ELÓI MARTINS SENHORAS
HERCULES GUIMARÃES HONORATO
(organizadores)

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Instrumentos & Contextos



EDITORA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Instrumentos & Contextos

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Instrumentos & Contextos

ELÓI MARTINS SENHORAS
HERCULES GUIMARÃES HONORATO
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2022

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Paulo Henrique Rodrigues da Costa

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se 40 SENHORAS, Elói Martins; HONORATO, Hercules Guimarães (organizadores).

Educação de Jovens e Adultos: Instrumentos & Contextos. Boa Vista: Editora IOLE, 2022, 285 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-998359-3-3
https://doi.org/10.5281/zenodo.7402133

1 - Brasil. 2 - Educação. 3 - Educação de Jovens e Adultos. 4 - Ensino.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2022

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
Ciência, Tecnologia e Sociedade na Educação de Jovens e Adultos 13

CAPÍTULO 2 |
Inclusão Digital na Educação de Jovens e Adultos:
Desafios e Possibilidades de Inserção 43

CAPÍTULO 3 |
Expectativa Discente na Educação de Jovens e
Adultos sobre Tecnologias de Informação e Comunicação na Prática Docente 67

CAPÍTULO 4 |
Os Desafios do Ensino no
Proeja e na EJA: Estudo de Caso em Cenário Pandêmico 99

CAPÍTULO 5 |
Aplicativos Móveis em Sala de Aula:
Uso e Possibilidades para o Ensino da Matemática na EJA 129

SUMÁRIO

CAPÍTULO 6 |
Sessão Astronômica e EJA: Observação em Tempo Real das
Crateras da Lua Captadas por Telescópio Acoplado a Smartphone 159

CAPÍTULO 7 |
Educação para Jovens e Adultos Integrada à Educação do Campo 173

CAPÍTULO 8 |
O Docente da Educação de Jovens e
Adultos do Campo: Formação Profissional X Prática Docente 189

CAPÍTULO 9 |
O Pensamento de Paulo Freire e a
Educação no Contexto Prisional: Ressocialização com Emancipação 213

CAPÍTULO 10 |
Educação de Jovens e Adultos no Contexto
Prisional: Desafios, Limites e Possibilidades da Educação em Prisões 237

SOBRE OS AUTORES | 273

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos trata-se de um tema clássico no campo epistêmico da Educação, tradicionalmente identificado pelo acrônimo de EJA, o qual tem se caracterizado como uma força estrutural de longa duração presente de modo transversal na evolução da história do pensamento educacional em diferentes países do globo.

Justificado pela relevância social que a EJA possui para o processo de construção cidadã do desenvolvimento humano, este livro foi organizado pelo trabalho colaborativo de várias mãos, a fim de preencher uma lacuna científica em língua portuguesa, corroborando para a expansão da fronteira do conhecimento sobre a práxis educacional.

O trabalho coletivo desenvolvido em rede por um conjunto de vinte e três pesquisadores de instituições públicas e privadas das macrorregiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste traz uma privilegiada imersão comparativa sobre a temática da EJA a partir da análise empírica em distintas realidades socioespaciais do território brasileiro.

Destarte, o objetivo da presente obra foi reunir diferentes pesquisadores para discutirem instrumentos e estratégias de ensino para a promoção da EJA, bem como os distintos contextos espaciais e institucionais, justamente a fim de analisar as oportunidades e desafios existentes empiricamente em diferentes realidades brasileiras.

A estruturação deste livro em dez capítulos apresenta uma instigante discussão sobre a realidade da EJA no Brasil com base em um colaborativo trabalho de pesquisa engendrado por professores que a despeito das distintas formações acadêmicas e profissionais

buscam avançar na construção do campo epistêmico das Ciências da Educação.

Caracterizado por uma natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins, este livro teve o método dedutivo como pilastra mestre para fundamentar a análise sobre questões fáticas e teóricas com base nos procedimentos qualitativos, tanto, de revisão bibliográfica e documental no levantamento de dados, quanto de hermenêutica educacional na interpretação dos dados.

Conclui-se que em função da combinação da abordagem didática com um rigor cientifico teórico-metodológico, a presente obra é indicada para um amplo público, tanto de leitores interessados em novas informações e conhecimento, quanto de acadêmicos, especialistas e profissionais que buscam se atualizar com discussões sobre o estado da arte na temática.

Excelente leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

Prof. Dr. Hercules Guimarães Honorato

(organizadores)

CAPÍTULO 1

Ciência, Tecnologia e
Sociedade na Educação de Jovens e Adultos

CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Flávio Henrique Baptista

Durante a segunda guerra mundial, se intensificou o desenvolvimento científico e tecnológico, devido à corrida armamentista entre as grandes potências envolvidas na disputa. Contudo, os resultados da apropriação da ciência e da tecnologia pelos militares, e as consequências advindas, levantaram muitos questionamentos sobre o papel da ciência.

Projetos como Manhattan, responsável pelo desenvolvimento das bombas atômicas, usadas contra os japoneses nas cidades de Hiroshima e Nagasaki em agosto de 1945, colocaram em xeque a concepção vigente da ciência e tecnologia (CEREZO *et al.*, 2003).

A visão dominante da ciência, até então essencialista, fundamentada academicamente na visão clássica do positivismo, resumido no modelo linear de desenvolvimento onde: + ciência = + tecnologia = + riquezas = + bem estar social (CEREZO *et al*., 2003).

Nas décadas de 60 e 70, eventos como a corrida espacial, guerra do Vietnã, desenvolvimento de bombas atômicas, armas químicas, intensificaram as discussões a respeito do papel da ciência e da tecnologia na sociedade. Esse debate ganha corpo, a partir das publicações dos livros *A estrutura das revoluções científicas*, de Thomas Kuhn, físico e historiador da ciência, e Primavera Silenciosa, de Rachel Carson, bióloga naturalista.

As duas obras, publicadas em 1962, geram engajamento de acadêmicos de diversos campos, políticos e sociedade, constituindo o marco do surgimento do movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) como campo de estudo. Do movimento CTS, emergiram subcampos de estudos na área da pesquisa, das políticas públicas e da educação.

Devido às particularidades apresentadas pelo contexto socioeconômico brasileiro, pressupostos teóricos da pedagogia de Paulo Freire (1967; 1970; 1996) articulados ao Pensamento Latino Americano em CTS (PLACTS), fundamentam essa concepção de educação.

Essa articulação amplifica o campo teórico, enriquecendo as discussões sobre: a não neutralidade da ciência e da tecnologia; a maior participação popular na tomada de decisões; a inserção das demandas sociais no desenvolvimento científico e o papel da educação na mediação desses processos.

Essa articulação é ratificada nos trabalhos de Auler (2003), Auler e Delizoicov (2006; 2015). Galieta e Linsingen (2006) entendem que a articulação de tais propostas educacionais é um ganho para o enfoque CTS por lhe proporcionar uma base educacional sólida e coerente.

A formação de cidadãos críticos, cientes de suas realidades e com consciência do poder transformador de suas práticas, conceitos rotineiros da pedagogia de Freire, são citados como benefícios da promoção de uma educação que tem como objetivo a alfabetização científica por Lorenzetti e Delizoicov (2001).

Muitas vezes, esse processo de alfabetização tem como obstáculo a estrutura educacional, que ainda é fortemente influenciada por tendências autoritárias e dogmáticas como aponta Chassot (2003).

Todo o ideário de uma educação fundamentada em princípios CTS, demanda do educador a intelectualidade para traduzir em sua prática docente as premissas dessa educação. O ensino de ciências sobre esses preceitos é conhecido por Abordagem ou Enfoque CTS.

Para Cerezo *et al*. (2003) esse tipo de educação, além de compreender aspectos organizativos e de conteúdo curricular, deve alcançar também aspectos próprios da didática. Uma das formas de introdução da abordagem CTS na prática docente, apresentados por Delizoicov, Angotti (1990) e Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) são os três momentos pedagógicos: Problematização inicial**,** Organização do conhecimento e Aplicação do conhecimento.

Para Santos e Mortimer (2001), a educação científica está atrelada à capacidade de tomada de decisões de uma sociedade. A educação com este viés possibilita habilitar uma parcela significativa da sociedade brasileira para discussões a respeito de questões ambientais, produção, agricultura, exploração de recursos minerais, utilização de agrotóxicos, alimentação, saúde, educação, entre outras.

Viabilizando que todos possam debater sobre essas situações, fazendo a devida relação com os aspectos sociais emergentes, como emprego, renda, habitação, bem-estar social, entre outros.

A educação ambiental é um dos aspectos centrais do Movimento CTS. Muitos autores acrescentam o "A" de ambiente à tríade Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente CTSA para salientar a importância deste tema no campo de estudo. Sobre a educação ambiental no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Paranhos (2009) aponta que esta auxilia na construção do

conhecimento, além de permitir ao sujeito, o seu reconhecimento como um indivíduo dotado de história.

A educação CTS tem por objetivo a formação para cidadania. O ensino baseado na concatenação dos elementos da tríade Ciência, Tecnologia e Sociedade possibilita a alfabetização científica e a consequente formação cidadã, em oposição a um ensino meramente propedêutico (MUENCHEN; AULER, 2007). Este trabalho é um ensaio curto, que tem como objetivo apresentar a Educação CTS como alternativa para promoção do ensino de ciências no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de jovens e adultos (EJA), regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) garante aos cidadãos que não tiveram acesso, ou tiveram seu percurso escolar interrompido, a oportunidade de realização do trajeto escolar dentro da modalidade. Nesse sentido, a EJA se trata de um instrumento de reparação histórica.

O acesso à educação no Brasil é historicamente marcado pelas desigualdades sociais. As primeiras escolas do país são criadas para formação da elite sócio econômica, não atendendo pobres e negros, restando a estes o ensino de caráter religioso (FIGUEIRÊDO, 2020).

Durante todo processo de desenvolvimento da educação pública, sempre houve os grupos excluídos de alguma forma do acesso, seja por razão de sua cor, classe social ou mesmo sexo. Essa exclusão histórica criou uma disparidade no acesso ao emprego e à renda, um dos principais fatores que levam esses jovens e adultos de volta à sala de aula.

Quanto à evasão escolar, quando jovens entre 15 e 29 anos são perguntados sobre o porquê evadiram ou nunca frequentaram a escola, 39,1% apontam a necessidade de trabalhar como principal causa (PNAD, 2019). Essa dinâmica que orbita o emprego, muitas vezes, faz com que os objetivos da EJA não sejam alcançados, por não ser capaz de abarcar os educandos no que se propõe em documento.

Segundo as diretrizes fundamentais para EJA (BRASIL, 2000), a modalidade precisa desempenhar três funções: Função reparadora, que garante acesso à escola, como restituição de direitos, reconhecendo a necessidade de se propiciar situações pedagógicas que atendam as especificidades de aprendizagem de alunos jovens e adultos.

Função equalizadora, busca propiciar a igualdade de oportunidades, tendo como princípio a equidade na distribuição dos bens sociais, possibilitando aos alunos da modalidade acesso a novas formas de trabalho e cultura.

Função qualificadora, referente a uma educação permanente, baseada no caráter incompleto do ser humano, que pode ser desenvolvida por meios formais e informais de educação.

O cumprimento destes objetivos exige que a modalidade compreenda outras dimensões além da do trabalho. A educação para cidadania pretendida na modalidade EJA, demanda uma formação holística, interdisciplinar, que não seja alienante para as questões sociais em que o educando está inserido, assim como do contexto histórico que as reproduz.

Uma vez que não se consiga alcançar os objetivos estabelecidos, a estrutura educacional se torna uma mera emissora de diplomas, um aparato burocrático de validação da desigualdade, produzindo o fenômeno que Acácia Kuenzer denomina de “Inclusão excludente” (KUENZER, 2007, p. 14-15).

Figueiredo (2020), define “Inclusão Excludente” dentro do contexto da educação de jovens e adultos da seguinte maneira:

> [...] remete a uma forma de educação escolar cujas estratégias inclusivas são estruturadas e aplicadas, porém, as mesmas não habilitam os estudantes de forma que possam atender às necessidades exigidas pelos padrões de qualidade do mercado de trabalho. Ou seja, a aprendizagem escolar não os faz alcançar uma formação autônoma, intelectual e ética que os capacitem a resolverem problemas novos com rapidez e eficiência, que os tornem capazes de acompanhar as mudanças, que os motivem a aprenderem de forma constante. Assim, a inclusão excludente é aquela que inclui o aluno na escola, visto como a efetivação do Direito Humano à Aprendizagem, porém, não a forma devidamente para o processo de produção e suas atuais exigências, tornando-os excluídos do mercado de trabalho. (FIGUEIRÊDO, 2020, p. 7-8).

A educação de jovens e adultos é ofertada predominantemente em caráter supletivo. Nessa categoria de ensino, há uma perda significativa de carga horária em comparação ao ensino regular, com consequente prejuízo na oferta de conteúdo. Esta especificidade da EJA, exige que os educadores priorizem o conteúdo a ser ofertado em detrimento de outros.

Outra situação comum na modalidade é a tentativa de reprodução do ensino regular. Algumas vezes, pode prevalecer a percepção de que esse ensino tem como único objetivo preparar os estudantes para realização de avaliações externas como: Prova

Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Se essa percepção de educação é antiquada para educação regular, pois na sua realização se acaba por praticar o que Paulo Freire denominava por educação bancária (FREIRE, 1970), na EJA, ela pode configurar um fator de evasão escolar, por não atender às expectativas dos estudantes da modalidade.

A educação científica tecnológica é colocada como fator primordial para o desenvolvimento de um país. Também aparece como centralidade, a necessidade de educar a população para o enfrentamento de urgências nas áreas ambientais, saúde, consumo e trabalho. Para Gouveia e Silva (2015):

> Ao contemplar os aspectos sociais, políticos e culturais relacionados à Ciência e Tecnologia o conteúdo escolar ganha significado na vida do aluno, fazendo com ele participe, troque ideias e ressignifique os seus conceitos, deixando de ser um mero receptor e acumulador de conceitos fragmentados (GOUVEIA; SILVA, 2015. p. 7).

Para Chassot (2003), hoje não se pode mais conceber propostas para um ensino de ciências sem incluir nos currículos componentes que estejam orientados na busca de aspectos sociais e pessoais dos estudantes.

Mediante os desafios relacionados à educação científica na modalidade EJA, a educação por meio da denominada Abordagem CTS, se apresenta como alternativa significativa para promoção da alfabetização científica.

EDUCAÇÃO CTS

A Educação CTS tem como principal objetivo promover a alfabetização científica, possibilitando aos alunos a construção de conhecimentos necessários, assim como habilidades e valores, importantes para a tomada de decisões que envolvem ciência e tecnologia em sociedade (SANTOS; MORTIMER, 2002). Segundo Gouveia e Silva:

> Nos dias atuais percebe-se um incentivo para que as práticas educacionais da EJA forneçam um ensino amplo, de qualidade, focado nas novas demandas da sociedade, com a intenção de preparar o indivíduo dando-o condições igualitárias de acesso ao emprego e de prosseguir com seus estudos (GOUVEIA; SILVA, 2015, p. 2).

Nesse sentido, é possível perceber, nos documentos normativos mais recentes, uma mudança com relação aos objetivos do ensino de ciências. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas suas competências gerais da educação básica traz uma série de princípios que dialogam com a alfabetização científica.

Conceitos como: valorizar conhecimento historicamente construído, exercitar a curiosidade intelectual, recorrer a abordagem própria da ciência, argumentar com base em dados e informações confiáveis, consciência socioambiental, consumo responsável, posicionamento ético, resolver problemas, comunicação de forma crítica, exercer protagonismo na vida pessoal e coletiva, são elementos que figuram na abertura do documento, evidenciando suas características (BRASIL, 2018).

O documento enfatiza a necessidade da problematização sobre o papel da ciência e da tecnologia, no que se refere à importância para o desenvolvimento e melhora da qualidade de vida do ser humano, assim como seus impactos ambientais e sociais ao longo do tempo (BRASIL, 2018). Portanto, já existe o entendimento, expressado normativamente, da importância de se ofertar um ensino de ciências que promova a alfabetização científica.

Segundo Chassot, "A ciência pode ser considerada uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural" (CHASSOT, 2003, p. 91). Como leitura que possibilita a compreensão do mundo em que vivemos, o ensino de ciências precisa ser, sobretudo, emancipador.

A educação nesse contexto precisa estar voltada para autonomia dos sujeitos, prepará-los para tomada de decisão em situações que ciência e tecnologia afetem de forma positiva ou negativa, ambiente e sociedade. A educação CTS, tem por característica principal, o ensino de ciências baseado na concatenação dos elementos que compõem a tríade Ciência + Tecnologia + Sociedade.

Uma das formas de introdução do enfoque CTS à prática docente e ao contexto escolar, é a utilização de Temas Problemas ou Temas geradores, de relevância social (AULER, 2007). Conceitos evoluídos da Abordagem temática, apresentada por Paulo Freire no livro *Educação como prática de liberdade,* publicado em 1967, e que volta a ser discutido várias vezes em sua obra.

A abordagem temática, apresentada por Freire, busca no cotidiano do educando os temas geradores. O objetivo é fazer da reflexão sobre o contexto em que o aluno está inserido, o ponto de partida para aprendizagem de conteúdos, possibilitando o desenvolvimento de senso crítico e a conscientização da capacidade

de transformação social através da ação. Sobre abordagem temática, Paulo Freire (1970) dizia:

> Enquanto na prática "bancária" da educação, anti-dialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é "depositado", se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus "temas geradores" (FREIRE, 1970, p. 120).

Para Freire, a abordagem temática, quando realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, possibilitaria a apreensão do conhecimento e o desenvolvimento de um pensar crítico sobre o mundo. Nesse sentido, Freire destaca que:

> É importante reenfatizar que o "tema gerador" não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco da realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo (FREIRE, 1970, p. 115).

No livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), Paulo Freire, retoma o tema abordagem temática, levantando a seguinte reflexão:

> Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que

> oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Essa pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (FREIRE, 1996, p. 16 - 17).

O ensino de ciências, partindo de uma abordagem temática, tem como referência no contexto brasileiro a apresentação dos Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1998) (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002, 2009). Atualmente o conceito é inserido em diversas propostas pedagógicas, materiais didáticos e organização de conteúdo (MUENCHEN; DELIZOICOV, 2012).

A dinâmica dos três momentos pedagógicos é estruturada na seguinte sequência: Problematização Inicial**,** onde apresentam-se as situações reais, que os alunos presenciam e estão envolvidos. Nesse momento os alunos são estimulados a expressar o que pensam sobre essas situações, para que o professor conheça a visão deles sobre o contexto.

Organização do conhecimento, é o momento em que, sob orientação do professor, o conteúdo de ciências, necessário para melhor compreender o tema gerador apresentado na problematização inicial, são estudados. É a parte onde se mescla a didática tradicional do ensino de ciências, em que se utiliza uma abordagem expositiva, porém aberta para interpelação e apontamentos dos alunos, mantendo a dialogicidade.

Aplicação do conhecimento, momento destinado à abordagem do conhecimento sistemático incorporado pelos alunos, para analisar, interpretar, fazer apontamentos críticos sobre as situações apontadas na problematização inicial. É a hora

em que se faz a conexão entre o teórico e o prático, o acadêmico e o cotidiano.

Nesse momento o educando passa a analisar o seu contexto social de uma forma mais embasada, e pode usar o mesmo conhecimento para fazer relações com outras situações, que mesmo não estando diretamente relacionadas, podem ser compreendidas partindo dos mesmos princípios.

A dinâmica possibilitada pela utilização dos três momentos pedagógicos permite aos alunos se perceberem como construtores do conhecimento. Para Delizoicov (2002), a discussão em torno de problemas a serem solucionados, favorece o ensino e aprendizagem de ciências. O que faz todo sentido, uma vez que todo desenvolvimento de técnicas e tecnologia, pela espécie humana, tem como princípio a resolução de problemas, o suprimento de necessidades.

Nesse sentido, compreende-se a necessidade de uma leitura crítica do contexto escolar por parte do educador. É preciso que o professor tenha o devido conhecimento sobre a cidade, bairro, socioeconômico, acesso à saúde, habitação, fornecimento de água e luz, emprego e renda, geografia local, entre outras.

Só assim é possível elaborar uma atividade com tema gerador que realmente tenha significado para os estudantes, e que não seja um problema genérico, distante da realidade destes, que acabaria por não gerar o engajamento necessário para o que se pretende com a abordagem.

Os três momentos pedagógicos são excelentes exemplos de como aplicar a abordagem CTS, porém, não se trata da única forma. A abordagem CTS não consiste em uma única técnica, mas sim, uma cultura que se manifesta em qualquer técnica de ensino ou manifestação docente (CHRISPINO, 2017).

Nesse sentido, escolhas de abordagens, como apresentar um material de divulgação científica de uma determinada pesquisa, relacionando ao conteúdo da aula, salientando a importância do conhecimento acumulado historicamente para o desenvolvimento da pesquisa em questão, e sua importância, seja para o desenvolvimento de tecnologia ou para produção de conhecimento, configura uma forma de abordagem CTS.

Atividades como a implementação de uma horta, introduzindo concepções como o da importância de uma alimentação saudável, os efeitos da utilização de agrotóxicos para saúde e o ambiente, as possibilidades de geração de emprego e renda, também representa uma forma de abordagem CTS entre muitas outras. Chrispino (2017), também classifica a educação CTS como uma abordagem curricular, uma escolha de política educacional.

O ENSINO DE CIÊNCIAS COMO ATO POLÍTICO

Uma educação pública de qualidade faz parte da estratégia de desenvolvimento de um país. A educação pública participa da qualificação de pessoas para o trabalho, assim como prepara para a vida em sociedade. A Constituição Federal de 1988, Artigo 205 expressa que:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 166).

Evidenciado caráter político da educação, um fato precisa ser apontado: segmentos diversos da política nacional, em diversos períodos da história do Brasil, trabalharam para esvaziar a docência de seu caráter político social, seja por questões ideológicas ou financeiras.

Muitos professores, insatisfeitos com questões da carreira, como salário, acabam cedendo, se furtando das responsabilidades e das dificuldades impostas pela carreira na docência. O problema é que este distanciamento da sua função social, impacta nas suas práticas e no resultado de longo prazo da educação pública.

Uma formação que não possibilite o educando analisar de forma crítica, todo contexto social no qual está inserido, contribui para perpetuação das desigualdades sociais, e consequentemente impede o desenvolvimento. Segundo Freire, "O educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão" (FREIRE, 1996, p. 49).

Waks (1990 *apud* SILVA; MORTIMER, 2001, p. 97) afirma que:

> O propósito da educação CTS é promover o letramento em ciência e tecnologia, de maneira que se capacite o cidadão a participar no processo democrático de tomada de decisões e se promova a ação cidadã encaminhada à solução de problemas relacionados à tecnologia na sociedade industrial (SILVA; MORTIMER, 2001, p. 97).

Portanto, a educação CTS tem em seus princípios pedagógicos a dimensão de seu caráter político, essa educação apresenta vários pontos de convergência com documentos

normativos mais atuais como a Base Nacional Comum Curricular. As várias questões relacionadas com a utilização de recursos naturais, questões éticas que abarcam o desenvolvimento de ciência e tecnologia, a influência da tecnologia no mercado de trabalho, são questões que tornam urgentes a necessidade de se formar cidadãos alfabetizados cientificamente, preparados para debater e fazer as melhores escolhas para sociedade.

Para atender esta demanda são necessários a compreensão e o engajamento condizente por parte do educador. A atuação do professor, como mediador no processo de conhecimento, está repleta de conteúdos técnicos, mas sua ação de intervenção é também uma ação social e política que, junto com a sociedade e com a família, direciona o futuro dos educandos" (TEIXEIRA; TEDESCHI, 2000, p. 11).

Pensando no ensino de ciências como ato político, é importante fomentar a ocupação de espaços de educação não formal pelos estudantes. Frequentar ambientes como museus, jardins botânicos, parques ambientais, passeios públicos, teatros e zoológicos, entre outros.

