancer Prev Res (Phila)**, v. 6, p. 566–576, 2013.

CONNOR, A. E. et al. Obesity, ethnicity, and quality of life among breast cancer survivors and women without breast cancer: the long-term quality of life follow-up study. **Cancer Causes & Control**, v. 27, n. 1, p. 115–124, 2016.

COURNEYA, K. S. et al. Motivation for Different Types and Doses of Exercise During Breast Cancer Chemotherapy: a Randomized Controlled Trial. **Annals of Behavioral Medicine**, v. 50, p. 554–563, 2016.

CUEVAS, B. T. et al. Motivation, exercise, and stress in breast cancer survivors. **Support Care Cancer**, v. 22, p. 911–917, 2014.

DE GROEF, A. et al. Physical activity levels after treatment for breast cancer: Two-year follow-up. **The Breast**, v. 40, p. 23–28, 2018.

DE REZENDE, L. F. M. et al. Effect of Physical Inactivity on Major Noncommunicable Diseases and Life Expectancy in Brazil. **Journal of Physical Activity and Health**, v. 12, n. 3, p. 299–306, mar. 2015.

DEMARK-WAHNEFRIED, W. et al. Quality of life outcomes from the Exercise and Nutrition Enhance Recovery and Good Health for You (ENERGY)-randomized weight

loss trial among breast cancer survivors. **Breast Cancer Research and Treatment**, v. 154, n. 2, p. 329–337, 2015.

DIGGINS, A. D. et al. Physical activity in Black breast cancer survivors: implications for quality of life and mood at baseline and 6-month follow-up: Physical activity, quality of life and mood. **Psycho-Oncology**, v. 26, n. 6, p. 822–828, 2017.

DUMITH, S. C.; GIGANTE, D. P.; DOMINGUES, M. R. Stages of change for physical activity in adults from Southern Brazil : a population-based survey. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, v. 10, p. 1–10, 2007.

DUMITH, SAMUEL DE CARVALHO; DOMINGUES, MARLOS RODRIGUES; GIGANTE, D. PETRUCCI. Estágios de Mudança de Comportamento para a Prática de Atividade Física : uma Revisão da Literatura. **Rev. Bras. Cineantropom. Desempenho Hum.**, v. 10, p. 301–307, 2008.

EXTERMANN, M. et al. Impact of chemotherapy on medium-term physical function and activity of older breast cancer survivors, and associated biomarkers. **Journal of Geriatric Oncology**, v. 8, n. 1, p. 69–75, 2017.

FASSIER, P. et al. Variations of physical activity and sedentary behavior between before and after cancer diagnosis: Results from the prospective population-based NutriNet-Santé cohort. **Medicine**, v. 95, n. 40, p. e4629, 2016.

FORNIAS, L. et al. Effect of Physical Inactivity on Major Noncommunicable Diseases and Life Expectancy in Brazil. **Journal of Physical Activity and Health**, v. 12, p. 299–306, 2015.

FOROUZANFAR, M. H. et al. Global, regional, and national comparative risk assessment of 79 behavioural, environmental and occupational, and metabolic risks or clusters of risks, 1990–2015: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2015. **The Lancet**, v. 388, n. 10053, p. 1659–1724, 2016.

GREENLEE, T, S. C. The Transtheoretical Model of Behavior Change: An Empirical Investigation. **Social Marketing Quartely**, v. 5, p. 76–81, 1999.

HALLAL, P. C. et al. Lessons Learned After 10 Years of IPAQ Use in Brazil and Colombia. **Journal of Physical Activity and Health**, v. 7, p. 259–264, 2010.

HANAHAN, D.; WEINBERG, R. A. Hallmarks of Cancer: The Next Generation. **Cell**, v. 144, n. 5, p. 646–674, 2011.

INCA. **Estimativa 2023: Incidência de Câncer no Brasil**. Coordenação de Prevenção e Vigilância, 2022. Disponível em: <<https://www.inca.gov.br/estimativa>>. Acesso em: 23 nov. 2022

KANG, D.-W. et al. Associations between physical activity and comorbidities in Korean cancer survivors. **Journal of Cancer Survivorship**, 2018.

KANG, K. D. et al. The Relationship between Physical Activity Intensity and Mental Health Status in Patients with Breast Cancer. **Journal of Korean Medical Science**, v. 32, n. 8, p. 1345, 2017.

KATZKE, V. A.; KAAKS, R.; KÜHN, T. Lifestyle and Cancer Risk. **The Cancer Journal**, v. 21, p. 104–110, 2015.

KENZIK, K. M. et al. Symptoms, weight loss, and physical function in a lifestyle intervention study of older cancer survivors. **Journal of Geriatric Oncology**, v. 6, p. 424–432, 2015.

KHADANGA, S. et al. Partnership Status and Socioeconomic Factors in Relation to Health Behavior Changes after a Diagnosis of Ductal Carcinoma In Situ. **Cancer Epidemiology Biomarkers & Prevention**, v. 25, n. 1, p. 76–82, 2016.

KRUK, J.; CZERNIAK, URSZULA. Physical activity and its relation to cancer risk: Updating the evidence. **Asian Pacific Journal of Cancer Prevention**, v. 14, p. 3993–4003, 2013.

LAHART, I. M. et al. Physical activity, risk of death and recurrence in breast cancer survivors: A systematic review and meta-analysis of epidemiological studies. **Acta Oncologica**, v. 54, p. 635–654, 2015.

LEE, J. A Meta-analysis of the Association Between Physical Activity and Breast Cancer Mortality: **Cancer Nursing**, p. 1, 2018.

LEITZMANN, M. et al. European Code against Cancer 4th Edition: Physical activity and cancer. **Cancer Epidemiology**, v. 39, p. S46–S55, 2015.

MALTA, D. C. et al. Fatores de risco relacionados à carga global de doença do Brasil e Unidades Federadas, 2015. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 20, n. suppl 1, p. 217– 232, 2017.

MATSUDO, S. et al. Questionário Internacional De Atividade Física (IPAQ): Estudo de Validade e Reprodutibilidade No Brasil. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 6, p. 5–18, 2012.

MBBS, I-MIN LEE; SHIROMA, ERIC J; LOBELO, FELIPE; PUSKA, PEKKA; BLAIR, STEVEN N; KATZMARZYK, P. T. Impact of Physical Inactivity on the World's Major Non- Communicable Diseases. **Lancet**, v. 380, p. 219–229, 2013.

MURTEZANI, A. et al. The effect of aerobic exercise on quality of life among breast cancer survivors: a randomized controlled trial. **Journal of cancer research and therapeutics**, v. 10, p. 658–64, 2014.

NORCROSS, J. C.; KREBS, P. M.; PROCHASKA, J. O. Stages of Change. **Journal of Clinical Psychology**, v. 2, p. 143–154, 2011.

OLSEN, C. M. et al. Cancers in Australia in 2010 attributable to insufficient physical activity. **Australian and New Zealand Journal of Public Health**, v. 39, p. 458–463, 2015.

OMS. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/en/ORGANIZAÇÃOMUNIDIAL DA SAÚDE Atividade Física>. 2014.

ORTIZ, A. et al. Relationship between physical activity, disability, and physical fitness profile in sedentary Latina breast cancer survivors. **Physiotherapy Theory and Practice**, p. 1–12, 2018.

PEDERSEN, B. K.; SALTIN, B. Exercise as medicine - evidence for prescribing exercise as therapy in 26 different chronic diseases. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports**, v. 25, p. 1-72, 2015.

PHILLIPS, S. M. et al. Physical Activity and Sedentary Behavior in Breast Cancer Survivors: New Insight into Activity Patterns and Potential Intervention Targets. **Gynecologic Oncology**, v. 138, n. 2, p. 398-404, 2015a.

PHILLIPS, S. M. et al. Physical activity and sedentary behavior in breast cancer survivors: New insight into activity patterns and potential intervention targets. **Gynecologic Oncology**, v. 138, p. 398-404, 2015b.

PHILLIPS, S. M. et al. Physical activity and sedentary behavior in breast cancer survivors: New insight into activity patterns and potential intervention targets. **Gynecologic Oncology**, v. 3, p. 61-68, 2015c.

RAMÍREZ, K. et al. Actividad Física y Cáncer de Mama: Un Tratamiento Dirigido. **Revista médica de Chile**, v. 145, n. 1, p. 75-84, 2017.

REIS, A. D. et al. Effect of Exercise on Pain and Functional Capacity in Breast Cancer Patients. **Health and Quality of Life Outcomes**, v. 16, n. 1, p. 1-10, dez. 2018.

RIEBE, D. et al. Updating ACSM's Recommendations for Exercise Preparticipation Health Screening: **Medicine & Science in Sports & Exercise**, v. 47, n. 11, p. 2473-2479, 2015.

ROGERS, L. Q. et al. Physical Activity and Sleep Quality in Breast Cancer Survivors: A Randomized Trial. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, v. 49, n. 10, p. 2009-2015, out. 2017.

ROTHMAN, K. J. Causes. **American Journal of Epidemiology**, v. 104, p. 587-592, 1976.

SANTOS, G.; CHUBACI, R. O conhecimento sobre o câncer de mama e a mamografia das mulheres idosas frequentadoras de centros de convivência em São Paulo (SP, Brasil). **Ciência Saúde Coletiva**, v. 16, p. 2533–2540, 2011.

SCHMIDT, M. E. et al. Self-reported physical activity behavior of breast cancer survivors during and after adjuvant therapy: 12 months follow-up of two randomized exercise intervention trials. **Acta Oncologica**, v. 56, n. 4, p. 618–627, 2017.

SCHMITZ, K. H. et al. American College of Sports Medicine Roundtable on Exercise Guidelines for Cancer Survivors. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, v. 42, n. 7, p. 1409–1426, 2010.

SCHMITZ, K. H. et al. Adverse breast cancer treatment effects: the economic case for making rehabilitative programs standard of care. **Supportive Care in Cancer**, v. 23, n. 6, p. 1807–1817, 2015.

SENKUS, E. et al. Primary breast cancer: ESMO Clinical Practice Guidelines for diagnosis, treatment and follow-up. **Annals of Oncology**, v. 26, n. suppl 5, p. v8–v30, 2015.

SIEGEL, R. L.; MILLER, K. D.; JEMAL, A. Cancer statistics, 2018: Cancer Statistics, 2018. **CA: A Cancer Journal for Clinicians**, v. 68, n. 1, p. 7–30, 2018.

SOARES FALCETTA, F. et al. Effects of Physical Exercise After Treatment of Early Breast Cancer: Systematic Review and Meta-analysis. **Breast Cancer Research and Treatment**, v. 170, n. 3, p. 455–476, 2018.

SOBIN, L. H.; WITTEKIND, C.; INTERNATIONAL UNION AGAINST CANCER (EDS.). **TNM: classification of malignant tumours**. 6th ed ed. New York: Wiley-Liss, 2002.

STEENE-JOHANNESSEN, J.; ANDERSSSEN, S. A.; PLOEG, H. P. V. A. N. D. E. R. Are Self-report Measures Able to Define Individuals as Physically Active or Inactive? **Journal of the American College of Sports Medicine**, v. 16, p. 235–244, 2016.

SUAREZ, S. Interventions for treatment related side effects in older women with breast cancer. n. 2013, 2015.

TAMIMI, R. M. et al. Population Attributable Risk of Modifiable and Nonmodifiable Breast Cancer Risk Factors in Postmenopausal Breast Cancer. **American Journal of Epidemiology**, v. 184, n. 12, p. 884–893, 2016.

TIEZZI, M. F. B. DA M. et al. Quality of Life in Women With Breast Cancer Treated With or Without Chemotherapy: **Cancer Nursing**, v. 40, n. 2, p. 108–116, 2017.

TORRE, L. A. et al. Global Cancer Incidence and Mortality Rates and Trends--An Update. **Cancer Epidemiology Biomarkers & Prevention**, v. 25, n. 1, p. 16–27, 2016.

TRAVIER, N. et al. Effects of an 18-week exercise programme started early during breast cancer treatment: a randomised controlled trial. **BMC Medicine**, v. 13, n. 1, 2015.

VAN VULPEN, J. K. et al. Effects of physical exercise during adjuvant breast cancer treatment on physical and psychosocial dimensions of cancer-related fatigue: A meta-analysis. **Maturitas**, v. 85, p. 104–111, 2016.

VARDAR-YAGLI, N. et al. Associations among Physical Activity, Comorbidity, Functional Capacity, Peripheral Muscle Strength and Depression in Breast Cancer Survivors. **Asian Pacific Journal of Cancer Prevention**, v. 16, p. 585–589, 2015a.

VARDAR-YAGLI, N. et al. Associations among physical activity, comorbidity, functional capacity, peripheral muscle strength and depression in breast cancer survivors. **Asian Pacific Journal of Cancer Prevention**, v. 16, p. 585–589, 2015b.

VARGAS, C. DE; COLL, N. Burden of physical inactivity and hospitalization costs due to chronic diseases. **Rev Saúde Pública**, v. 49, p. 68–75, 2015.

VELICER, W. F.; ROSSI, J. S.; PROCHASKA, J. A Criterion Measurement Model for Health Behavior Change. **Addictive Behaviors**, v. 21, p. 555–584, 1996.

VIJAYVERGIA, N.; DENLINGER, C. Lifestyle Factors in Cancer Survivorship: Where We Are and Where We Are Headed. **Journal of Personalized Medicine**, v. 5, n. 3, p. 243–263, 2015.

WILLIAMS, P. T. Breast Cancer Mortality vs. Exercise and Breast Size in Runners and Walkers. **PLOS ONE**, v. 8, p. 1–6, 2013.

WILSON, L. F. et al. Population attributable risk of modifiable risk factors associated with invasive breast cancer in women aged 45–69 years in Queensland, Australia. **Maturitas**, v. 76, n. 4, p. 370–376, 2013.

WOLIN, K. Y. et al. Implementing the Exercise Guidelines for Cancer Survivors. **The Journal of Supportive Oncology**, v. 10, n. 5, p. 171–177, set. 2012.

WURZ, A.; ST-AUBIN, A.; BRUNET, J. Breast Cancer Survivors' Barriers and Motives for Participating in a Group-based Physical Activity Program Offered in the Community. **Supportive Care in Cancer**, v. 23, n. 8, p. 2407–2416, 2015.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.013](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.013)

O JOGO COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EJA EPT (PROEJA)

MAYARA ROMEIRO LINS BEIROUTI

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfFEPT) no Instituto Federal de Alagoas . E-mail: mayara.beirouti@ifal.edu.br.

ANTÔNIO CARLOS SANTOS DE LIMA

Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professor do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no IFAL. E-mail: antonia@ifal.edu.br

RESUMO

Este artigo situa-se na conceitualidade da formação humana integral no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), tendo como eixos estruturantes a ciência, a tecnologia e a cultura, fundamentos do trabalho como princípio educativo, bem como a formação humana integral. Isso porque, para além da necessidade de uma formação que contemple as diversas dimensões do ser humano, a modalidade EJA também requer especificidades metodológicas, pois na conjuntura socioeconômica e educacional brasileira, marcada pelo aspecto capitalista, ainda tem se observado em grande escala, a interrupção da formação humana integral do filho do trabalhador, reverberando, também, no próprio trabalhador. Nesse sentido, por ter que adentrar na esfera do mundo do trabalho, tanto o trabalhador, quanto seus filhos, necessitam de um processo formativo que atenda à demanda de uma formação humana integral. No caso dos sujeitos da EJA, faz-se necessário que o currículo seja contemplado com metodologias e recursos condizentes com a realidade histórica e social dos estudantes, de forma, também, atrativa, contemplando algumas de suas particularidades. Portanto, o presente artigo, constituindo-se como uma revisão de literatura, visa analisar o papel do jogo como recurso metodológico na EJA.

Palavras-chave: Formação humana integral. EJA. Jogo. Formação cidadã.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado em andamento cujo tema da pesquisa se centra na formação humana integral no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) articulada à formação profissional. As reflexões do estudo partem da ideia de que a atuação dos sujeitos como cidadãos requer conhecimentos os quais devem contemplar as diversas dimensões do ser humano, sendo alguns desses conhecimentos adquiridos em seu processo histórico e social, compreendendo aqueles que circulam tanto na escola quanto na vida social.

Esse ideal de formação se circunscreve na perspectiva da formação humana integral, a qual contempla o ser humano em sua totalidade, assegurando-lhe efetiva atuação no contexto social e no mundo do trabalho. Nesse sentido, uma formação dessa natureza visa garantir “ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (Ciavatta, 2012, p. 85).

Considerando a natureza da formação humana integral, o contexto da modalidade EJA e os sujeitos por ela atendidos, que são passíveis de déficit em sua formação, seja pelo lapso de temporalidade no itinerário formativo, seja pelo acesso tardio à escola, seja pela conduta pedagógica nos espaços escolares, compreendemos que o (re)ingresso à escola, quando já jovem, adulto ou idoso, faz-se necessário considerar um importante aspecto do contexto escolar: os recursos metodológicos.

O objetivo deste estudo é refletir sobre a importância do jogo, como recurso metodológico, no processo de ensino e aprendizagem do contexto da Educação de Jovens e Adultos articulada à formação profissional. Trata-se de um estudo configurado como uma revisão bibliográfica e de natureza exploratória. A partir da leitura de artigos publicados em periódicos e de capítulos de livros de livros.

Após as análises, compreendemos que o jogo pode ser um dos recursos que podem estar a serviço de uma metodologia voltada à formação integral na EJA articulada à formação profissional, tendo a possibilidade de assegurar aos discentes dessa modalidade uma maior inserção social como cidadãos capazes de compreender a realidade social, política, humana e cultural, de forma mais ética e competente,

possibilitando uma transformação social e conseqüentemente garantindo uma maior acessibilidade a vida cidadã, no sentido aos direitos enquanto cidadão.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se configura como de revisão bibliográfica, também chamada de revisão de literatura, que consiste em analisar produções de diversos estudos relacionados ao tema do estudo. De acordo com Gil (2008, p. 27), a pesquisa bibliográfica pode ser “desenvolvida com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis sobre ele”.

Através do levantamento bibliográfico, procuramos responder à questão, que norteou estudo: o uso de jogos pode contribuir para o desenvolvimento da formação humana integral do contexto da EJA vinculada à educação profissional?

Corroboramos a ideia de Severino (2007, p.122), segundo a qual a pesquisa bibliográfica se caracteriza pelo “registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” Para responder à questão norteadora deste estudo, foram consultadas como obras de referência artigos científicos e capítulos de livros. Para os artigos foram consultadas duas bases de dados, a Scielo e o Google Acadêmico, sendo utilizados como descritores “formação humana integral”, “jogos em sala de aula”, “jogos na EJA articulada à Educação Profissional”.

Dessa forma, as leituras dos textos possibilitaram identificar, em conformidade com o objetivo deste estudo, o lugar do jogo como instrumento de formação humana integral no contexto da EJA EPT.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da perspectiva que o Brasil é um país capitalista e apresenta uma sociedade periférica e desigual, desde os primórdios até os tempos atuais, a construção social e educacional é cada vez mais difícil, dificultando o filho da classe trabalhadora manter-se na escola pública e completar seu ciclo educativo. Isso porque ele necessita interromper sua jornada educacional para contribuir com a renda familiar, antes mesmo de completar a maior idade. Nesse sentido, tem interrompido

seu ciclo itinerário formativo interrompido, não tendo acesso a alguns conhecimentos necessários à sua formação enquanto sujeito social.

Uma forma de minimizar essa realidade formativa que afeta o jovem trabalhador é uma proposta de ensino que articule a formação cidadã e a preparação para o mundo do trabalho. Nesse sentido, apresenta-se como proposta a formação humana integral e todos os aspectos nela engendrados, destacando-se métodos, recursos pedagógicos entre outros.

FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Para um avanço na concepção da formação humana integral, é relevante notar a dualidade estrutural imposta pelo Capitalismo no sentido da dicotomia do trabalho intelectual e manual, sendo o primeiro mais valorizado. Assim, para que haja uma transformação educacional é de precípua relevância a alteração no modo de produção do capital.

Considerando a realidade do Brasil é que Moura (2013) aponta que o desafio que é conseguir propiciar um ensino médio integrado voltado para a formação humana integral. A análise apontada pelo autor é que a realidade socioeconômica brasileira, exige um tipo de ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Abordar a formação humana integral é vislumbrar a oferta de um ensino público de qualidade, apresentando a associação do ensino médio integrado à educação profissional técnica, assim garantindo uma formação igualitária e unitária de acesso ao ensino e ao trabalho, independente da classe social ocupada, tendo como premissa os eixos estruturantes do trabalho, ciência, tecnologia e a cultura, como condições indissociáveis na formação humana.

Diante dessa perspectiva, considerando a oferta de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que

o que se persegue não é somente atender a essa necessidade mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a "travessia" para uma nova realidade. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 43).

Dessa forma, os autores apontam para a possibilidade de o Ensino Médio ser configurado como um ensino politécnico e ensino médio politécnico integrado à educação profissional, para toda a sociedade, sem distinção de classes.

Segundo o artigo publicado no livro “Ensino Médio Integrado: concepções e contradições”, por Frigotto, Ciavatta, Ramos (2012) e em “Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”, por Ramos (2007), a concepção do ensino médio integrado, com a integração, possibilitando uma formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando a formação omnilateral, baseadas nos eixos do trabalho, ciência e cultura. Compreendendo o trabalho voltado ao sentido ontológico, realização humana inerente ao ser e a prática econômica no sentido do modo de produção; ciência voltada aos conhecimentos produzidos; e a cultura, valores éticos e normas de conduta da sociedade.

Ciavatta (2012), ao referir-se à formação humana integral, distingue os termos, compreendendo assim: formação integrada, trata-se do sentido completo, entender a educação como uma totalidade social, no processo educativo. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao técnico, busca uma indissociabilidade da educação geral e profissional onde se dá a preparação para o trabalho, como um processo educativo, formando trabalhadores para atuação como cidadão.

CATEGORIAS INDISSOCIÁVEIS NA FORMAÇÃO HUMANA: TRABALHO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E CULTURA

Ao adentrar na abordagem de formação humana integral é inevitável abordar um dos eixos de sua composição, o trabalho como princípio educativo, viés das relações entre educação e desenvolvimento econômico.

O trabalho é a atividade humana que coloca o sujeito em relação direta com o ambiente, este capaz de transformá-lo. Diante disso,

pressupomos o trabalho de um modo que o assinala como exclusivamente humano. Uma aranha desempenha operações que se parecem com a de um tecelão, e a abelha envergonha muito o arquiteto na construção de seu cortiço. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o que o arquiteto figura na mente de sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do trabalho aparece um resultado que

já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (Marx, apud Bravermann, 1987, p.50)

De acordo com a citação acima, o trabalho desenvolvido pelo homem tem uma perspicácia da organização e consciência. Transformando assim o ambiente, a natureza com intencionalidade, tornando-se assim distinto da ação de trabalho apresentada pelo animal irracional.

A partir da construção de conhecimento e de cultura que o sentido ontológico do trabalho propicia, esses conhecimentos diante do critério histórico-social tornam-se ciência. De acordo com o conceito extraído do Documento Base (2007, p. 44):

a ciência é um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos. (Brasil, 2007, p. 44)

A tecnologia é o desdobramento das conquistas que a ciência trouxe por meio da força produtiva. A revolução industrial nos mostrou dois modos de produção: o fordismo e o taylorismo. E na busca do anseio social, surge a tecnologia, capaz de superar as demandas humanas.

Entendemos que a cultura, finalmente, como norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e como expressão da organização político-econômica dessa sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social.

A cultura é de forma ampla o processo dinâmico de socialização humana, através de sua representatividade.

E a partir dos estudos dos eixos estruturantes e indissociáveis da formação humana integral a condição sine qua non para o desenvolvimento humano de maneira completa é o acesso ao conhecimento científico, que assim seja possível gerar sua criticidade reflexiva aos padrões culturais de um conjunto social, além de permitir um desenvolvimento completo do sujeito de direito por meio de uma pedagogia emancipatória que garanta autonomia, ética e senso de justiça.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A partir da constituição da relação humana com o trabalho, surge o nexo entre trabalho e educação, e assim a influência que o modo capitalista impõe na proposta educacional a ser aplicada aos sujeitos sociais. E diante desta perspectiva a Educação Profissional ganha relevância ao vislumbrá-la sob a ótica histórica em busca de uma educação integral.

Considerando a grande influência do modo de produção e o sistema capitalista que vivenciamos, o reflexo desponta na educação, onde os jovens da classe trabalhadora não usufruem do ensino médio integrado posto já que necessitam buscar a profissionalização antecipadamente, muitas vezes para ajudar na subsistência dos familiares.

E é a partir desta conjuntura que surgem os sujeitos que usufruem do Ensino Médio Integrado modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA. Compreendemos esses sujeitos como discentes com faixa etária de 15 aos 75 anos, que buscam a escola pela primeira vez, ou até mesmo afastaram-se por aspectos econômicos, sociais, culturais e pedagógicos. Apresentando características peculiares de onde circundam. Os que advêm da zona rural, são indivíduos do gênero masculino e faixa etária mais elevada, já os da zona urbana, são indivíduos mais jovens, e do gênero feminino. Para esses sujeitos o movimento de retornar a escola é a chance de reparar a educação escolar que foi negada.

De acordo, com as expectativas dos sujeitos da EJA, conforme a Proposta Curricular de EJA (1997, p. 42),

os motivos que levam os jovens e adultos à escola referem-se predominantemente às suas expectativas de conseguir um emprego melhor. Mas suas motivações não se limitam a este aspecto. Muitos se referem também à vontade mais ampla de "entender melhor as coisas", "se expressar melhor", de "ser gente", de " não depender dos outros" (Brasil,1997, p. 42).

A partir da expectativa exposta, é relevante compreender a necessidade de propiciar através da educação um resgate da autonomia aos indivíduos nas relações diárias, por meio do acesso à leitura, escrita e conhecimentos pertinentes ao cotidiano.

De acordo com o que preconiza a Proposta Curricular de EJA,

eles já possuem alguns conhecimentos sobre o mundo letrado, que adquirem em breves passagens pela escola ou na realização de atividades cotidianas. É inegável, entretanto, que a participação dessas pessoas nessas atividades é muito precária, limitada e dependente (Brasil,1997, p. 41).

Diante disto, a autora Maria Margarida Machado (2010) desenvolveu um estudo voltado para a escolarização de pessoas adultas, onde os dados afirmam que no Brasil apresenta 135 milhões de pessoas com 18 anos ou mais, e que 101 milhões, corresponde a 75% da população da faixa etária, não concluíram a educação básica.

Aponta a Maria Margarida Machado (2010),

em se projetando uma oferta de educação diferenciada, por exemplo, aos idosos de 60 anos e mais, que necessariamente não comparece à educação básica, ainda assim a população de 18 a 59 anos, que representa um total de 79.511.036 de pessoas, é demanda potencial para a educação básica. Todos esses números enfatizam mais uma vez que não se trata, na realidade brasileira, de considerar a demanda por educação de jovens e adultos como residual (Machado, 2010, p.252-253).

A análise apontada pela autora descreve que a população que é usuária da educação de jovens e adultos não é uma parcela minoritária, e sim um quantitativo relevante, que se encontra à deriva da sociedade por uma dívida social do Estado.

Machado (2010) ainda reforça de maneira significativa que a fase adulta é aquela em que o ser humano é essencialmente um sujeito de trabalho, pois é responsável pela produção da própria existência e da sociedade, além de lhe caber a reprodução da espécie.

Conclui-se que diante dos inúmeros cidadãos que suspendem seu curso educacional, demonstra-se que apesar de o trabalho apresentar um viés emancipatório, para esses sujeitos ele causa uma descontinuidade informativa, comprometendo seus conhecimentos e na formação humana integral. Desta feita, surge a proposta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)com o desafio de propor a integração da educação básica à educação profissional na modalidade de jovens e adultos, trazendo novamente ao aspecto do desenvolvimento do ser humano por completo, possibilitando assim um reparo social ao acesso igualitário ou isonômico à vida cidadã.

Instituído pelo Decreto nº 5.8794 de 24 de junho de 2005, posteriormente pelo de 13 de julho de 2006 e substituído pelo Decreto nº 5.840, o PROEJA surge como

proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos dentre outros (Brasil, 2006).

De acordo com a legislação,

educação profissional técnica integrada ao ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos; educação profissional técnica concomitante ao ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos; formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental, na modalidade de educação de jovens e adultos; formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental, na modalidade de educação de jovens e adultos (Brasil, 2006, p.1).

Considerando a proposição da modalidade do PROEJA nos Institutos Federais, este deve permear a unificação da proposta de instituição do programa, por meio do Decreto nº 5.840/2006 e a vinculada aos Institutos, que trata de propor uma formação humana integral e integrada ao PROEJA.

E de acordo com o desenvolvimento de pesquisas e atuação das instituições CAPES, UFES, Ifes e SETEC, a atuação do PROEJA amplia-se no sentido de atuar na oferta de educação profissional integrada à educação básica na modalidade EJA, formação de professores para atuarem nesse novo campo de trabalho e desenvolvimento de pesquisas sobre essa modalidade.

Contudo, segundo Pinto (2011), este aponta dois grandes desafios dessa modalidade na perspectiva da integração: a primeira, é a superação dos educadores em suas práticas pedagógicas, no sentido do oferecimento do conhecimento apresenta-se fragmentado nas atividades de execução e planejamento. A segunda, é a visão da ciência numa perspectiva mais ampla de compreender o deslocamento epistemológico, separando a racionalidade da ação. Por tratar-se de um público com especificidades, predominantemente ocorrerá a valorização do racional

técnico científico e a desvalorização do conhecimento técnico-científico em virtude da imaterialidade, já que os sujeitos da educação de jovens são derivados de uma formação no meio de produção do trabalho.

Apesar das considerações, a proposta da integração curricular, deve ir além da conduta dos educadores, o “trabalho do professorado e das relações que estabelecem na escola” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012), deve estar todo o espaço escolar preparado para ofertar uma educação de cunho emancipatório que possibilite o aprender de forma autônoma e integral.

JOGO: INSTRUMENTO METODOLÓGICO DE APRENDIZAGEM

Vislumbrando o jogo como instrumento de aprendizado, alguns estudiosos como: Huizinga (1971), Michael e Chen(2005), Murcia(2005), Kapp(2012) e Prensky(2012) entendem a grande importância e influência que o jogo propicia nas diversas searas do conhecimento.

De acordo com Huizinga (1971):

o lúdico desempenha um papel fundamental no aprendizado. Mas, não é o único componente do jogo. Existem outras funções para o mesmo, como competição e passatempo, contudo, independentemente de isso ser bom ou ruim, o que deve ser visto no jogo são seus aspectos criadores e não os negativos. Assim, buscar-se eliminar quaisquer vestígios de vulgarização da existência, vendo no jogo a possibilidade do exercício da criatividade humana (Huizinga, 1971).

Sobre a importância do jogo na EJA, Santos(1997) afirma que

a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social, colabora para boa saúde mental, prepara para um estado interior, fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento”. (Santos, 1997, p.12)

A proposta da utilização do jogo aos discentes do EJA é possibilitar através da utilização de meios lúdicos um aprendizado adequado à sua realidade, possibilitando reparar o tempo interrompido e superando o conhecimento descompassado. Utilizando dessa metodologia um aprendizado leve, prazeroso e

motivador. Garantindo que através da ação humana do jogar, o ser inerente a EJA consiga ter um desenvolvimento em suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural.

Ao tratar de instrumento metodológico na EJA EPT, é necessário abordar a importância do material didático. Os materiais didáticos são estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores para atender os discentes, em especial a este estudo, os frequentadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Vislumbrando a vivência do ensino-aprendizagem do docente revela a necessidade da inclusão de atividades didáticas que possam incentivar os alunos em sala de aula (Tapia&Fita,2015). Considerando as peculiaridades e individualidades dos sujeitos frequentadores da EJA, a didática docente sente a necessidade de utilizar-se de metodologias no processo de ensino e aprendizado que estimulem novas aprendizagens (Bueno, 2009).

Freitas (2009) destaca que, para além da heterogeneidade da EJA, deve se incluir as práticas sociais dos educandos dessa modalidade educacional no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Há de se considerar, ainda, as práticas sociais de cada educando, validando o que aprendeu fora da escola, de modo que conduza o processo de significação dos conteúdos, levando-os a construir novos conhecimentos articulados aos que já possui (Freitas, 2009, p.113).

Diante das tipologias apresentadas, surgem: os jogos de RPG (Role Playing Game), LARP (Live Action Role Play) e a Aventura Solo, conhecida como Livro – jogo.

Segundo a abordagem de Pool (2017) este indaga a necessidade que o professor tem de motivar os alunos a estudar em sala de aula e apresenta como uma alternativa interessante, os jogos de RPG (Role Playing Game), que possibilita realizar dramatizações de conteúdos escolares de forma lúdica. Os jogos de RPG são extremamente relevantes no âmbito escolar por sua metodologia dinâmica que possibilita sua inserção em sala de aula, potencializando a interatividade coletiva e produção de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a perspectiva proposta de ofertar uma formação humana integral a modalidade dos sujeitos da EJA por meio da ferramenta metodológica do

jogo. Vislumbra-se que a partir da conceitualidade do que trata a formação humana integral do sujeito, através dos eixos estruturantes que se tornam indissociáveis no desenvolvimento por completo. E na esfera do artigo, abordar os sujeitos da EJA do ponto de vista socioeconômico, suas peculiaridades e suas expectativas para o retorno à escolarização. Que esse ingresso ao ensino da modalidade de Jovens e Adultos tem a finalidade de reparar o tempo “perdido” e amparar esse público ao acesso a conhecimentos que garantam uma formação cidadã.

A ideia de abordar o desenvolvimento integral dos sujeitos da EJA através da ludicidade, propõe um resgate ao conhecimento que ficou à deriva de uma forma prazerosa, que incentiva os usuários dessa modalidade frequentarem de maneira assídua às aulas.

Utilizar-se do jogo como instrumento metodológico permite abandonar o modelo tradicional dos currículos, e permitir a introdução da pluralidade dos sujeitos, composta dos conhecimentos, atitudes, linguagens, códigos e valores que esses sujeitos trazem arraigados a sua história.

Segundo Andrade (2004), a Educação de Jovens e Adultos não deve ser uma educação compensatória, deve atender às demandas do contexto social que o indivíduo está inserido. Ponderando que os conteúdos inerentes na curricularidade devem ser pensados no contexto da identidade e das aspirações dos sujeitos da EJA.

Diante disto, a proposta deste artigo é possibilitar o alcance do conhecimento dos indivíduos usuários da modalidade EJA por meio do jogo, propiciando rodas de conversas, diálogos e trocas de experiências capazes de tornar a sala de aula um ambiente prazeroso e valioso no processo de aprendizado.

Assim, o uso de jogos ou mesmo da “mecânica, estilo e o pensamento de games, em contexto não game, como meio de engajar e motivar pessoas, objetivando a aprendizagem por meio das interações” (Pimentel, 2018, p.18).

De acordo com as ponderações de Pimentel, utilizando-se da metodologia de aprendizagem por meio do jogo, com toda a ludicidade proposta através das regras e da exploração do ambiente ao redor, é possível garantir uma ampliação dos conhecimentos que propiciem uma formação cidadã de maneira prazerosa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. IN: BARBOSA, Inês O., PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRASIL. Educação de Jovens e Adultos: Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental. São Paulo/Brasília:MEC,1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm> Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação profissional e técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento Base. Brasília: SETEC, 2007.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho do século XX**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BUENO, Antonio de P. La Construcción del conocimiento científico y los contenidos de ciencias.In: ALEIXANDRE, M.P.J (Coord.) Enseñar ciencias. Barcelona: Editorial GRAÓ,2009,p. 33-54.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, O. (2009). **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília.Recuperado em 1 de março, 2018, dehttp://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=614-equipamentos-e-materiais-didaticos&Itemid=30192>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: **O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Ed. Perspectiva/Edusp, 1971.

MACHADO, Maria Margarida. **Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação**. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v.4, n. 7, p.231-243, jul./dez.2010. Disponível em <<http://www.esforce.org>>. Acesso em : 09 ago. 2022.

MICHAEL, David; CHEN, Sande. **Serious games: Games that educate, train, and inform**. Muska & Lipman/Premier -Trade, 2005.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?**. Educ. Pesqui., São Paulo, v.39, n.3, p.105-720, jul./set.2013.

MURCIA, Juan Antonio Moreno. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Considerações do planejamento da gamificação de uma disciplina no curso de Pedagogia. In: FOFONCA, E.;BRITO, G.S.;ESTEVAM,M.;CAMAS,N.P.V. **Metodologia pedagógica inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior**. Curitiba: Editora IFRP, 2018.

PINTO, A. H. Trabalho, ciência e cultura como princípio e fundamento da educação profissional. In: FREITAS, R.C.O. (Orgs.). **Repensando o PROEJA: concepções para a formação de educadores**. Vitória: Editoria IFES, 2011.

POOL, Mario Augusto Pires. **Desafios educacionais criativos associados às práticas docentes**: estudo de caso considerando o RPG educacional. Tese (Doutorado

em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

SANTOS, Santa Marli P. **O Lúdico na Formação do Educador**. Petrópolis. Ed. Vozes, 1997.