É muito importante para o desenvolvimento intelectual dos alunos, assim como para manutenção dos próprios espaços. Quando esses espaços não são frequentados devido a dificuldades de acesso, como ocorre em muitas cidades que se encontram distantes das capitais estaduais, é necessária a mobilização política para viabilizar a construção e o acesso a estes, garantindo a interiorização das oportunidades.

Para Gohn (2006), a educação não formal trabalha com a possibilidade de formar a cultura política de um grupo, desenvolve laços de pertencimento e ajuda na construção de uma identidade coletiva, colaborando com o desenvolvimento da autoestima e empoderamento de um grupo.

Esses espaços são pontos de interseção entre a educação oferecida pelo poder público, formal e sistematizada, e a educação social, não formal, baseada na dinâmica e na experiência dos grupos. Essa ocupação do espaço público é fundamental para o desenvolvimento de uma cultura que favoreça a educação para a cidadania, em detrimento da cultura do individualismo liberal vigente.

Quando falamos do ensino de ciências como ato político, é preciso salientar a importância do professor de ciências na democratização do conhecimento científico. José Reis (1907; 2002), conhecido por ser um dos primeiros divulgadores científicos do Brasil, já alertava para a importância da educação científica popular, como forma de sensibilizar a população para a importância dos investimentos em ciência e tecnologia (MASSARANI; DIAS, 2018).

O ensino dos conteúdos curriculares, importantes para compreensão epistemológica das ciências, sozinho, não é suficiente para a construção de conhecimento significativo, só fazendo algum sentido, mesmo que meramente prático, para aqueles estudantes com pretensão de prestar vestibulares ou similares.

Portanto, é fundamental que o educador acrescente à sua prática a divulgação científica. Carl Sagan (1934; 1997), para muitos o maior divulgador científico da história, chamava atenção para esse fato de forma enfática e profética:

> Nós criamos uma civilização global em que os elementos mais cruciais – o transporte, a medicina, a educação, o entretenimento, a proteção ao meio ambiente e até a importante instituição democrática do voto – dependem profundamente da ciência e da tecnologia.

> Também criamos uma ordem em que quase ninguém compreende a ciência e a tecnologia. É uma receita para o desastre. Podemos escapar ilesos por algum tempo, porém mais cedo ou mais tarde essa mistura inflamável de ignorância e poder vai explodir na nossa cara (SAGAN, 1996, p. 39).

O que vinha sendo denunciado no passado, com o passar do tempo se tornou algo evidente. Parcela significativa da população não consegue associar o investimento em ciência e tecnologia ao aumento da qualidade de vida da sociedade.

Não conseguem relacionar o desenvolvimento científico à produção e armazenamento de alimentos, a medicamentos e técnicas de diagnóstico, a produção de vacinas, ao desenvolvimento de materiais para construção, entre outros.

Essa situação coloca um país em um estado de fragilidade democrática, quando a barreira entre o mau governante, que promove o desinvestimento em áreas fundamentais para o desenvolvimento do país, a opinião pública, não é capacitada para emitir opinião.

Os rumos de uma sociedade são pautados pela ideologia dominante, que sempre coincide com os interesses dos detentores do poder político e econômico, cabendo aos setores populares, adesão ou oposição ideológica.

Por meio da oposição ideológica entre as forças populares e hegemônicas, pode se construir, através da dialética, condições para avançar em questões importantes como: A melhoria da qualidade de vida da população, diminuição do impacto ambiental causado pelas indústrias e monoculturas, geração de emprego e renda, entre outras.

Nesse sentido, Paulo Freire (1996), chama atenção para o reconhecimento da educação como ideológica. Segundo Freire (1970), não existe neutralidade, todos atuam influenciados por uma base ideológica, com a diferença deste ser includente ou excludente.

Para Freire, mesmo educadores bem-intencionados, a serviço de uma suposta neutralidade, podem ser levados a reproduzir a educação bancária, antidialógica, propagadora do discurso fatalista neoliberal devido a capacidade de "miopizar", presente na ideologia dominante (FREIRE, 1970; 1996). Nesse sentido, Freire afirma sobre a atuação do educador:

> Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia, mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como *arquiteto* de sua própria prática cognoscitiva (FREIRE, 1996, p. 78, destaque nosso).

Durante muito tempo sustentou-se a concepção das ciências da natureza com caráter neutro. Essa visão influenciou a formação de muitas gerações de professores, e consequentemente suas práticas docentes. Contudo, diante das múltiplas questões que envolvem ciência e tecnologia, assim como seus impactos na sociedade, é possível perceber uma mudança gradual nesse paradigma. Segundo Fourez (1995 *apud* SANTOS; MORTIMER, 2001, p. 103) todo discurso científico é ideológico.

Quando se pensa nas fontes de financiamento da ciência no mundo, entre governos, indústrias, farmacêuticas, empresas agrícolas, petrolíferas, entre outras. É preciso considerar que a ciência está sendo convocada a atender uma demanda, e que em

alguns casos pode ser direcionada a atender os interesses do "contratante" em detrimento dos da sociedade. Ao longo da história, o conhecimento científico já foi deturpado para "validar" pseudociências e "embasar" uma série de preconceitos como a superioridade racial e a eugenia (SILVA; FONSECA, 2013).

Nesse sentido, o ensino de ciências precisa estar conectado às demandas da comunidade a que ele é ofertado, os conteúdos precisam ser ensinados de forma contextualizada sempre que possível, apontando as contradições, o mau uso da ciência e da tecnologia, não para demonizar, e sim para as evidenciar como fazer humano, sempre que for pertinente.

É preciso discutir a relação entre desenvolvimento tecnológico e mercado de trabalho, sobretudo na EJA, onde a expectativa de entrada, recolocação e avanço na carreira são as principais causas apontadas para o ingresso dos educandos na modalidade de ensino. É preciso demonstrar que situações como a precarização do emprego não são resultado do desenvolvimento científico tecnológico e da automação, e sim de escolhas políticas, como o neoliberalismo de mercado, ideologia política, com consequências em todos os setores da sociedade.

> O desemprego no mundo não é, como disse e venho repetindo, uma fatalidade. É antes o resultado de uma globalização da economia e de avanços tecnológicos a que vem faltando o dever ser de uma ética realmente a serviço do ser humano e não do lucro e da gulodice irrefreada das minorias que comandam o mundo.
>
> O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real

> de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres. A um avanço tecnológico que ameaça a milhares de mulheres e de homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior. Como se vê, esta é uma questão ética e política e não tecnológica (FREIRE, 1996, p. 82).

Os aspectos éticos e políticos, inerentes à ciência e tecnologia devem ser trabalhados em sala de aula, com objetivo de desenvolver a alfabetização científica, mas também para combater o crescente negacionismo científico.

Incentivado e financiado pelas grandes indústrias como a do tabaco, que promoveu campanhas para desacreditar as descobertas científicas sobre os malefícios do tabagismo; as petrolíferas que financiam o negacionismo climático e por movimentos extremistas, que alicerçam governos com viés autoritário, influenciam a tomada de decisões importantes de vários países, inclusive o destino de verbas e investimentos.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA EJA

Nos anos 1970, em meio a discussões a respeito do papel da ciência e da tecnologia, e da emergência de movimentos ambientalistas, surge o campo de estudos CTS. Vários autores utilizam a sigla CTS +"A" de ambiente (CTSA) para destacar a importância da questão ambiental no campo de estudo. Na educação CTS, problemas ambientais oriundos da atividade humana são problematizados com o intuito de se fazer educação ambiental.

Dentre os vários problemas ambientais de causa antrópica pode se destacar: Poluição ambiental, desmatamento, aquecimento global, defaunação, degradação dos solos, perturbação dos ciclos biogeoquímicos e superpopulação.

A maioria destes problemas está ligada a atividade econômica, como a poluição causada pelo despejo de rejeitos industriais e de mineração, queima de combustíveis fósseis, descarte de produtos com obsolescência programada, entre outros. Esse contexto explicita a necessidade de se pensar uma educação tecnológica crítica e reflexiva, questionadora do desenvolvimento social do ser humano (BAZZO, 2011).

Os alunos da EJA, possuem uma trajetória de vida, formação intelectual e convívio social, que em algumas vezes pode levá-los a não priorizar as pautas ambientais. As dificuldades socioeconômicas, a falta de uma formação escolar, início precoce na vida do trabalho, muitas vezes não trazem o subsídio necessário para se pensar este contexto.

O que poderia ser visto como um grave problema referente a formação do indivíduo, é potencializado devido a influência que esses alunos exercem na formação de outros indivíduos, como irmãos, sobrinhos, filhos e netos. A não compreensão da sua relação com o meio ambiente, remete o sujeito a um estado de passividade perante a realidade.

Para Paranhos (2009), a educação ambiental inserida no contexto da EJA, considerando aspectos históricos e sua prática local, pode oportunizar a formação do conhecimento, além de favorecer aos alunos o seu autorreconhecimento como indivíduos atuantes e dotados de história.

A lei 9.795 da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) em seu artigo 10 afirma que: "A educação ambiental será desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal" (BRASIL, 1999, p. 3). Os incisos do Artigo 10 reforçam a ideia de uma educação ambiental interdisciplinar, que deve permear o currículo e as disciplinas.

Portanto, a educação ambiental não é incumbência unicamente do professor de ciências, mas de todos os professores e comunidade escolar. Contudo, os professores que possuem em suas áreas mais afinidade com o tema, devem contribuir ativamente na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), apontando possibilidades, incentivando intervenções interdisciplinares, fomentando atividades de campo e o que mais estiver a seu alcance.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de ciências sob a perspectiva da educação CTS, compreende dimensões que favorecem as particularidades apresentadas pela modalidade EJA. O ensino contextualizado, com dinâmicas problematizadoras a partir de temas geradores, se torna atraente e estimula a maior participação dos educandos da modalidade.

O ensino pautado na articulação dos elementos da tríade ciência, tecnologia e sociedade, possibilita a construção de uma interdisciplinaridade que contribui para a apreensão do conhecimento de uma forma holística, favorecendo a significação dos conteúdos e contribuindo para a alfabetização científica.

A educação CTS leva para sala de aula o aspecto político-social da ciência, importante para a formação crítica e cidadã, que objetiva a preparação do indivíduo para a tomada de decisões democráticas.

Muitos professores de ciências, das áreas da Física, Química e da Biologia desconhecem o campo de estudo CTS e seus princípios. Alguns são formados e ainda mantém a concepção sobre a perspectiva de uma ciência neutra. Enquanto outros compreendem o caráter político social da ciência, e a necessidade da promoção de um ensino que favoreça essa compreensão.

Em ambos os casos acreditamos que o acesso a literatura CTS contribua de forma significativa para o desenvolvimento e formação continuada desses educadores.

O movimento CTS, em uma perspectiva latino-americana, apresentada pelo campo PLACTS, e a articulação a pressupostos da pedagogia de Paulo Freire, trazem reflexões que contribuem para formação de professores, a prática em sala de aula, construção de projeto político pedagógico e o desenvolvimento de currículos.

Os desafios impostos pelo contexto social, a necessidade urgente de se discutir temas de fundamental importância para o futuro como aquecimento global, mudanças climáticas, pandemia, sustentabilidade, entre outros, tem aumentado a adesão dos educadores ao campo de estudo CTS.

Acreditamos que o ideal CTS, difundido nos meios formativos, trará contribuições importantes para a construção de uma educação conscientizadora, pautada na resolução dos problemas reais e que favoreça a plena formação dos indivíduos e os qualifique para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

AULER, D. “Alfabetização científico-tecnológica: Um novo “paradigma? ”. **Revista Ensaio**, vol. 5, n. 1, 2003.

AULER, D. “Enfoque ciência tecnologia sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro”. **Revista Ciência e Ensino**, vol. 1, 2007.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. “Educação CTS: Articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e referenciais ligados ao movimento CTS”. **Memórias del IV Seminário Ibérico de Ciencias, Tecnologia y Sociedad En la Educación**. Málaga: Universidade de Málaga, 2006.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. “Investigação de temas CTS no contexto do pensamento latino americano”. **Linhas Críticas**, vol. 21, n. 45, 2015.

BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade**: e o contexto da educação tecnológica. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09/08/2022.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09/08/2022.

BRASIL. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Brasília: Planalto, 1999. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09/08/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 09/08/2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11, de maio de 2000**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 09/08/2022.

CHASSOT, A. "Alfabetização científica: uma possibilidade para inclusão social". **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, 2003.

CEREZO, J. A. L.; LUJÁN, J. L.; GORDILLO, M. M.; *et al*. **Introdução aos estudos CTS**: Ciência, Tecnologia e Sociedade. Madrid: OEI, 2003.

CHRISPINO, A. "Introdução aos enfoques CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade – Na educação e no ensino". **Documentos de Trabajo de Iberciencia**, n. 4, 2017.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. **A Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

FIGUERÊDO, L. "Educação de Jovens e adultos: Inclusão excludente em busca da autonomia". **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**. Maceió: CONEDU, 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

GALIETA, T.; LINSINGEN, I. "Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências". **Revista de Ciências Sociales**, vol. 13, n. 42, 2006.

GOHN, M. "Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas". **Revista Ensaio**, vol. 14, n. 50, 2006.

GOUVEIA, D.; SILVA, A. "A importância da alfabetização científica multidimensional na formação educacional da EJA: uma análise a partir das expectativas dos alunos". **Anais do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015.

KUENZER, A. "Da dualidade assumida à dualidade negada: O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente". **Revista Educação Social**, vol. 28, n. 100, 2007.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. "Alfabetização científica no contexto das séries iniciais". **Revista Ensaio**, vol. 3, n. 1, 2001.

MUENCHEN, C.; AULER, D. "Configurações curriculares mediante o enfoque CTS: Desafios a serem enfrentados na Educação de Jovens e Adultos". **Revista Ciência e Educação**, vol. 13, n. 3, 2007.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. “A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos”. **Revista Ensaio**, vol. 14, n. 3, 2012.

MASSARANI, L.; DIAS, E.M.S (org.). **José Reis**: Reflexões sobre a divulgação científica. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2018.

SAGAN, C. **O mundo assombrado pelos demônios**: A ciência vista como uma vela no escuro. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1997.

SANTOS, W.; MORTIMER, E. “Tomada de decisão para ação social no responsável no ensino de ciências”. **Revista Ciência e Educação**, vol. 7, n. 1, 2001.

SANTOS, W; MORTIMER, E. “Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência, Tecnologia e Sociedade) no contexto da educação brasileira”. **Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 2, n. 2, 2002.

SILVA, E; FONSECA, A. “Ciência, estética e raça: observando imagens e textos no periódico O Brasil Médico, 1928-1945”. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, vol. 20, 2013.

TEIXEIRA, R.; TEDESCHI, W. Os “Bilhões” de Sagan e a educação científica”. **Revista Sinergia**, vol. 1, n. 1, 2000.

CAPÍTULO 2

Inclusão Digital na Educação de Jovens e Adultos: Desafios e Possibilidade de Inserção

INCLUSÃO DIGIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO

Maurício Pereira Barros

Antonio Ricardo de Souza Santos

Helan Sousa

Eliane de Sousa Oliveira Rocha

A forma como a educação está sofrendo alterações, reinvenções desperta diversas discussões. Cada vez mais, pode-se perceber que a forma de ensinar está mudando, devido a fatores como ambiente, público e até mesmo o contexto socioeconômico vigente. Essa é uma mudança natural, contudo, essa mudança pode não chegar de maneira igual para todas as modalidades de ensino.

Desta conjuntura, pode-se inferir que a inovação no processo educativo, adquire relevância, tendo em vista as modernas ferramentas disponíveis enquanto suporte aos docentes, bem como considerando as atuais demandas sociais e de aprendizagem. Nesse sentido, o presente trabalho visa discutir sobre a inclusão digital na Educação de Jovens e adultos, EJA.

Dentro dessa proposta, objetiva-se analisar as formas como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) estão sendo inseridas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como quais estratégias podem ser utilizadas para aproximar este público deste meio.

O presente trabalho é um estudo transversal, com caráter descritivo. De acordo com Martins Junior (2008, p. 43):

> Uma pesquisa descritiva visa descobrir e observar fenômenos existentes, situações presentes e eventos, procurando descrevê-los, classificá-los, com o objetivo de aclarar situações para idealizar futuros planos e decisões.

Propõe-se possibilitar uma reflexão sobre a relação ensino-aprendizagem em sala de aula, enfatizando-se, sobretudo, as estratégias adotadas pelo profissional docente para inovar e transformar determinados aspectos metodológicos agregados à EJA, como também às habilidades por ele desenvolvidas mediante esse processo e àquelas que o professor possibilita que os estudantes se apropriem.

A modalidade de ensino EJA, Educação de Jovens e Adultos abrange a parcela da sociedade que não teve acesso a educação durante o período correto estabelecido pela legislação brasileira. Através de propostas, horários, e ambientes adequados, eles podem estudar de acordo com as limitações impostas por essa modalidade.

A tecnologia vem evoluindo constantemente, e nos dias atuais ela mais que nunca faz parte do cotidiano das pessoas. Desta forma ela se configura como uma nova forma de se comunicar, revolucionando a maneira como as pessoas interagem, se divertem, trabalham, se comunicam e aprendem.

O homem ao longo do tempo também encontrou formas de se utilizar das tecnologias da informação e comunicação (TICs) de modo que facilitasse sua vida nas mais diversas áreas de atuação que se comprometeu a trabalhar, pois com o avanço citado anteriormente, muitas práticas em determinadas profissões se tornaram defasadas. Com base nessa ótica, surge o seguinte

questionamento: quais formas podem ser usadas para se inserir este público aos recursos tecnológicos?

O presente estudo tem por finalidade promover uma contribuição para o aperfeiçoamento dos estudos acadêmicos e para a prática pedagógica do professor possibilitando uma melhor aprendizagem aos alunos da educação de jovens e adultos (EJA) através da interação dos mesmos com os recursos tecnológicos.

Os alunos da educação de jovens e adultos (EJA) necessitam de um ambiente acolhedor, incentivo, pois muitas das vezes estes estudantes são tidos pelos próprios professores como indivíduos que devem aprender apenas o básico, aquilo que lhes foi tirado na idade correta, mas que não merecem a real oportunidade de aprender. Sabe-se que é errônea tal afirmação, e que estes alunos devem ter o mesmo tratamento que os demais alunos.

Partindo desse contexto, o interesse pelo tema pesquisado surgiu através das observações realizadas em sala de aula da Educação de Jovens e Adultos.

Percebemos a falta de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas que pudessem auxiliar os professores nas aulas, e a resistência dos professores para o uso, onde a preferência era apenas pelo método tradicional, mesmo afirmando que utilizam alguns recursos no seu cotidiano.

As TICs podem fornecer uma grande oportunidade de aprendizagem tanto de alunos quanto professores. Pretende-se desenvolver o processo ensino-aprendizagem, tornando o ensino mais eficaz e possível, visando que a aprendizagem seja significativa, viabilizando a superação de dificuldades e obstáculos encontradas no cotidiano da prática pedagógica e da aquisição de conhecimentos pelos alunos.

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: BREVE HISTÓRICO

Vive-se hoje no que chamamos era do conhecimento, o que significa estar em um mundo de constantes transformações a todo momento, e em todos os setores da sociedade. O efeito destas constantes transformações repercute mundialmente na forma como as pessoas agem, e se comportam na sociedade. Esse processo já ocorreu antes em outra escala, como na revolução agrícola e na própria revolução industrial. Assim:

A alvorada desta nova civilização é o fato mais explosivo das nossas vidas. É o evento central a chave para compreender os anos imediatamente à frente. É um evento tão profundo como a Primeira Onda de mudança, desencadeada há dez mil anos pela descoberta da agricultura, ou o terremoto da Segunda Onda de mudança, provocado pela revolução industrial. Somos os filhos da transformação seguinte, a Terceira Onda. TOFFLER, 1980, p. 223).

A tecnologia, historicamente, marca presença constante nas sociedades humanas e seu desenvolvimento sempre permaneceu eixado na satisfação de alguma necessidade iminente. Segundo Ferkiss (1972) o homem é um animal tecnológico e a transformação tecnológica se constitui em um fator fundamental na evolução da humanidade.

Esse pensamento traduz uma nova maneira de considerar o ser humano, como um animal cultural, tendo em vista que o homem evolui culturalmente, a ponto de, conscientemente, provocar alterações radicais em seu ambiente físico e na sua própria forma biológica e natural.

A tecnologia pode ser definida como um conjunto de conhecimentos e meios científicos passiveis de serem aplicados a

uma determinada atividade como construir um simples relógio de pulso ou um complexo computador, não importa, porém, nesta tarefa o ser humano precisa planejar e criar o objeto desejado, o serviço ou processo correspondente.

Alvin Toffler (1980 *apud* TAJRA, 2012, p. 19) retrata as mudanças incididas na história humana de acordo com os meios produtivos dominantes em determinada época onde, metaforicamente, discorre a respeito das ondas da humanidade.

Assim, encontramos na primeira onda, há cerca de 10 mil anos atrás, a emergência de uma civilização em que a prática agrícola ganha significância e, por conseguinte, manifesta-se também o sedentarismo.

A segunda onda, principiada nos Estados Unidos e na Europa há aproximadamente 300 anos atrás, temos uma civilização pautada na produção industrial. Já em meados da década de 50 do século XX.

A terceira se firmara em alguns países que vivenciam o apogeu de seu desenvolvimento industrial. Nesta onda, o conhecimento, até então tido apenas como adendo no cultivo de riquezas, torna -se elemento imprescindível aos sistemas produtivos.

O início do uso da Tecnologia Educacional teve um enfoque bastante tecnicista, prevalecendo sempre como mais importante a utilização em específico do instrumento sem a real avaliação do seu impacto no meio cognitivo e social.

Inicialmente, a Tecnologia Educacional era caracterizada pela possibilidade de utilizar instrumentos sempre visando à racionalização dos recursos humanos e, de forma mais ampla, à prática educativa (TAJRA, 2012, p. 39).

Nesse contexto, as percepções que tangenciam os primeiros momentos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) no âmbito educativo fazem referências de impactos inicialmente à dimensão cognitiva e social aos sujeitos envolvidos nas ações educacionais.

A afirmação supracitada imprime que, em princípio, os recursos tecnológicos somados ao processo ensino-aprendizagem eram creditados apenas como ferramentas que ofertariam variabilidade do ponto de vista material nas relações existentes na sala de aula.

Em outras palavras, não havia objetivos bem definidos quanto ao uso desses mecanismos e, consequentemente, não se visualizaria mudanças no ambiente escolar capazes de suscitar impactos influentes ao caráter cognitivo e social.

Ou seja, a ausência de um olhar mais analítico a utilização da tecnologia educacional impediria o firmamento de seus eventuais significados e se este ocorresse, se estabeleceria de maneira bastante tênue, quase imperceptível.

É evidente que o Brasil visava um maior respaldo na área de tecnologia computacional. Contudo, em 1985, percebe-se a ausência de recursos humanos capacitados para o desenvolvimento de pesquisas nesta área. A partir daí o governo brasileiro inicia várias ações que visam introduzir as referidas tecnologias no âmbito educativo, sobretudo, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio.

Nessa esfera temos relatos de que a humanidade vive do imperativo tecnológico e sua conceituação está, por alguns autores, associada ao estado no qual a sociedade se submete humildemente a cada nova exigência da tecnologia e utiliza sem questionar todo novo produto, seja portador ou não de uma melhora real.

É possível inferir que a tecnologia muitas vezes é incorporada sem uma preocupação com as consequências suscitadas em determinado setor social, e levando em consideração o setor educativo, os efeitos desse imperativo tecnológico pode não provocar transformações relevantes se o professor não refletir a respeito de seus objetivos com a utilização dos meios tecnológicos em sala de aula.

UMA CLIENTELA ESPECIAL CONECTADA

Conhecer e discutir a história da EJA no Brasil é condição primordial para desvelar os nexos constitutivos da EJA no nosso país. Hobsbawn (1998), salienta que, por meio da história, pode-se esclarecer os padrões e mecanismos que concorrem para a metamorfose da sociedade, contribuindo para o entendimento da realidade contemporânea.

Assim sendo, na subseção "Trajetória Inicial da Educação de Adultos no Brasil" discorreu-se sobre o contexto histórico da EJA no Brasil e sua consequência para essa modalidade de ensino atualmente.

Uma vez que o conhecimento em informática é um requisito muito importante para a continuidade dos estudos e para uma melhor inserção no mercado de trabalho, é imperativo que as escolas acompanhem essas mudanças na sociedade para serem oportunas, críticas e capazes de dar uma contribuição positiva para sua comunidade.

Além disso, dada a elevada proporção de pessoas que se encontram em situação de exclusão digital, os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) buscam nas escolas, os conhecimentos de

que necessitam para se integrarem digital e socialmente na sociedade.

O contexto pedagógico com o uso das TIC é marcado pela transição de um sistema de ensino fragmentado para uma abordagem de conteúdos integrados. Dessa forma, levando a uma integração curricular, ou seja, as TIC como ferramentas que ajudam na promoção de um currículo que privilegie a interrelação entre professores e alunos de forma satisfatória, favorece-se a inclusão de problemas e questões da vida cotidiana, que aumenta as possibilidades para a integração pessoal e social pela "[...] organização de um currículo em torno de problemas e de questões significativas, identificadas em conjunto por educadores e jovens, independentemente das linhas de demarcação das disciplinas" (AIRES, 2011, p. 223-224).

A educação de jovens e adultos, ou EJA, é uma modalidade de ensino que pode ser utilizada tanto no ensino fundamental quanto médio, que visa possibilitar às pessoas que não tiveram acesso ao conhecimento científico na idade própria para a modalidade regular.

Essa modalidade visa garantir a estas pessoas, o direito que lhes foi tirado por alguma razão específica deste indivíduo. Desta forma tem-se que:

> O público atendido pela EJA é de pessoas que na idade regular não puderam estudar, ou por não se sentirem atraídos pelo conteúdo escolar acabaram deixando a escola. Isto acaba gerando uma exclusão dos indivíduos analfabetos dentro da sociedade e da própria escola. Muitos são os problemas que dificultam o ingresso de pessoas no ensino na idade regular, alguns destes problemas são: gravidez precoce, drogas, desinteresse, condições financeiras. (PEDROSO, 2010, p. 25).

Muitas situações, as mais diversas possíveis impedem que estas pessoas possam ter acesso a educação na idade correta. Sejam elas, falta de oportunidades, pobreza extrema, gravidez precoce, ou mesmo falta de interesse são alguns dos motivos. Vale ressaltar ainda que, segundo a Constituição Brasileira de 1988, "o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria [...]" (BRASIL, 1988).

Com relação a estabilidade desta modalidade de ensino desde seu surgimento, é interessante mencionar que este sofrera mudanças significativas. Contudo, durante o Governo de Fernando Collor de Melo, essa modalidade cai no esquecimento, sendo resgatada mais tarde pela lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB/9.394/96). Na lei é possível analisar que:

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

A educação de Jovens e Adultos hoje é composta por uma grande e distinta variedade de alunos, são pessoas que durante o dia possuem alguma ocupação que os impede de frequentar a escola em horário diurno, e que, em algumas situações os impediram de frequentar a escola no momento adequado. Após essa contextualização, é interessante apontar que essa modalidade de ensino visa apresentar a essas pessoas, pelo menos o básico da

educação que elas não tiveram. É importante mencionar ainda que a continuação dos estudos é algo exigido pela própria sociedade. O mercado de trabalho necessita, pelo menos de um diploma.

Contudo, vale ressaltar que, no contexto sócio-político atual, não basta apenas saber ler. O constante avanço das novas tecnologias, da comunicação rápida, trouxe à tona o contexto do hipertexto digital. Nas palavras de Ramal (2002), quando se aproxima hipertexto da realidade escrita atual, isso convida a perceber seu próprio esquema mental de pensamento, uma vez que não há limites para as palavras.

O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Na EJA, mesmo com todos os esforços feitos até o presente momento, percebe-se ainda um grande distanciamento do uso de recursos tecnológicos nessas salas de aula, principalmente quando se refere as classes menos favorecidas. Vale ainda ressaltar que em pleno século XXI, essa modalidade de ensino enfrenta desafios grandiosos, além daquele já próprio, como é o fato desses alunos já estarem estudando em uma idade tida como não apropriada.

É verdade que o acesso às TIC promove um certo tipo de inserção social. No entanto, sabe-se que a exclusão digital conjuga as desigualdades de acesso e as disparidades na forma de utilização das tecnologias. De um lado, encontram-se os sujeitos que possuem acesso às TIC e que sabem utilizá-las em seu proveito.

De outro, observa-se uma boa parte da população que não tem acesso às mesmas, mas, sobretudo, que possui um acesso de menor qualidade e utiliza os recursos tecnológicos de forma precária.

Segundo Alves (2001), este quadro afeta profundamente a EJA:

> [...] visto serem cada vez maiores as demandas por trabalhadores que já possuam conhecimento em informática, o que fomentam vários cursos de capacitação, que, similarmente ao ensino da escrita, enfatizam a questão da técnica em detrimento da tecnologia.

Com o avanço tecnológico em todos os espaços sociais a escola não poderia ser excluída do sistema de difusão e democratização da tecnologia e, sendo assim, muitas escolas públicas já estão inseridas no processo de interação e utilização das tecnologias da informação e comunicação na sala de aula, onde essa pode trazer uma expectativa não só de mobilidade social, mas também de uma formação que promove a emancipação e a autonomia dos alunos. Para Freire (1996, p. 19).

De acordo com a mesma perspectiva, verifica-se um paradoxo quanto à integração das TIC à educação em geral e à EJA em particular. O chamado discurso neoliberal aposta no desejo de libertação do indivíduo face ao Estado e aos grandes aparelhos ideológicos, dando ênfase à sociedade civil e à autonomia das pessoas.

Desta forma, exalta a figura do indivíduo e o espírito empreendedor, participando do desenvolvimento da de mercado economia neoliberal. De fato, o neoliberalismo, apoiado pelo marketing, penetra nesta brecha e favorece uma certa representação do usuário e, por consequência, do não usuário da informática: o analfabeto digital é um excluído social e cultural.

Além, de, evidentemente, ser um excluído do mercado de trabalho. A emancipação social estaria, assim, diretamente vinculada às TIC e ao mercado. Até bem pouco tempo, os usuários da informática eram representados por dois extremos. De um lado, o especialista que dominava informações altamente complexas e inacessíveis aos demais e, de outro, os simples leigos.

Tal representação se sustentava na informatização restrita a empresas e organizações. Mas, a construção de uma nova representação de usuário é facilitada pela penetração crescente dos computadores nos lares e de seu acesso a usuários individuais.

As indústrias e operadoras de telecomunicação investem na oferta de produtos de caráter ludo educativo e de serviços em rede. O usuário não é mais a vítima passiva da informática, mas o ator de seus desejos e necessidades.

É assim que, a convergência das ideologias neoliberais no plano econômico e das neolibertárias no plano político favorecem a construção e a difusão de discursos que exaltam o ideal do indivíduo – figura do consumidor ou cliente – para favorecer a colocação no mercado de novos produtos e serviços e a construção deste novo tipo de usuário.

Por outro lado, as tendências à atomização dos indivíduos – das quais o neoliberalismo é portador – e o grau extremo de miserabilização das massas, estimulam a configuração de movimentos de resistência, que se utilizam das TIC para a reconstrução do coletivo e do comunitário.

O comunitário seria a negação do neoliberalismo e de uma cultura hegemônica que abafaria as manifestações culturais específicas de cada povo, assim como as identidades nacionais. Os meios de comunicação dão lugar, então, a uma apreciação ambivalente.

As mídias praticam a desinformação e deformam a realidade social, privilegiando os interesses de mercado. No entanto, as TIC permitem que os atores sociais se organizem sobre uma base ampliada e que estruturem um tipo de informação alternativa, promovendo o exercício direto da democracia. Ou seja, contra a atomização que o sistema capitalista nos impõe, a construção de redes de insubordinação abre espaços de resistência.

Laval (2004), denuncia com propriedade projetos que submetem as ações sociais aos princípios da globalização econômica e do pensamento neoliberal. Na busca de identificação dos signos do desenvolvimento e do discurso neoliberal no mundo da escola, autor mostra em particular, como as recomendações dos especialistas da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e do Banco Mundial influenciaram as políticas públicas nos últimos anos.

Ele denuncia, em especial, a maneira como o pensamento neoliberal faz do saber um capital humano a serviço da empresa. E como se cria um "mercado de formação" composto por "empresas educativas". Suas reflexões podem ser úteis no que diz respeito à integração das TIC, particularmente para a educação dos jovens.

A presença das TIC na escola representaria a ampliação do cardápio de ofertas aos "clientes" (alunos, pais e professores) bem como uma propedêutica à gestão das situações de incerteza nas quais se encontram os jovens quando concluem os estudos e devem se inserir no mercado de trabalho.

Neste contexto paradoxal - que oscila entre as demandas do mercado neoliberal de preparação para o trabalho, os anseios dos jovens e os movimentos de resistência democrática - o discurso de integração das TIC à educação preconiza as vantagens de sua utilização, recorrendo a justificativas como a democratização do acesso que aconteceria no quadro de uma revolução científico-

tecnológica. O que se pretendeu aqui demonstrar é que, desta forma, as TIC são vistas como "[...] determinantes de processos em que também estão enredadas" (BARRETO, 2003).

Apesar das dificuldades que estes alunos passam nesta modalidade de ensino, esses indivíduos não podem, ser excluídos do mundo digital. É necessário que todos os envolvidos na Educação de Jovens e Adultos, criem espaços e metodologias para integrarem os conhecimentos necessários para a formação do cidadão, juntamente com a informática.

Dominar esses recursos, como meios de mediação e também de produção, nos fará ter mais conhecimento das formas como estes são produzidos e assim, suas linguagens. Deixaremos, pois, de ser apenas consumidores passivos, e passaremos a ser produtores e consumidores críticos. Considerando, claro, que essa apropriação não é feita de forma direta, mas mediada pelas práticas pedagógicas críticas e criativas, de docentes e alunos.

Contudo, se nas salas de ensino fundamental e médio já é complicado, considerando a história da EJA em relação as dificuldades da modalidade, os usos das tecnologias ainda não são muito frequentes, os docentes encontram algumas dificuldades para organizar uma proposta pedagógica utilizando os recursos tecnológicos.

> A sociedade pós-moderna precisa de cidadãos alfabetizados e com o número de conhecimento em informática para ingresso no mundo capitalista (LIMA, 2000, p. 38).

Contudo, é importante mencionar que no contexto da Educação de Jovens e Adultos a inclusão digital precisa ir além do simples processo de ensinar algo, deve ser pautada em um

planejamento adequado, eficiente e com profissionais preparados para se trabalhar com estes recursos. Dessa forma:

> Quando se diz ao educador como fazer tecnicamente dentro dos parâmetros da educação formal uma mesa e não se discute as dimensões estéticas de como fazê-la, castra-se a capacidade de ele conhecer a curiosidade epistemológica (FREIRE; PASSETI, 1994-1995, p. 87).

A Educação de Jovens e Adultos como já mencionada, é formada por um público múltiplo, com diferenças ideológicas e de pensamento. Esses, possui acesso a diversos mecanismos de tecnologia e informação, tais quais televisão, smartphones, acesso a internet.

Contudo, não significa que esses alunos possam produzir conhecimento com estes mecanismos. A escola tem esse papel, contudo, em alguns ambientes a inclusão digital necessária para nortear os alunos acerca disso, ainda está um pouco distante.

É imprescindível que se adote a metodologia de uso de recursos tecnológicos em sala de aula, principalmente com um público tão especial quanto é o abordado neste trabalho. Esse uso, traz mostra aos alunos sum senso de responsabilidade para com eles, bem como também alimenta as discussões que devem ser tratadas com maior importância a partir de agora. Cabe ao envolvidos direta e indiretamente na escola, bem como principalmente os professores, proporcionarem essa imersão digital aos alunos das escolas de EJA.

Também ressaltamos que com o a expansão da sociedade digital e as constantes transformações tecnológicas, é necessário que os docentes tenham uma formação para o uso de TICs, tanto inicial quanto continuada, visto que, apesar das Diretrizes Curriculares

Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de licenciatura, graduação plena, de 18 de fevereiro de 2002, afirmarem a necessidade dessa discussão na formação dos professores, observamos que os programas curriculares das licenciaturas não suprem essa necessidade (SILVA, 2012).

Portanto, é necessário que a formação na universidade contemple todo esse âmbito de inserção de novas propostas pedagógicas com tecnologias, não apenas viabilizar as tecnologias, mas rever também o sistema educativo com foco principal para as práticas docentes com o uso desses recursos didáticos tecnológicos.

Os professores precisam estar atualizados, com os conhecimentos voltados para as novidades da sociedade, para que com isso possam desenvolver um trabalho de boa qualidade, seja com tecnologia ou não. Ou seja, para que possam auxiliar os alunos a aprenderem de forma mais prazerosa, criativa e significativa. Criando uma ressignificação do aprendizado, para que os alunos possam atender suas perspectivas e alcancem a concretização de interesses pessoais e sociais.

A escola não transmite toda a cultura de uma sociedade às novas gerações. Ao contrário, ela seleciona, filtra, transpõe e transforma certos elementos da cultura social em cultura escolar (FOURQUIN, 1993).

Este processo de transposição repousa, em última instância, sobre os critérios de seleção e sobre o estabelecimento de hierarquias culturais. A escola não pode nem tudo transmitir, nem tudo conservar. Ela deve, necessariamente selecionar no seio das culturas globais, uma cultura parcial, como um modelo que ela vai tomar como referência de futuro (TARDIF, 1996).

O que ela vai tomar como referência de futuro (TARDIF, 1996). Esta “cultura modelo” funda a ordem dos saberes escolares,

ou seja, a ordem dos conhecimentos, das competências e dos valores ensinados aos alunos. Na escola atual, a ordem de saberes escolares é, por um lado, uma reprodução e uma transposição dos saberes eruditos. Mas os saberes escolares não se reduzem à simples reprodução e transposição; eles também possuem uma autonomia e uma história interna à instituição escolar. A escola produz assim seus próprios modelos de cultura e engendra suas próprias hierarquias.

Disto decorre que as instituições escolares e os professores não transmitem simples informações ou conhecimentos em geral, mas saberes formados, estruturados e hierarquizados.

Concretamente, isto significa que no trabalho pedagógico com os alunos, o discurso dos professores e seus ensinamentos se esforça, para impor modos e conteúdos arbitrários da cultura e dos saberes escolares. As considerações acima visam esclarecer que saberes escolares são externos à escola.

Eles resultam de uma construção sociohistórica; são produzidos por um corpo de agentes sociais e transformados pelos programas escolares, que constroem, por sua vez, um certo modelo de cultura considerada adequada às necessidades da escolarização.

A tarefa do professor consiste em "naturalizar" esta imposição de um arbitrário cultural, de forma que apareça como articulado aos interesses e às necessidades dos alunos. Ora, estes fenômenos parecem ser frequentemente ocultos quando se discute sobre as TIC. Com efeito, trata-se as TIC como multiplcadoras de informações, como novos modos de gestão, de circulação e de distribuição de conhecimentos.

Nesta perspectiva, se desconsidera o fato que os saberes teóricos não se constituem em conhecimentos gerais de informações neutras; mas o resultado de processos de seleção, de transformação e de hierarquização de saberes sociais transpostos em saberes a serem aprendidos.

Ao tomar as TIC, não como objetos neutros, mas como resultado de práticas sociais e simbólicas, seria conveniente, então, colocar em questão os modelos de cultura, as hierarquias cognitivas, os modos de transposição e de reprodução de saberes que elas impõem aos professores e às novas gerações.

É por esta razão que o presente estudo parte da discussão sobre os fundamentos culturais destas tecnologias: quais são as culturas, as hierarquias, os valores culturais, as crenças e os saberes culturais veiculados e impostos pelas TIC?

Trata-se de abordar as relações entre a educação e as TIC numa perspectiva não instrumental. Esta abordagem pode ser guiada pela ideia que, tanto as TIC como a educação escolar, se constituem em práticas sociais e comunicacionais, não podendo se limitar a questões de ordem técnica.

Neste sentido, a integração das TIC à educação não se produz em um meio neutro, nem num espaço tecnologicamente vazio, mas num contexto já saturado de tecnologias educativas e digitais. É por isto que a articulação das TIC ao processo educativo levanta uma série de questões. Algumas delas, foram inicialmente abordadas neste artigo; outras, restam a serem tratadas na continuidade desta pesquisa.

Com esta pesquisa, espera-se constatar a real situação do ensino de informática na área da Educação de Jovens e Adultos, identificando os maiores desafios, dificuldades, verificando se existe a presença deste ensino em todas as escolas ou salas de EJA, ou não, e se sim, como tem sido feita.

A partir dos resultados, visa-se também contribuir para uma maior atenção dos profissionais da área de educação devido à necessidade e a importância de incluir digitalmente estes indivíduos, uma vez que eles já estão em uma situação de exclusão social e com o advento desta nova era se encontram também em exclusão digital.

Sendo assim, buscaremos propostas de melhorias na formação docente, estrutura física, softwares educativos que sejam adequados para a utilização na EJA e no olhar do educando em frente às tecnologias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, considerando-se a mudança de perfil da população a ser atendida pela Educação de Jovens e Adultos, é imprescindível repensar e replanejar essa modalidade de ensino e o que poderá ser oferecido aos que a ela recorrem.

É importante levar em consideração os objetivos desses alunos ao procurarem a escola. Por esse motivo, urge uma reestruturação da EJA, com consideráveis alterações em seus objetivos, na metodologia de trabalho, nos conteúdos abordados e no tipo de avaliação a ser realizada, ofertando uma educação de qualidade para todos, na perspectiva de se educar na e para a diversidade.

O uso das tecnologias na Educação de Jovens e Adultos é temática pouco pesquisada em educação. Quando se fala do uso das tecnologias na EJA, percebemos que os desafios ainda são grandes e muito difíceis. Em nosso País, em que a erradicação do analfabetismo ainda não é visível, o alfabetismo digital e o uso das tecnologias nas práticas de ensino ainda são distantes.

É importante que a escola e o currículo considerem os nossos alunos da EJA como sujeitos trabalhadores que estudam, havendo uma necessidade imperiosa de sua inclusão digital, para que possam exercer plenamente o direito à cidadania.

Existe uma forte relação entre o currículo, a sociedade e o trabalho. O currículo não deve apenas ser uma lista de conteúdos; ele

deve cumprir a função valorizar o contexto, os conhecimentos e as experiências dos jovens e adultos, nos quais a inclusão digital se faz necessária na conexão entre educação e trabalho.

REFERÊNCIAS

AIRES, C. R. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

ALVES, E. "Construções textuais de alunos jovens e adultos na interseção com tecnologias de escrita informatizada: possibilidades de inclusão". **Anais da Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2001.

BARRETO, R. G. "Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC". **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 29, n. 2, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988.

FERKISS, V. C. **O homem tecnológico**: mito e realidade. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1972.

FREIRE, P.; PASSETTI, E. **Conversação Libertária com Paulo Freire**. São Paulo: Editora Imaginário, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOURQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1993.

HOBSBAWN, E. J. **Sobre história**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1998.

MARTINS JUNIOR, J. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**: Instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neo -liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, A. O. **Alfabetização de jovens e adultos e a reconstrução da escola**. Petrópolis: Editora Educacional, 2000.

PEDROSO, S. G. "Dificuldades encontradas no processo de educação de jovens e adultos". **Anais do I Congresso Internacional da Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos**. João Pessoa: UFPB, 2010.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita aprendizagem. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

SILVA, E. M. R. "TIC na educação: análise preliminar dos novos saberes da formação docente nas universidades de Sergipe". **Revista Contrapontos**, vol. 12, n. 1, 2012.

TAJRA, S. F. **Informática na educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. São Paulo: Editora Érica, 2012.

TARDIF, M. “L’enseignement de la philosophie et la question de la culture. La philosophie comme pensée des crises et de la fragilisation de la culture”. **Télémaque**, n. 7, 1996.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1980.

CAPÍTULO 3

Expectativa Discente na
Educação de Jovens e Adultos sobre Tecnologias
de Informação e Comunicação na Prática Docente

EXPECTATIVA DISCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Rafael Castro de Souza

Oldênia Fonseca Guerra

Regina Celi Alvarenga de Moura Castro

A inserção das tecnologias atuais nos mais diversos campos da sociedade, seja industrial, educacional, lazer, segurança, entre tantos outros, tem proporcionado uma mudança significativa no número de novas possibilidades e oportunidades, se comparadas ao século passado. No que tange à educação as tecnologias têm contribuído para o auxílio dos professores, estudantes e gestores permitindo assim a realização de um novo conjunto de atividades didático-pedagógicas totalmente diferentes do que propõe o modelo tradicional de ensino.

Nesse sentido, devemos levar em consideração no que tange ao professor, que a atuação deste profissional da educação não se resume apenas a passar a instrução para o aluno, mas também em auxiliá-lo na construção do conhecimento e desenvolvimento das competências da inovação, adaptabilidade, criatividade, autonomia, comunicação e colaboração (MERCADO, 2002).

Em relação às tecnologias na escola, cabe salientar que muito embora as escolas tenham recebido investimentos quanto à sua infraestrutura tecnológica, isto não necessariamente garante o uso desses recursos devido a própria resistência docente no uso das tecnologias no ensino, conforme expõe Miranda (2016, p. 44):

> o facto da integração inovadora das tecnologias exigir um esforço de reflexão e de modificação de concepções e práticas de ensino, que grande parte dos professores não está disponível para fazer. Alterar estes aspectos não é tarefa fácil, pois é necessário esforço, persistência e empenhamento.

Assim sendo, em concordância com os expostos, devemos considerar a grande importância da integração tecnológica na sala de aula e qualificação docente para superação do modelo tradicional de ensino que ainda persiste em muitas escolas no Brasil.

Dessa forma, com base na temática do uso das tecnologias no ensino e motivados por um estudo reflexivo, crítico e participativo, o presente trabalho teve por finalidade realizar um estudo de caso na escola Joaquim Rosal Sobrinho, na cidade de Bom Jesus-PI, acerca da expectativa discente, na Educação de Jovens e Adultos, em relação ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na prática docente.

Este artigo está organizado da seguinte forma: Na Seção 1 é descrita a fundamentação teórica dos temas que compõem este trabalho; na Seção 2 são descritos os materiais e métodos que foram empregados neste trabalho. A Seção 3 é dedicada às discussões dos resultados obtidos e por fim, na Seção 4 expõe as considerações finais e as perspectivas de trabalhos futuros.

REFERENCIAL TEÓRICO

Esta Seção apresenta os pressupostos teóricos relevantes ao desenvolvimento deste trabalho e está organizado em três subseções. Na primeira são descritos conceitos das Tecnologias de Informação e Comunicação. A segunda apresenta conceitos relacionados à

Educação de Jovem e Adultos (EJA). Na terceira subseção são presentados os trabalhos relacionados a este estudo.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

É notório nos dias atuais que a tecnologia está inserida em diferentes campos de atuação, tais como na saúde, indústria, negócios, entre tantos outros.

A aplicação das tecnologias na educação pode se dar de diferentes maneiras, que vão desde o auxílio na resolução de questões pelos estudantes, como também em proporcionar uma maior qualidade na exposição dos conteúdos por parte dos professores, enfim, muitas são as possibilidades de utilização das TIC na prática pedagógica desenvolvida por professores, desde a educação infantil até o ensino superior.

As Tecnologias de Informação e Comunicação, também denominadas de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (FLORES, 2018), podem ser definidas como sendo:

> [...] recursos tecnológicos que envolvem o uso de computador e redes telemáticas (Internet) que são o conjunto de processos e produtos derivados da informática, suportes de informação e canais de comunicação relacionados com o armazenamento, processamento, e transmissão digitalizada de informação (MERCADO, 1999, p. 9).