SILVA, C.F;CASTILHO,F.F. A pesquisa-ação e o design de jogos: uma proposta metodológica para o desenvolvimento de produtos educacionais. **Educitec: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v.8 e 18062,2022.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional**. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

TAPIA, Jesus Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola,2015.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.014

POR ENTRE RIOS E SONHOS CONTINUAMOS A NAVEGAR NA EJAI

WANDERLEIA AZEVEDO MEDEIROS LEITÃO

Professora Titular da Universidade Federal do Pará . Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo - FEUSP. wandyme@yahoo.com ;

CLEONICE REIS SOUZA DOURADO DIAS

Mestre em Educação do Curso da Universidade do Estado do Pará – UEPA. cleonutri@gmail;

WALDETE AZEVEDO MEDEIROS MAGALHÃES

Professora Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia . Historiadora, Pedagoga . Coordenadora da Educação Especial (SEMED- São Caetano de Odivelas – Pará . waldete.medeiros@gmail.com .

RESUMO

Neste trabalho discorre-se sobre práticas de alfabetização e letramento da educação de jovens, adultos e idosos (EJAI). Elaborou-se como objetivo geral analisar práticas de alfabetização e letramento, efetivadas com estudantes da EJAI, para conhecer e refletir sobre os desdobramentos das referidas práticas, na vida dessas pessoas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e adotou-se como técnicas para a construção dos dados a observação e a roda de conversas. Ressalta-se que a pesquisa foi desenvolvida em duas escolas localizadas na zona rural de um município do Pará, fundamenta-se em estudos voltados para as áreas da Educação do Campo, Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), Alfabetização e Letramento, em articulação às práticas das professoras, considerando-se saberes culturais amazônicos, atrelados às vivências dos sujeitos. As ações relacionadas às vivências de formação de professoras/es desenvolvidas sob as orientações das autoras desse artigo, possibilitou conciliar o que foi apreendido durante os cursos de formação continuada, com a prática das/os professoras/es participantes. O referido curso foi realizado com a participação de oito professoras e dois professores, no período de abril a junho de 2022, totalizando vinte e quatro horas de formação. Para este trabalho apresentar-se-á a análise das práticas de duas professoras que atuam na EJAI, no contexto da educação do campo. As referidas práticas foram observadas posteriormente ao curso de formação continuada para professores/as, no período de agosto a novembro de 2022, totalizando oito períodos

de observações e interação, envolvendo dez estudantes da EJAI. A realização dessa pesquisa possibilitou tanto aos/as estudantes da EJAI, quanto às suas professoras conhecerem novos textos e novas maneiras de interagir com gêneros literários diversos e instigantes, evidentemente, respeitando-se suas singularidades, diversidades e seus contextos socioculturais, assim como contribuiu para o processo de alfabetização e letramento de estudantes da EJAI, demonstrando a formação de pessoas leitoras e escritoras.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento, Práticas na EJAI, Educação do Campo

INTRODUÇÃO

Este artigo discorre sobre práticas de alfabetização e letramento da educação de jovens, adultos e idosos (EJA), no contexto da educação do campo. Fundamenta-se teoricamente em Freire (1989, 2003), Arroyo (2011, 2017), Hage (2005), Soares (2014), Chizzotti (1998), Gadotti (2011), dentre outros.

Arroyo (2017, p.7) em seus estudos sobre estudantes da EJA, compreende tais sujeitos como atores “em tensos processos para reinventar suas identidades”. O autor explicita ainda que são pessoas trabalhadoras, que labutam por seus direitos à uma vida digna e humanizadora, consciente do papel social desses atores, reconhecidos como passageiros da noite e revela que:

[...] conhecer a cidade, o campo ou os espaços revelados-vividos pelos próprios adolescentes, jovens e trabalhadores em deslocamento pode e deve ser um material riquíssimo para estudar a cidade, o campo, o espaço aprendido por seus próprios deslocamentos, por seus olhares-vivências. Um olhar riquíssimo para conhecer esses adolescentes, jovens, adultos e seus tensos percursos de humanização. Suas histórias como trabalhadores e como alunos/as entrelaçam-se com seus deslocamentos. Matéria prima carregada de significados, de olhares, interpretações. Perguntas que esperam ser entendidas nos currículos de sua formação e da formação docente. (ARROYO, 2017, p 23).

Esses conhecimentos por parte dos/as professores/as, devem estar atrelados aos seus processos de formação inicial, continuada, para que possam romper com currículos escolares excludentes, visando a elaboração e efetivação de currículos construídos a partir das histórias de vidas dos/as estudantes, que prime pelo diálogo com os saberes, reconhecendo e valorizando as diferenças, as culturas. Nesse sentido há de se focar principalmente o papel do/a professor/as, seus saberes e prática docente. Para tanto, recorre-se novamente a Arroyo (2017, p.7) que concebe os professores e professoras:

[...]. Como mestres-educadores, reinventam suas identidades profissionais e, em práticas coletivas reinventam temas de estudos, de formação para entenderem seu ofício de mestres capazes de garantir o direito dos educandos a entenderem -se injustiçados, mas, resistentes. Por justiça .

A afirmativa do autor possibilita ricas reflexões sobre as funções atribuídas aos/as professores/as, que devem ser pautadas na busca pela garantia dos direitos dos/as estudantes, de não serem excluídos e conscientes de que são injustiçados, dando-lhes condições de resistir e esperar. Vale lembrar que esse não é um papel fácil de desempenhar. Há de se refletir sobre o que é educar, como educar, focando especialmente os/as professores/as que atuam na educação do campo, em classes multisseriadas. Olhando - se por esse prisma e considerando-se territórios das escolas do campo, ancora-se na seguinte afirmação:

Educar é socializar conhecimentos e também ferramenta de como se produz conhecimentos que afetam a vida das pessoas, em suas diversas dimensões, de identidade e de universalidade. Conhecer para resolver significa entender o conhecimento como compreensão da realidade para transformá-la; compreensão da condição humana para torna -la mais plena . (CALDART,2003, p.56).

Com base nos apontamentos de Arroyo e Caldarte e na dinâmica própria da educação do campo, pensou-se na elaboração e no desenvolvimento deste estudo, considerando-se práticas pedagógicas de duas professoras, que atuam com turmas da EJA, compostas por jovens, adultos/as e idosos/as, pertencentes a contextos socioculturais, marcados/as com traços típicos de uma sociedade, uma educação excludente, que cotidianamente os/as segregam e negam seus direitos básicos, quais sejam direito à educação, à moradia e a saúde.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, Chizzotti (1998), desenvolvida em duas escolas localizadas na zona rural de um município situado no Estado do Pará, tendo como sujeitos estudantes e professoras da EJA. Nesse processo foram realizadas ações voltadas para a formação continuada das professoras, por meio de um curso e formação e posteriormente, foi possível colocar em prática o que foi vivenciado, no contexto de suas salas de aulas, com a realização de rodas de conversas e observações, envolvendo os /as estudantes.

As ações relacionadas às vivências de formação de professoras/es desenvolvidas sob as orientações das autoras desse artigo, possibilitou conciliar o que foi apreendido durante os cursos de formação continuada, com a prática das/os professoras/es participantes. O referido curso foi realizado com a participação de oito professoras e dois professores, no período de abril a junho de 2022, totalizando vinte e quatro horas de formação.

Neste artigo apresentar-se-á a análise das práticas de duas professoras que atuam na EJA, no contexto da educação do campo. As referidas práticas foram observadas posteriormente ao curso de formação continuada para professores/as, no período de agosto a novembro de 2022, totalizando oito períodos de observação e interação das/nas vivências das professoras, envolvendo dez estudantes da EJA

Com relação aos estudantes destaca-se que esses sujeitos são jovens, adultos/as e idosos/as, pertencentes a contextos socioculturais, marcados/as com traços típicos de uma sociedade, uma educação excludente, que cotidianamente os/as segregam e negam seus direitos básicos, quais sejam direito à educação, à moradia e a saúde. São pessoas que apresentavam dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, contudo, eram brilhantes no ato da oralidade. Suas narrativas, a maneira como falavam de suas vivências cotidianas, contribuíram significativamente para que houvessem mudanças em suas vidas, tornando-as alfabetizadas.

Diante ao exposto, elaborou-se como objetivo geral analisar práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, efetivada para/com estudantes da EJA, para conhecer e refletir sobre os desdobramentos das referidas práticas, na vida dessas pessoas.

Considera-se a abordagem temática relevante e necessária, por fundamentar-se em estudos voltados para as áreas educação do campo, educação de jovens, adultos e idosos (EJA), alfabetização e letramento, em articulação às práticas das professoras do campo, considerando-se saberes culturais amazônicos, atrelados às vivências das/os estudantes que contribuíram ricamente para a realização dessa pesquisa.

METODOLOGIA

Os dados da pesquisa foram construídos por meio de um curso de formação continuada, seguida de observação da prática pedagógica e interação com as professoras e estudantes, visando a construção de novas propostas, novos caminhos, capazes de contribuir com o processo de alfabetização e letramento de estudantes da EJA, de escolas do campo. Essa trajetória se deu com base na seguinte afirmação: “[..]. Uma proposta é um caminho, não é um lugar, se faz na história e com história. Surge de perguntas e gera novas perguntas. Envolve necessidades,

desejos, valores [...]”. (GOULART, 2017, p.13). Assim sendo, seguem os procedimentos metodológicos que foram percorridos:

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

No início do curso, as professoras e os/as estudantes foram informados/as de que suas identidades seriam preservadas, assim sendo para efeito do estudo, foram usados nomes fictícios, tanto para o município paraense, aqui denominado de Campos Verdes, quanto para as escolas, denominadas Paulo Freire e Dorothy Stang e para as professoras chamadas de Nazaré Silva e Maria Macedo, assim como para os/as estudantes. Tratam-se de dez estudantes, sendo cinco homens e cinco mulheres, João, Pedro, Antônio, Calebe, Francisco, Maria, Nazaré, Carla, Mônica e Teresa.

Ressalta-se que a escolha dos nomes se deu pelo/as próprios/as participantes da pesquisa, considerando-se os estudos de Kramer (2002), sobre questões éticas, no que se refere à autoria e autorização dos que participam de pesquisas. Nesse sentido solicitou-se às professoras, e aos/as estudantes que escolhessem os nomes, que gostariam de ser identificados/as, mesmo de maneira fictícia, contudo, não negar e sim reconhecer a autoria de suas vivências e suas autonomias.

No primeiro encontro do curso de formação continuada de professoras/res foi feita a apresentação do projeto de pesquisa, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹, assim como a apresentação das pessoas envolvidas na investigação, realizada e coordenada por 2 (duas) pesquisadoras. Envolvendo 8 (oito) professoras e 2 (dois) professores. Todas e todos atuantes na EJAI, no contexto da Educação do Campo. A dinâmica de apresentação trouxe como motivação uma roda de carimbó, usando a música Dona Maria², do Cantor e compositor paraense Pinduca. Depois foram feitas as devidas apresentações com base na seguinte orientação: cada pessoa deveria escolher, três animais, por ordem de afetividade (animais preferidos).

Por exemplo, animais escolhidos: 1- gato, 2- cachorro, 3 -borboleta. Após as escolhas dos animais, cada pessoa deveria completar as seguintes sequências: a)

1 O documento TCLE foi lido, esclarecido e assinado pelos/as participantes da pesquisa . O mesmo procedimento foi tomado como o documento referente à autorização ao direito do uso de imagens.

2 Música Dona Maria . Fonte: <https://www.letras.mus.br/pinduca/danca -do-carimbo/>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

Eu sou um (a) gato (a); b) Gostaria de ser um (a) cachorro (a); c) Na verdade eu sou uma borboleta. Momento de descontração. Completada as sequências, as professoras e os professores foram orientadas/os a falarem de/sobre si. Seu nome, sua profissão, onde trabalhavam, com quais turmas, tempo de atuação, barreiras, felicidades, conquistas no processo de atuação.

Todas/os foram ouvidas/os, momento importante para a construção inicial dos dados da pesquisa. Por meio dessas atividades obteve-se informações sobre as/os professoras/res, sobre os/as estudantes, possibilitando fazer uma caracterização dessas pessoas. Mas, como explicado anteriormente, para este trabalho foram considerados os dados e análise das práticas de duas professoras, moradoras no campo, Nazaré Silva e Maria Macedo que participaram do curso de formação continuada e permitiram que suas práticas fossem investigadas.

Frente à essas informações, apresenta-se a caracterização das referidas professoras. Com relação à formação, são formadas em Pedagogia, a única que tem pós graduação é a professora Nazaré Silva, especialista em educação especial. Ela tem 50 (cinquenta) anos de idade, 20 (vinte) anos de formação e atuação no Magistério. Segundo à professora Nazaré, sua maior barreira está relacionada em manter os/as estudantes da EJA na escola, pois enfrenta um índice grande de evasão escolar. E os poucos que participam das aulas, apresentam muitas dificuldades de aprendizagem, são jovens, adultos/as e idosos que passaram muito tempo sem estudar. Os mais jovens pararam no terceiro ano do ensino fundamental, os idosos eram de classes multisseriadas. Sua turma é composta por estudantes de faixas etárias diferenciadas, 30 a 65 anos de idade.

Com relação à professora Maria Macedo, ela tem 36 (trinta e seis) anos de idade, 7 (sete) anos de formação no magistério, com 5 (cinco) anos de atuação. Sempre trabalhou com jovens e adultos/as. Relatou que pretende fazer especialização e mestrado. demonstrou interesse em fazer um curso de pós graduação na área da educação do campo, ou na área das relações étnico raciais, pelo fato de trabalhar na zona rural e ter estudantes negros em sua turma. Concluída sua especialização ela pretende participar de um curso mestrado, visando dar continuidade aos seus estudos e aperfeiçoar sua prática pedagógica.

De acordo com a professora Maria Macedo sua maior barreira está relacionada a atender seus estudantes de maneira adequada, como estudantes e trabalhadores. São jovens entre 17 (dezesete) a 28 (vinte e oito) anos de idade, a maioria já formou família, já tem filhos, filhas e enfrenta a dura realidade de manter

seus familiares financeiramente. São jovens e adultos/as com experiências escolares de insucessos, com dificuldades de aprendizagem.

Quanto ao questionamento, relacionado à questão da felicidade, das conquistas no processo de atuação do ser professora, foi relatado que apesar das dificuldades, elas têm momentos que podem ser caracterizados como de felicidade, de conquistas, como por exemplo, a conclusão do ano letivo por um grupo de estudantes da EJAI, a conclusão de uma etapa é algo que merece ser comemorado. Segundo às professoras:

Eu considero momento de felicidade, quando o estudante consegue chegar até o final do ano. Concluir a etapa é para poucos. A maioria fracassa . Ser aprovado. Isso é importante, para o estudante e para a professora . Mesmo não tendo alcançado os objetivos, como eu queria, mas, só o fato dele chegar até o final do ano, para mim já é uma vitória . E fico mais feliz ainda quando ele continua sendo meu, da minha turma, porque já sei as limitações dele, já sei o que precisa ser mais trabalhado com ele. (Professora Nazaré Silva).

É uma grande de felicidade, quando nossos estudantes começam a ler e a escrever. Quando isso acontece, tudo fica mais fácil. E colabora para que eles consigam ser aprovados no fim do ano letivo. Eu considero uma grande conquista o estudante ser aprovado. Aprender novos conhecimentos, participar das aulas. Concluir o ano letivo, aprender a ler e escrever corretamente, ainda não é uma realidade, mas, como eu falei, só o fato do meu estudante permanecer na escola, para mim já é uma grande conquista (Professora Maria Macedo).

Diante as falas das professoras, pode-se afirmar que são pessoas que tem sonhos e almejam os sucessos dos/as estudantes. São conscientes dos desafios que devem enfrentar e que é preciso pensar em uma nova forma de ensinar estudantes trabalhadores, considerando-se que nem todos/as conseguem sucesso na vida escolar, nem todos são alfabetizados, tanto que é motivo de grande alegria, quando um número pequeno de estudante consegue concluir o ano letivo, independentemente de ter apreendido ou não a ler e a escrever.

Após ouvir e dialogar com as professoras sobre suas dificuldades e seus desafios, foi feita a leitura coletiva do poema Carta de um contratado, de autoria do poeta africano, Antônio Jacinto. O poema foi usado com a intensão de dar continuidade ao diálogo sobre os saberes, as vivências das professoras, buscando-se a confirmação de Freire (1989) sobre a importância do ato de ler.

Carta de Um Contratado³

Eu queria escrever-te uma carta amor,
uma carta que dissesse deste anseio de te ver
deste receio de te perder
deste mais bem querer que sinto
deste mal indefinido que me persegue
desta saudade a que vivo todo entregue...
Eu queria escrever-te uma carta amor,
uma carta de confidências íntimas,
uma carta de lembranças de ti, de ti
dos teus lábios vermelhos como tacula
dos teus cabelos negros como dilôa
dos teus olhos doces como maboque
do teu andar de onça e dos teus carinhos
que maiores não encontrei por aí...
Eu queria escrever-te uma carta amor,
que recordasse nossos tempos a capopa
nossas noites perdidas no capim
que recordasse a sombra que nos caía dos jambos
o luar que se coava das palmeiras sem fim
que recordasse a loucura da nossa paixão
e a amargura da nossa separação...
Eu queria escrever-te uma carta amor,
que a não lesses sem suspirar
que a escondesses de papai Bombo
que a sonegasses a mamãe Kieza
que a relesses sem a frieza do esquecimento
uma carta que em todo o Kilombo
outra a ela não tivesse merecimento...
Eu queria escrever-te uma carta amor,
uma carta que te levasse o vento que passa
uma carta que os cajús e cafeeiros
que as hienas e palancas

3 Poema do Poeta António Jacinto. <https://www.lusofoniapoetica.com/angola/antonio-jacinto-carta-de-um-contratado>. Acesso em 10/04/2022.

que os jacarés e bagres
pudessem entender
para que o vento a perdesse no caminho
os bichos e plantas
compadecidos de nosso pungente sofrer
de canto em canto
de lamento em lamento
de farfalhar em farfalhar
te levassem puras e quentes as palavras ardentes
as palavras magoadas da minha carta
que eu queria escrever-te amor....
Eu queria escrever-te uma carta ...
Mas, ah meu amor, eu não sei compreender
por que é, por que é, por que é, meu bem
que tu não sabes ler
e eu - Oh! Desespero! - não sei escrever também .

Após leitura do poema, os/as professores/as dialogaram sobre vários aspectos da educação de jovens, adultos e idosos, presentes na obra de Antônio Jacinto. Foram destacados os versos que mais chamaram a atenção, tendo como objetivo buscar alternativas que pudessem ajudar as personagens do poema, a escreverem uma carta. Uma carta para a pessoa amada. Tendo como fundamentos os seguinte questionamento, qual a importância do ato de ler e de escrever na vida das pessoas? Essa tarefa ficou de ser realizada e apresentada no próximo encontro.

No segundo encontro do Curso de Formação Continuada, foi realizada uma roda de conversas. Durante a realização dessa roda, após a dinâmica de acolhida, foi perguntado às professoras/res se eles/as tinham escrito a carta e diante das dificuldades de seus, suas estudantes, que alternativas usavam, no sentido de que eles tivessem aquisição da leitura e da escrita. Ou seja, o que fazem para que as barreiras, presentes nesses processos sejam superadas? Essas ações estão dando certo?