As TIC possuem a informática, a microeletrônica e as telecomunicações como eixos básicos, esses eixos atuam não de forma isolada, mas interativamente para a configuração de novas

realidades (HUNG, 2015). Basicamente, toda a infraestrutura tecnológica moderna possui como base as TIC, permitindo ser quase inconcebível pensar o cotidiano sem algum tipo de interferência tecnológica.

Hoje em dia, até mesmo as atividades dos jovens de brincar, estudar, marcar encontros, namorar, entre tantas outras são já realizadas em um mundo virtual a partir da mediação das TIC com resultados no mundo real (VELOSO, 2017).

No Brasil, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, já contemplou, por meio das novas redações dadas, a inserção da tecnologia no ensino brasileiro.

Vale salientar que as possibilidades proporcionadas pelo uso das TIC no ensino vêm sendo utilizadas como objeto de estudo por pesquisadores há anos. No Brasil, por exemplo, o Workshop de Informática na Escola (WIE), é um evento que acontece anualmente desde 1995, e tem por finalidade a divulgação de pesquisa sobre o uso, aplicação ou experiências das TIC no ensino (CBIE, 2019).

Conforme Miranda (2016), a introdução dessas tecnologias no ensino modifica radicalmente a maneira da percepção do mundo e de si próprio, no qual, a partir dos novos formalismos para representação da informação mediante os novos sistemas de informação, amplifica-se o desenvolvimento cognitivo.

A exemplo, podemos citar a situação dos processadores de textos, se antes as crianças estavam apenas habituadas ao procedimento da escrita no papel, hoje, elas precisam não somente aprender o referido procedimento, como também, saber utilizá-lo, o que inclui o aprendizado de várias funções, simbologias e novas terminologias.

Há de se considerar ainda que a integração da tecnologia como prática docente tem se dado lentamente, isto se deve a múltiplas razões, dentre as quais podemos mencionar a falta de aptidão dos docentes no uso desses recursos tecnológicas.

Ou ainda a resistência em mudar a didática das aulas, situações essas que podem ser contornadas a partir da contínua qualificação docente ao mesmo tempo em que se deve encorajar, no cotidiano da escola, o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação, conforme consideram Baracho e Nóbile (2020).

A situação a descrita por Baracho e Nóbile (2020), não reflete apenas a realidade brasileira, quando na verdade isso vai ao encontro da realidade também de outros países, conforme pode ser visto em Peralta e Costa (2007), em estudo acerca do uso das TIC por professores do ensino básico de Portugal, Espanha, Itália e Grécia, evidenciando em síntese que:

i) As TIC não estavam ainda sendo integradas como recurso nas atividades de ensino;

ii) Os professores usam as TIC sem a compreensão dos princípios de aprendizagem subjacentes;

iii) Perdura-se uma ideia geral de que não há muitos professores que possuem o domínio ideal das TIC no ensino.

Em consonância com os estudos já realizados, se torna clara a importância de que as TIC façam parte do cotidiano no ensino escolar, pois com o auxílio delas se pode então romper de maneira mais fácil o modelo tradicional de ensino, propiciando assim um ambiente mais interativo, atualizado e permissivo no que se refere à aplicação prática dos conhecimentos obtidos por parte dos alunos.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

De acordo com a nova redação dada pela Lei nº 13.632 de 2018, que alterou o artigo 37 da Lei 9.394 de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 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).

Dessa forma, compete ao Poder Público a viabilização e permanência desses estudantes na escola, sendo o ensino articulado, preferencialmente, em conjunto com a educação profissional (BRASIL, 1996). Contudo, de acordo com Miranda; Souza e Pereira (2016, p. 2),

> no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino, é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988.

Assim sendo, é fundamental uma política pública voltada para este público, visando assim sua escolarização, profissionalização e integração desses cidadãos que por inúmeros motivos de ordem econômica, política, social e histórica, tiveram seus direitos concluir a educação básica restringidos (BRASIL, 2007).

Todavia, como destacam Baracho e Nóbile (2020), muitas são as dificuldades que o educador enfrenta ao trabalhar com esse público, que inclui os desafios de ordem cultural, pedagógica, sociais, entre outros, que devem ser superadas pelos docentes e gestores.

No que tange aos desafios de ordem pedagógica, a exemplo podemos citar a questão da avaliação, que não deve possuir como fim o mero diagnóstico, aprovado ou reprovado, mas antes, a real possibilidade em estimular o desejo de aprender pelos alunos.

Dentre as teorias pedagógicas expostas em Fonseca (2019), a Pedagogia Libertadora vai ao encontro das necessidades e peculiaridades da Educação de Jovens e Adultos, que com base nos postulados de Paulo Freire publicados nos seus livros Educação como Prática de Liberdade no ano de 1967 e Pedagogia do Oprimido no ano de 1968.

Considera, em resumo, a valorização dos saberes prévios dos alunos, ressignificação das atividades de ensino, desenvolvimento das habilidades de realização de atividades sociais, pessoais e profissionais para apresentar alterações, quando preciso, na qualidade de sua vida, de sua comunidade e da sociedade, objetivando assim a preparação e a inclusão desses alunos no exercício da cidadania cívica e plena (ALCOFORADO; BARBOSA; BARRETO, 2017).

TRABALHOS RELACIONADOS

Na literatura muita são os trabalhos sobre o uso das TIC na educação, com muitas considerações congruentes para esse objeto de pesquisa, como a utilização das TIC no ensino de Matemática (CARNEIRO; PASSOS, 2014), no Ensino Superior (SANTOS,

2015), no Ensino Fundamental (GUIRARDI, 2011), ou seja, é fato notório que a integração desses recursos tem sido objeto de estudo da comunidade acadêmica em seus mais variados contextos.

Considerando o quantitativo de trabalhos encontrados nas bases de pesquisa acadêmica relacionadas à temática TIC e Educação, como critério de seleção para inclusão nesta seção, foi definido trabalhos que possuem como escopo investigativo o uso das tecnologias no ensino dos alunos EJA Piauienses, tendo sido identificadas três pesquisas.

Souza e Sant'Ana (2014), apresentaram um estudo sobre o uso das mídias como prática docente na EJA. O estudo foi realizado nas escolas públicas estaduais da cidade de Picos-PI.

A coleta de dados foi realizada a partir de depoimentos do diretor, diretor-adjunto e o corpo docente, além de ter sido realizada uma atividade de inspeção do espaço físico da escola, bem como de seus equipamentos midiáticos, ao final do estudo, foi constatado que:

> Os usos dos recursos midiáticos não estavam sendo utilizados de maneira satisfatória devido a falta de uma infraestrutura adequada e de profissionais capacitados para o monitoramento e manutenção desses equipamentos.
>
> Há pouco conhecimento de alguns docentes no uso dessas ferramentas em sua prática pedagógica.
>
> Os cursos de formação continuada são importantes e necessários como forma de capacitação docente para a introdução dessas tecnologias na sala de aula.
>
> Há a percepção da proximidade na relação dos alunos com as mídias atuais; dentre outras considerações.

Já Castro Júnior e Schmidlin (2014), realizaram um estudo sobre o engajamento de professores e alunos da EJA para redução da evasão escolar e do baixo rendimento por meio do uso dos recursos midiáticos disponíveis na escola Municipal Monsenhor Antônio Sampaio, no município de Parnaíba-PI.

Ao final da pesquisa, foi verificado que 95 % dos professores não utilizavam recursos midiáticos em suas aulas, e apenas 5% utilizaram ocasionalmente. O motivo pelo qual os professores não utilizavam esses recursos se dava pelo fato de a escola não disponibilizar a infraestrutura adequada.

Oliveira e Mendes Sobrinho (2014), realizaram um estudo sobre o uso das novas tecnologias na cidade José de Freitas – PI. Dentre os vários resultados apresentados nesse estudo, destaca-se o caso de que no ano de 2007, os índices dos alunos no IDEB estavam abaixo da média nacional, já no ano de 2009 foi implantado o projeto.

Aprendendo com Tecnologias que promoveu a reestruturação da infraestrutura tecnológica de algumas escolas, de maneira que no ano de 2012, três anos após o início do projeto, os alunos conseguiram atingir a média do IDEB estipulada para o ano 2021.

MATERIAIS E MÉTODOS

Diante da possibilidade de dar voz aos alunos da EJA participarem da pedagogia de sua libertação, com base nos princípios expostos em Freire (2019), o objetivo deste trabalho consiste em

analisar a expectativa desse público em relação ao uso das TIC no ensino, elucidando questões no que tange:

i) Ao domínio tecnológico desses alunos;

ii) A expectativa e consciência das possibilidades geradas no uso das tecnologias no ensino;

iii) A frequência de como tem se dado o uso dessas tecnologias pelos docentes.

Esta pesquisa que se caracteriza como Estudo de Caso, foi realizada por meio da pesquisa exploratória e bibliográfica, sendo sua abordagem quanti-qualitativa. O *lócus* da pesquisa foi a Unidade Escolar Joaquim Rosal Sobrinho, uma escola pública estadual da cidade de Bom Jesus-Piauí. Com a finalidade de atingir o objetivo geral, foi necessário estabelecer as seguintes metas específicas:

i) Realizar uma pesquisa bibliográfica detalhada que pudesse dar o devido embasamento teórico do trabalho;

ii) Construir o questionário de pesquisa para a coleta das informações, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

iii) Ir ao campo realizar a coleta propriamente dita das informações;

iv) Analisar os resultados obtidos;

Vale salientar que o questionário de pesquisa foi concebido obedecendo os princípios da escala likert, que é uma técnica

psicométrica para avaliação de questionários sociais e educativos, cujos conceitos serão descritos a seguir.

ESCALA LIKERT

A escala Likert foi proposta por Rensis Likert, professor norte americano com formação em sociologia e economia pela Universidade de Michigan, e psicologia pela Universidade de Columbia (ENCYCLOPADAE BRITANNICA, 2019). Ao longo de sua vida, Likert se dedicou à carreira acadêmica, tendo sido diretor de vários institutos de pesquisa, com vastas na área de Neurologia, Psiquiatria, Psicanálise e Psicologia (FAMOUS PSYCHOLOGISTS, 2019).

A escala likert pertence ao campo das técnicas psicométricas, que têm por finalidade permitir a quantificação de características como habilidade, percepções, qualidades e perspectivas em pesquisas sociais e educacionais (JOSHI, 2015).

Em resumo, a escala likert foi concebida para a realização da medição das atitudes, opiniões ou percepções das pessoas sobre um assunto, no qual o entrevistado escolhe uma resposta dentre uma variedade de respostas.

Essa forma de medição tem sido amplamente utilizada nas pesquisas sociais e educacionais. A escala likert é dita simétrica, quando há uma opção de neutralidade entre os dois extremos das respostas, já a escala likert é dita assimétrica quando há menos opções de neutralidade em um dos lados (JOSHI, 2015).

Vale salientar que o pesquisador deve definir o tamanho da escala, no qual deve-se considerar que uma escala pequena, como, por exemplo, a escala de 3 pontos, tendo as respostas: i) Bom; ii)

Moderado; e iii) Ruim; pode não proporcionar descriminação suficiente, enquanto uma escala grande, como, por exemplo, a escala de 7 pontos, tendo como exemplo as respostas de: i) Excelente; ii) Muito bom; iii) Bom; iv) Moderado; v) Ruim; vi) Muito ruim; vii) Péssimo; sugere-se que as pessoas tendem a não escolher as opções nas extremidades.

O formulário de pesquisa foi composto por quatro perguntas de caráter objetivo e uma pergunta de caráter subjetivo. Para facilitar o entendimento optamos por dividir as informações de acordo com a natureza quantitativa e qualitativa dos dados, que serão expostos a seguir.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Esta seção apresenta os resultados da pesquisa de campo que foi realizada na Unidade Escolar Joaquim Rosal Sobrinho, na cidade de Bom Jesus-PI. Ao todo, participaram da pesquisa 32 alunos da Educação de Jovens e Adultos de quatro turmas diferentes. Em conversa com a diretoria da escola foi informado que os alunos que participaram da pesquisa eram os alunos que estavam frequentando regularmente as aulas e que nestas turmas havia alunos de evadidos.

RESULTADOS QUANTITATIVOS

Pergunta Número Um

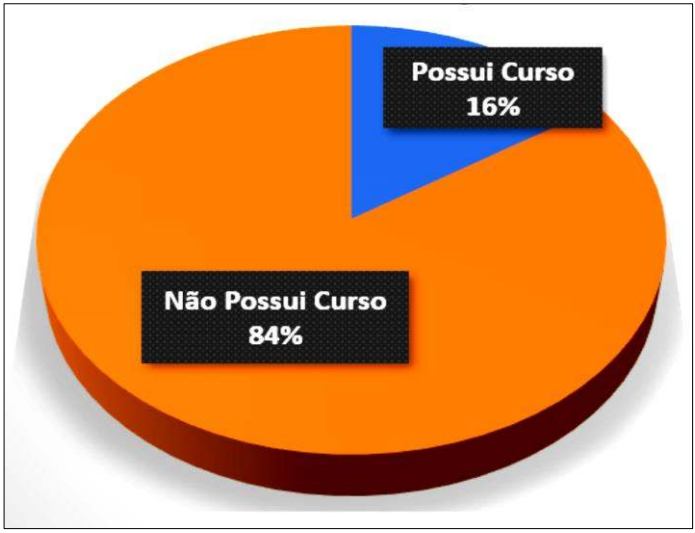
A pergunta de número um consiste em saber se os alunos possuem algum curso na área das Tecnologias de Informação e

Comunicação, o objetivo deste item é permitir o mapeamento dos alunos que possuem cursos formais que englobe o aprendizado formal das TIC fora do ambiente escolar.

Para a configuração de resposta foi permitido apenas às escolhas SIM e NÃO, tendo sido esta a única pergunta de resposta com valor literal quantitativo que não está na configuração da escala de likert no modelo de 5 pontos.

Apenas 5 entrevistados responderam que possuíam algum curso em alguma área que compreende as TIC, enquanto 27 responderam que não possuíam curso na área em questão, mostrando assim que uma vez interrompidos os estudos iniciais, poucos são os alunos que realizaram cursos na área de tecnologia. O Gráfico 1 ilustra graficamente esses resultados.

Gráfico 1 – Valores percentuais de alunos que possuem algum curso em TIC



Fonte: Elaboração própria.

Pergunta Número Dois

A pergunta de número dois tem por objetivo permitir que os alunos possam auto avaliarem seus domínios nas TIC. Cabe aqui salientar que embora muitos não tenham cursos formais na área das TIC, conforme evidenciado nos resultados da subseção anterior, isso não necessariamente significa que eles não possam ter o domínio nessas tecnologias, uma vez que a tecnologia está inserida no dia a dia, por isso, há de se considerar os conhecimentos aprendidos por eles ao longo da vida.

Conforme configuração da escala de likert exposta na última subseção, esta pergunta possui cinco pontos para as respostas, onde:

i) As respostas "*Muito Ruim*" e "*Ruim*" fazem parte do espectro negativo de resposta para a pergunta;

ii) A resposta "*Razoável*" corresponde a neutralidade de resposta;

iii) As respostas "*Bom*" e "*Muito Bom*" correspondem ao espectro positivo de resposta para a pergunta.

O gráfico 2 apresenta os dados quantitativos em porcentagem de como esses alunos auto avaliaram seus domínios nas TIC, tendo sido contabilizado os seguintes resultados:

i) 1 entrevistado respondeu que seu domínio era muito ruim;

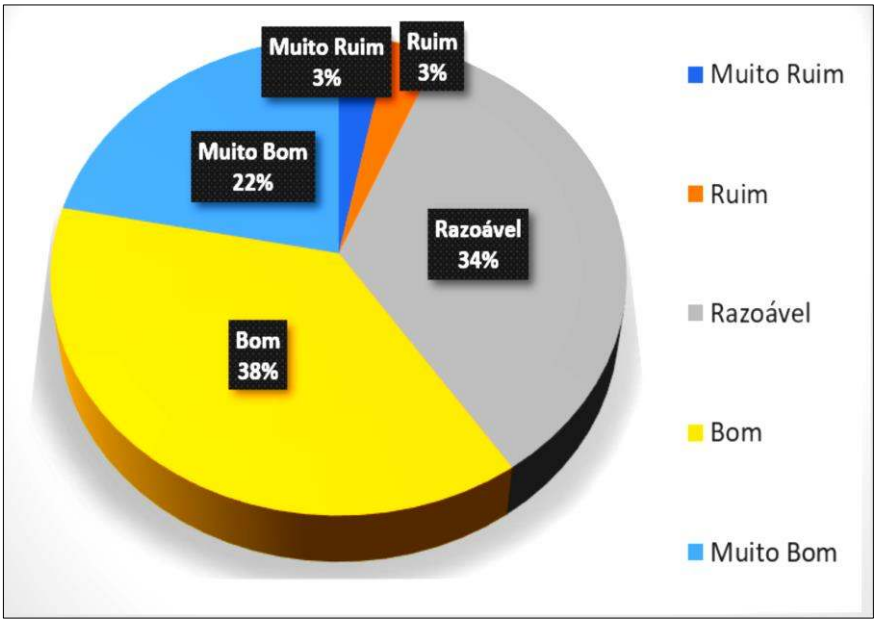
ii) 1 entrevistado que seu domínio era ruim;

iii) 11 entrevistados responderam que seus domínios eram razoáveis;

iv) 12 entrevistados consideraram seus domínios como bom;

v) 7 entrevistados consideraram seus domínios como sendo muito bom.

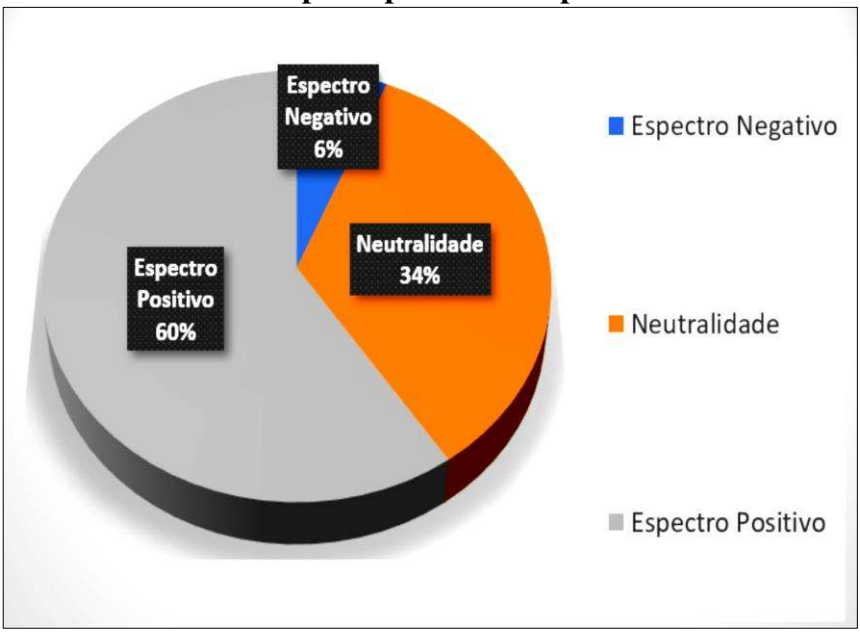
Gráfico 2 - Auto avaliação dos alunos sobre seu domínio no uso das TIC



Fonte: Elaboração própria.

Dados os resultados apresentados no Gráfico 2, o Gráfico 3 apresenta o agrupamento das respostas divididas pelos espectros de positividade, neutralidade e negatividade.

Gráfico 3 – Categorização dos dados por espectro de respostas



Fonte: Elaboração própria.

Conforme apresentado no gráfico 3, 60% dos entrevistados apresentaram respostas positivas em relação ao seu domínio nas TIC, 34% se mantiveram na neutralidade da pergunta em questão, apenas 6% dos entrevistados emitiram um parecer negativo em relação ao seu domínio no uso das TIC.

Pergunta Número Três

A pergunta de número três permite aos alunos fazerem uma avaliação de como os professores têm utilizado as TIC nas aulas,

contribuindo para avaliarmos o quanto esses profissionais têm buscado realizar a integração das tecnologias atuais nas salas de aula.

Para esta pergunta, temos a seguinte configuração de concordância:

i) As respostas "*Não Utilizam*" e "*Utilizam com pouca frequência*" fazem parte do espectro negativo de resposta;

ii) A resposta "*Utilizam ocasionalmente*" faz parte da neutralidade de resposta;

iii) As respostas "*Utilizam com Frequência*" e "*Utilizam com Bastante Frequência*" fazem parte do espectro positivo de resposta.

O gráfico 4 demonstra os resultados na visão dos alunos de como os professores têm utilizado as TIC em suas aulas. Dos entrevistados:

i) 3 responderam que os professores não utilizam;

ii) 8 responderam que os professores utilizam com pouca frequência;

iii) 18 responderam que os professores utilizam ocasionalmente;

iv) Não houveram respostas de que os professores que utilizam com frequência;

v) 3 responderam que os professores utilizam com muita frequência.

O Gráfico 4 demonstra os resultados na visão dos alunos de como os professores têm utilizado as TIC em suas aulas. Dos entrevistados:

i) 3 responderam que os professores não utilizam;

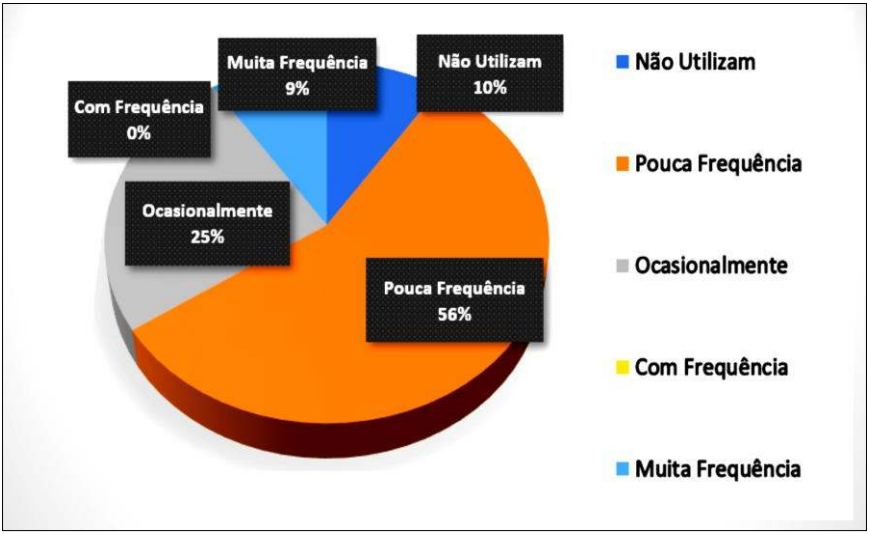
ii) 8 responderam que os professores utilizam com pouca frequência;

iii) 18 responderam que os professores utilizam ocasionalmente;

iv) Não houveram respostas de que os professores que utilizam com frequência;

v) 3 responderam que os professores utilizam com muita frequência.

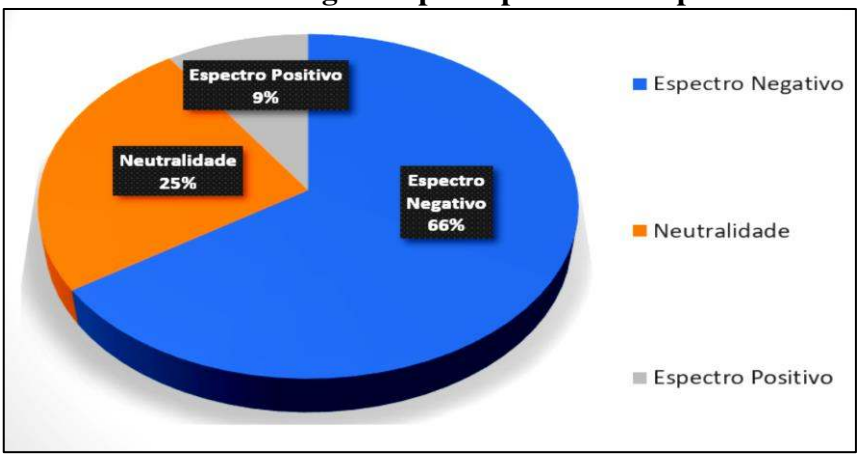
Gráfico 4 - Nível com que os professores utilizam as TIC nas aulas



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 5 introduz o agrupamento das respostas do gráfico 4 divididas pelos espectros de positividade, neutralidade e negatividade.