Com relação às produções das cartas, foram elaboradas lindas cartas de amor, destinadas aos seus familiares, seus, suas estudantes. A maioria das cartas expressava o desejo dos/as professoras em ver filhos/as, os/as estudantes formados/as. Como pode se verificar nos trechos das cartas abaixo, escritas pelas professoras Nazaré Silva e Maria Macedo (2022).

Campos Verdes -Pará, 10 de agosto de 2023.

Querida Filha Ana Carolina

Espero que ao ler essa cartinha, você esteja com saúde e feliz. [...]

A saudade é imensa, mas, sei que logo vai passar. Desejo todo o sucesso para você no ensino médio. Saiba que você é muito amada . Com amor de sua mãe Nazaré Silva .

Campos Verdes -Pará, 10 de agosto de 2023.

Boa noite, Pedro, como vai? Tudo bem contido?

Espero que estejas bem, com saúde e estudando para as nossas provas, que iniciarão na próxima semana , [...]. Parabêniso o seu esforço e dedicação nos estudos. E desejo que continues na escola, contando suas lindas histórias de pescadores. Conte sempre comigo. Professora Maria Macedo.

Refletindo-se sobre o teor das cartas, verifica-se que a carta da professora Nazaré Silva, destinada à sua filha Ana Carolina, será lida e possivelmente respondida, pois, tanto a remetente, quanto a destinatária sabem ler e escrever. Com relação à carta da Professora Maria Macedo, para que o estudante Pedro tenha conhecimento da mensagem da carta, vai precisar da ajuda de uma pessoa alfabetizada, pois ele não sabe ler e nem escrever. Fato que se assemelha à realidade contida no poema de Antônio Jacinto.

Visando superar essas barreiras e contribuir com o fazer pedagógico das professoras foram usados outros gêneros literários como a poesia musicalizada, Me ensina a escrever de Oswaldo Montenegro (2014), a lenda do Boto, e a música Olho de boto, do cantor e compositor paraense Nilson Chaves (2022), e letra e a música Morena de Igaripé (2022), da cantora e compositora Acreana, Nazaré Pereira. Feito isto, verificou-se que nem todos os materiais selecionados eram conhecidos pelas professoras. Contudo, foram bem acolhidos, as professoras solicitaram que todos os materiais fossem utilizados em suas aulas, pois os consideravam muito importantes no processo de alfabetização e letramento de estudantes da EJA.

OBSERVAÇÃO INTERAÇÃO DA/NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A observação das vivências das professoras, podem ser consideradas como momentos de observação/interação das/nas vivências das professoras e dos/as estudantes, considerando-se que as ações foram planejadas coletivamente, por

todos/as envolvidos/as nesse processo. Para tanto contou-se com a participação de dez estudantes da EJA. Sendo cinco, da turma da professora Nazaré Silva e cinco da professora Maria Macedo. Essas ações foram realizadas de agosto a novembro de 2022, totalizando oito períodos de observação/interação. Aconteceram nos dois primeiros meses na Escola Dorothy Stang e nos demais meses na Escola Paulo Freire, durante o desenvolvimento das aulas das professoras.

No primeiro contato com os/as estudantes João, Pedro, Antônio, Calebe, Francisco, Maria, Nazaré, Carla, Mônica e Teresa, procedeu-se da mesma forma como se deu com as professoras. As pesquisadoras fizeram suas devidas apresentações, apresentação de forma resumida do projeto de pesquisa e adotou-se a dinâmica de apresentação utilizada com as professoras durante o curso de formação continuada, culminando com uma roda de carimbó.

Em seguida os/as estudantes foram orientadas/os a falarem de/sobre si. Seu nome, sua profissão, idade, se trabalhavam, onde trabalhavam, suas dificuldades, o que gostavam de fazer, quais eram os seus sonhos.

Os relatos dos/as estudantes possibilitaram a seguinte caracterização. Com relação à profissão todos os homens são pescadores. No grupo das mulheres tem uma pescadora, duas artesãs e duas agricultoras. Eles/as trabalham na localidade onde moram, zona rural do Município Campos Verdes, no Pará. Quanto às idades, João tem 63 anos e Pedro 65 anos de idade, são os idosos do grupo. Antônio tem 30 anos, Calebe tem 28 anos, Francisco tem 17 anos, Maria tem 27 anos, Nazaré tem 35 anos, Carla 40 anos, Mônica 25 anos e Teresa tem 24 anos. Ela é casada com Francisco e filha do seu Pedro. Teresa tem dois filhos, um menino de cinco anos, pai da criança desconhecido e uma menina de um ano, filha de Francisco. O Antônio é casado com Maria, o casal tem quatro filhos, sendo três meninos e uma menina, com idade de 7, 5, 4, 2 anos de idade respectivamente. Destaca-se que todos e todas têm filhos, filhas, João e Pedro são avôs. Assim como Nazaré e Carla são avós.

Quanto à pergunta quais são suas maiores dificuldades, a maioria respondeu apontando a falta de trabalho e a falta de oportunidades, principalmente para a juventude do campo. Pedro se manifestou das dificuldades que vem passando desde sua juventude, mas, acredita que ainda terá oportunidades de melhorar de vida:

Professora eu estou com toda essa idade, mas ainda não desisti. Eu quando era jovem, a minha maior tristeza foi parar de estudar. Eu sabia

ler e escrever, estudei até a quarta série primária, mas, agente não tinha escola, pra continuar os estudos, tinha que ir pra cidade, aí eu tive que parar de estudar. Ai não ia para escola, o jeito foi trabalhar com o pai, com a mãe. E assim eu fui levando a vida . Aprendi com meu pai tudo o que sei hoje com a pescaria . Mas, agora que voltei pra escola, eu acredito que posso mudar de vida . Eu sei a matemática, não me enrolo pra contar, mas, ler e escrever, ainda não faço direito, não. Mas, a gente aprende. Até os peixes aprendem, então eu vou aprender também [...].

Com relação às perguntas o que gostavam de fazer e quais eram os seus sonhos. A maioria respondeu que gostava de pescar, tomar banho de rio, nadar, remar. Os sonhos estavam relacionados a construir suas casas, ajudar suas famílias, ver seus filhos/as formados/as. As professoras Nazaré Silva e Maria Macedo, com base nas vivências durante o curso de formação, do qual participaram, elaboraram atividades utilizando os textos que foram trabalhados na formação, relacionando-os com as vivências dos/das estudantes.

Para tanto organizaram a sala em formato circular, distribuíram os textos impressos aos/as estudantes e fizeram leitura coletiva, porém, destacaram em negrito algumas palavras no texto impresso, escreveram-nas no quadro e solicitaram aos/as estudantes que circulassem no texto, as palavras. Como pode-se verificar abaixo.

Me Ensina a **Escrever**

Meu amor

Me ensina a **escrever**

A folha em branco me assusta

Eu quero inventar dicionários

Palavras que possam tecer

A **rede** em que você descansa

E os **sonhos** que você tiver

Meu amor

Me ensina a fazer

Uma canção falando quanto custa

Trancar aqui dentro as palavras

Calando e querendo dizer

Não sei se o poema é bonito

Mas sei que preciso **escrever**

Oswaldo Montenegro⁴

Após a realização das atividades de leitura e escritas de palavras, as professoras colocaram a música *Me ensina a escrever*, para que todos/as pudessem ouvir a sua melodia. É uma música com letra e melodia muito bonitas, o som da flauta expressa o amor e o acolhimento. Apesar de ser uma música que não faz parte do repertório dos/as estudantes, eles/as demonstraram que gostaram e afirmaram que iriam procurar outras músicas do autor. Essas atividades foram muito interessantes. Além de demarcar as palavras **escrever, rede e sonhos**, os/as estudantes foram incentivados a dialogar sobre os sentidos dessas palavras para suas vidas.

Nesse momento verificou-se muitos saberes amazônicos. A rede tem dois sentidos, a rede que serve para pescar, alimentar a fome, a rede para dormir, embalar seus sonhos. A importância do ato de escrever e ler foi colocada de forma poética, desvelando leituras de mundo, que nas falas da Maria, deixa claro, como afirmou Freire, que a leitura de mundo antecede a leitura das palavras:

Professora eu não sei ler textos, mas eu sei escrever no barco, o nome que as pessoas pedem para eu escrever, eu sei desenhar letras, e sei o que isso significa para mim, pois desenhando letras no barco eu sustento a minha família . Eu sei que eu tenho uma profissão e sei que sou importante, que eu posso ajudar as pessoas. Maria, Artesã .

As afirmações de Maria, trazem sentidos e reflexões da educação de estudantes da EJA, com base em Freire (2003, p.27): “Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”. Nos tempos atuais acrescenta-se sem refletir sobre a própria mulher, sobre todas as pessoas.

Diante a essas colocações é de fundamental importância refletir sobre o processo de alfabetização e letramento, considerando-se as vivências das professoras, nas escolas do campo, no contexto da EJA. Sendo pensadas e efetivadas com pessoas ribeirinhas, pescadoras. Portanto, há de se recorrer a Magda Soares (2014, p. 14) ao recomendar a não dissociação entre alfabetização e letramento, considerando-se que ambos se dão de forma contínua, por meio de dois processos, “aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de

4 Artista: Oswaldo Montenegro. Data de lançamento:2014Álbum: Me Ensina a Escrever. <https://www.google.com/search>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

INTERAÇÃO COM AS PROFESSORAS E ESTUDANTES

Houve um momento de observação/interação com as professoras e os/as estudantes, iniciado por uma roda de conversas, tendo como dinâmica, a atividade: puxando pela memória. Cada pessoa deveria falar um pouco do último encontro, o que aconteceu na aula, quais atividades foram realizadas.

Seu Pedro pede a palavra e faz uma revisão da aula de forma brilhante. Com o texto nas mãos começou a fazer leitura do Me ensina a escrever, em seguida, vai até o quadro e escreve as palavras: escrever, rede, sonhos, e começa a dialogar com todos/as, pedindo que fossem feitos círculos nas ditas palavras. Depois disse que gostou muito do texto, que escutou a música e pediu para que seu neto, que estuda música, aprendesse a tocá-la na flauta doce. Falou ainda da importância da escola na vida das pessoas. E mostrou uma relação de palavras e frases que são escritas nas canoas, nos barcos dos pescadores. Falou do amor que sente por sua mulher e que vai escrever um poema de amor para ela, que é alfabetizada e está ajudando-o a ler e a escrever palavras em casa.

Seu Pedro, um senhor de 65 anos, com tantos sonhos lindos e esperançoso de dias melhores, passou a ser considerado o baú de memórias da turma. Sua forma de narrar os acontecimentos, realmente era instigante. E ao acabar de falar, foi aplaudido de pé e acolhido com sorrisos e abraços. Quando foi perguntado se alguém queria puxar pela memória alguma informação, os/as estudantes falaram em coro, não! Pois seu Pedro já havia “puxado”, tudo o que tinha que ser puxado e todo/as caíram na risada.

Dando seguimento às atividades foi formada uma ciranda, com várias músicas conhecidas por todas/as como: Lia de Itamaracá, peixe vivo, mulher rendeira etc. D essas músicas, tinha uma de autoria de Nazaré Pereira, que foi a escolhida para ser trabalhada, após a ciranda:

Morena de Igarité⁵

Morena cor de canela do Igaripé

5 Nazaré Pereira . CD Natureza . In: <https://lyricstranslate.com/pt-br/nazare-pereira -morena -do-igaprite-lyrics.html>. Acesso em 20 de março de 2022.

Do encanto da cobra grande do Igarapé
Dos olhos da cor da noite da lua do Marajó
As danças tão feiticeiras, do lundu, do carimbó
Quando for verão de novo eu vou voltar pra í
Pra rever teus campos verdes lá do Arari
E na luz de um barco à vela na noite do teu olhar
Vou perdi ao boto preto para ti buscar
Morena cor de canela do Igaripé
Vou perdi ao boto preto para ti buscar

Concluída a ciranda foi feita leitura coletiva do texto Morena de Igaripé, em seguida foram apresentados os significados dos termos desconhecidos e passou-se a dialogar sobre o que tratava-se o texto. Cultura amazônica, cultura paraense, territórios, danças típicas, lendas: da cobra grande, do boto.

Assim os/as estudantes levaram como tarefa de casa, conversar com seus familiares, seus vizinhos, sobre as nossas lendas.

OBSERVAÇÃO/INTERAÇÃO ALFABETIZAR E LETRAR: À BEIRA DO RIO

Muitas atividades foram realizadas durante os períodos de observação/interação da/na prática das professoras e vivências de estudantes. Contudo, para efeito desse estudo estão sendo socializadas somente algumas. Considera-se importante destacar uma das atividades que foi realizada à beira do rio, que se entrelaça na vida dessas pessoas. Trata-se de uma aula realizada pelos estudantes da EJAI que são pescadores.

Nessa aula eles socializaram seus saberes sobre a arte de pescar. Os instrumentos que são utilizados como o remo, a canoa, que segundo eles além de servir como meio de transporte, serve ainda para guardar os peixes, a rede de pesca, as vasilhas para retirar a água da canoa. Ensinaam sobre o melhor momento para ir jogar a rede, e para recolher a rede, dialogaram sobre o tempo das águas, maré cheia, maré seca, vazante. E da importância do outro, nesse processo de pescar peixes. As figuras a seguir mostram esses homens estudantes da EJAI e pescadores.

Figura 1. Seu Pedro Pescador de Sonhos



Fonte: Wanderleia Leitão, 2022.

Figura 2. João e Antônio, amigos e pescadores



Fonte: Wanderleia Leitão, 2022.

É válido enfatizar que no processo de buscas por novas propostas de educação para a EJA, torna-se importante considerar que na hora de ir buscar a rede, na hora de limpar os peixes, na hora de lavar, consertar a canoa. Na hora de partilhar o que foi pescado, muitas mãos se entrelaçam, mãos de homens e mulheres trabalhadores e trabalhadoras, pessoas com tantos saberes, tantos sonhos e esperanças por dias mais bonitos. Assim, espera-se que a boniteza desse saber, seja elemento fundante dos currículos escolares e que todos/as que labutam na e pela educação compreendam que “[...]. Não basta saber como se constrói o conhecimento. Nós precisamos dominar outros saberes da nossa difícil tarefa de ensinar. Precisamos saber o que é ensinar, o que é apreender e, sobretudo, como aprender”. GADOTTI (2011, p.61).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com as professoras, as principais barreiras em suas práticas pedagógicas, estão relacionadas: - à aprendizagem, no sentido de que os/as estudantes sejam alfabetizados/as; - ao enfrentamento da evasão escolar e; - ao atendimento aos/as estudantes, considerando-se suas características e contextos socioculturais. Nesse sentido, as professoras relataram que suas turmas são compostas por grupos da EJA bastante heterogêneos, considerando-se faixas etárias, renda financeira, desemprego, constituição familiar. Características típicas de estudantes de classes multisseriadas.

Essas afirmações trazem à tona as dificuldades das professoras em ministrar aulas para os/as estudantes, devido à falta de recursos didático, à falta de investimentos na formação continuada. As alternativas apresentadas para superar as barreiras, não dão conta de envolver, situar e renovar os ânimos, as esperanças nem dos estudantes, e nem das próprias professoras.

Com base nos relatos e nas vivências das pessoas participantes dessa investigação, visando a compreensão de estudantes e professoras a respeito de como devem interagir nesses processos de ensinar, aprender e reaprender, buscou-se apresentar sugestões de atividades para que fossem vivenciadas com os/as estudantes, a partir de suas próprias vivências, embasadas na prática do diálogo.

Diante ao exposto e nos fundamentos de Bardin (2010) no que se refere à análise de conteúdos, foi possível chegar-se a duas categorias analíticas, quais sejam:

1) Por entre rios e sonhos de professoras; 2) Por entre rios e sonhos de estudantes: alfabetização e letramento à beira do rio.

POR ENTRE RIOS E SONHOS DE PROFESSORAS

As professoras relataram a respeito da evasão na EJAI, e consideraram que a permanência dos estudantes na escola, já é uma vitória, independentemente de estarem alfabetizados ou não. Essas afirmativas de acordo com Freire (2003, p. 21) ao se referir sobre o compromisso dos profissionais, quando estes concebem a realidade em departamentos estanques, isolados na tentativa de transformar a realidade, a partir da totalidade, contudo, é preciso compreender que “[...] É transformando a totalidade que se transformam as partes e não ao contrário”. Compreende-se as falas das professoras como falas de esperanças, contudo, fica a reflexão se adianta ir para a escola, se lá não se efetivam aprendizagens?

Na concepção das professoras existem alternativas para o enfrentamento dessas barreiras, como por exemplo, rever a maneira que elas ensinam, assim como rever a própria reorganização da escola, do sistema educacional, pois elas confirmam que o que é apresentado aos estudantes da EJAI, da mesma forma é apresentado aos demais estudantes. Assim como, as práticas das escolas do campo, não se diferenciam das escolas da cidade. Então as ações das professoras estão voltadas para as aulas expositivas, com o uso de quadro de giz, leitura coletiva de textos, coordenadas pelas professoras e entrega de atividades impressas aos/as estudantes.

Por outro lado, há de se considerar que as professoras já conseguem olhar para a totalidade, no sentido de transformá-las, considerando-se os saberes dos/as estudantes, e buscando o diálogo, como prática rotineira em suas aulas.

POR ENTRE RIOS E SONHOS DE ESTUDANTES: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO À BEIRA DO RIO

Os/as passageiros/as da noite que chegam às escolas são atores de seus contextos socioculturais. São pessoas que tem direito ao conhecimento (ARROYO, 2017). As buscas pelo direito à educação, demonstram que são também produtores de conhecimentos.

Pedro, por meio de suas narrativas demonstrou tantos conhecimentos, que a escola não dá conta. O currículo não contempla, não acolhe. Então, se a escola não reconhece, não valoriza, esses saberes, esses conhecimentos, práticas da alfabetização e letramento se dão à beira do rio.

Maria, diz que tem dificuldades de leitura e escrita, mas, reconhece seu valor, como mulher, artesão abridora de letras nos barcos, nas canoas.

De tudo que foi observado, vivenciado, pode -se dizer que houve o reconhecimento e a valorização dos saberes e dos conhecimentos dos/as estudantes da EJA. Que as mudanças ocorridas nas práticas das professoras contribuíram para uma nova forma de educar, primando pelo diálogo, pela acolhida às diferenças e dessa maneira pode -se confirmar que os/as que participaram dessa caminhada estão mais críticos/as, mais instigantes, mais lúdicos/as, mais sonhadores/as e encontram-se em pleno processo de leitura, escrevendo cartas, estão formando-se em pessoas leitoras e escritoras, conscientes de seus direitos como cidadãos e cidadãs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência investigativa foi de suma importância, reafirmando que os sujeitos da Educação de Jovens, adultos e idosos (EJA) são atores e construtores de seus conhecimentos, e devem ter consciência de que todos e todas tem direitos a uma educação que reconheça e valorize a diversidade.

Evidenciou ainda que o diálogo estabelecido nos contextos escolares deve ser o elemento fundante do currículo voltado principalmente na EJA .

Sabe-se que ainda há muito para se buscar no sentido de provocar mudanças e conceber uma nova escola para o campo, principalmente em contextos de classes multisserriadas.

Por hora destaca-se as narrativas dos sujeitos que participaram dessa pesquisa e seus avanços no ato de ler e escrever.

Ressalta-se que quando se reconhece e valoriza os saberes das pessoas que estudam na EJA o ato ler e escrever, permeado por atitudes inclusivas, fica mais bonito, mais instigante. Constituindo-se seres mais sensíveis mais poéticos, em suas dimensões humanas e certamente mais criativas, mais sonhadoras.

A realização dessa pesquisa possibilitou tanto aos/as estudantes da EJA, quanto às suas professoras conhecerem textos e novas maneiras de interagir com

gêneros literários diversos e instigantes, evidentemente, respeitando-se suas singularidades, diversidades e seus contextos socioculturais, fatores que contribuíram ricamente para a orientação e formação de pessoas mais leitoras e escritoras.

Espera-se que essa pesquisa possa contribuir com outros processos de ensinar, de aprender e reaprender. E que se tenha novos/as leitores/as e escritores/as, novos sonhos e esperanças por uma educação para todos/as.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. rev. e atual. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum**. Secretaria de Educação Básica Brasília -MEC/SEB, 2018.

BORBA, Ângela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil: cotidiano e política**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009. – (Coleção educação e contemporaneidade.

CALDART, Roseli Salette. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem fronteiras. V 3, n 1, Rio de Janeiro.2023.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo, SP: Cortez, 1998.

GOULART, Cecília M.A. Para conceber o processo de alfabetização na relação com o trabalho da educação infantil: questões culturais, políticas e pedagógicas. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes e GONTIJO, Cláudia Mendes. (Org) **Políticas e práticas de alfabetização**. Recife: Edi.UFPE, 2017.

GADOTTI. Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. 2ª edição. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

JACINTO, Antônio. Poemas, Casa dos Estudantes do Império. Lisboa: 1961.

FREIRE, Paulo.. **A importância de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: **Cadernos de Pesquisa. Revista Quadrimestral** – julho 2002, nº 116. São Paulo: FCC, 2002, p. 41-59.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.015

SABERES ANCESTRAIS E NOVAS TECNOLOGIAS DE PESQUISA: VEM DAS MATAS A CURA PARA A HUMANIDADE?

CARLA CARVALHO DE AGUIAR

Especialista em Gestão Escolar Integradora pela Universidade Castelo Branco - RJ, ssillos@yahoo.com.br.
Professora de História - Prefeitura Municipal de Vitória / Prefeitura Municipal de Cariacica.

SILVANIRA APARECIDA LIMA SILLOS

Doutora em Biologia Celular e Molecular pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS, carlaaguiar.bio@gmail.com. Professora de Ciências - Prefeitura Municipal de Vitória / Prefeitura Municipal de Vila Velha.

RESUMO

A integração de componentes curriculares e a contextualização destes à realidade dos educandos é uma estratégia promissora para o planejamento de aulas mais atrativas e transformadoras. Desta forma os conteúdos são ensinados de forma mais conectada ao cotidiano do educando e isso pode auxiliar na apreensão desses, além de fortalecer e valorizar os saberes dos educandos, como Freire pontuava em sua obra. Nesse relato de experiência é evidenciado o trabalho de conteúdos ligados à medicina (tradicional e científica), saberes populares, práticas medicinais indígenas e africanas, considerando, principalmente, os componentes curriculares Ciências e História mas, para além deles e juntamente com estes, valorizando as vivências dos educando e os saberes que estes trazem sobre esse conteúdo, enriquecendo-o e oportunizando que os próprios discentes complementem e atualizem conceitos adquiridos ao longo de suas vivências. O desenvolvimento da prática relatada se deu ao longo de um trimestre, tendo como público alvo estudantes do segmento de educação de jovens e adultos (EJA) da Escola Admardo Serafim de Oliveira, da rede municipal de Vitória - ES. A referida escola possui em seu projeto político-pedagógico os ideais Freireanos e uma das práticas realizadas é a bidocência, bem como o ensino contextualizado e considerando conteúdos transversais, como relações étnico-raciais. Assim, algumas práticas realizadas nesse contexto foram: roda de conversa com a comunidade escolar com uma

referência na área, Dra Henriqueta Sacramento, construção de livretos sobre plantas medicinais e apresentação dos principais resultados obtidos ao longo do trimestre em um seminário da escola, em que os estudantes protagonizaram a mostra. Conceitos como medicina tradicional e sustentabilidade, valorização de saberes ancestrais na medicina, novas tecnologias como aliadas nas aprendizagens por meio de pesquisas e construções pedagógicas foram trabalhados e os resultados puderam ser percebidos ao longo do proceder pedagógico. Como principais resultados desse trabalho podemos citar: criação de um plano de trabalho trimestral a ser compartilhado com pares o qual centrou o educando como protagonista no fazer pedagógico e que pode ser replicado considerando adaptações pertinentes a diferentes realidades; a produção de livretos contendo informações principais por parte dos educandos- sobre plantas medicinais africanas e indígenas (brasileiras); a oportunidade de um espaço de troca de saberes entre a comunidade escolar e uma referência nacional na área de homeopatia e fitoterapia; a produção de uma coleção de mudas de plantas de origem africana e indígena e identificação dessas espécies e origens para apresentação em um seminário aberto à comunidade escolar; a realização de uma prática didática pautada na pedagogia da autonomia, valorizando os saberes populares e prévios dos educandos e uma educação que se vale desses mesmos saberes na construção de novos aprendizados de forma crítica e para a transformação.

Palavras-chave: Medicina tradicional, Medicina científica, Bidocência, Plantas medicinais, saberes ancestrais.

INTRODUÇÃO

O trabalho com a Educação de Jovens e Adultos - EJA, apresenta tantas experiências engrandecedoras quanto, por vezes, desafiadoras. Abordando especificamente o trabalho com a EJA na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira (ASO), cuja base político-pedagógica se dá nos ideais freireanos, e com um público-alvo que, em sua maioria, pertence a minorias, oportuniza a seus professores e professoras o contato com estudantes de diferentes realidades e possibilidade de “furar bolhas” impostas pela convivência com nichos, por vezes, repetidos. Devido ao projeto político-pedagógico da escola, há a possibilidade de seguir um currículo e didática diferenciados quando comparados a outras EMEFs. Como exemplos, na EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira acontece o trabalho bi-docente, em que há o desafio de agregar conteúdos de dois componentes curriculares, além do trabalho concomitante de um tema transversal de estudo, escolhido e construído pela escola como um todo, e um tema trimestral (a saber: a mulher na sociedade, diversidade sexual e relações étnico-raciais).

No terceiro trimestre de 2022 na EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira, com a temática trimestral relações étnico-raciais e o tema transversal “Você tem fome de quê?” (versando sobre que tipos de fome os estudantes têm enquanto integrantes da sociedade nos contextos em que estão e ocupando os espaços que ocupam) o tema escolhido para trabalho nas disciplinas Ciências e História foi: Plantas medicinais de origem africana. O trabalho com a temática abordou conceitos de História, Ciências da Natureza, Geografia, Antropologia (com a reflexão da vivência social, saberes ancestrais e conhecimentos da medicina popular dos alunos), entre outros. A união das referidas disciplinas se mostrou muito potente e possibilitou um trabalho que ultrapassou a proposta inicial. Além da história das plantas de origem africana de uso pelos estudantes e a medicina popular, foi trabalhado ao longo do processo pedagógico também a relação de práticas medicinais alternativas por povos indígenas, além de práticas medicinais do Oriente, trazendo a relação da medicina chinesa e indiana e seus tratamentos na cultura e medicina brasileira.

Há uma ligação muito estreita entre o continente africano e o Brasil. Os africanos que forçadamente chegaram ao Brasil trouxeram consigo uma cultura diversa e milenar. “As heranças africanas estão presentes em diferentes aspectos da vida

social e cultural brasileiras, até hoje, e conformam aspectos fundamentais da identidade nacional” (SOUZA, 2014). Assim, muitos saberes populares sobre a utilização de plantas medicinais para o alívio de mal-estares vêm da África. Um exemplo disso é o uso popular de plantas de origem africana, como, por exemplo, o boldo (*Coleus sp.*) e a camomila (*Matricaria recutita L.*), muito conhecidas e utilizadas pela população brasileira (VAZ & JORGE, 2006; SENAR, 2017). Outra planta muito utilizada na indústria de cosméticos é a babosa (*Aloe vera*), também considerada uma “planta de origem africana” (VAZ & JORGE, 2006; LORENZI; SAAD et al., 2016; SENAR, 2017).

Segundo material produzido pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, “saberes populares estão ancorados na cultura, que constitui um dos principais fundamentos da identidade de um povo e é expressa no modo como transforma a natureza para prover sua existência, como se relaciona com o mundo e se comunica, como festeja e como chora” (NESPOLI et al, 2021). Dentre as práticas, saberes populares, podemos citar a fitoterapia, conhecimento da cultura popular e passado de geração para geração. Há décadas a Prefeitura de Vitória (ES), mantém um programa de Fitoterapia em articulação com outras secretarias, como a SEME, inclusive com distribuição de medicamentos fitoterápicos, além de “distribuir e incentivar o cultivo, o conhecimento sobre o uso e o preparo correto dos chás e xaropes” (PMV, 2013). Na parte final do projeto, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer outras plantas medicinais e seus usos, com uma roda de conversa com a professora doutora Henriqueta Tereza do Sacramento.

No decorrer do projeto, observou-se que muitos estudantes desconheciam a origem africana de algumas plantas de uso comum, como o boldo ou a babosa. Em sua pesquisa de mestrado Érica Mascarenhas analisa que essa invisibilidade não se deu de forma aleatória: “a dificuldade de encontrar autores que desenvolvam, na área de (...) ervas medicinais, (...) se deve ao processo de colonização, que proporcionou o apagamento histórico das contribuições ancestrais africanas.” (MASCARENHAS, 2021). Historicamente, como forma de dominação também cultural, o colonialismo europeu trouxe uma visão negativa da África, depreciando, quando não escondendo, todas as realizações daquele continente. Isso se deu também em relação à medicina tradicional africana. A mesma autora ressalta a antiguidade do continente africano no tratamento com plantas, havendo inclusive no Mali “um centro de ensino em medicina, que ensinava o uso de mais de 1.000 plantas e de produtos de origem animal no tratamento de doenças.” (MASCARENHAS, 2021). Com relação à medicina tradicional, a OMS (Organização Mundial de Saúde) conceitua esta como

a somatória do “conhecimento, da habilidade e das práticas baseadas em teorias, crenças e experiências de indígenas e povos de diferentes culturas” (WHO, 2013).

O presente relato traz uma descrição reflexiva e crítica de um trabalho pedagógico realizado em um trimestre com a temática plantas medicinais de origem africana de uso pela população brasileira, exercendo a bi-docência nos componentes curriculares Ciências e História. Nesse desenvolver do trabalho foram aplicados os ideais freireanos para didatizar o conteúdo plantas medicinais de origem africana de uso pela população brasileira. Nesse caminho, buscou-se abordar e receber as informações dos estudantes sobre os saberes populares deles, entendendo que valorizá-los é também valorizar a cultura popular, com seus conhecimentos ancestrais.

METODOLOGIA

A prática relatada foi realizada ao longo do terceiro trimestre de 2022 com estudantes da Educação de Jovens, Adultos (EJA) da EMEF EJA Professor Admarco Serafim de Oliveira, no município de Vitória, Espírito Santo (ES), Brasil. As regiões de Vitória (ES) em que o trabalho se deu incluem os bairros: Santo Antônio, Ilha das Caieiras/São Pedro, Goiabeiras e Gurigica.

Os componentes curriculares envolvidos na temática trabalhada foram Ciências e História, com o tema principal: Plantas medicinais de origem africana. Outras temáticas trabalhadas concomitantemente, de maneira integrada foram: “Você tem fome de quê?”, como tema transversal anual da escola; e relações étnico-raciais, como temática trimestral da escola. Os relatos e metodologia utilizados neste trabalho são passíveis de reprodução em outras instituições e por outros componentes curriculares, desde que feitas as devidas adaptações pertinentes a cada realidade/contexto escolar, uma vez que abordam conceitos importantes para além das referidas disciplinas e auxiliam no pensamento crítico dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

ESTUDANTES

O público-alvo dos estudos foram estudantes do segundo segmento (6º ao 9º ano) da EJA, abrangendo a faixa etária entre 15 e 70 anos. Compunham esse corpo discente, estudantes com diferentes condições cognitivas e formas de

aprendizagem (pessoas em situação de rua, idosos, adolescentes, adultos empregados e desempregados, etc). Compunham assim, uma sala de aula plural, com idades e visões de mundo diversas. Toda essa diferença foi importante, uma vez que proporcionaram diferentes condições para um melhor aprendizado dos/das estudantes.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

As práticas envolveram uma estrutura de aula que contava com, pelo menos, as duas seguintes etapas: acolhida (recepção dos estudantes em aula com alguma reflexão, frase, música ou outro, relacionados à temática trabalhada) e desenvolvimento de aula com produção (sendo essa um exercício, cartaz, escritos no caderno, ou outros que envolvessem escrita e consolidação de aprendizados de aula). O formato das aulas ao longo do trimestre foi diverso, abrangendo explicações expositivas e argumentativas contextualizadas às vivências dos estudantes, rodas de conversa, composição de uma mesa de chá para diálogo sobre ervas medicinais utilizadas para chás, momento de meditação e reflexão quanto a práticas milenares do oriente, produção de textos individuais, escrita coletiva, uso de imagens e músicas alinhadas à temática de estudo, utilização de jogos com fins didático-pedagógico, utilização de mapas e globos terrestres para contextualização dos conteúdos, construção de livretos explicativos das funções de plantas medicinais, roda de conversa com convidada externa (Henriqueta Tereza do Sacramento) para conversa sobre plantas medicinais, entre outros. Outro elemento importante no desenvolvimento do trabalho foi a utilização do samba-enredo de 2017 da escola de samba Novo Império, intitulado: “A cura para o mundo está aqui, Vitória, um manto cheio de esperança”, o qual aborda a importância das plantas medicinais, cultuada por nossos ancestrais, na medicina, exaltando que vêm das matas a cura para a humanidade. O samba-enredo aborda a questão de estudo de forma contextualizada à realidade dos estudantes e ambienta o tema em Vitória, cidade também da escola e da maioria dos estudantes que nela estão inseridos. A música por completo é apresentada ao final do artigo (Anexo I).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando conteúdos do componente curricular Ciências, iniciou-se os estudos com sistemas do corpo humano e a relação entre saúde humana e saberes populares. Alguns sistemas mais aprofundados foram sistema excretor e respiratório, em que dialogou-se sobre cuidados com a saúde destes e do corpo humano como um todo, relacionando-se esse conteúdo a sabedorias populares sobre cuidados com esses sistemas humanos (como o uso de diuréticos e plantas medicinais) e como elas foram e são tratadas ao longo dos anos pela sociedade brasileira. Nesse contexto, abordou-se também os conceitos de medicina científica, tradicional e popular realizando uma abordagem histórica dessa construção de saberes. Ainda, após o diálogo sobre o uso de diuréticos e de chás na medicina popular, preparou-se uma mesa de chá para os estudantes em que aprofundou-se a temática dialogada na prática.

Figura 1. Mesa de chá preparada para os(as) estudantes. Em diálogo com o trabalho em sala de aula, diuréticos e chás medicinais na medicina popular, bem como saberes ancestrais, foi posta uma mesa de chá e discutiu-se sobre os efeitos dessas plantas nos sistemas humanos. Antes do consumo, informações como conteúdo nutricional foram compartilhadas com os(as) estudantes, atentando para possíveis restrições alimentares.

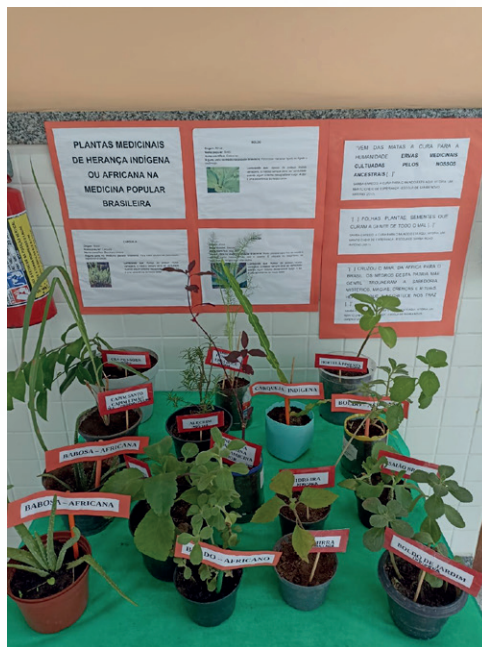


Com relação a plantas medicinais e fitoterapia, abordou-se o conceito de plantas nativas e pesquisou-se plantas medicinais de uso no Brasil que são originárias do continente africano. Algumas descobertas e registros trazem plantas como camomila, babosa e boldo as quais eram conhecidas pelos estudantes mas muitos desconheciam sua origem na África. Assim, as plantas foram mais extensamente pesquisadas para verificação de nome científico, nome popular, usos medicinais, descrição de uso, cuidados e benefícios. Essas pesquisas culminaram na produção de um livreto sobre essas plantas medicinais de origem africana ou de uso indígena para uma mostra da escola, no seminário trimestral da escola sobre relações étnico-raciais (Figura 2). Os livretos foram apresentados no seminário trimestral da escola, juntamente com mudas das plantas pesquisadas ao longo das aulas (Figura 3). Durante algumas aulas, conectou-se o uso de plantas com a religiosidade praticada pelas mulheres benzedadeiras do bairro São Pedro. Os/as estudantes refletiram sobre como esta prática popular era utilizada há muitas décadas e os motivos, para atualmente, estar desaparecendo.

Figura 2. Exposição de livretos sobre plantas medicinais de origem africana ou de uso indígena, os quais foram expostos em seminário trimestral da escola sobre relações étnico-raciais.



Figura 3. Exposição de exemplares de plantas de origem africana ou de uso indígena no seminário trimestral da escola sobre relações étnico-raciais.



Após trabalhar com plantas medicinais de origem africana ou de herança indígena, compartilhou-se com os estudantes o samba-enredo “A Cura Para o Mundo Está Aqui, Vitória, Um Manto Cheio de Esperança”, da escola de samba Novo Império, 2017. Na letra (que é compartilhada ao final do texto, no Anexo I) é trazida a mensagem de ancestralidade das plantas, ervas medicinais, cultuadas por ancestrais africanos, o que alinha-se muito bem ao trabalhado em sala de aula. Ainda, a referida escola de samba é de origem capixaba, aproximando a mensagem dos estudantes, seja pela vivência, seja pela linguagem local. No trecho do samba-enredo:

“Cruzou o mar, da África para o Brasil
 Os negros desta pátria mãe gentil
 Trouxeram a sabedoria
 Mistérios, magias, crenças e rituais
 Herança que a negritude nos trás ”

Foi dialogado com os estudantes sobre a cultura dos negros africanos escravizados no Brasil, sobre como essa herança foi integrada no país, e a que custo, e

como vemos reflexos da época escravocrata até hoje, no preconceito com a cultura e outros relacionados a/ou que venham da África. Trechos do samba-enredo foram compartilhados em outros momentos de aula, sendo apresentados como acolhida, discutindo-se o conteúdo das estrofes (Anexo I).