Gráfico 5 – Categorização dos dados da Figura 4 por espectro de respostas



Fonte: Elaboração própria.

Conforme apresentado no gráfico 5, 66% dos entrevistados apresentaram respostas no espectro negativo no que se refere ao uso das TIC pelos professores na sala de aula, enquanto 25% se mantiveram na neutralidade e apenas 9% dos entrevistados emitiram um parecer positivo em relação ao uso das TIC pelos professores.

Pergunta Número Quatro

A pergunta de número quatro diz respeito à expectativa discente da geração de mais possibilidade no ensino mediante uso

das TIC, vale salientar que esses alunos possuem expectativas e anseios diferentes dos alunos matriculados na educação básica.

Eles compreendem que com o uso das tecnologias na sala de aula, pode e mudar completamente a configuração da aula, permitindo maior autonomia e liberdade de pesquisa a qual não seria permitido no modelo tradicional de ensino.

Para esta pergunta, temos a seguinte configuração de concordância:

i) A resposta "Não gera *mais possibilidade no ensino*" e "*Gera mais possibilidade no ensino de maneira razoável*" fazem parte do espectro negativo;

ii) A resposta "*Gera mais possibilidades no ensino de maneira moderada*" faz parte da neutralidade;

iii) As respostas "Gera mais possibilidades no ensino de maneira significativa" e "*Gera mais possibilidades no ensino de maneira bastante significativa*" fazem parte do espectro positivo de resposta.

O Grafico 6 exibe percepção dos alunos em relação à geração de mais possibilidades no ensino mediante o uso das TIC na sala de aula:

i) Nenhum entrevistado considerou que as TIC não geram possibilidades no ensino;

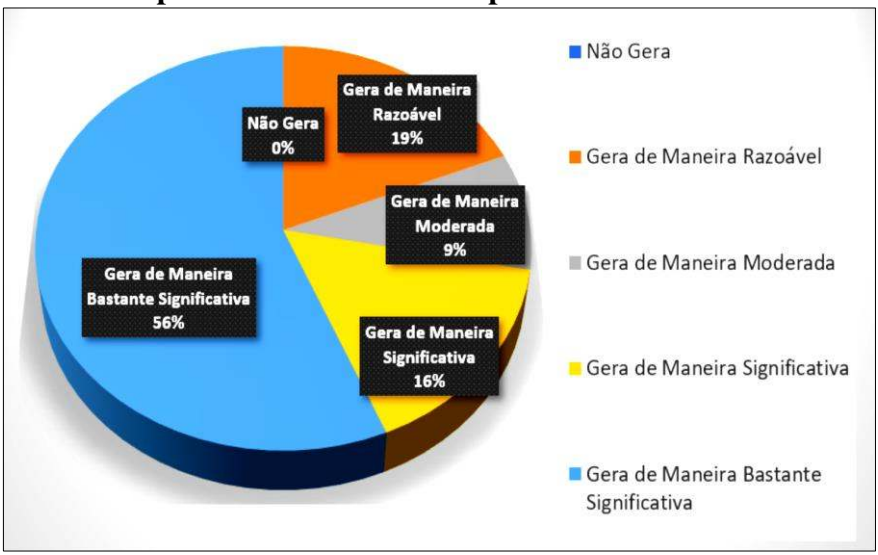
ii) Entrevistados responderam que as TIC geram possibilidades de maneira razoável no ensino;

iii) 3 entrevistados responderam que as TIC geram possibilidades de maneira moderada no ensino;

iv) 5 entrevistados responderam que as TIC geram possibilidades de maneira significativa no ensino;

v) 18 entrevistados responderam que as TIC geram possibilidades de maneira bastante significativa no ensino.

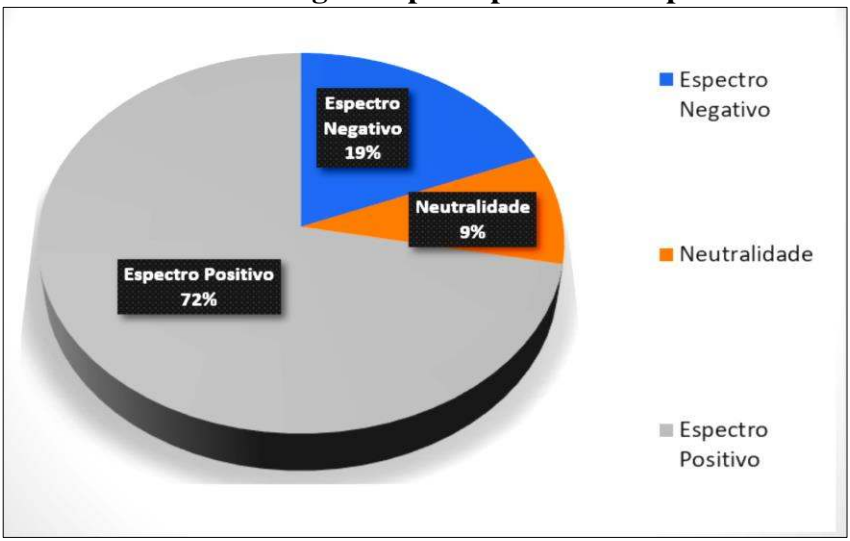
Gráfico 6 - Expectativa na geração de mais possibilidades nas aulas por meio do uso das TIC



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 7 introduz o agrupamento das respostas do gráfico 6 divididas pelos espectros de positividade, neutralidade e negatividade.

Gráfico 7 – Categorização dos dados da Figura 6 por espectro de respostas



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os dados apresentados no gráfico 7 acima, 72% dos entrevistados emitiram um parecer positivo acerca da geração de mais possibilidades no ensino mediante uso das TIC, 9% dos entrevistados se mantiveram na neutralidade da pergunta em questão, e 19% dos entrevistados emitiram um parecer cético acerca da geração de novas possibilidades mediante uso das TIC no ensino.

RESULTADOS QUALITATIVOS

A última pergunta do formulário de pesquisa permite ao aluno dissertar sobre suas considerações acerca de como as TIC têm o ajudado no aprendizado.

Com o objetivo de preservar os nomes dos entrevistados, conforme ética de pesquisa, foram utilizados os termos "Entrevistado 1, entrevistado 2" e assim por diante.

A seguir serão expostas as considerações de sete dos trinta e dois entrevistados, os textos receberam correções ortográficas, porém, sendo preservado seu real sentido.

Entrevistado 1: "[as TIC] têm me ajudado muito com as pesquisas nas tarefas de trabalho". O Entrevistado 2 afirma que "Sim! Com o auxílio das TIC podemos alcançar um melhor rendimento em sala de aula, pois com o uso das TIC podemos realizar pesquisas e fazermos trabalhos escolares. Também podemos compartilhar nossos conhecimentos. "

O Entrevistado 3 diz que "Hoje, eu gosto muito de fazer pesquisa no celular, no computador, e me ajuda muito. ", já o Entrevistado 4 pondera que "Sim. Através do celular tem me ajudado muito sobre pesquisa. Portanto, tendo como trabalhar mais nas salas de aula seria melhor".

Da mesma forma os entrevistados 5, 6 e 7 concordam com a importância das TIC no ambiente de ensino "Sim, ajudou bastante. Utilizada de maneira orientada representa o futuro do aprendizado dos alunos e o dia a dia dos professores" (Entrevistado 5).

Completa: "Sim. Porque é muito importante, já recebi muito ajuda nessa área até porque eu não tenho curso de nem uma área das TIC" (Entrevistado 6):

> Tem me ajudado muito, o que eu não consigo acompanhar na sala de aula, eu acho na internet. Eu acharia que ajudaria muito as TIC na sala de aula,

> como um trabalho em sala de aula, em alguma dúvida, ou em várias coisas (Entrevistado 7).

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS OBTIDOS

Ao confrontar os dados dos alunos que possuem cursos formais em alguma área das TIC em relação com a auto avaliação no que tange ao domínio dessas tecnologias, vemos que 84% dos entrevistados afirmar não possuir nenhum curso formal, mas 60% deles responderam positivamente em relação ao seu domínio nas TIC.

Se levarmos em consideração que um aluno não precisa ser um exímio usuário das TIC para utilizá-las em seus estudos, podemos então englobar também os alunos que tiveram uma resposta neutra, correspondendo a 94% dos alunos.

Dos quais 60% possuem uma resposta positiva sobre seu domínio nas TIC e 34% possuem uma resposta neutra, indicando um domínio positivo/moderado de que podem fazer uso das TIC na sala de aula sem apresentar nenhuma dificuldade quanto a isso, mostrando assim que apenas 6% dos alunos exigiriam um esforço pouco maior do professor para auxiliá-los em utilizar as TIC no ensino.

De acordo com a fala do Entrevistado 6 exposta na subseção, podemos notar que:

i) Há a concordância na importância do uso das TIC no aprendizado;

ii) O entrevistado possui relativas dificuldades em utilizar as TIC por não ter tido algum curso formal.

Dessa forma, podemos considerar implicitamente a possibilidade do uso das TIC na sala de aula como complemento para a aprendizagem tecnológica desses alunos, proporcionando assim um aperfeiçoamento no uso dos recursos tecnológicos, promovendo de uma maneira mais ampla sua a inclusão também na cibercultura.

Em relação ao domínio das TIC:

i) 60% dos estudantes emitiram um parecer positivo em relação ao seu domínio no uso das TIC;

ii) Em relação a expectativa, 72% dos estudantes emitiram um parecer positivo no que tange a geração de mais possibilidades no ensino mediante uso das TIC.

Porém, 66% dos entrevistados deram uma resposta negativa no que tange ao uso das TIC na sala de aula pelos professores. Assim sendo, a realidade da escola *locus* dessa investigação em questão mostra que:

i) Mais da metade dos alunos possuem habilidades prévias no que tange ao uso das TIC;

ii) Mais da metade dos alunos têm boas expectativas quanto a aplicação das TIC no ensino, pois concordam que estas os ajudam no aprendizado, e;

iii) Mais da metade dos alunos consideram que os professores não as tem utilizado no ensino.

A partir das percepções dos alunos, podemos afirmar que o modelo de ensino não tem acompanhado a evolução tecnológica da sociedade atual, perpetuando o modelo tradicional de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRABALHOS FUTUROS

Partindo de uma perspectiva temática da Pedagogia Libertadora na qual esta deve ser organizada com o próprio oprimido (FREIRE, 2019) ao passo que na realidade, salvos raros casos, não há a participação discente na definição da metodologia de ensino dos professores, realizamos um estudo exploratório da expectativa dos discentes EJA no uso das TIC no ensino da escola Joaquim Rosal Sobrinho, na cidade de Bom Jesus, onde foi possível a constatação de quatro fatos, que se seguem:

i) Fato 1: A maioria dos alunos possui conhecimento prévio acerca das TIC que possibilita seu o uso na sala de aula como ferramenta auxiliar no ensino.

ii) Fato 2: O uso das TIC na sala de aula pode atuar como complemento no aprendizado tecnológico daqueles que não dominam algumas dessas tecnologias,

iii) Fato 3: Caso o professor venha fazer uso das TIC no ensino, este dispõe de aprovação e boas expectativas por parte dos estudantes.

iv) Fato 4: Muito embora os professores possuam a aprovação dos alunos para o uso das TIC em sala de aula, estes não têm feito uso desses recursos frequentemente no ensino EJA.

Cabe salientar que o conhecimento da perspectiva discente é de suma importância como critério para a escolha pedagógica do docente, afinal, a pedagogia "*que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos...*" (FREIRE, 2019, p. 43).

Dentre as contribuições desse estudo, podemos citar a exposição das considerações dos discentes EJA acerca do uso das TIC no ensino, para que suas expectativas sejam levadas em conta no momento do planejamento didático pelo professor, uma vez que, a transformação dos campos da sociedade deve acontecer com a participação de todos.

Como trabalhos futuros, sugerimos o estudo a nível docente e de gestão buscando compreender o porquê as TIC não têm sido frequentemente utilizadas no ensino, muito embora, tenhamos a aprovação e boa expectativa discente quanto a isso.

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, L.; BARBOSA, M. R.; BARRETO, D. A. **Diálogos Freireanos**: a educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil. Coimbra: Coimbra University Press, 2017.

BARACHO, M. G.; NÓBILE, V. C. **Educação Profissional integrada à EJA**. Natal: Editora do IFRN, 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02/05/2022.

BRASIL. **Lei n. 13.632, de 06 de março de 2018**. Brasília: Planalto, 2018. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02/05/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA**: Educação profissional técnica de nível médio/ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

CARNEIRO, R. F.; PASSOS, C. L. B. "A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nas aulas de Matemática: Limites e possibilidades". **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 8, n. 2, 2014.

CASTRO JÚNIOR, J. B., SCHMIDLIN, R. F. M. "O uso dos avanços tecnológicos aplicados à EJA". *In*: MOURA, M. G. C.; CARVALHÊDO, J. L. P.; LEAL, F. L. S. (orgs.). **Contributos da UFPI para a educação de jovens e adultos**: prática pedagógica. Teresina: Editora da UFPI, 2014.

CBIE - Congresso Brasileiro de Informática na Educação. "Workshop de Informática na Escola (WIE) ". **Portal Eletrônico CBIE** [2019]. Disponível em: <www.cbie.ceie-br.org>. Acesso em: 06/05/2022.

ENCYCLOPAEDAE BRITANNICA. "Rensis Likert". **Britannica.com** [2019]. Disponível em: <www.britannica.com>. Acesso em: 06/05/2022.

FAMOUS PSYCHOLOGISTS. "Rensis Likert - Biography, Book and Theories". **Famous Psychologists** [2019]. Disponível em: <www.famouspsychologists.org>. Acesso em: 06/05/2022.

FLORES, A. M. **Educação mediada pelas tecnologias da informação e comunicação**. São Paulo: Editora Senac, 2018.

FONSECA, C. M. F. **A Didática e as Tendências Pedagógicas**: Educação Profissional integrada à EJA. Natal: IFRN, 2019.

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

GUIRARDI, M. M. M. "A inserção das TICs no ensino fundamental limites e possibilidades". **Revista Científica de Educação a Distância**, vol. 2, n. 4, 2011.

HUNG, E. S. **Fatores associados ao nível de uso das TIC como ferramentas de ensino e aprendizagem nas escolas públicas do Brasil e da Colômbia**. Bogotá: Edicione Uninorte, 2015.

JOSHI, A. *et al*. "Likert scale: Explored and explained". **British Journal of Applied Science and Technology**, vol. 7, n. 4, 2015.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: Editora da UFAL, 1999.

MERCADO, L. P. L. **Novas tecnologias na educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: Editora da UFAL, 2002.

MIRANDA, G. L. "Limites e possibilidades das TIC na educação". **Revista Sísifo**, n. 3, 2016.

MIRANDA, L. C. P.; SOUZA, L. T.; PEREIRA, I. R. D. "A trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade". **Anais do V Seminário de Iniciação Científica**. Montes Claros: IFNMG, 2016.

OLIVEIRA, I. B. "Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA". **Educar em Revista**, n. 29, 2007.

OLIVEIRA, O. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. "O emprego das novas tecnologias na Educação de Jovens e Adultos em José de Freitas – PI". *In*: MOURA, M. G. C.; CARVALHÊDO, J. L. P.; LEAL, F. L. S. (orgs.). **Contributos da UFPI para a educação de**

jovens e adultos: prática pedagógica. Teresina: Editora da UFPI, 2014.

PERALTA, H.; COSTA, F. A. "Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional". **Revista Sísifo**, n. 3, 2016.

SANTOS, A. "Tecnologias de informação e comunicação: limites e possibilidades no ensino superior". **Revista Brasileira de Ensino Superior**, vol. 1, n. 1, 2015.

SOUZA, O. N.; SAN'T ANA, A. S. "A importância das mídias para a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos". *In*: MOURA, M. G. C.; CARVALHÊDO, J. L. P.; LEAL, F. L. S. **Contributos da UFPI para a educação de jovens e adultos**: prática pedagógica. Teresina: Editora da UFPI, 2014.

VELOSO, R. S. **Tecnologias da informação e da Comunicação**. São Paulo: Editora Saraiva, 2017.

CAPÍTULO 4

Os Desafios do Ensino no
Proeja e na EJA: Estudo de Caso em Cenário Pandêmico

OS DESAFIOS DO ENSINO NO PROEJA E NA EJA: ESTUDO DE CASO EM CENÁRIO PANDÊMICO[1]

Mayara Siqueira de Melo

Valmir Rogério e Silva

Rossana Viana Gaia

Ana Paula Santos de Melo Fiori

Maria do Socorro F. dos Santos

Neste artigo, refletimos sobre os impactos da pandemia no processo de ensino-aprendizagem com jovens e adultos. É importante destacar que o ensino para jovens e adultos, no Brasil, é histórico, se pensarmos a formação dos jesuítas, e se organiza de diferentes formas.

A tradicional Educação de Jovens e Adultos, que se traduz na sigla EJA, é termo utilizado pelo Ministério da Educação, secretarias municipais e estaduais que ofertam a modalidade e remonta aos antigos cursos supletivos e MOBRAL, cuja historicidade não será objeto principal deste artigo, mas merece ser destacada.

O PROEJA, modalidade específica dos Institutos Federais de Educação, Ensino e Tecnologia, denominado Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, é a modalidade criada pelo Decreto nº 5478, de 24 de junho de 2005. Neste estudo que realizamos, verificamos distintas experiências tanto na modalidade EJA, quanto no PROEJA, na fase pandêmica da

[1] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: MELO, M. S.; SILVA, V. R.; GAIA, R. V. "Tecnologias digitais: as complexidadesdo cenário pandêmico no PROEJA e na EJA durante o ensino remoto". *Educitec -Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*,vol. 8, e198522, 2022.

Covid-19 e cujo impacto foi centrado na formação remota.

É consensual que o uso das tecnologias digitais (TD) integram a sociabilidade contemporânea. Nas últimas décadas, aparatos tecnológicos favoreceram a inclusão digital dos/as alunos/as na sala de aula e também em ambientes não formais de ensino, com vivências em ambientes virtuais, consultas a bancos digitais, leituras online e outras formas de experiências na cibercultura.

A tecnologia, conforme a revisão literária sobre o tema, possibilita o acesso a informações diversas, através de conteúdos atualizados em tempo real. Esta realidade pode potencializar o processo de aprendizagem no contexto da EJA e do PROEJA.

Ainda que os estudos já evidenciassem a maior interação e engajamento de jovens e adultos ao utilizar aparatos tecnológicos, as constantes mudanças nos espaços educativos, sobretudo a partir de 2020, quando o cenário global foi impactado pela pandemia da Covid-19, exigiu distanciamento físico e maior presença em ambientes virtuais.

Em decorrência desta urgência sanitária global, outro aspecto evidenciado foi a urgência de adequar o ensino mediado pelas tecnológicas digitais, seja quanto à conectividade, no acompanhamento das aulas ou à revisão de propostas metodológicas e dos conteúdos.

Nesta perspectiva, a presente investigação pesquisou o potencial de uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do PROEJA durante o período de ensino remoto. Este estudo visou responder à seguinte questão problema: como as tecnologias digitais influenciam o processo de ensino e aprendizagem na EJA e no PROEJA durante o período de ensino remoto decorrente da pandemia da Covid-19?

Para tanto, partiu-se da hipótese de que o uso das tecnologias digitais pelos/as alunos/as da EJA/PROEJA pode favorecer a aprendizagem em espaços virtuais durante o ensino remoto emergencial.

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, com base em estudo de dados descritivos, observação e análise de informações pesquisadas. A metodologia adotada foi a de revisão de literatura, realizada a partir da pesquisa nos bancos de dados do Google Acadêmico e do SciELO, considerando-se o período relativo ao ano de 2020 a 2021, além de estudos em livros e outras plataformas que abordam a historicidade da EJA.

Este artigo organiza-se em 5 seções: esta primeira apresenta o estudo e indica a metodologia utilizada na pesquisa; a segunda seção apresenta um breve percurso histórico da EJA no Brasil; a terceira trata das práxis pedagógicas com uso das Tecnologias Digitais (TD) no período de distanciamento social; a quarta seção ilustra os estudos oriundos do levantamento bibliográfico acerca da temática e, por fim, na quinta seção, apresentam-se as considerações finais que indicaram a necessidade de empreender pesquisas futuras de maior amplitude acerca do uso das TD no processo de ensino e aprendizagem e destacam a relevância deste estudo.

METODOLOGIA

Este trabalho de investigação com abordagem qualitativa implica pensar o objeto de pesquisa a partir da reflexão e da análise da sociedade, conforme assinala Oliveira (2016). Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa inclui métodos e técnicas que auxiliam na análise e compreensão de dados descritivos.

O procedimento metodológico adotado foi o de revisão de literatura, que segundo Gonçalves (2019), é o processo de busca, análise e descrição de estudos científicos para responder a uma pergunta específica.

A base do estudo se fundamentou em reflexões oriundas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Alagoas – ProfEPT/IFAL. Na etapa da dissertação, o objetivo foi ampliar a visibilidade dos trabalhos de alunos/artesãos matriculados no PROEJA no Curso Técnico de Artesanato do IFAL - Campus Maceió.

Para isso foi elaborado um Blog conectado a mídias sociais, através das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na sala de aula. A ideia, naquele período, foi apresentar um material híbrido que possa ser usado na proposta didático-pedagógica online e como espaço para divulgar produções de alunos (as) em qualquer curso PROEJA.

Para este artigo, novas questões foram indicadas com base no distanciamento social ocorrido em 2020 e 2021. O levantamento de produções científicas acerca da temática deste estudo foi realizado a partir dos indexadores em língua portuguesa "PROEJA" + "EJA" + "ensino remoto" e termos aproximados para tradução em língua inglesa: *technical education* + *young and adults education* + *remote learning*.

Além disso, toma-se por fundamentação a pesquisa elaborada por Melo (2021) e Stamberg (2021), pois investigaram aspectos específicos do PROEJA, problematizando particularidades da educação com jovens e adultos no ensino técnico integrado ao médio.

Definiu-se o período de busca entre março de 2020 e julho de 2021, estabelecido em função do início da ocorrência de casos do novo Coronavírus (SARS-CoV-2) no planeta. Os termos foram

pesquisados, inicialmente, nos bancos de dados Google Acadêmico e SciELO.

Conforme os resultados obtidos, foram identificados 25 artigos em língua portuguesa e 12 artigos em língua estrangeira, utilizando a plataforma Google Acadêmico e 24 artigos em língua portuguesa na base de dados SciELO.

A triagem foi definida a partir dos seguintes critérios: ocorrência das palavras-chave EJA ou PROEJA no título das pesquisas; ou especificação da modalidade EJA ou PROEJA nos procedimentos metodológicos das pesquisas; ou aproximações das pesquisas com a temática deste estudo.

O recorte final resultou em 10 estudos científicos em âmbito nacional e quatro em âmbito internacional, sendo uma reflexão preliminar que visa contribuir com estudiosos da EJA e do PROEJA.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E TECNOLOGIAS: BREVE HISTÓRICO

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) brasileira reflete um confronto entre os interesses do poder público e os vários movimentos organizados desde os seus primórdios, na fase dos jesuítas. Fatores diversos contribuíram para o processo de alfabetização dos adultos no Brasil, pois, verificaram-se mudanças na reconfiguração do campo da EJA em seus aspectos legais e operacionais (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Segundo Lima e Melo (2019), a EJA brasileira remonta ao período colonial com a catequização dos jesuítas a adultos indígenas e colonizadores, cujas ações culturais e educacionais eram baseadas na propagação da fé católica aliada ao trabalho educativo.

A partir do século XVIII, com a expulsão dos catequizadores jesuítas do Brasil, a responsabilidade da EJA ficou a cargo do Estado. O campo educacional obteve avanços importantes como o ensino em escolas noturnas e a instrução primária gratuita para cidadãos livres e brancos, incluindo jovens e adultos, com direito amparado pela Constituição Imperial de 1824 (PACHECO *et al.*, 2013).