A medicina tradicional africana com suas plantas curativas, é milenar. Há estudos que indicam que desde antes do Egito antigo, já havia escolas médicas em cidades africanas (GUIMARÃES, 2021). No continente africano, 80% das pessoas, se utilizam de plantas para cuidar da saúde, tanto por tradição, quanto pela precariedade dos sistemas de saúde (JAMES et al., 2018; VIGGIANO, 2020; WHO, 2022).

Ampliando o conhecimento sobre medicina tradicional para outros continentes, discutiu-se sobre a medicina tradicional chinesa, japonesa e indiana. Muitos dos estudantes desconheciam as práticas e tratamentos utilizados. Discutiu-se as práticas de saúde como a fitoterapia, a acupuntura, yoga, massagens, exercícios de respiração, como a meditação, sendo esta última prática também realizada nas turmas (como acolhida aos estudantes). A medicina oriental integra corpo e mente, a pessoa é vista em sua integralidade, na busca pelo equilíbrio físico e mental, do autocuidado com a saúde.

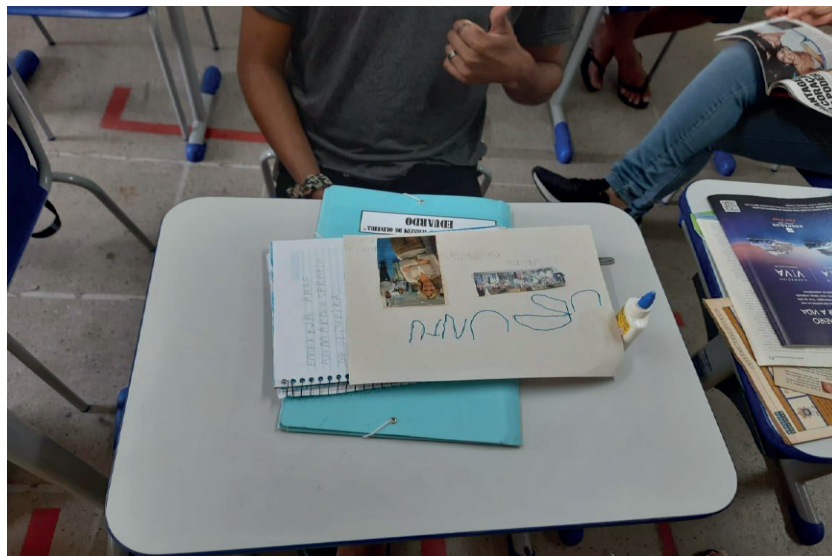
Em conexão com o que foi trabalhado sobre medicina tradicional oriental (chinesa, japonesa e indiana), apresentou-se aos estudantes a mandala *Ikigai*, a qual pode ser utilizada como uma ferramenta de autoconhecimento, dialogando com práticas de autocuidado. *Ikigai* é uma palavra japonesa e significa prazeres e sentido da vida (“iki”: viver, e “gai”: razão). O *Ikigai* pode ser descrito como “a razão pela qual nos levantamos todas as manhãs” (GARCIA MIRALLES, 2018; MOZI, 2018). A ideia na prática foi a de fornecer uma ferramenta que auxiliasse na construção dos próprios objetivos e metas de vida dos(as) estudantes.

Figura 4 - Produção da mandala Ikigai com estudante. Na imagem, estudante e professora trabalham na construção do diagrama com auxílio do alfabeto móvel.



Quanto à conexão prática do trabalhado sobre medicina africana, com o uso de plantas medicinais, ainda voltado ao autocuidado e saúde mental e coletiva, apresentou-se aos estudantes a ideia da filosofia Ubuntu. De acordo com esta, as realizações e a própria ideia de sucesso vem de uma construção que é coletiva, e não individual. Eu sou porque nós somos (VASCONCELOS, 2017). A ideia da filosofia Ubuntu, além de contribuir para um enriquecimento sobre a cultura africana, teve o objetivo de discutir a importância de conceitos e valores como empatia e trabalho conjunto, seja em sala de aula, seja na vida para além dela. Assim, após discussões foi realizada uma construção coletiva em que a palavra Ubuntu estava ao centro de uma folha e, de maneira complementar, cada estudante foi registrando nesta folha sua impressão sobre o que representava Ubuntu. Ao final, a turma havia construído, coletivamente, sua percepção de fazer conjunto e sua importância.

Figura 5. Processo de produção da construção conjunta evidenciando o significado da filosofia Ubuntu.



Como forma de verificação e consolidação de aprendizados, foi proposta a construção de um mapa mental sobre os conteúdos do trimestre, no qual, de maneira esquemática os(as) estudantes foram registrando palavras-chaves ou frases que representassem o que haviam aprendido de cada conteúdo. Após, ao final das aulas teórico-práticas realizou-se um bingo dos saberes, a fim de recordar conceitos trabalhados no trimestre. A atividade lembra um bingo tradicional com o diferencial de conter conceitos ao invés de números (os quais foram trabalhados ao longo do trimestre, como: plantas medicinais, *Ikigai*, camomila, Ubuntu, entre outros) e exigir a lembrança da definição desses conceitos quando estes são sorteados no bingo. Assim, quando o termo Ubuntu é sorteado, por exemplo, além dos(as) estudantes marcarem o termo na cartela (se tiverem), pontuam também aqueles que corretamente explicarem o que esse termo significa. Essa prática tem sido de grande valor no fechamento de conteúdos, como resgate de memórias e verificação de aprendizagens. Também foi entregue aos participantes, um sachê de camomila para chá (construído pelas professoras), como uma lembrança do trabalho ao longo do trimestre.

Figura 6: Lembrança do trimestre entregue aos estudantes como agradecimento pela construção conjunta, bem como forma de relembrar o trabalho no trimestre.



Como culminância dos trabalhos do trimestre, oportunizou-se um momento de diálogo com a professora Dra. Henriqueta Tereza do Sacramento, o qual abordou a utilização de plantas medicinais no tratamento de diversas doenças. No diálogo, no formato de roda de conversa, os estudantes trouxeram as questões, as quais foram sendo respondidas conjuntamente, unindo saberes acadêmicos e populares, em consonância com o projeto político-pedagógico freireano da EMEF EJA Professor Admarco Serafim de Oliveira.

Figura 7. Registros da roda de conversa sobre saúde pública, plantas medicinais e medicina popular, fitoterapia e outros relacionados, com a professora doutora Henriqueta Tereza do Sacramento e estudantes, professores e demais componentes da EMEF EJA ASO.



No último trimestre de 2022, no início de Novembro, foi realizado o seminário trimestral da EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira, com o tema: Relações étnico-raciais. O evento oportunizou a apresentação dos trabalhos realizados com as turmas sobre as plantas medicinais de origem africana e também indígena. Exposição de exemplares de plantas, cartazes, livretos, compuseram a exposição realizada, evidenciando o trabalho realizado pelos estudantes da escola em alinhamento à proposta pedagógica da bidocência realizada no trimestre com as disciplinas de Ciências e História (Figuras 2 e 3). As culminâncias realizadas do trabalho, bem como os resultados coletados ao longo do processo pedagógico evidenciaram pontos exitosos no trabalho com a temática, bem como com as estratégias didáticas escolhidas. Além da apresentação de novos saberes, o aprofundamento de saberes prévios, populares, e o compartilhamento destes possibilitou novas trocas e um enriquecimento grandioso acerca da temática trabalhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência aqui compartilhado tem o objetivo de contribuir na práxis docente de conteúdos de Ciências e História (principalmente, mas não apenas) com uma alternativa contextualizada e passível de reprodução pelos pares de assuntos como medicina popular, tradicional, saberes ancestrais, práticas medicinais do oriente e sua extensão de práticas no Brasil, plantas medicinais e fitoterapia, entre outros. Ainda, muitos saberes se relacionam à prática da Educação para as

relações étnico-raciais (ERER), preconizada nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, como o trabalho de conteúdos relacionados à práticas medicinais africanas e indígenas utilizadas no Brasil. As atividades compartilhadas oportunizaram uma experiência pedagógica rica de imersão nos saberes dos educandos e educandas e contribuições igualmente ricas e relevantes para os diversos agentes envolvidos (educandos/as e docentes), de forma que, avalia-se como preciosa a contribuição para possível replicação das atividades em outras unidades escolares, bem como para registro da construção para possíveis aplicações futuras na mesma escola com adaptações/aprimoramentos (sempre possíveis) da prática.

AGRADECIMENTO

Durante todo o trimestre, houve uma participação ativa dos estudantes nas atividades propostas. O interesse em ‘re-conhecer” plantas que já fazem parte do cotidiano dos estudantes, proporcionou um ambiente de troca e de valorização do conhecimento popular e da medicina tradicional. Por isso, um agradecimento a todos os/as estudantes que compartilharam seu conhecimento para a construção do aprendizado sobre o tema.

Também cabe um agradecimento especial a todo o grupo da gestão escolar e Conselho Técnico Administrativo (CTA) da EMEF EJA Prof. Admardo Serafim de Oliveira que deram todo o apoio para a realização das atividades propostas no decorrer do trimestre.

Agradecemos também à professora doutora Henriqueta Tereza do Sacramento pelo rico momento de troca com estudantes, professores e demais funcionários da escola. As contribuições desse dia foram muito valiosas para a formação de todos os presentes.

Um agradecimento especial aos familiares das professoras escritoras deste relato. A família tem sido a base para a construção de cada etapa profissional, ao lado de cada conquista. Essas pessoas são as que nos garantem uma rede de apoio que oportuniza esse tempo de qualidade e também a saúde necessária para que tudo isso aconteça. Muito obrigada por tanto!

REFERÊNCIAS

GARCÍA, Héctor; MIRALLES, Francesc. Ikigai: Os segredos dos japoneses para uma vida longa e feliz. Editora Intrínseca, 2018.

JAMES, Peter Bai, et al. Traditional, complementary and alternative medicine use in Sub-Saharan Africa: a systematic review. *BMJ global health* 3.5: e000895. 2018.

LORENZI, Harri; MATOS, Francisco José A. Plantas medicinais no Brasil. Nativas e exóticas. 2 ed. São Paulo: Plantarum. 537p. 2008.

MASCARENHAS, Érica Larusa. Produção científica africana e afrocentricidade: beleza, saúde, cura e a natureza holística da ciência africana. Dissertação de mestrado - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA). 2021.

MOGI, Ken. Ikigai: Os cinco passos para encontrar seu propósito de vida e ser mais feliz. Editora Alto Astral Ltda, 2018.

NESPOLI, G. et al. Educação popular e plantas medicinais na atenção básica à saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, 2021. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/educacaopopularplantasmedicinaisatencaobasicasaude_2023.pdf. Acesso em 18 de novembro de 2023

PMV. Vitória utiliza plantas medicinais para promover a saúde da população. Prefeitura de Vitória, 2023. Disponível em: <https://www.vitoria.es.gov.br/noticias/vitoria-utiliza-plantas-medicinais-para-promover-saude-da-populacao-34055>. Acesso em 18 de novembro de 2023.

SAAD, Gláucia de Azevedo; LÉDA, Paulo Henrique de Oliveira; SÁ, Ivone Manzali de;

SEIXLACK, Antonio Carlos de Carvalho. Fitoterapia Contemporânea: Tradição e Ciência na Clínica Prática. 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016.

SENAR. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. Plantas medicinais aromáticas e condimentares: produção e beneficiamento / Serviço Nacional de Aprendizagem

Rural. – Brasília: SENAR, 2017. 124p.; il. – (Coleção SENAR) ISBN: 978-85-7664-180-3. Disponível em: <https://www.cnabrazil.org.br/assets/arquivos/213-PLANTAS-MEDICINAIS.pdf> . Acesso em 19 de novembro, 2023.

SOUZA, Mônica Lima. Por que conhecer a história da África? Academia.edu, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/7992967/Porque_conhecer_a_Hist%C3%B3ria_da_%C3%81frica Acesso em 16 de novembro de 2023.

VASCONCELOS, Francisco Antonio de. FILOSOFIA UBUNTU. Logeion: Filosofia da Informação, Rio de Janeiro, RJ, v. 3, n. 2, p. 100–112, 2017. DOI: 10.21728/logeion.2017v3n2.p100-112. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/3841>. Acesso em: 19 de novembro de 2023.

VAZ, A. P. A.; JORGE, M. H. A. Babosa. EMBRAPA Pantanal. 2006. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/812818/camomila>. Acesso em 19 de novembro de 2023.

VAZ, A. P. A.; JORGE, M. H. A. Boldo. EMBRAPA Pantanal. 2006. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/812819/1/FOL74.pdf>. Acesso em 19 de novembro de 2023.

VAZ, A. P. A.; JORGE, M. H. A. Camomila. EMBRAPA Pantanal. 2006. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/812818/camomila>. Acesso em 19 de novembro de 2023.

VIGGIANO, Giuliana. Como a medicina tradicional da África pode ajudar no combate à Covid-19. Revista Galileu, 2020. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Saude/noticia/2020/06/como-medicina-tradicional-da-africa-pode-ajudar-no-combate-covid-19.html> . Acesso em 18 de novembro de 2023.

WHO. African Traditional Medicine Day 2022. World Health Organization, 2022. Disponível em: <https://www.afro.who.int/regional-director/speeches-messages/african-traditional-medicine-day-2022>. Acesso em 19 de novembro de 2023.

WHO.WHO traditional medicine strategy: 2014-2023. World Health Organization, 2013. Disponível em: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/92455/9789241506090_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em 19 de novembro de 2023.

ANEXO I.

Samba-enredo trabalhado com as turmas, conjuntamente com os saberes curriculares evidenciados no texto e populares compartilhados pelos e pelas estudantes. Samba-enredo de 2017 da Associação Cultural Social e Esportiva Grêmio Recreativo Escola de Samba (A.C.S.E.G.R.E.S.) Novo Império, de Vitória, bairro Caratoíra.

A Cura Para o Mundo Está Aqui, Vitória, Um Manto Cheio de Esperança - A.C.S.E.G.R.E.S. Novo Império (2017).

Quem vem lá
É o novo império, é muito sério
Paixão verdadeira
E o meu pavilhão, vai tremular
Caratoíra unida a cantar

Bate o tambor
Ô deixa a gira girar
Canto pro meu orixá, axé
A nossa força é africana
Traz o xirê de um povo de fé

Vem das matas a cura para humanidade
Ervas, medicinais
Cultuadas pelos nossos ancestrais
Cruzou o mar, da África para o Brasil
Os negros desta pátria mãe gentil
Trouxeram a sabedoria
Mistérios, magias, crenças e rituais
Herança que a negritude nos traz

Folhas, plantas, sementes
Que curam a gente de todo o mal Tem lá
no fundo da mata
Um caboclo que faz todo um ritual Eu
vou me banhar
Nas cachoeiras, rios e cascatas
Me purificar, com peregrum e aroeira
A cura para o mundo está aqui
Vitória nosso canto é de amor
Meu pai Ossain, o nosso protetor

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.016

UNIVERSIDADE ABERTA PARA A TERCEIRA IDADE: A TRAJETÓRIA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

GENOVEVA RIBAS CLARO

Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora do Centro Universitário Internacional - Uninter, genovevaribas@bol.com.br

LEOCILÉA APARECIDA VIEIRA

Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora do Colegiado de Pedagogia da Unersidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Paranaguá, leocilea.vieira@unespar.edu.br

ELIZABETH REGINA STREISKY DE FARIAS

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora do Colegiado de Pedagogia da Unersidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Paranaguá. elizabeth.farias@unespar.edu.br

RESUMO

Esta pesquisa circunda a temática do idoso e a Universidade Aberta para a Terceira idade (UNATI). Para tanto, tem como objetivo compreender o papel da Unati enquanto política capaz de fomentar espaços, com vistas à valorização do idoso enquanto ser humano social e individual com plenas condições de participação, interação, socialização e aprendizagem. Delineou-se pela problemática com a intenção de discutir as percepções sobre a velhice, sobre o aprender e sobre a Universidade Aberta para a Terceira Idade da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de Paranaguá. Os fundamentos teóricos buscaram refletir sobre as Universidades Abertas para a Terceira Idade. A metodologia expressa uma pesquisa organizada na etapa bibliográfica e etapa de campo. Trata-se de um estudo exploratório buscando junto aos idosos sua percepção acerca da temática que, por sua vez, expressa as representações sociais que implica conhecimentos e saberes comum, num dado espaço-tempo histórico, por isso, configurou-se também num estudo descritivo. Os resultados indicam que os idosos percebem a Unati como um importante espaço, uma política que os permite participar, interagir, aprender, vivenciar, partilhar, conviver e entender as demandas que se apresentam à própria velhice. Anseiam pela garantia de mais direitos sociais e

ratificam que estar na Unati é também a possibilidade de disseminar novos conhecimentos sobre a velhice.

Palavras-chave: Universidade Aberta para a Terceira Idade, Aprendizagem, Idoso, Qualidade de vida.

INTRODUÇÃO

O tema surgiu de leituras sobre a velhice, observações e inquietações de como os idosos ocupam seus tempos e de que maneira a educação pode preencher esses espaços e possibilitar a essa população se manter ativa, aprender e socializar seus saberes.

Justifica-se a presente pesquisa por acreditar de que “ser idoso é uma condição geral dos indivíduos que tem o privilégio de experienciar esta fase da vida, na qual se observa a sequência das histórias de vida, e que corresponde a padrões diferentes de comportamentos e contextos” (BUENO; GOMES; LOPES, 2012, p. 39) e, que o envelhecimento humano, se constitui em um dos maiores privilégios da sociedade pós-moderna. Entretanto, “muitas sociedades respeitam as pessoas de idade enquanto estas se mantêm lúcidas e robustas, desembaraçando-se delas quando se tornam decrépitas e caducas” (BEAUVOIR, 2018, p. 57). Então, proporcionar a essa população a garantia de direitos e de qualidade de vida representa um grande desafio.

É importante salientar, ainda, que o aumento da longevidade tem aumentado exponencialmente em todo o planeta, independente do grau de desenvolvimento econômico-social da nação. De acordo com Nunes (2012, p. 8), “nos últimos cem anos ocorreu, de forma rápida, o processo de envelhecimento nos países desenvolvidos, associado ao progresso socioeconômico, com melhorias nas condições gerais de vida da população”.