Durante o período Republicano, foi promulgada a segunda Constituição Brasileira, de 1891, a qual concedeu o direito à instrução primária e gratuita a todos os cidadãos brasileiros alfabetizados maiores de 21 anos, o que incluía negros, indígenas e mulheres, além dos cidadãos brancos (VIEGAS; MORAES, 2017).

No entanto, o quantitativo de negros, indígenas e mulheres alfabetizados neste período era ínfimo, sendo a alfabetização critério para garantir a cidadania, como prevista na Constituição de 1891. A estratégia instituída pela elite republicana excluiu a maioria da população brasileira da participação política.

Segundo Friedrich *et al.* (2010), só a partir da década de 1930 é que a Educação de Adultos expandiu no cenário educacional brasileiro, com a promulgação da Constituição de 1934, com políticas públicas educacionais no campo da EJA.

Uma das resoluções de impacto expressivo foi a criação do Ministério da Educação, órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). O motivo desta alteração vinculava-se a pressões do capital, pois a conjuntura econômica do país demandava ajustes por conta do crescimento da população urbana que se aliava aos avanços industriais.

Da segunda metade do século XX até os dias atuais, a EJA dividiu sua história em antes, durante e depois do período da ditadura militar no Brasil [1964-1985]. Conforme indicam Cabral; Onofre; Laffin (2020), a década de 1940 foi relevante quanto a políticas

públicas direcionadas à EJA. Naquele período, o ensino era similar a treinos para o mercado de trabalho, com influências empresariais no processo formal de ensino (CABRAL; ONOFRE; LAFFIN, 2020).

A partir desse período, conforme Vincent (2014), são iniciadas mudanças formais no ensino, com base nas campanhas pela educação. Essas ações mobilizavam distintos autores de setores públicos e privados do ensino. Strelhow (2010) reforça o impacto dessas políticas, já que as medidas da década anterior foram insuficientes para suprir demandas do PNE.

Dentre essas mudanças, destacam-se os movimentos sociais, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário e o Serviço de Educação de Adultos (SEA), este último marcou o início do ensino supletivo para adolescentes e adultos (STRELHOW, 2010).

De acordo com Fonseca (2016), os Anos 1950 e início da década de 1960 foi marcada por uma nova perspectiva acerca da EJA no cenário brasileiro, fundamentada nas ideias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire. A proposta ocorreu na Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, lançada através do Plano Nacional de Alfabetização, coordenado por Freire.

Nos anos 1960, intensifica-se o aumento de diversas campanhas e movimentos de educação popular pela escolarização da educação de adultos (FONSECA, 2016). Há destaque, conforme registram Viegas e Moraes (2017, p. 463), para o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), o Centro Popular de Cultura (CPC) associado à União Nacional dos Estudantes (UNE), a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) e o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O impacto social de tais campanhas e movimentos simbolizam as lutas para fortalecimento da EJA e contribuíram para diminuir o analfabetismo no país. Contudo, Viegas e Moraes (2017), ressaltam que o golpe militar, em abril de 1964, reprimiu novas experiências na área da educação. Posteriormente, foi sancionada a Lei n. 5.692/71, que instituiu o ensino supletivo no Brasil, intensificado com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

O Mobral foi uma política de continuidade, na versão militar, das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho. No entanto, os aspectos ideológicos entre as duas propostas são radicalmente distintos, pois ainda que esta questão mereça maior investigação, constata-se que a base do Mobral era garantir a aprendizagem meramente técnica da escrita e da leitura (FERRO, 2016; DI PERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

De acordo com Paiva (2009), o fracasso do Mobral é constatado com a sua extinção, após a Constituinte cidadã de 1988, pois não alcançou seus objetivos. A EJA passou então por regulamentação, a partir do Ensino Supletivo no país. As mudanças constitucionais ampliaram direitos sociais e a responsabilidade do Estado quanto ao atendimento dos grupos mais vulneráveis (PAIVA, 2009).

Outro avanço relevante, conforme indica Souza Júnior (2015), foi a partir de 2000, com a elaboração das diretrizes curriculares para a EJA, nas quais a noção de ensino supletivo desaparece e a EJA fica caracterizada como uma modalidade da Educação Básica (BRASIL, 2009).

As experiências acumuladas na década de 1990, resultaram em novos marcos legais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e promulgadas em 10 de maio de 2000. Neste mesmo

período, ressalta-se a inclusão desta modalidade no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado e sancionado em 9 de janeiro de 2001 (MAIA, 2013).

O PNE, conforme Poubel, Pinho e Carmo (2017, p. 134), visava erradicar o analfabetismo em uma década. Para que isto ocorresse, seria necessário garantir "a oferta de EJA de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para 50% da população com mais de 15 anos", além de garantir ensino gratuito, na mesma modalidade, para todas as pessoas a partir de 15 anos que tivessem concluído a 4ª série.

As metas do PNE tinham como prioridade a garantia do ensino regular para jovens e adultos que estavam excluídos da educação formal e da cidadania. Considerava-se, nesta perspectiva, que a educação poderia não somente ampliar oportunidades para desenvolvimento intelectual, mas também da qualidade de vida.

Poubel, Pinho e Carmo (2017) acrescentam que outras políticas públicas foram criadas pelo governo federal para combate ao analfabetismo no país. Destacam-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), programas de escolarização para jovens e adultos como o Projeto Escola de Fábrica (2004), Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM (2005) e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA (2005).

A partir de 2005, o Decreto nº 5.478/2005 indica uma nova política pública educacional para a EJA que passou a ser denominada PROEJA, através da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sendo ofertada na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (SENA, 2017).

Nesta perspectiva, o PROEJA inclui jovens e adultos ao ensino técnico integrado médio, o que permite integrar as formações

básica e profissional. Para Sena (2017), antes de se definir como política pública, o programa prometia reduzir desigualdades sociais com ampliação do desenvolvimento social e econômico. No entanto, autores como Moura (2017), destacam os desafios e os entraves para este projeto, pois envolveu disputa de interesses de projetos societários distintos.

Outros aspectos que impediram o cumprimento percentual de vagas na rede federal, conforme inicialmente determinado, incluíam ausência quantitativa de professores, ausência de salas de aulas e tecnologias, além de políticas para formação dos professores.

Em suma, entende-se que a EJA e o PROEJA devem acompanhar a sociedade e isso inclui os avanços tecnológicos, para que alunos/as e professores/as articulem o conhecimento necessário para inovar e difundir conhecimento.

Deste modo, entende-se que o uso das TD no ensino EJA ou no PROEJA, integrado à educação profissional, é um recurso relevante na proposta didático-pedagógica em sala de aula, pois amplia o interesse dos/as alunos/as da EJA e do PROEJA no processo de ensino e aprendizagem (ALVARENGA *et al.*, 2016).

A PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Este artigo resultou das observações e estudos a partir do isolamento social, quando, em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou a doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 como pandemia, em razão de sua disseminação pelo mundo. A Covid-19 se alastrou rapidamente e ocasionou mudanças em diversos setores da sociedade.

Os números de mortos e infectados pela Covid-19 indicaram a gravidade da crise sanitária que impôs aos governos de vários países, inclusive do Brasil, adoção de medidas como o distanciamento, uso de máscaras e a quarentena, formas cientificamente comprováveis de conter a doença, por conta da lentidão na distribuição de vacinas.

Diante deste panorama, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 343/2020 que regulamentou a substituição de aulas presenciais pelo ensino remoto durante a situação pandêmica da Covid-19. Este documento determina, em seu Artigo 1º:

> Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, p. 1).

Baseadas nesta normativa, as instituições de educação identificaram alternativas para manter suas atividades, mas os ajustes e preparação dos/as professores/as e dos/as alunos/as foi constatado como urgência. Estudos anteriores como o de Mendes (2015) já indicavam um cenário adverso entre tecnologias e ensino.

Conforme destaca, o cotidiano escolar de uma instituição de ensino, independente da modalidade, apresentavam reduzido uso de recursos digitais em sala de aula. Mesmo na existência do uso, constatava-se ratificação de metodologia tradicional com delimitação na lógica de transmissão de conteúdo e reduzidas possibilidades de saberes tecnológicos (MENDES, 2015).

Após a pandemia, Ladeira (2020), evidencia que o uso dos aparatos tecnológicos também se verifica na EJA e no PROEJA, seja na utilização da internet no cotidiano dos/as alunos/as, em salas de aulas virtuais ou na produção e difusão de conhecimentos em ambientes online.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma das diretrizes que norteiam o ensino e práticas educativas nacionalmente, ainda num cenário anterior à pandemia da Covid-19, recomendava o uso de recursos pedagógicos com suporte das tecnologias para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

O documento destaca a necessidade de as redes de ensino atuarem de forma interativa com alunos/as cada vez mais habituados às mídias digitais (BRASIL, 2017). No entanto, há estudos com evidências sobre as distâncias entre as políticas públicas de ensino e suas práticas, em especial quando as propostas pressupõem uma estrutura física e de dados que são inexistentes em muitas escolas (NUNES; TOLEDO; MOREIRA, 2018).

Tal necessidade foi evidenciada nos últimos dois anos, quando alunos/as e professores/as tiveram que se adaptar a uma nova rotina de estudos baseada nas Tecnologias Digitais (TD). O ensino remoto pressupõe que o docente tem habilidades para usar TD na sua prática pedagógica, a ponto de conseguir assimilar tais mudanças de forma abrupta como a situação atual impôs.

No entanto, segundo Ortega e Rocha (2020), é possível identificar docentes e gestores educacionais que resistem a processos de mudança com uso de TD. Esta perspectiva se apropria de modelos de ensino e aprendizagem que divergem da realidade dos estudantes, o que distancia os espaços educativos da realidade cotidiana. Espera-se que o/a professor/a se aproxime dos/as estudantes, a partir das TD em sala de aula e proporcione experiências capazes de ampliar seus conhecimentos.

A dinâmica própria dos espaços virtuais sugere uma mudança na dicotomia transmissor/receptor nos moldes do ensino tradicional. Nas situações de interação online, somos todos aprendizes, disseminadores e construtores da informação e do conhecimento. Nos espaços virtuais, aprendemos de modo intencional e espontâneo, com professores/as, sozinhos/as ou com desconhecidos/as (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

De acordo com Costa, Silva e Arrais Neto (2021), o estabelecimento deste tipo de ensino provoca discussões acerca de sua viabilidade, em função das desigualdades regionais e sociais existentes no Brasil. Os autores entendem que é necessária atenção às diferenças quanto ao modo de sentir, vivenciar e resistir ao isolamento social, pois variam conforme a classe social das pessoas e revelam quem será incluído ou excluído no processo educacional.

Considera-se, portanto, que a dificuldade estudantil de acesso aos recursos tecnológicos já verificada na fase que antecede o período pandêmico, acentuou-se no momento atual, mas também indicou disparidades entre alunos/as que tinham internet restrita ou dependiam de uma única linha de celular em casa para estudar, alternando os dias de acesso às aulas síncronas ou assíncronas.

Para Santana e Borges Sales (2020), espera-se que a escola apresente um diferencial nos processos de ensino e aprendizagem remotos e emergenciais, o qual fundamenta-se no conhecimento docente específico acerca das tecnologias digitais.

O modo como técnicos/as e professores/as dominam as TD pode favorecer maior humanização na prática de ensino, pois o/a professor/a ao orientar o/a estudante em isolamento social na forma de interagir em ambientes virtuais, nesse cenário de incertezas acarretado pela pandemia, consegue fornecer tranquilidade e foco no que for relevante. É essa forma de utilizar as TD no processo de

ensino e aprendizagem que verificamos nos estudos realizados e que são apresentados na seção seguinte.

USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO

No artigo intitulado "PROEJA – Desafios do ensinar em matemática no ensino remoto", Stamberg (2021), discute as ferramentas utilizadas no componente curricular Matemática, no período do surto da Covid-19. Esse estudo foi realizado numa turma de 2º Período do Curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Metalurgia, do Instituto Federal Farroupilha, na modalidade PROEJA.

Uma das alternativas encontradas para promover o acompanhamento deste componente curricular durante a pandemia foi a elaboração de grupo de alunos/as através do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, o que possibilitou a interação de estudantes através de recursos hipermídia.

Stamberg (2021), evidenciou a necessidade de planejar atividades com materiais que além de oferecerem explicações conceituais, devem trazer orientações para apoiar os/as alunos/as a continuarem seus estudos e dar significado à temática estudada, sobretudo em situações adversas. A autora ressaltou o papel fundamental do/a professor/a neste processo, já que o uso da tecnologia é irrelevante quando não há planejamento atento aos discentes do PROEJA.

Dias (2020), investigou as condições de aprendizagem dos alunos/as da EJA durante a pandemia de Covid-19 em Cuiabá a partir da análise das políticas públicas adotadas pelo Estado de Mato Grosso. As tecnologias digitais adotadas para o ensino remoto na

rede estadual de educação foram as plataformas de comunicação *Microsoft Teams* e *WhatsApp*.

No caso dos alunos/as sem acesso às TD, as escolas estaduais disponibilizaram material impresso para acompanhamento das aulas. O estudo evidenciou que os estudantes da EJA apresentam maior dificuldades para acompanhar o ensino remoto do que alunos da modalidade regular.

Os resultados obtidos indicaram que apenas 7% dos estudantes matriculados na EJA acessaram o *Microsoft Teams* para participar das aulas *on-line*, enquanto na modalidade regular esse percentual foi de 35%.

A pesquisa realizada por Yamaguchi e Yamaguchi (2020), investigou os desafios e avanços nas aulas presenciais no interior do Amazonas em tempos de pandemia.

Este estudo demonstrou que o ensino híbrido adotado no Instituto Federal do Amazonas, apresentou-se como uma alternativa possível para promover a aprendizagem. Para isto, além dos métodos tradicionais de ensino, foram usados dispositivos conectados à internet para acessar recursos educacionais em ambientes virtuais.

Foi constatado que o ensino híbrido atenuou os impactos do isolamento social e possibilitou o cumprimento da carga horária mínima planejada para o ano letivo de 2020.

No entanto, o estudo indica que fatores como a instabilidade da internet e a dificuldade de acesso a ferramentas individualizadas, como computadores e smartphones, são entraves que prejudicam o processo de ensino e aprendizagem no ensino remoto.

No estudo "Tendências da educação de jovens e adultos pós-pandemia de Covid-19" Andrade (2021), analisa os possíveis direcionamentos para a EJA após a pandemia e considera a retração

orçamentária, além das políticas públicas para educação no atual cenário político.

Este artigo desvelou a diminuição acentuada nas matrículas em 2020, o encerramento prático de programas federais voltados à EJA e a sua substituição pela certificação de estudos. Foi evidenciada, ainda, a elevada importância dessa modalidade de ensino, constatada pelo número de jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade e prevista a necessidade futura de apresentar alternativas aos alunos/as da educação regular que possam apresentar dificuldades de acompanhamento das aulas no ensino remoto e posteriormente ingressem na EJA.

Rodrigues e Martins (2021), investigaram a educação digital para o idoso, baseada numa revisão bibliográfica sobre o tema. Os autores refletem sobre a pandemia e seu impacto para estudantes acima de 60 anos, através da análise de projetos de inclusão digital ofertados para este público.

O estudo evidenciou que fortalecer os processos de inclusão digital já existentes e proporcionar novas formas de inclusão deste público no uso das TD pode ser benéfico para as instituições de educação e apresentar possibilidades de interação em ambientes virtuais que possam atenuar o sentimento de isolamento social.

A docência na EJA diante do cenário pandêmico é abordada em dois artigos resultantes do levantamento de literatura. A pesquisa desenvolvida por Pereira e Barbosa (2020), é um relato de experiência de extensão para formação de professores no ensino remoto no Instituto Federal de Goiás.

Os autores assinalaram que ações de extensão potencializam a formação continuada de professores como práticas de resistência e enfrentamento durante a pandemia. O estudo demonstrou, ainda, que a formação continuada é uma alternativa viável em situações de

isolamento social, sobretudo quando ocorre em espaços-tempos virtuais.

Gouvêa, Paniago e Sarmento (2020), problematizam os desafios, saberes docentes e necessidades formativas para atuação do/a professor/a durante o ensino remoto, o que se torna relevante no futuro, em situações de ensino híbrido. O estudo verificou os desdobramentos de lecionar nos institutos federais de forma remota, o que implica usar estratégias didáticas com TD.

Conforme os autores, muitos/as professores/as não estavam preparados/as para um cenário distinto das aulas presenciais. Foi constatado que as dificuldades de alguns/algumas professores/as no ensino mediado pelas TD já integravam o cotidiano escolar, no entanto, a pandemia evidenciou esta realidade e apresentou urgência para a formação continuada com uso das TD como suporte à ressignificação de práticas docentes no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Martins (2021), na pesquisa intitulada "O ensino híbrido na Educação de Jovens e Adultos", apresenta os modelos pedagógicos mais utilizados na aprendizagem híbrida: rotação por estação, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual.

O estudo indica que práticas pedagógicas mediadas pelas TD, além de favorecer o ensino e a aprendizagem durante a pandemia, é relevante para cenário futuro, no qual as tecnologias digitais contribuirão com estilos de aprendizagem personalizada.

O artigo "Impactos da Covid-19: limitações do uso das tecnologias pelos alunos/as da Educação de Jovens e Adultos" aborda os obstáculos para adaptação ao modelo do ensino remoto emergencial em virtude da exclusão digital vivenciada por muitos/as dos alunos/as da EJA.

Neste estudo, Moreira, França Junior e Pedroso (2020), indicam a necessidade de considerar, além do acesso aos recursos tecnológicos, aspectos humanos e sociais particulares dos/as alunos/as da EJA. Embora o ensino remoto seja necessário, diante do cenário pandêmico, não se recomenda que seja apenas um paliativo para o ensino da EJA, pois pode aumentar ainda mais a desigualdade social (MOREIRA; FRANÇA JUNIOR; PEDROSO, 2020).

Bentes, Brelaz e Ferreira (2020), analisaram as políticas públicas voltadas para a EJA na rede pública do município de Óbidos, no estado do Pará. As autoras realizaram um levantamento na base de dados QEdu e identificaram a falta de políticas destinadas à EJA, além de baixo quantitativo de alunos/as matriculados durante o isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19.

Outro aspecto apresentado pelo estudo foi a exclusão digital da comunidade pesquisada, pois, segundo as autoras, a maioria dos/as estudantes da EJA, naquela comunidade, não possuem recursos para acompanhar as aulas *on-line* e não dominam os saberes digitais minimamente necessários para participar do ensino remoto.

A pesquisa de Mladenova, Valova e Kalmukov (2020), investigou a percepção de jovens e adultos sobre o ensino híbrido após o primeiro surto da Covid-19 na Bulgária. O estudo comparou os resultados obtidos com uma pesquisa sobre ensino híbrido realizada antes da pandemia e constatou maior resultados satisfatórios nas instituições de educação que já utilizavam o ensino híbrido há décadas. Esta pesquisa evidencia a disparidade na capacidade de enfrentar adversidades entre países desenvolvidos e em desenvolvimento.

O estudo intitulado “O grau de prontidão para o ensino a distância em face da COVID-19 - Visão dos professores (caso do Azerbaijão, Geórgia, Iraque, Nigéria, Reino Unido e Ucrânia) ”, de

Doghonadze *et al.* (2020), investigou a capacidade de adequação dos/as professores/as nos países analisados, frente ao surto do novo Coronavírus.

A pesquisa demonstra que as competências digitais de professores/as devem ser aprimoradas e diversificadas para garantir atuação no ensino remoto. Foi verificada, ainda, pouca autonomia de jovens e adultos para o desenvolvimento de atividades remotas mediadas pelas TD.

Syauqi, Munadi e Triyono (2020), analisaram as percepções de alunos/as da educação profissional em relação ao ensino remoto na Indonésia. Os resultados obtidos assinalam que a aprendizagem online não ampliou o domínio de competências para o uso das TD, tendo em vista que, apesar de os/as estudantes afirmarem ter facilidade de acesso aos aparatos tecnológicos, relutaram em usá-los no ensino híbrido.

A pesquisa realizada por Jena (2020) tem escopo semelhante, pois objetivou refletir sobre o ensino *on-line* durante o *lockdown* na Índia. A pesquisa destaca a relevância de políticas públicas implementadas pelo governo local para assegurar a continuidade das aulas e o uso de ferramentas e técnicas de ensino *on-line* e dar continuidade à aprendizagem de jovens e adultos durante o período remoto.

O estudo realizado por Costa, Borserkowsky e Ernst (2021) ilustra o relato de experiência de duas graduandas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha Campus Panambi no estágio supervisionado numa turma de PROEJA, durante o segundo semestre de 2020.

As autoras evidenciaram as dificuldades de adaptar práticas educativas para o ensino remoto, principalmente por tais atividades mediadas pelas tecnologias digitais disputarem a atenção com a vida domiciliar e pessoal dos jovens e adultos.

O estudo evidenciou ainda que as metodologias aplicadas durante o ensino remoto por vezes dificultam a aprendizagem e desmotivam os/as alunos/as do PROEJA devido às suas realidades particulares.

Motoki *et al*. (2021), analisou os resultados da implementação do ensino remoto e as compreensões dos discentes e docentes sobre o uso das TD para a Educação de Jovens e Adultos num centro educacional do interior de São Paulo. Os autores indicaram dificuldade de adaptação ao paradigma virtual por parte dos discentes e alto número de evasão escolar na EJA durante o período remoto. Além disso, a dificuldade de acesso por falta de aparatos tecnológicos e conexão à internet necessária para o acompanhamento das aulas, evidenciou a exclusão digital que permeia a realidade dos/as alunos/as. Apesar disso, a pesquisa apresenta como um resultado positivo a diversidade de materiais e métodos amparados nas TD utilizados pelos/as professores/as, mesmo que em contexto atípico.

O estudo desenvolvido por Zanon (2021), analisou as possibilidades, desafios e experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) - Campus Torquato Neto, no curso de Geografia, através das práxis pedagógicas no componente curricular de Geografia em uma turma de EJA de uma escola estadual de Teresina-PI, durante o período pandêmico.

A pesquisa demonstrou implicações no processo ensino-aprendizagem, as quais se intensificaram por fatores como dificuldades estruturais das instituições educativas e questões socioeconômicas por parte dos estudantes da EJA.

O estudo evidenciou que, mesmo amparado em tecnologias digitais, houve dificuldade de compreensão dos alunos/as quanto ao conteúdo da disciplina de Geografia, na modalidade de ensino

remoto, o que evidencia a presença física do/a professor/a como um ator necessário e insubstituível no processo formativo de Jovens e Adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu acerca do potencial de uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem na EJA e no PROEJA, quando a EJA é integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), durante o período de ensino remoto.

Com base na análise das pesquisas acadêmicas, considera-se que as TD ampliam as possibilidades de ensino remoto e podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem em cenários emergenciais, como ocorrido durante a pandemia da Covid-19, o que corrobora a hipótese formulada nesta investigação.

Foi possível constatar que a inclusão digital pode favorecer a construção do conhecimento dos/as alunos/as da EJA e do PROEJA, já que as inovações tecnológicas podem ser incorporadas ao processo educacional desses/as estudantes após o período da pandemia.

Esta mudança de paradigma proporciona um ensino e aprendizagem interativos e colaborativos entre professores/as e alunos/as. Para que isto ocorra, espera-se que os governos organizem políticas públicas de formação continuada de professores que aprimorem o trabalho docente amparado pelas TD.

Medidas de revisão dos marcos reguladores da EJA são identificadas como necessidade para que os docentes possam atuar como mediadores do conhecimento, independente do modelo educacional ser presencial ou virtual. Foi constatada também a

necessidade de ações governamentais para beneficiar estudantes que apresentem dificuldade para acessar o ciberespaço.

Por fim, os resultados obtidos sugerem também que o uso de tecnologias digitais é um importante instrumento pedagógico, além de ser uma ferramenta que pode ser utilizada em situações emergenciais.