Com relação ao envelhecimento populacional, o Brasil acompanha as estatísticas mundiais. Entre 1960 e 2002, registrou um aumento de 500% no número de idosos (MERCADANTE et al., 2010). De acordo com pesquisas divulgadas pelo IBGE, em 2018, o país tinha mais de 28 milhões de pessoas com mais 60 anos, o que representa 13% da população brasileira.

Moutte (2020, p. 64) complementa que a Organização Mundial de Saúde (OMS) cogita que “até o ano de 2025, a população idosa no Brasil crescerá 16 vezes, contra cinco vezes o índice da população total. Isso classificará o país como a sexta população do mundo em idosos, correspondendo a mais de 32 milhões de pessoas com 60 anos ou mais”.

Segundo a Projeção da População realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), esse percentual tende a aumentar nas próximas décadas, tendo-se uma perspectiva que em 2043, um quarto da população deverá

ter mais de 60 anos, enquanto a proporção de jovens até 14 anos será de apenas 16,3%" (PERISSÉ; MARLI, 2019, p. 22) e as projeções para 2050, apontam um percentual ainda mais elevado de idosos, se prevê que o número de pessoas chegará a 66,5 milhões nessa faixa etária. Haverá uma inversão da pirâmide na estrutura etária da população brasileira no decorrer de um século (1950-2050).

Em estudos sobre projeção da velhice no país, Izabel Marri, demógrafa do IBGE, menciona que a partir de 2047, a população brasileira deverá parar de crescer, pois, os grupos de pessoas mais velhas ficarão em uma proporção maior quando comparados aos grupos mais jovens da população. Esse fato contribuirá para o processo de envelhecimento populacional no país. O índice de envelhecimento deve aumentar de 43,19%, em 2018, para 173,47%, em 2060 (PERISSÉ; MARLI, 2019).

Nesse contexto, a educação é uma aliada para elevar a autoconfiança do idoso. Este fato é reconhecido na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), realizada na Alemanha, em 1997, a qual amplia a expressão "educação de adultos" para "educação ao longo da vida", termo este confirmado na VI CONFITEA, em 2009, realizada em Belém (PA), a qual menciona que a "aprendizagem ao longo da vida, do berço ao túmulo, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos" (UNESCO, 2010, p. 7).

Aprender deve transitar pela vida do sujeito em todas as fases do seu desenvolvimento, haja vista que a educação contribui para sua emancipação. Assim, "o retorno do idoso ao contexto de aprendizagem ou o seu engajamento em processos socioeducativos pode propiciar, de modo geral, a manutenção de boa condição de saúde e bem-estar. Os efeitos comportamentais advindos dessas ações têm potencial para influir em novos modos de viver das pessoas mais velhas" (CARVALHO et al., 2019, p. 39).

Oliveira (2013, p. 2174) corrobora que

a educação permanente possibilita o desenvolvimento do idoso integral, independentemente da classe social ou situação de marginalização em que o indivíduo esteja inserido, permitindo que ocorram o desenvolvimento intelectual, social, cultural e político. Negar a educação para o idoso é limitar a capacidade dele de ver o mundo e compreender-se inserido nele de maneira significativa, como sujeito ativo e autônomo.

Frente ao exposto, as Universidades Abertas para a Terceira Idade (UNATI)¹ – programas de extensão ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) – surgem como alternativas para que os idosos desfrutem seu tempo de forma plena e prazerosa, haja vista que “a educação deve ser um processo contínuo e permanente vivido pelo ser humano por toda a vida, não só pelo contato com a escola e universidades, mas também por meio da sociedade, propiciando às pessoas uma adaptação social e oportunidades para buscar o seu bem-estar físico e mental” (PORTAL DO ENVELHECIMENTO E LONGEVIDADE, 2014, [n.p.]).

As atividades ofertadas pela UNATI possibilitam a pessoa ressignificar sua vida a partir do próprio ato de envelhecer, pois a maioria dos idosos:

já se encontra aposentada e, não tendo mais que cumprir um horário de trabalho ou se preocupar com a criação dos filhos, passa a participar ativamente desses espaços que antes eram de improvável acesso a eles, que viviam numa condição de exclusão antes de retornar aos estudos. E a escola passa a ter então, um papel não só de disseminadora do conhecimento, mas também de agente principal de troca de experiências e oportunidade de convívio entre pessoas diferentes (PORTAL DO ENVELHECIMENTO E LONGEVIDADE, 2014).

Nessa mesma esteira de pensamento, Carvalho et al. (2019, p. 39), expõe que os:

processos educacionais podem viabilizar a reaproximação comunitária, social e cultural de ‘envelhescentes’, compensando o afastamento usual que acontece após os 60 anos, quando a maioria se aposenta ou se vê diante da “síndrome do ninho vazio”, período em que os filhos costumam estar independentes.

Dessa forma, os espaços educativos da UNATI viabilizam aos idosos trocar experiências entre seus pares, bem como, com os jovens universitários que frequentam os cursos de graduação das IES. Isto é de suma importância, pois conforme relata Nunes (2012, p. 11), “coletivamente, o indivíduo idoso busca seu bem-estar com a vida e com sua idade, visando à harmonia e fortalecendo importantes

1 As Universidades para a Terceira Idade também são conhecidas como “Universidades da Terceira Idade, ou Universidades Interidades, ou de Todas as Idades, ou do Tempo Livre, ou dos Idosos, não importa o nome, estão cada vez mais disseminadas pelo mundo, constituindo-se em lugar ideal de encontro e aprendizagem para pessoas idosas” (GOMES; LOURES, ALENCAR, 2005, p. 120).

vínculos através das relações interpessoais, a construção de novas amizades e a formação de redes de apoio”.

As palavras de Carvalho et al. (2019, p. 41) complementam ao mencionar que:

quando estão envolvidos em processos educativos, os idosos apresentam maior mobilidade individual e sociabilidade entre os pares, conseguindo rever suas crenças pessoais, assumir o autocuidado com maior propriedade de recursos e aumentar seus níveis de independência. Com isso, é possível que muitos dos processos patológicos oriundos da exclusão social e da inatividade possam ser reduzidos e, até mesmo, evitados.

Dessa maneira, o idoso ao ingressar na universidade tem a possibilidade de interagir com novos espaços sociais e culturais, (re)definir sua identidade, bem com, será capaz de superar as dificuldades que lhe foram impostas durante a vida e que, muitas vezes, são acentuadas quando ingressa na terceira idade” (CARRARO; CURY, 2015, p. 91).

Dessa maneira, o aumento da expectativa de vida da população tem na educação continuada um forte aliado para auxiliar no envelhecimento saudável e propiciar melhor qualidade de vida aos sujeitos idosos, pois considera-se que a aprendizagem durante a velhice é tão importante quanto a que prepara o indivíduo para a passagem da infância à vida adulta (FOGAÇA, 2001). Nessa perspectiva, as Universidades Abertas para a Terceira Idade, por meio da educação permanente, propiciam a esse grupo populacional tornar-se mais ativo, alegre, participativo e integrado à sociedade.

Considerando que educação é um “instrumento” valiosíssimo para a conscientização das pessoas na superação dos preconceitos negativos e estereótipos atribuídos à velhice, que mesmo sem fundamentação científica são reforçados pela sociedade, este estudo tem como objetivo compreender o papel da Unati enquanto política capaz de fomentar espaços com vistas à valorização do idoso enquanto ser humano social e individual com plenas condições de participação, interação, socialização e aprendizagem.

Inicialmente, a presente pesquisa traz a fundamentação teórica na qual se reflete sobre a aprendizagem na terceira idade e as Universidades Abertas para a Terceira Idade à luz da literatura pertinente. Em seguida, apresenta-se o caminho metodológico percorrido no estudo que deu suporte a esta investigação.

Na próxima etapa traz análise dos dados coletados pela pesquisa os quais são interpretados ancorados nos teóricos que pesquisam sobre a área. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inicia-se este item pelo que se entende por terceira idade e aqui se apropria do significado atribuído por Manzano (2014, [n.p.]), que menciona que ela corresponde a “fase entre a aposentadoria e o envelhecimento e que traz consigo as demandas de cuidado com a saúde de uma forma mais ampla, já pensando em um envelhecimento com mais qualidade de vida”.

Considerando que o aumento da população idosa é um fenômeno social, é importante não só respeitar, mas valorizar esta etapa do desenvolvimento humano, como outras fases da vida. Um exemplo de que a sociedade ainda não sabe lidar com esta população são as diversas nomenclaturas criadas, como: “melhor idade”, “maior idade”. Contudo, é importante salientar que para além da nomenclatura, é importante respeitar e valorizar.

A expressão terceira idade foi utilizada pela primeira vez na França em 1962 e tinha por intuito transformar a imagem que se tinha da velhice e, assim, promover uma separação cronológica entre os jovens velhos e os mais velhos (PEIXOTO, 1998).

No que concerne à educação para este público específico, a Organização Mundial de Saúde (2015) alerta que o envelhecimento saudável é o envelhecimento ativo e ele deve se assentar em quatro pilares e um deles é a aprendizagem ao longo da vida, pois:

tão fundamental quanto à cidadania, é o direito pela educação, pois não se alcançará a cidadania sem que haja conhecimento pleno deste direito. Logo, pensar a educação para a terceira idade, é pensar mais que uma ocupação para o idoso, é permitir uma ação intensiva e intencional para que este sujeito se perceba, entenda seu entorno social, político e econômico, como também não seja ludibriado ou tenha seus direitos negligenciados (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2011, p. 90)

Compreende-se que a educação é um direito e desta forma, deve fazer parte de todas as fases da vida, sendo fundamental a criação e implementação de projetos educacionais, capazes de garantir a educação permanente.

Frente ao exposto, a educação é um processo que vai além de ocupar o tempo ocioso do idoso, mas objetiva permitir que ele se sinta ativo e reconhecido pela sociedade, conheça e lute por seus direitos e desfrute plenamente sua cidadania, pois “o processo educacional colabora para o conhecimento e respeito dos saberes cotidianos dos idosos e não se limite à superação do analfabetismo” (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; SILVA, 2016, p. 164).

Ainda sobre a importância de programas educacionais ofertados para adultos, Groombridge (citado por CACHIONI, 1998, p. 10-11), argumenta que:

- a. a educação pode ajudar os adultos maduros e idosos a terem mais auto-confiança e independência, reduzindo as possibilidades de dependerem de recursos públicos e privados;
- b. a educação é primordial na capacitação dos idosos, ao lidarem com os inumeráveis problemas práticos e psicológicos em um mundo complexo, fragmentado e em mudanças;
- c. a educação para e pelo idoso intensifica sua atuação e contribuição para a sociedade;
- d. a possibilidade de aumentar o auto-conhecimento, compreender-se melhor e comunicar as próprias experiências às outras gerações favorece o equilíbrio, as perspectivas pessoais e de mundo, qualidades valiosas em um mundo em mudança;
- e. A educação é crucial para muitos idosos motivados para a aprendizagem e a comunicação.

Dessa forma, pode-se perceber que há várias razões pelas quais os idosos participam das atividades promovidas pela Unati, tais como: aquisição de conhecimentos sobre saúde, psicologia, bem-estar, convivência em grupo, melhoria da autoestima, entre outros.

A educação também encontra respaldo na Lei 10.741/2003 (Estatuto do Idoso), no art. 21, o qual preconiza que: “O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados” (BRASIL, 2003).

A referida lei preconiza, ainda, em seu art. 25:

O Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual (BRASIL, 2003).

Frente ao exposto, percebe-se que a educação para a terceira idade e as Universidades Abertas para a Terceira Idade devem ofertar informações relevantes que desperte a atenção, motive o idoso a sempre buscar conhecimentos. Apesar da UNATI ter por intuito “tirar os idosos do isolamento, propiciar-lhes saúde, energia e interesse pela vida e modificar sua imagem perante a sociedade” (PALMA, 2000, p. 53), em cada período histórico centrou em um objetivo específico.

Nos anos de 1960, a primeira geração da Universidade da Terceira Idade apresentou um modelo de serviço educativo. Em 1970 (segunda geração), privilegiou o conceito de participação e desenvolvimento das experiências dos idosos com o intuito de prepará-los para intervir ativamente nos problemas da sociedade. Nos anos de 1980 (terceira geração), preocupou-se com a elaboração de programas educativos para os idosos, que se aposentariam mais cedo, escolarizarem-se e, a quarta geração, final dos anos de 1990, voltou-se para o atendimento intergeracional, isto é, teve por preocupação integrar o idoso de forma absoluta na sociedade (LEMIEUX, 1990).

A Universidade Aberta para a Terceira Idade, tal como se conhece na atualidade, se originou na França, em 1973, na cidade de Toulouse, por iniciativa de Pierre Vellas e, em seguida, espalhou-se pela Europa. Elas foram criadas “como possibilidade de inserção do idoso em um espaço educacional não formal, que proporciona a integração social, a aquisição de conhecimentos, à elevação da autoestima, à valorização pessoal, ao conhecimento dos direitos e deveres e ao exercício pleno da cidadania” (OLIVEIRA, 2013, p. 2168).

Na América do Sul, o pioneirismo da Universidade Aberta é concedido ao Uruguai que, em 1983, implantou em Montevideu a UNATI, baseada no modelo francês, “caracteriza-se por modalidade de ensino não-formal, intergeracional e fundamentado na educação permanente” (GOMES; LOURES; ALENCAR, 2005, p. 126).

Aqui no Brasil, ao perscrutar na história, encontrou-se que o primeiro projeto para a realização de atividades educativas e culturais voltadas para os idosos que se tem conhecimento foi em São Paulo em 1963, em que o Serviço Social do Comércio (Sesc) realizava alternativas de convivência e participação para eles, como bailes, passeios, jogos de salão, sendo mais entretenimento do que de caráter educativo. Percebe-se que ao longo dos anos as atividades foram se diversificando e outros grupos foram participando, indo além das casas de abrigos e asilos.

Quanto às Unati, elas:

surgem como possibilidade de inserção do idoso em um espaço educacional não formal, que visa à integração social, à aquisição de conhecimentos, à elevação da autoestima, à valorização pessoal, ao conhecimento dos direitos e deveres e ao exercício pleno da cidadania (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; SILVA, 2016, p. 155).

No Brasil, as Universidades Abertas à Terceira Idade tiveram influências europeias e eram espaços voltados às atividades culturais e à sociabilidade, com o objetivo de ocupar o tempo livre e favorecer as relações sociais entre aposentados (VELOSO, 2004), para não deixar essa faixa etária excluída socialmente, pois é fato comprovado por pesquisas que o isolamento social pode originar problemas psicológicos. O afastamento dos familiares, a aposentadoria, a saída dos filhos de casa, a perda de pessoas próximas, podem levar à solidão e conduzir à depressão. Assim, a importância de lugares que apresentem programas de atenção a pessoas da terceira idade e que sejam programas interdisciplinares, de caráter dinâmico e que visem atender as reais necessidades destas pessoas.

Silva, Silva e Rocha (2017, p. 3 esclarecem que:

No Brasil, desde a década de 1980, as universidades cederam espaço às UnTI, tanto à população idosa como a profissionais interessados no envelhecimento. Idealizada em 1982 na UFSC, em 1983 o NETI inicia suas atividades; e na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 1984, é criado o Núcleo Integrado de Estudos e Apoio a Terceira Idade (NIEATI), sendo estas consideradas as universidades pioneiras no país.

Dessa maneira, programas educativos voltados aos idosos a partir das últimas décadas dos anos de 1990:

encorajando a busca da auto-expressão e a exploração de identidades de um modo que era exclusivo da juventude, abrem espaços para que uma experiência inovadora possa ser vivida coletivamente e indicam que a sociedade brasileira é hoje mais sensível aos problemas do envelhecimento (DEBERT, 2012, p. 15).

Em 1982, a Universidade Federal de Santa Catarina criou o Núcleo de Estudos de Terceira Idade (NETI), que tinha por intuito oferecer “atendimento ao idoso, formação de técnicos e voluntários na área gerontológica, consultoria e assessoria a empresas e entidades, cursos de preparação para aposentadoria e de formação de monitores de ação gerontológica”. (GOMES; LOURES; ALENCAR, 2005, p. 127).

Enquanto Universidade Aberta da Terceira Idade e não núcleos de estudo, a pioneira no Brasil foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 1993, por iniciativa do professor Piquet Carneiro. Sua origem se deu a partir do trabalho realizado pelo Núcleo de Ação Disciplina de Atendimento aos Idosos (NAI), que no final da década de 1980, funcionava no Hospital Universitário Pedro Ernesto (VERAS; CAMARGO JR., 1995). Cinco anos depois, em 1998, a Universidade Católica Dom Bosco, em Campo Grande (MS), implantou a Universidade da Melhor Idade (UMI), que tinha por objetivo integrar os idosos com os alunos da graduação (FRUTUOSO, 1999). A partir de então, outras instituições de ensino superior adotaram a proposta (LEMOS; ZABAGLIA, 2004).

De acordo com Erbolato (1996), enquanto programas de extensão, as UNATI desempenham, basicamente, três funções, quais sejam: prevenção, social e criação. Enquanto **prevenção** oportuniza ao idoso o acesso ao conhecimento, fato que além de propiciar o prazer de aprender, desempenha uma atividade cerebral que impede a redução da eficiência intelectual. A esse respeito Gomes (1999) acrescenta que as atividades veiculadas por estas Universidades contribuem para a diminuição da depressão, da solidão; da sensação de inutilidade e, até mesmo, da demência.

No que diz respeito à **função social**, os programas auxiliam no combate a solidão e ao isolamento e permitem que a pessoa possa reconstruir uma nova identidade; a **função criativa** se dá ao possibilitar aos aposentados assumir o papel de protagonista, ou seja, desempenhar a função de atores de sua própria vida (ERBOLATO, 1996), bem como, a criação de uma imagem positiva da velhice e do envelhecimento (DEBERT, 2012).

A respeito dos programas oferecidos pelas universidades abertas, Debert (2012) menciona que além de contribuir para o envelhecimento saudável, promove a autoestima e a luta contra preconceitos, pois

a dívida social que os mais jovens e a sociedade como um todo têm para com o idoso deve ser reconhecida e paga [...] O idoso é detentor de uma experiência única, de uma história que deve ser passada e ouvida com atenção pelos mais jovens. A memória, nesses contextos, é um bem valioso que deve ser preservado pela nação e por cada indivíduo (DEBERT, 2004, p. 149).

À medida que nestes programas os idosos têm voz são ouvidos, auxiliam na preservação da cultura, pois perpetuam a memória de um povo.

Em síntese, as Universidades Abertas a Terceira Idade por meio de suas ações pedagógicas propiciam ao idoso ressignificar sua vida, haja vista que a educação é um processo permanente e contribui para autoestima do ser humano.

METODOLOGIA

Essa pesquisa de cunho exploratório e descritivo, privilegiou a abordagem qualitativa, foi aprovada e registrada sob o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) 45062821.5.00000.8040 e Parecer nº 4.721.905, percorreu, basicamente, quatro etapas essenciais, quais sejam: a fundamentação (suporte teórico ao estudo) na qual se buscou significados para a Universidade Aberta para a Terceira Idade; o cenário em que se realiza o estudo e os procedimentos utilizados na coleta das informações e a análise e interpretação dos dados recolhidos.