Destaca-se, com base no levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa, que a reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto é uma preocupação global que demanda estudos de maior amplitude acerca da prática pedagógica mediada pelas tecnologias digitais com ensino híbrido, na EJA e no PROEJA, diante de cenários de incertezas como o imposto pela pandemia da Covid-19.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, M. M. S. C. *et al*. "A utilização de tecnologias digitais como práticas educativas na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos: uma experiência de Pós-Graduandos no curso: 'Docência no Século XXI: Educação e Tecnologias Digitais' do Instituto Federal Fluminense". **Revista Educação e Tecnologia**, n.16, 2016.

ANDRADE, R. "Tendências da Educação de Jovens e Adultos pós-pandemia de Covid-19". **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, vol. 6, n. 10, 2021.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Editora Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/06/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/06/2022.

BRASIL. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Brasília: Planalto, 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/06/2022.

CABRAL, P.; ONOFRE, E. M. C.; LAFFIN, M. H. L. F. "EJA e trabalho docente em espaços de privação de liberdade". **Revista Educação e Realidade**, vol. 45, n. 2, 2020.

COSTA, C. F.; BORSEKOWSKY, A. R.; ERNST, D. C. "Um relato de experiência no ensino de ciências na modalidade Proeja em período de pandemia no Instituto Federal Farroupilha Campus Panambi". **Revista Amor Mundi**, vol. 2, n. 5, 2021.

COSTA, R. M. P.; SILVA, A. V. L.; ARRAIS NETO, E. A. "Aspectos nefastos da pandemia da Covid-19 sobre a política de educação no Brasil". **Research, Society and Development**, vol. 10, 2021.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. "Visões da educação de jovens e adultos no Brasil". **Caderno CEDES**, vol. 21, n. 55, 2001.

DIAS, L. C. "As condições de aprendizagens dos trabalhadores-estudantes da EJA em Cuiabá durante a pandemia do covid-19".

Anais do II Seminário de Formação do Cefapro. Rondonópolis: Cefapro, 2020.

DOGHONADZE, N. *et al.* "The degree of readiness to total distance learning in the face of COVID-19 - Teachers' View (Case of Azerbaijan, Georgia, Iraq, Nigeria, UK and Ukraine)". **Journal of Education in Black Sea Region**, vol. 5, n. 2, 2020.

FERREIRA, M. A. V.; BENTES, K. J.; BRELAZ, B. S. B. "Reflexos da pandemia na Educação de Jovens e Adultos". **Anais do II Encontro Intermunicipal de Formação de Pedagogos**. Óbidos: UFOPA, 2020.

FERRO, J. I. **Saberes, formação inicial e continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos**. Maceió: Editora da UFAL, 2016.

FONSECA, P. R. "A formação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil". **Brasil Escola** [2016]. Disponível em: <www.brasilescola.uol.com.br>. Acesso em: 18/07/2021.

FRIEDRICH M.; *et al*. "Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas". **Ensaio: Avaliação Política Pública Educação**, vol. 18, n. 67, 2010.

GONÇALVES, J. R. "Como escrever um artigo de revisão de literatura". **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, vol. 2, n. 5, 2019.

GOUVÊA N. P.; PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. "A docência nos Institutos Federais em tempos pandêmicos: provocações teóricas". **Itinerarius Reflectionis**, vol. 16, n. 1, 2020.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. “Escolarização de jovens e adultos”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000.

JENA, P. K. “Online learning during lockdown period for COVID-19 in India”. **International Journal of Multidisciplinary Educational Research**, vol. 9, n. 5, 2020.

LADEIRA, F. F. “Debatendo o espaço virtual em aulas de geografia no proeja”. **Revista de Estudos e Pesquisa em Geografia**, vol. 7, n. 12, 2020.

LIMA, M. C. A.; MELO, R. J. S. “Um olhar sobre a trajetória histórica e as características da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”. **Ensino em Re-Vista**, vol. 26, n. 2, 2019.

MAIA, A. L. L. **Educação de Jovens e Adultos**: Políticas Públicas no Município de Pinhais (2009-2012) (Dissertação de Mestrado em Educação). Curitiba: UFPR, 2013.

MARTINS, D. R. C. “O ensino híbrido na Educação de Jovens e Adultos”. **Revista Perspectiva**, n. 6, 2021.

MELO, M. S. **Educação profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos no Curso Técnico de Artesanato do Ifal - Campus Maceió**: identidade, tecnologia e trabalho (Dissertação de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Maceió: IFAL, 2021.

MENDES, M. A. “Práticas de letramento digital na educação profissional e tecnológica”. **Anais do Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**. Recife: UFPE, 2015.

MLADENOVA, T.; KALMUKOV, Y.; VALOVA, I. "Covid 19 – A major cause of digital transformation in education or just an evaluation test". **TEM Journal**. vol. 9, n. 3, 2020.

MOREIRA, T. A. M; FRANÇA JÚNIOR, A. A. S.; PEDROSO, A. P. F. "Impactos da COVID-19: limitações do uso das tecnologias pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos". **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, n. 21, 2020.

MOTOKI, L. M. *et al.* "Tecnologia e Educação Remota: desafios para a inclusão digital na EJA". **Revista Tecnologias na Educação**, vol. 36, 2021.

MOURA, D. H. "Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa". **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, vol. 1, n. 1, 2017.

NUNES, A. K. F.; TOLEDO, J. V.; MOREIRA, U. R. R. "O uso de metodologias ativas com tic: uma estratégia colaborativa para o processo de ensino aprendizagem". **Anais do VIII Simpósio Internacional de Educação e comunicação**. Aracaju: UNIT, 2018.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

ORTEGA, L. M. R; ROCHA, V. F. "O dia depois de amanhã: na realidade e nas mentes: o que esperar da escola pós-pandemia? " **Revista Pedagogia em Ação**, vol. 13, n. 1, 2020.

PACHECO, K. D. *et al*. "Educação de jovens e adultos: o fazer docente perante o aumento da discência idosa". **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, n. 15, 2013.

PAIVA, J. "Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenários de mudança". *In*: PAIVA, J. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: Editora DP&A, 2009.

PEREIRA, J. V.; BARBOSA, S. C. "Docência em EJA no IFG: extensão no contexto da Pandemia Covid-19". **Revista UFG**, vol. 20, n. 26, 2020.

POUBEL, C. M. S.; PINHO, L. G. P.; CARMO, G. T. "Uma arena de tensões: a história da EJA ao PROEJA". **Cadernos de História da Educação**, vol. 16, n. 1, 2017.

RODRIGUES, J. S.; MARTINS, D. J. S. "Um olhar sobre a educação digital para o idoso". *In*: DAMASCENO, M. M. S.; OLIVEIRA, R. D. (orgs.). **Tecnologias educacionais**. Iguatu: Editora Quipá, 2021.

SANTANA, C. L. S.; BORGES SALES, K. M. "Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19". **Revista Educação**, vol. 10, n. 1, 2020.

SENA, F. C. "PROEJA: Implantação, trajetória histórica e desafios dessa política pública no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN". **Anais do IV Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior**. João Pessoa: UFPB, 2017.

SOUZA JÚNIOR, A. R. "Proposta pedagógica consolidando o ensino de jovens e adultos para ensinar tudo a todos". **Anais do XII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: PUC-PR, 2015.

STAMBERG, C. S. “PROEJA: desafios do ensinar em matemática no ensino remoto”. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, vol. 8, n. 23, 2021.

STRELHOW, T. B. “Breve História Sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil”. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 38, 2010.

SYAUQI, K.; MUNADI, S.; TRIYONO, M. B. “Students' Perceptions toward vocational education on online Learning during the COVID-19 Pandemic”. **International Journal of Evaluation and Research in Education**, vol. 9, n.4, 2020.

VIEGAS, A. C. C.; MORAES, M. C. S. “Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 12, n. 1, 2017.

VINCENT, D. “Alfabetização e Desenvolvimento”. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 19, n. 58, 2014.

YAMAGUCHI, H. K. L.; YAMAGUCHI, K. K. L. “Aulas não presenciais: um panorama dos desafios da Educação Tecnológica em tempo de pandemia do COVID-19 no interior do Amazonas”. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, vol. 6, 2020.

ZANON, T. X. D. C. “Entre Lives, Textos e Contextos: o Estágio Supervisionado na EJA em Tempos de Ensino Remoto”. **Revista Baiana de Educação Matemática**, vol. 2, n. 1, 2021.

CAPÍTULO 5

Aplicativos Móveis em Sala de Aula: Uso e Possibilidades para o Ensino da Matemática na EJA

APLICATIVOS MÓVEIS EM SALA DE AULA: USO E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EJA

Werbert Augusto Coutinho

Veronica Eloi de Almeida

Alessadro Jatobá

A promoção do ensino da matemática no Brasil é um desafio que se apresenta em todo Ensino Básico. A busca por práticas pedagógicas e objetos de aprendizagem que ajudem na transformação do ensino e na consolidação de habilidades e competências na área de matemática, estimulam inúmeras pesquisas e ações que visam possibilitar as mudanças necessárias no ensino e aprendizagem da disciplina.

Ensinar e aprender matemática nem sempre é uma tarefa fácil, muito menos tão prazerosa, por isso, encontrar meios de tornar as aulas mais atraentes é um desafio constante para os professores.

Nessa perspectiva, as novas tecnologias digitais, *smartphones* e *tablets*, por exemplo, podem se tornar um grande aliado do professor em sala de aula, pois, além de fazer parte do cotidiano do aluno, essas tecnologias, se apresentam como oportunidade de tornar mais próximo os alunos dos conteúdos matemáticos.

O avanço rápido das tecnologias de dispositivos móveis e, as variedades de aplicativos têm provocado mudanças em muitas esferas da sociedade. Os indivíduos, especialmente, os mais jovens (nativos digitais), incorporam essas tecnologias aos seus fazeres diários com naturalidade e desenvoltura (PRENSKY, 2010).

No campo educacional as tecnologias móveis também têm encontrado um grande espaço, os dispositivos móveis e seus aplicativos apresentam muitas possibilidades de uso, devido às suas características e funcionalidades (NICHELE; SCHLEMMER, 2014).

A conjunção aplicativa móvel e escola parece algo promissor para efetivação de uma proposta que busque ressignificar a escolar e transportá-la para o século XXI (REIS; JESUS, 2014). Porém, nesta pesquisa indagamos se o uso de aplicativos móveis educacionais em sala de aula pode favorecer o ensino e aprendizagem dos conceitos de Probabilidade e Estatística, especialmente, em alunos da modalidade EJA Ensino Médio.

A questão é relevante se considerado que se torna cada vez mais urgente a transformação das práticas educacionais, e a busca por um ensino significativo, que promova a educação integral do aluno e além disso, que leve o aluno a ser protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, definimos como objetivo principal desta pesquisa avaliar a aquisição de habilidades e competências na aprendizagem de probabilidade e estatística, em alunos da modalidade EJA Ensino Médio, a partir do uso dos aplicativos móveis educacionais.

Para alcançar o objetivo principal foi realizada pesquisa de campo em uma unidade escolar no 3º Distrito de Duque de Caxias, que atende turmas de ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os instrumentos da coleta de dados utilizados na pesquisa de campo foram observação com registro em diário de campo, questionário e resultados de testes.

Este artigo está estruturado assim: contextualização inicial, referencial teórico sobre o uso das novas tecnologias digitais como recursos didático-pedagógicos, educação de Jovens e Adultos e o

ensino da matemática. Segue tratando dos procedimentos metodológicos utilizados para realizar a coleta e análise dos dados. Após isso, é apresentada a análise dos dados, utilizando-se da técnica estatística de análise não paramétrica simples. Por fim, são apresentadas as conclusões.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Araújo (2011), a escola pública como conhecemos hoje, foi estruturada para um modelo de sociedade bem diferente da atual, as práticas que foram pensadas para atingir determinados fins, parecem não surtir mais efeitos no aluno do século XXI.

A escola do século XXI deve propiciar outras abordagens, outras maneiras de lidar com o "saber escolar", para que possam ocorrer mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem. Como nos mostra Cunha (2017, p. 269):

> Na educação, se quisermos atrair nossos alunos de maneira cativante e ligada ao seu tempo, será preciso propor novas perspectivas de ensino que superem o descompasso que há entre o modelo pedagógico emergente, trazido pela demanda do mundo contemporâneo, e o modelo anacrônico, que se institucionalizou na escola através dos anos.

Ainda segundo Cunha (2017), a relação do saber mediado pela escola ao aluno deve ser ancorada em mediações que estimulem os sentidos e promovam formas inovadoras de compartilhar o saber acumulado pela humanidade.

A tecnologia digital usada como instrumento pedagógico pode propiciar interação entre o aprendiz do século XXI e a escola tradicional, pois essas tecnologias digitais fazem mais parte da vida deles do que cadernos, livros e folhas de atividades.

É algo que interage com os alunos de igual para igual, ou seja, algo que expressa a vivência fora da escola (sala de aula). Para Moran (2000, p. 36) "A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações".

Na área do ensino e aprendizagem da matemática, a busca por efetivação de práticas prazerosas e inovadoras é um dos caminhos para consolidação dos conceitos matemáticos e consequentemente o uso desses conceitos no dia a dia do aluno. Segundo Luiz e Col (2013, p. 1),

> O ensino da matemática precisa ser atrativo e prazeroso, neste sentido, a ação docente se torna desafiadora, uma vez que deve atender as expectativas dos educandos e fundamentar o conhecimento científico. Cabe ao professor buscar alternativas didáticas capazes de atrair a atenção, despertar o interesse, estimar o ensino, mostrando a utilidade dos conceitos matemáticos numa relação teoria x prática.

Para Oliveira e Nacarato (2017), a inclusão das tecnologias digitais como ferramentas de aprendizagem pode ajudar a despertar o interesse dos alunos pela disciplina e estimular a curiosidade, além de ajudar a romper a ideia de que a Matemática é um saber pronto e acabado.

A educação de Jovens e Adultos e o ensino da matemática

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que permite ao educando que não concluiu no "tempo certo" seus estudos, retornar à escola e concluir. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996, p. 31), em seu Artigo 37, 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. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018, p. 31).

Na busca de consubstanciar essa modalidade de ensino, o Estado do Rio de Janeiro implementou no ano de 2013 uma nova proposta de ensino para jovens e adultos, com foco no Ensino Médio. Essa política de educação de jovens e adultos, o Programa Nova EJA Ensino Médio, foi criado com a finalidade de consolidar uma escola que promova a qualidade do ensino e a conexão do aluno com o século XXI (SEEDUC/RJ, 2012).

A necessidade promover ações que estimulem o interesse dos alunos em sala de aula é primordial, principalmente em turmas de EJA, onde o interesse dos alunos pela escola é bastante reduzido, principalmente pela matemática (MACEDO, 2017).

Sendo assim, as formas como o professor de matemática expõem os conteúdos e os recursos que utiliza, podem estimular o gosto pela disciplina e consequentemente o aprendizado. Na modalidade EJA Ensino Médio, essa necessidade é essencial, pois os alunos já possuem uma trajetória escolar, nem sempre bem-sucedida (CARNEIRO, 2015; RODRIGUES, 2015).

O uso das novas tecnologias digitais como recursos didático-pedagógicos apresenta-se como possibilidade de promoção do

ensino matemático de qualidade, ou seja, condizente com as necessidades atuais dos alunos do século XXI. Porém, esse uso ainda precisa ser efetivado nas escolas para que todo seu potencial venha a ser explorado.

Cremontti Filho (2016), em seu trabalho com tecnologias digitais, desenvolveu um Quiz de perguntas e respostas em forma de aplicativo, para alunos do Ensino Médio sobre matrizes e determinantes. Em sua pesquisa o autor concluiu que 80% dos alunos aprovaram o uso como recurso didático, e que 95% dos alunos aprovaram o uso como fixação dos conteúdos.

É válido ressaltar que não basta apenas usar um recurso, é preciso refletir antes sobre suas possibilidades educativas. Santos, Loreto e Gonçalves (2010), argumentam que, para que o professor consiga tirar o máximo de proveito dos dispositivos móveis como mediadores nas atividades pedagógicas, é necessário se apoderar de todos os recursos dos aplicativos.

O professor precisa promover ações que devem ir além da conhecida atividade didática de buscas na *internet*, utilizando-se de *softwares*, vídeos, imagens, entre outros recursos.

Knittel (2014), identifica possibilidades de uso dos aplicativos móveis como instrumento de aprendizagem em algumas áreas do conhecimento. A autora aponta que o uso de aplicativos móveis tem o poder de modificar a atividade, pois promove a mediação entre o conhecimento e a experiência do aluno com a tecnologia o que facilita o entendimento do assunto abordado.

Porém, a autora nos alerta que o uso dos aplicativos não deve ser desvinculado de uma metodologia, pois em cada situação de aprendizagem o uso do aplicativo terá uma aplicação particular. Devido à enorme variedade de aplicativos móveis educacionais, especialmente para o ensino da matemática, disponíveis para *download*, é preciso avaliar as potencialidades desses aplicativos.

Para Silva (2015), Marçal *et al.* (2010), a escolha de um aplicativo educacional pelo professor deve levar em conta os aspectos pedagógicos e técnicos.

A utilização dos aplicativos móveis como recurso didático no ensino da matemática, precisa ocorrer a partir da definição de objetivos didáticos claros e específicos. Após o estabelecimento dos objetivos, o professor deve selecionar os aplicativos adequados à necessidade de aprendizagem do aluno (SANTOS; LORETO; GONÇALVES, 2010).

As características pedagógicas apresentadas pelos aplicativos móveis educacionais se entrelaçam às finalidades e o tipo de aplicabilidade que os *apps* apresentam.

Ou seja, os critérios de qualidade para escolha de um aplicativo móvel educacional passam pela aglutinação de aspectos pedagógicos e pela finalidade, no contexto educacional, que os aplicativos serão utilizados (ANDRADE; ARAÚJO; SILVEIRA, 2017).

METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi classificada como pesquisa ação, pois:

> A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, [...] (TRIPP, 2005, p. 445).

Devido à natureza da pesquisa, e com o intuito de propiciar uma análise significativa do objeto de estudo, e atingir o objetivo traçado para pesquisa, além de construir resultados coerentes, optamos por uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa.

Para Minayo (2001, p. 22) "O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia".

A pesquisa ocorreu em um colégio no 3º Distrito de Duque de Caxias, e faz parte da Coordenadoria de Ensino Metropolitana V. Atualmente o colégio funciona em dois turnos; na parte da manhã com duas turmas de ensino médio regular, no horário de 7h as 12h e no turno da noite com quinze turmas de ensino médio EJA, no horário de 19h às 22h:20 min.

A seleção da escola se justifica pelo fato de ser uma das poucas unidades que oferecem essa modalidade de ensino na região onde está localizada. O público alvo é formado na sua maioria por alunos que vêm nessa unidade escolar uma oportunidade de dar prosseguimento aos estudos. Participaram da pesquisa 46 alunos do módulo IV- EJA Ensino Médio, sendo 25 alunos na turma A e 21 alunos na turma B.

Os instrumentos da coleta de dados utilizados na pesquisa de campo foram observação com registro em diário de campo, questionário e resultados de testes. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 191):

> [...] do ponto de vista científico, a observação oferece uma série de vantagens e limitações, como as outras técnicas de pesquisa, havendo, por isso, necessidade de se aplicar mais de uma técnica ao mesmo tempo.

As informações coletadas no decorrer da pesquisa de campo foram posteriormente analisadas e comparadas com os resultados dos testes e do questionário. Além disso, o procedimento de observação colheu informações sobre a construção de conhecimento matemático, a partir do uso dos aplicativos móveis pelos alunos.

As observações levaram em conta as dificuldades dos alunos para manipular os aplicativos; como os alunos montaram estratégias para lidar com os aplicativos, e consequentemente em como empregaram na solução dos exercícios; as dificuldades e facilidades encontradas pelos alunos para analisar os resultados encontrados nos aplicativos.

A construção das habilidades e competências que foram estimuladas a partir do uso dos aplicativos; como os alunos associaram o aplicativo aos materiais tradicionais (quadro branco, caderno e atividades no papel); e finalmente, quais foram os aspectos da prática do uso dos aplicativos que criaram motivações ou indiferença.

Os testes foram aplicados, na primeira parte da pesquisa de campo, em dois momentos: 1º- teste diagnóstico: no início da pesquisa, a turma A e a turma B realizaram o teste diagnóstico, com a finalidade de verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre espaço amostral e cálculo de probabilidade. 2º - teste avaliativo: no final da pesquisa, a turma A e a turma B realizaram o teste avaliativo.

O teste avaliativo foi aplicado nas duas turmas (turma A e turma B) com a finalidade de comparar os resultados da turma A, que teve aulas com auxílio dos aplicativos móveis, e da turma B que não usou os aplicativos.

A partir dos resultados dos testes (diagnóstico e avaliativo), das observações na turma A e na turma B e das respostas do questionário, que foi respondido pelas turmas, levantou-se os dados da pesquisa de campo.

O processo de coleta de dados levou em conta o nível de aprendizagem da habilidade que foram trabalhadas (Espaço amostral, cálculo de probabilidade de um evento e cálculo de medidas de centralidade e dispersão). A análise do nível de aprendizagem teve como parâmetro os resultados das turmas (turma A e turma B).

No primeiro momento, da pesquisa de campo, apenas a turma A teve aulas com auxílio dos aplicativos móveis. O objetivo nesse momento foi comparar à aquisição de habilidades e competências no cálculo de probabilidade da turma A em relação a turma B, por meio de um teste avaliativo.

No segundo momento, da pesquisa de campo, as duas turmas usaram aplicativos. O objetivo foi avaliar a aquisição de habilidades e competências no cálculo de medidas de centralidade (moda, média e mediana) e de medidas de dispersão (variância e desvio padrão).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Teste diagnóstico

O teste diagnóstico foi aplicado no início da pesquisa, nas turmas A e B, e teve como propósito verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito e espaço amostral e cálculo de probabilidade de um evento. O teste foi composto por dez questões de múltipla escolha.

Os resultados do teste diagnóstico mostraram que o percentual de alunos da turma A que acertaram as questões 1, 2, 3, 7, 8 e 9 foram proporcionalmente maior que os alunos da turma B.

Ou seja das dez questões realizadas 6 questões foram acertadas por um quantitativo maior de alunos da turma A.

Essas questões trataram do conceito de espaço amostral, o conceito intuitivo de probabilidade e experimentos com dados e moedas. A turma B apresentou um percentual proporcionalmente maior nas questões 4, 5, 6 e 10, que abordaram mais o uso de cálculos para sua resolução.

Os resultados mostraram que as duas turmas apresentaram um resultado muito próximo, demonstrando que os conhecimentos sobre os conceitos de espaço amostral e cálculo de probabilidade nas duas turmas são parecidos.

Tabela 1 - Acertos no teste diagnóstico

-	Percentual de acerto turma A	Percentual de acerto turma B
Questão 1	28 %	19%
Questão 2	76%	71%
Questão 3	36%	10%
Questão 4	32%	43%
Questão 5	68%	67%
Questão 6	24%	33%
Questão 7	48%	48%
Questão 8	76%	62%
Questão 9	53%	48%
Questão 10	28%	38%

Fonte: Elaboração própria.

As noções básicas de Estatística e Probabilidade estão presentes na formação escolar desses alunos, porém quando a situação exige o uso e manipulação de fórmulas para os cálculos as dificuldades aparecem com mais intensidade. De acordo com Ribacionka (2010), os fundamentos da estatística e a probabilidade

fazem parte das várias áreas do conhecimento, embora o aluno inicialmente não formalize esses conceitos, os mesmos estão implicitamente ligados a muitas atividades do seu dia a dia:

> Esses conteúdos devem ter maior espaço e empenho de trabalho no ensino médio, mantendo de perto a perspectiva da resolução de problemas aplicados para evitar a teorização excessiva e estéril (RIBACIONKA, 2010, p. 46).

Teste avaliativo

O teste avaliativo foi aplicado nas turmas A e B ao final das atividades com o uso dos aplicativos móveis. Somente a turma A utilizou os aplicativos móveis durante as aulas que envolviam os conceitos trabalhados. Sendo assim, a turma B só utilizou os materiais didáticos tradicionais.