O universo da pesquisa foi composto pelos alunos da Terceira Idade e, apesar de concordar com Laville e Dione (1999, p. 171), que a “amostra perfeitamente representativa compreenderia toda a população”, o convite foi extensivo a todos matriculados no ano de 2021, entretanto, somente participaram deste estudo os sujeitos que se sentiram motivados a integrar o grupo de livre e espontânea vontade, ou seja, dez senhoras do programa Unati Campus de Paranaguá, as quais tiveram seus nomes (transcritos para esta pesquisa de forma fictícia).

A respeito do método, optou-se pela dialética na visão de Paulo Freire, que tem o diálogo como mediação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. No presente estudo, acredita-se que “sem o diálogo, não há espaço para a contradição, para o pensamento diferente, para a diversidade de opiniões” (SOUZA, 2018, p. 10). Assim, por meio da troca de ideias tem-se a pretensão de trazer à tona temáticas que possibilitem entender as razões que levaram e/ou motivam os idosos a frequentar as atividades da Unati.

Nesse sentido, a roda de conversa foi o canal em que se materializou a fala desses sujeitos, pois entende que ao se investigar o pensar de determinado grupo que ele “não se dá fora dos homens, ou em um homem só, ou no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade” (FREIRE, 2005, p. 117).

Na Roda de Conversa “o diálogo é um momento singular de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e fala” (MOURA; LIMA, 2014, p. 98). Dessa maneira, o diálogo se deu em comunhão com todos os participantes da pesquisa.

Os procedimentos de coleta de dados iniciaram com a observação, pois esta técnica se constitui em uma forma mais apropriada para conhecer a realidade (GIL, 1999). Cabe salientar que a sustentação à observação se fez por meio de conversas informais dos assuntos discutidos nas reuniões e de entrevistas delineadas por temas geradores. A partir deles foi elaborado um roteiro pré-elaborado, contendo questões abertas, por elas darem “condição ao pesquisado de discorrer espontaneamente sobre o que se está questionando. [...] Com essas respostas, pode-se detectar melhor a atitude e as opiniões do pesquisado, bem como sua motivação e significação”. (FACHIN, 2017, p. 163).

A análise e interpretação dos dados foram analisadas à luz da literatura pertinente. Os diálogos oriundos das rodas de conversas foram gravados com a permissão prévia dos participantes. Depois de ouvidos, foram transcritos e analisados seguindo a orientação metodológica proposta por Lefevre e Lefevre (2003), denominada Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), a qual se propõe a organizar e tabular dados qualitativos de natureza verbal, obtidos de depoimentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentam-se as análises sobre as percepções dos sujeitos sobre a Unati e, nessa esteira, aspectos relacionados às políticas para idoso. Entretanto, pouco se expressaram frente às políticas senão, apenas, indicaram alguns projetos e programas que participam, ou seja, embora, um dos questionamentos feito aos idosos tangenciasse a questão política, os sujeitos reconhecem esse aspecto quando assinalam que sentem necessidade de programas e políticas voltadas exclusivamente aos idosos, como, por exemplo, atendimento hospitalar que considerem as especificidades dos sujeitos desse grupo populacional. Notadamente, a questão das políticas não está como foco de atenção para todos, entretanto o anseio por qualidade de vida, por direitos, por mais serviços de saúde expressam que elas têm a noção de direitos. Contudo, cabe analisar com Mendes (2014) quando assinala que o envelhecimento na população brasileira acontece sem a solução para as precariedades dos problemas sociais, há muito tempo, identificado.

Em Huenchuan (2009) verifica-se que há por uma carência institucional significativa que compreende escasso desenvolvimento institucional e uma baixa qualidade dos sistemas de proteção social.

Os apontamentos teóricos, por um lado, ratificam a carência de políticas e programas sociais e, por outro, explica o fato de os sujeitos, demonstrarem pouca disponibilidade para falar de políticas, situação que, nas análises desse estudo, se dá em função dos desconhecimento das poucas políticas existentes pela população.

Não dá para negligenciar tal contexto, pois “o exercício da cidadania depende da criação de condições favoráveis à manutenção de seu poder de decisão, escolha e deliberação” (BRAGA, 2001, p. 7). Isso permite ressaltar que há indicativos de salvaguardar o direito à população idosa ao passo que, nas práticas sociais que envolve serviços e programas, são muito tímidas chegando à incipiência.

Ainda, no arcabouço das políticas destaca-se a Lei 13.535 de 2017 que explicitou alterações no art. 25 do “Estatuto do Idoso” referendando a essa população a oferta de cursos e programas de extensão pelas Instituições de Ensino Superior. É nesse contexto que as Unatis, que apresenta um longo histórico das primeiras iniciativas, se inserem de forma institucionalizada no âmbito das políticas nacionais. Nas análises de Neri e Yassuda (2004), na década de 1975, vários países implantam o programa Universidade da Terceira Idade e, apesar de modelos diversos, o objetivo era comum e consistia em garantir oportunidade para programas voltados às pessoas mais velhas.

Essa referência diz respeito ao papel das Instituições de Ensino Superior em desenvolver ações, programas e projetos que possibilite educação continuada de modo que, os sujeitos desse grupo populacional, possam expressar suas ideias e opiniões, compartilhar experiências e solidificar o desenvolvimento de atitudes mais positivas (CARVALHO, 2019).

Embora, tímida essa referência do artigo 25 do Estatuto do idoso, alterado é proeminente porque ratifica que a educação se desenvolve, permanentemente, portanto, em todas as fases da vida humana. Ela favorece a criatividade, a compreensão sobre o mundo e a realidade além de contribuir para uma postura positiva sobre a vida (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; SILVA, 2016). Dos apontamentos teóricos e da fala das participantes duas ideias ficam evidentes, uma diz respeito ao fato de que a aprendizagem, as trocas facilitam a socialização e integração do idoso à sociedade e, a outra, diz respeito ao fato de que o ser humano, mesmo quando idoso é capaz de aprender e, além disso, permanecer motivado para tal. Este fato encontra eco em Salgado (citado por FERRIGNO, 2010) quando afirma de que há grande possibilidade de desenvolvimento intelectual, mesmo na velhice, sobretudo, quando acompanhada pela motivação e pelo desejo do conhecimento.

Assim, pode-se depreender que a educação deve apresentar novos desafios diante do crescimento dos idosos. Esse direcionamento não pode ser confundido nem com uma preparação para a vida, nem de uma preparação profissional, pois, a educação na Universidade aberta é concebida como educação ao longo da vida, mais aberta, mais desinteressada, não ligada à produtividade ou a qualquer tipo de promoção social, haja vista, que a Unati trata-se de uma organização que expressa uma educação sem obrigações, sem diplomas, que responde as necessidades existentes, mas, também, a interesses culturais, sociais e pessoais. Concentra-se, sobretudo, na obtenção do enriquecimento pessoal com vista à realização de si mesmo, à participação na vida social, cultural e política.

Não é um paliativo ou entretenimento, seu objetivo principal é ajudar o idoso a entender a si mesmo, entender o que vive e para onde vai, entender essa nova fase de seu desenvolvimento e como, longe de ser um prelúdio para a morte, aparece como uma fase decisiva e pode se tornar o período mais feliz de sua vida. Esses programas são baseados em universidades porque são organizados por uma universidade e, podem ser desenvolvidas por professores convidados, professores da universidade, acadêmicos bolsistas e, demais profissionais como da saúde, da assistência social, nutrição, medicina, fisioterapia, do direito e, de forma bem incisiva, profissionais da psicologia.

A interação com outras gerações, também é viabilizada pela Unati ao promover ações envolvendo os acadêmicos dos diversos cursos seja como bolsistas ou como voluntários. Com isso vê-se a função social desses programas que acima tudo se busca atenção solidária às reais necessidades dos idosos.

A organização dos conteúdos ao serviço das finalidades sociais do programa Unati, não consiste apenas em informar, mas para formar e transformar, e não para a prática profissional, mas para a conquista de uma vida mais participativa, ocupacional, mais competente e mais proveitosa para os interessados.

Os apontamentos teóricos de Debert (2012) indicam que esses programas abrem espaços para uma experiência inovadora, vivida coletivamente que, por sua vez, sinaliza que a sociedade brasileira está mais sensível aos problemas do envelhecimento.

O programa Unati tem objetivos bem definidos e esses estão assim configurados e envolve: trabalho interdisciplinar, ação educativa ampliadas da universidade; promover debates, possibilitando a modificação do perfil do idoso na sociedade, e enfatizando questões que envolvam Terceira Idade para integração entre gerações

e entidades que atuam na comunidade em prol do idoso; analisar a problemática sob a perspectiva biopsicológicas, filosóficas, políticas, jurídicas, religiosas, econômicas, sócio-culturais e outras, e, por fim, possibilitar ao idoso aprofundar conhecimentos conforme áreas de interesse.

O ponto fulcral da Unati está em possibilitar, ao idoso, maior atividade, interação e participação social e, portanto, livre para escolher e agir de acordo com suas demandas e do grupo o que envolve a capacidade de relativizar ideias, ampliar pontos de vista, promover e ampliar o nível cultural e em última análise, permitir a comunicação intra e interpessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Unati, programa desenvolvido pelas universidades, tem representatividade social uma vez que consolidam, por um lado a função social da universidade e, por outro lado, à valorização do idoso enquanto ser humano social e individual com plenas condições de participação, interação, socialização, aprendizagem, enfim, de seguir a vida com as novas demandas da velhice.

Pode-se concluir que a Unati é percebida pelos sujeitos como um projeto cujas atividades livremente escolhidas e direcionadas ao seu próprio bem-estar juntamente com o prazer de desfrutar do tempo livre em tarefas de aprendizagem, criação, recreação, solidariedade e que ela cumpre o seu papel, pois contribui para difundir conhecimentos que permitem alterações das práticas sociais frente ao idoso e, portanto, contribui para alterações das práticas sociais dos próprios sujeitos que relatam terem vivenciadas situações de isolamento, medo, depressão, mas, que ao contatarem o Programa tomaram ciência que podem viver a velhice sob outra perspectiva.

Apreendeu-se das falas dos sujeitos ideias como os: vínculos, a socialização, a busca, o relacionamento, a amizade, a interação, a transformação, a comunicação, a oportunidade e a aprendizagem, resultando que a Unati é compreendida pelos sujeitos como espaço de interação, convivência e transformação. Ficou evidenciado, ainda, o fato de que a aprendizagem e as trocas facilitam a socialização e integração do idoso à sociedade e, o fato de que o ser humano, mesmo quando idoso é capaz de aprender e permanecer motivado para tal.

Nesse contexto, o programa Unati do qual participam representa uma política que, de algum modo relaciona-se ao direito do idoso de continuar ativo, aprendendo

e pertencente. Considerando com Salgado (citado por FERRIGNO, 2010) que mesmo na velhice, há grande possibilidade de desenvolvimento intelectual, sobretudo, quando acompanhada pela motivação e pelo desejo do conhecimento.

Nesse contexto, o processo educacional deve fomentar novos desafios diante do crescimento dos idosos, entretanto, a flexibilidade deve fundar as práticas nesse espaço de aprendizagem.

Por fim, os sujeitos percebem a Unati como um espaço de ações que atende as demandas do idoso e se organiza por uma educação sem obrigações, sem diplomas, que responde as necessidades existentes, mas, também, a interesses culturais, sociais e pessoais. As ações são concebidas e percebidas pelos sujeitos como meio de enriquecimento pessoal com vista à realização de si mesmo, à participação na vida social, cultural e política. Conforme apontado por Debert (2012) os programas das Universidades Aberta à Terceira Idade abrem espaços para uma experiência inovadora, vivida coletivamente que, por sua vez, sinaliza que a sociedade brasileira está mais sensível aos problemas do envelhecimento.

Com essa pesquisa compreendeu-se alguns aspectos que envolve a temática envelhecimento e o sujeito idosos permite entender que impulsionados por razões que têm a ver com sua história pessoal e/ou seu contexto sociocultural, cada um desses sujeitos tornassem protagonistas, nesse processo de envelhecimento o que, por consequência lhes permite ocupar um espaço; um espaço que é testemunho de que quem o ocupa realmente existe.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**: a realidade incômoda. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2018.

BRAGA, Pérola Melissa Viana Envelhecimento, Ética e Cidadania. **Jus Navigandi**, Teresina, a.6, n.52, nov. 2001. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/2389/envelhecimento-etica-e-cidadania>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.741 de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, 2023.

BUENO, Ermelinda Maria; GOMES, Sandra Maura; LOPES, Ruth Gelehrter da Costa. A percepção dos idosos sobre a qualidade de vida no ambiente institucional. **Revista do Portal de Divulgação**, v. 2, n. 22, p. 39-49, jun. 2012.

CACHIONI, Meire. **Envelhecimento bem-sucedido e participação numa Universidade da Terceira Idade**: a experiência dos alunos da Universidade São Francisco. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

CARRARO, Valéria; CURY, Mauro José Ferreira. A educação da pessoa idosa universitária e a pedagogia de Paulo Freire. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.18, n. 1, p. 91-98, 2015.

CARVALHO, Ercilene Mendonça de Amorim de; VIDAL, Liviane Damasceno; BRITO, Jessiane Kelly Nascimento de; BARROSO, Raimunda Eliana Cordeiro. Processos educativos e qualidade de vida na velhice. **Rev. Longeviver**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 37-45, out./dez, 2019.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE JOVENS E ADULTOS (CONFITEA), 6.; Belém, 2009. Documentos. Belém, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14239-confitea>. Acesso em: 10 dez 2019.

DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice**: socialização e processo de reprivatização do envelhecimento São Paulo: Edusp/ Fapesp, 2012.

ERBOLATO, Regina Maria Prado Leite. **Universidade da terceira idade**: avaliações e perspectivas de alunos e ex-alunos. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Católica de Campinas, Campinas.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**: noções básicas em pesquisa científica. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

FERRIGNO, José Carlos. **Coeducação entre gerações**. 2.ed. São Paulo: SESC, 2010.

FOGAÇA, M. C. C. B. H. **Reflexões sobre o envelhecimento**. São Paulo, LTR, 2001.

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

FRUTUOSO D. A **Terceira Idade na Universidade**: relacionamento entre gerações no 3º milênio. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 1999.

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

GOMES, Lucy; LOURES, Marta Carvalho; ALENCAR, Josélia. Universidades abertas da terceira idade. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 17, p. 119-135, abr. 2005.

HUENCHUAN, S. **Envejecimiento, derechos humanos y políticas públicas**. Santiago de Chile: *Cepal*, abr. 2009. Disponível em: https://social.un.org/ageingworkinggroup/documentsECLAC_sp_HR%20and%20public%20policies.pdf. Acesso: 15 jan. 2022.

IBGE. **Idosos indicam caminhos para a melhor idade**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://censo2020.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/24036-idosos-indicam-caminhos-para-uma-melhor-idade.html>. Acesso em: 02 out. 2020

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: Educus; 2003.

LEMIEUX A. Recherché fondamentals et recherché - acción. Université du Troisième age: role des personnes âgées. **Gerontologie et Societé. Cahiers du la Fondation Nationale de Gerontologie**, Paris, n. 55, p. 115-120, 1990.

LEMONS, Maria Teresa Toribio Brittes; ZABAGLIA, Rosângela Alcântara (Orgs.). **A arte de envelhecer**: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso. Rio de Janeiro: Idéias & Letras, 2004.

MANZARO, Simone de Cássia de Freitas. **Envelhecimento**: idoso, velhice ou terceira idade? Portal do Envelhecimento, 12 nov. 2014. Disponível em: <https://www.portal-doenvelhecimento.com.br/envelhecimento-idoso-velhice-ou-terceira-idade/>

MENDES, Telma de Almeida Busch. **Geriatría e gerontologia**. São Paulo: Manole, 2014.

MERCADANTE, E. F. et al. Editorial. **Revista Serviço Social e Sociedade: Velhice e Envelhecimento**, São Paulo, v.24, n. 75, 2010.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória Lima. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014

MOUTTE, Maria Rita de Paulis. Os Centros Dia na promoção de qualidade de vida do idoso. **Revista Longeiver**, São Paulo, v. 2, n. 5, p. 64-70, jan./mar. 2020.

NERI, Anita Liberalesso; YASSUDA, M. S. (Orgs.). **Velhice bem-sucedida**: aspectos afetivos e cognitivos. Campinas: Papyrus, 2004.

NUNES, Meire. Desafios e perspectivas na velhice: a interpretação da Terceira Idade. **Revista Portal de Divulgação**, v. 2, n. 22, p. 6-17, jun. 2012.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Políticas públicas, educação e a Universidade Aberta para a Terceira Idade nas dissertações e teses: de 2000 a 2011. In: EDUCERE. Congresso Nacional de Educação, 11., 2013, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 2167-2187.

OLIVEIRA, Rita de Cássia de Cássia da Silva Oliveira; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; SILVA, Flávia Oliveira Alves da. Análise das produções sobre a educação na terceira idade. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 28, p.151-168, maio/ago. 2016.

OLIVEIRA, R. C. S.; SCORTEGAGNA, P. A.; OLIVEIRA, F. S. O envelhecimento e a velhice: teorias, demografia e política. Curitiba: CRV, 2011.

PALMA, L.T. **Educação permanente e qualidade de vida**. Passo Fundo: UPF, 2000.

PEIXOTO, C. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade. In: BARROS, M.M.L. de. (Org.). **Velhice ou terceira idade?** Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 69-84

PERISSÉ, Camile; MARLI, Mônica. Caminhos para uma melhor idade. **Revista Retratos**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-25, fev. 2019. Disponível em: https://agencia-denoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/d4581e6bc87ad8768073f974c0a1102b.pdf. Acesso em: 03 out. 2020.

PORTAL DO ENVELHECIMENTO E LONGEVIVER. **Para que estudar na terceira idade**. 17 mar. 2014. Disponível em: <https://www.portaldoenvelhecimento.com.br/para-que-estudar-na-terceira-idade/>. Acesso em: 04 set. 2020.

SILVA, Flora Moritz da; SILVA, André Tiago Dias da; ROCHA, Rudimar Antunes da. Onde estão as UNTI as universidades públicas federais do Brasil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 17., Mar del Plata, 2017. **Universidade, desenvolvimento e futuro na sociedade do conhecimento**. Mar del Plata: Universidad Nacional, 2017.

UNESCO. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília, 2010.

VELOSO, Esmeraldina. **Políticas e contextos educativos para os idosos**: um estudo sociológico numa Universidade da Terceira Idade em Portugal. 2004.. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2004.

VERAS, R.P.; CAMARGO, J.R. Idosos e Universidades: Parcerias para a qualidade de vida. In: VERAS, R.P. (Org.). **Terceira Idade**: um envelhecimento digno para cidadão do futuro. Rio de Janeiro: Relume –Dumará, UNATI, 1997.