Considerando a devida proporcionalidade entre o número de alunos das duas turmas, 25 alunos da turma A e 21 alunos da turma B, observou-se que o quantitativo de alunos da turma A que acertaram as questões de 1 até 10 foi maior que o quantitativo de alunos da turma B.

O percentual de alunos da turma A que acertaram as questões foram proporcionalmente maior que os alunos da turma B. Ou seja das dez questões realizadas todas as questões foram acertadas por um quantitativo maior de alunos da turma A.

Levando em consideração todos os fatores que são implicados no processo de aprendizagem, foi verificado que a turma A apresentou um desempenho melhor que a turma B.

Tabela 2 - Acertos no teste avaliativo

-	Percentual de acerto turma A	Percentual de acerto turma B
Questão 1	20 %	5%
Questão 2	88%	71%
Questão 3	20%	10%
Questão 4	48%	33%
Questão 5	64%	24%
Questão 6	52%	48%
Questão 7	56%	48%
Questão 8	52%	33%
Questão 9	36%	14%
Questão 10	60%	67%

Fonte: Elaboração própria.

Para Ribacionka (2010) a utilização dos meios tecnológicos viabiliza a compreensão dos conceitos de estatística e probabilidade, e consequentemente sua aprendizagem. Os aplicativos móveis educacionais representam um ganho para práticas pedagógicas, e consequentemente um estímulo no processo de aprendizagem do aluno do século XXI (nativo digital), pois a interação entre as tecnologias digitais e os alunos já ocorre nos seus cotidianos. Essa interação com as tecnologias digitais também influencia na forma como o aluno vai lidar com as atividades escolares.

Teste sobre os conceitos de Medidas de Tendência Central e Medidas de Dispersão

Esse teste foi aplicado para as duas turmas que participaram da pesquisa e teve como objetivo verificar se os alunos adquiriram as habilidades e competências referentes aos conceitos trabalhados.

O teste contou com dez questões de múltipla escolha e foi aplicado no final da etapa 2 da pesquisa de campo, onde todos os alunos utilizaram os aplicativos móveis selecionados para essa etapa.

De acordo com a tabela 3 o percentual de acertos das duas turmas demonstrou que os alunos apresentaram, proporcionalmente, o mesmo percentual de acerto. A partir desses resultados verificou-se que as duas turmas apresentaram desempenho similar.

Sendo assim, o uso dos aplicativos móveis educacionais pelos alunos das duas turmas mostrou resultados parecidos. Ou seja, os aplicativos móveis favoreceram a aquisição de habilidades e competências para os dois grupos que usaram.

Tabela 3 - Acertos do teste sobre estatística

-	Percentual de acerto turma A	Percentual de acerto turma B
Questão 1	80 %	86%
Questão 2	56%	57%
Questão 3	72%	62%
Questão 4	80%	90%
Questão 5	88%	81%
Questão 6	12%	14%
Questão 7	68%	90%
Questão 8	92%	81%
Questão 9	92%	81%
Questão 10	60%	71%

Fonte: Elaboração própria.

Para Carneiro (2015), é de extrema importância envolver os alunos do EJA no processo de aprendizagem, pois assim é possível melhorar a qualidade dos processos educativos e seus resultados. Nesse sentido, o uso de tecnologias digitais, especificamente os *smartphones*, juntamente com os aplicativos educacionais proporcionaram de maneira significativa o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

O uso das tecnologias digitais usadas como recursos didáticos, além de possuir potencialidades para promover a interação

entre os objetos de conhecimento e os alunos, também se apresentam como mediadoras de práticas inovadoras capazes de potencializar as habilidades e competências dos educandos, especialmente no letramento matemático.

Os testes demonstraram que as duas turmas apresentaram as mesmas potencialidades para o aprendizado dos conteúdos trabalhados. Dessa forma, o uso da tecnologia foi o diferencial em cada etapa da pesquisa de campo.

Questionário - a relação do uso dos aplicativos móveis em sala de aula e a aprendizagem

Nessa etapa do questionário foram abordamos questões referentes à avaliação do uso dos aplicativos móveis como recurso didático, na perspectiva dos alunos.

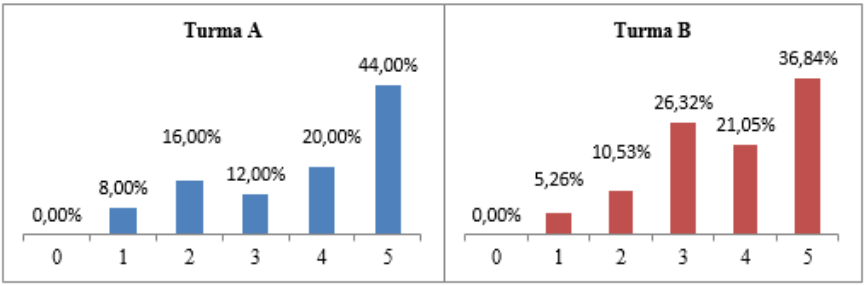
As perguntas foram estruturas a partir do seguinte questionamento: quanto ao uso dos aplicativos móveis, como recurso didático, como você avalia esse uso, em relação à aprendizagem dos conceitos matemáticos trabalhados. (uma *escala Lickert* de 1 a 5, onde 0 significa não possibilitou e 5 possibilitou muito).

Ao serem indagados sobre a compreensão dos conceitos trabalhados durante a pesquisa, o gráfico 1 mostra que, 100% dos alunos da turma A e da turma B consideram que o uso dos aplicativos móveis como recurso didático, em menor ou maior grau, possibilitou a compreensão dos conceitos matemáticos trabalhados.

Para Oliveira e Nacarato (2017), a inclusão das tecnologias digitais como ferramentas de aprendizagem pode ajudar a despertar o interesse dos alunos pela disciplina e estimular a curiosidade, além

de ajudar a romper a ideia de que a matemática é um saber pronto e acabado.

Gráfico 1 - Compreensão dos conteúdos matemáticos por meio dos aplicativos



Fonte: Elaboração própria.

A utilização de aplicativos móveis como proposta metodológica e/ou artefato pedagógico propiciam aos educandos e professores de matemática a ampliação das situações de aprendizagem, ao mesmo tempo em que possibilitam a visualização de conceitos abstratos, e o auxílio para cálculos mais complexos.

Além disso, os aplicativos móveis podem motivar e estimular os alunos a desenvolver hábitos de colaboração e tomadas de decisões diante de situações problema.

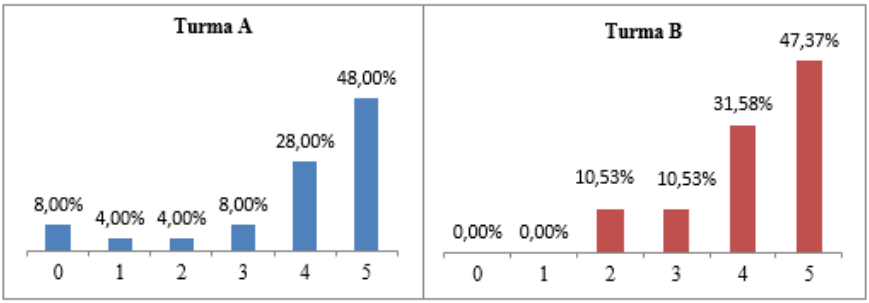
Com relação ao uso dos aplicativos para tornar as aulas mais atrativas, de acordo com o gráfico 2 constata-se que 88% dos alunos da turma A e 100% dos alunos da turma B consideram que o uso dos aplicativos móveis em sala de aula possibilitou tornar as aulas mais atrativas.

Esses resultados também encontram respaldo no trabalho de Carneiro e Passos (2014), os autores afirmam que as novas

tecnologias digitais atraem os alunos. Nesse caso na forma de aplicativos móveis educacionais.

O uso dos aplicativos como recurso didático nas aulas de matemática foi descrita pela aluna A3 da seguinte maneira: "Foi mais atrativo e melhorou o meu aprendizado", já para a aluna B4 por meio dos aplicativos "consegui compreender mais, e com certeza foi uma maneira diferente de atrair meu interesse".

Gráfico 2 - Possibilidade de uso dos aplicativos para torna a aula mais atrativas



Fonte: Elaboração própria.

O uso dos aplicativos móveis educacionais na área de matemática como recurso didático consegue tornar as aulas mais atrativas, pois a abordagem dos conceitos e a realização dos exercícios são mediadas por meio de algo que os alunos, na sua maioria, já dominam e possuem familiaridade.

No caso os *smartphones* e seus aplicativos. Para Borba e Lacerda (2015) é preciso dinamizar o espaço da sala de aula, especialmente nas aulas de matemática, para isso o uso de dispositivos móveis pode ser um grande aliado do professor:

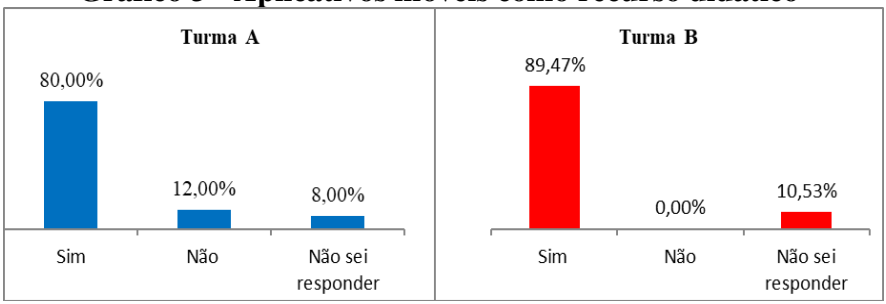
> As salas de aula estão necessitando de mudanças estruturais e, embora ainda não incorporadas à sua dinâmica, as tecnologias já fazem parte da realidade social em que vivemos, principalmente os celulares inteligentes (BORBA; LACERDA, 2015, p. 499).

Procurou-se saber, na opinião dos alunos, o potencial dos aplicativos móveis educacionais como proposta didática. Como demonstra o gráfico 3, 80% dos alunos da turma A e 89% dos alunos da turma B acreditam nesse potencial.

Esse percentual demonstra que os alunos aceitaram bem a proposta de uso dos aplicativos móveis educacionais nas aulas de matemática. Segundo a aluna B5 "Estudar com essa ferramenta disponível é de grande ajuda, pois a parte mais difícil na minha opinião são os cálculos e a montagem do exercício, o aplicativo foi de grande valia".

Os alunos ficaram envolvidos com os aplicativos, em alguns momentos começaram a trazer outras sugestões de aplicativos que estavam utilizando.

Gráfico 3 - Aplicativos moveis como recurso didático



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Silva (2016), Marques e Marques (2016), o uso de dispositivos móveis em sala de aula pode permitir possibilidades de interação entre estudantes, professores e os conteúdos, porém precisam ser mais explorados de maneira a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

Os aplicativos móveis educacionais, além de serem potencialmente úteis como recurso didático em sala de aula, também podem possibilitar que o processo de aprendizagem se estenda para outros lugares, onde o aluno tenha acesso a um dispositivo móvel.

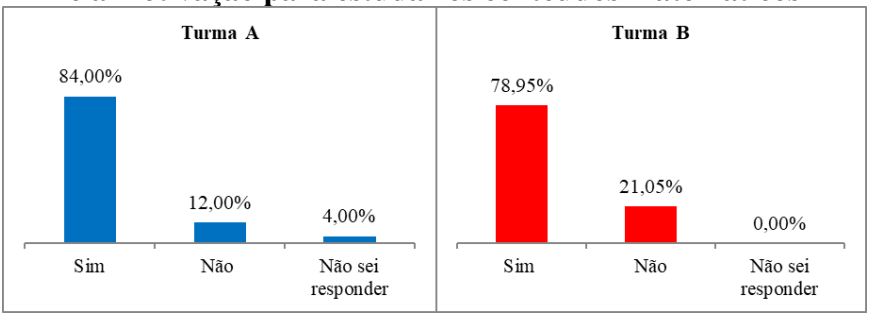
Além das possibilidades de uso dos aplicativos móveis educacionais em sala de aula e outros espaços, Precioso (2018), sugere outros ganhos pedagógicos, e argumenta que alguns entraves, vivenciados pelos professores nas escolas, referentes à falta de equipamentos, e dificuldades no deslocamento para os laboratórios de informática, podem ser amenizados pelo uso dos dispositivos móveis. Nessa perspectiva os dispositivos móveis com os aplicativos educacionais instalados supririam essa carência.

Quanto ao uso motivacional dos aplicativos para estudar os conteúdos matemáticos, podemos observar que de acordo com o gráfico 4, para 84% dos alunos da turma A e 78% dos alunos da turma B o uso dos aplicativos móveis educacionais em sala de aula motivou a aprendizagem dos conteúdos matemáticos apresentados.

Em vários momentos os alunos perceberam que os resultados que apareciam eram bem diferentes dos resultados que eles haviam produzido sem o uso dos aplicativos, isso gerava dúvidas e questionamentos, e consequentemente aquisição de novas habilidades e competências.

Como exemplo, podemos citar que em várias ocasiões os alunos não compreendiam os resultados que apareciam em base dez, isso gerou uma nova aula, dessa forma produzindo novos conhecimentos.

Gráfico 4 – Os aplicativos e a motivação para estudar os conteúdos matemáticos



Fonte: Elaboração própria.

Esses resultados demonstram que o uso dos aplicativos educacionais possibilita o estudo não apenas na sala, mas em qualquer lugar, como avalia aluna A2:

> Foi muito bom pelo simples fato da clareza e facilidade de nos esclarecer as atividades que são dadas em sala ou até mesmo em casa. Isso tem me ajudado mesmo, gostei de ter usado e vou continuar usando e vou indicar para os meus filhos que estão em sala também.

Para o aluno A3:

> Esse uso do aplicativo foi uma ótima motivação para entender a matemática, ajudou facilitou a sanar as dificuldades matemáticas fora da escola, por exemplo, eu que trabalho, em horário vago posso usar o aplicativo sem nenhuma dor de cabeça.

Os aplicativos podem ajudar os educandos que trabalham - uma característica dos alunos da EJA. Todo processo de ensino e aprendizagem apresenta fatores que podem favorecer ou dificultar a aquisição de habilidades e competências dos alunos.

Porém o que levamos em consideração ao analisar os resultados não foi o tipo de processo de ensino e aprendizagem que foi usado, pois não houve diferenciação entre as turmas, ou seja, as mesmas explicações, exercícios e conceitos foram apresentados nas duas turmas de forma igual.

A diferenciação só ocorreu quanto ao uso dos aplicativos móveis, na etapa da pesquisa de campo, quando foram trabalhados os conteúdos sobre espaço amostral e cálculo de probabilidade de um evento na turma A, e na turma B a aula ocorreu de maneira tradicional.

Sendo assim, levando em consideração os testes, as observações e as respostas do questionário, verificamos que os resultados apresentados nos conduziram para as seguintes conclusões.

O uso dos aplicativos móveis educacionais utilizados na pesquisa ajudou a desenvolveu nos alunos algumas aptidões - conceituais e práticas. Ao auxiliar os alunos nos cálculos exigidos, os aplicativos passaram a ser um agente motivador de estudos, não apenas no ambiente da sala de aula, mas no trabalho, em casa, onde pudessem estudar.

A partir do uso dos aplicativos móveis, pelos alunos, os cálculos passaram a ser mais dinâmicos e apresentados de maneira diferente daquelas que eles estavam acostumados a ver em livros e na própria correção realizada por professores.

Ao se depararem com respostas muito diferentes daquelas que eles achavam, sem o auxílio dos aplicativos, os alunos passaram

a questionar o porquê da diferença entre o que eles achavam como resposta e o que era apresentado pelos aplicativos, isso estimulou a busca de novas respostas e consequentemente a busca de novos conhecimentos matemáticos.

Uma das características dos alunos da EJA é fato de possuírem pouco tempo para se dedicarem ao estudo, por conta de suas jornadas de trabalho e de outras responsabilidades que a vida adulta impõe. Geralmente, são alunos que ficaram um longo período fora da sala de aula.

Esses fatores impõe uma dinâmica diferente na sala de sala, que possa reter esse aluno jovem/adulto que retornou à escola. Nesse sentido, os aplicativos móveis educacionais usados na pesquisa permitiram os alunos desenvolverem um quantitativo maior de exercícios, sendo exposto a uma variedade maior de atividades que facilitaram o processo de aprendizagem em matemática no que se refere à probabilidade e estatística.

O uso dos aplicativos móveis educacionais em sala de aula foi capaz favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências na aprendizagem de probabilidade e estatística, nos alunos do EJA Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo fizemos uma retomada da pesquisa de mestrado profissional e Novas Tecnologias Digitais na Educação, que abordou o uso das novas tecnologias digitais como proposta didática, mais especificamente os aplicativos móveis educacionais como recurso didático no ensino da matemática na Modalidade de Ensino Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio.

Nas últimas décadas o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas brasileiras tem se tornado um desafio, quanto à qualidade e a equidade desse processo. Dados das principais avaliações (Prova Brasil, PISA) mostram que existe uma disparidade entre os resultados que os alunos apresentam e os que deveriam ser os ideais.

Quando restringimos esses resultados aos conteúdos matemáticos vemos que existe a necessidade de promover ações que estimulem o interesse dos alunos em sala de aula pela matemática, principalmente em turmas de EJA, onde o interesse dos alunos pela escola é bastante reduzido.

Nesse sentido as novas tecnologias digitais apresentam-se como recurso didático, além de possuir potencialidades para promover a interação entre os objetos de conhecimento e os alunos.

Uma das principais características dos sujeitos na contemporaneidade é relacionada ao uso das novas tecnologias digitais, principalmente os *smartphones* e seus aplicativos. Os jovens e adultos que estão inseridos nas salas de aula das turmas de EJA, também, na sua maioria, apresentam essa característica.

Ou seja, os *smartphones* fazem parte do cotidiano desses alunos da EJA, porém esse uso em sala de aula é muito restrito, sendo utilizado algumas vezes como calculadora ou para se comunicar. Para Reis e Jesus (2014), os alunos que frequentam a escola atualmente apresentam características bem diferentes daquelas que tinha os alunos do passado.

Novos comportamentos e nuances foram surgindo os jovens passaram a incorporar no seu cotidiano o uso das tecnologias digitais, principalmente no Ensino Médio.

O uso de *smartphones* como instrumento de mediação entre o aluno e os conceitos matemáticos, favorece o processo de

aprendizagem, principalmente quando tornar tais conceitos acessíveis e compreensíveis para os educandos.

A utilização de aplicativos móveis como proposta metodológica e/ou artefato pedagógico propiciam aos educandos e professores de matemática a ampliação das situações de aprendizagem, ao mesmo tempo em que possibilitam a visualização de conceitos abstratos, e o auxílio para cálculos mais complexos.

Além disso, os aplicativos móveis podem motivar e estimular os alunos a desenvolver hábitos de colaboração e tomadas de decisões diante de situações problema.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. V. M.; ARAÚJO JÚNIOR, C. F. A.; SILVEIRA I. F. "Estabelecimentos de critérios de qualidade para aplicativos educacionais no contexto dos dispositivos móveis (m-learning)". **Revista Científica em Educação a Distância**, vol. 7, n. 2, 2017.

ARAÚJO, U. F. "A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social". **Revista Educação Temática Digital**, vol. 12, n. 2, 2011.

BORBA, M. C.; LACERDA, H. D. G. "Políticas Públicas e Tecnologias Digitais: um celular por aluno". **Revista Educação Matemática Pesquisa**, vol. 17, n. 3, 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18/04/2022.

CARNEIRO, D. G. B. **A agenda temática da educação popular para o século XXI**: uma leitura crítica das produções de educação da Unesco (2010-2015) (Dissertação de Mestrado em Educação). João Pessoa: UFPB, 2015.

CARNEIRO, R. F.; PASSOS, C. L. B. "A utilização das tecnologias da informação e comunicação nas aulas de Matemática: limites e possibilidades". **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 8, n. 2, 2014.

CREMONTTI FILHO, J. L. **O uso da aprendizagem móvel e técnicas de gamificação como suporte ao ensino de matrizes** (Dissertação de Mestrado em Matemática). Boa Vista: UFRR, 2016.

CUNHA, E. "Tecnologias e inteligência: novas maneiras de aprender e ensinar". *In*: PEDRO, W. (org.). **Guia prático de Neuroeducação**: Neuropsicopedagogia, Neuropsicologia e Neurociência. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2017.

KNITTEL, T. F. **A utilização de dispositivos móveis como ferramenta de ensino-aprendizagem em sala de aula** (Dissertação de Mestrado em Tecnologias da Inteligência e do Design Digital). São Paulo: PUC-SP, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LUIZ, E. A. J.; COL, L. "Alternativas metodológicas para o ensino de matemática visando uma aprendizagem significativa". **Anais do VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática**. Canoas: ULBRA, 2013.

MACEDO, N. S. S. **A formação docente e o fenômeno da juvenilização na Educação de jovens e adultos**: desafios

formativos (Dissertação de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos). Salvador: UNEB, 2017.

MARÇAL, E. *et al*. "Da Elicitação de Requisitos ao Desenvolvimento de Aplicações de *Mobile Learning* em Matemática". **Anais do XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MARQUES, J. F. Z.; MARQUES, K. C. D. "A utilização de aplicativos por meio de smartphone como possibilidades para o Ensino de Química". **Anais do XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química**. Florianópolis: UFSC, 2016.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Editora Papirus, 2000.

NICHELE, A. G.; SCHLEMMER, E. "Aplicativos para o ensino e aprendizagem de Química". **Revista Novas Tecnologias na Educação**, vol. 12, n. 2, 2014.

OLIVEIRA, R. A; NACARATO, A. M. "Explorando as tecnologias do celular para aplicar conhecimentos de trigonometria no cotidiano". **Ensino da Matemática em Debate**, vol. 4, n. 1, 2017.

PRECIOSO, L. S. **O uso de aplicativos no ensino de senos e cossenos** (Dissertação de Mestrado em Matemática). Dourados: UMES, 2018.

PRENSKY, M. **"Não me atrapalhe, mãe - estou aprendendo!"**: Como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso

no século XXI e como você pode ajudar! São Paulo: Editora Phorte, 2010.

REIS, J. B.; JESUS, R. E. "Culturas juvenis e tecnologias". *In*: ALVES, L. M. C.; MAIA, C. L. (orgs.). **Cadernos temáticos Juventude Brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

RIBACIONKA, M. C.S. **Uma proposta de webQuest para a introdução ao letramento estatístico dos alunos da EJA** (Dissertação de Mestrado em Matemática). São Paulo: PUC-SP, 2010.

RODRIGUES, C. S. **Crenças de Autoeficácia Matemática na Educação De Jovens E Adultos**: um estudo com alunos de Ensino Médio de Divinópolis (Mg) (Dissertação de Mestrado em Educação Matemática). Ouro Preto: UFOP, 2015.

SANTOS, R.; LORETO, A. B.; GONÇALVES, J. L. "Avaliação de softwares matemáticos quanto a sua funcionalidade e tipo de licença para uso em sala de aula". **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, vol. 1, n. 1, 2010.

SILVA, M. E. R. **Apropriação do uso de Tecnologias digitais na realização de uma prática pedagógica**: um olhar sobre a formação inicial do professor de Matemática. (Dissertação de Mestrado em Educação e Ciências Matemática). Vitória: IFES, 2016.

SILVA, M. G. **Metodologia para avaliação de aplicativos educacionais de Matemática para o ensino médio** (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Análise e Gestão de Sistemas de Informação). Porto Alegre: IFRGS, 2015.

TRIPP, D. “Pesquisa ação: uma introdução metodológica”. **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 31, n. 3, 2005.

CAPÍTULO 6

Sessão Astronômica e EJA:
Observação em Tempo Real das Crateras da
Lua Captadas por Telescópio Acoplado a Smartphone

SESSÃO ASTRONÔMICA E EJA: OBSERVAÇÃO EM TEMPO REAL DAS CRATERAS DA LUA CAPTADAS POR TELESCÓPIO ACOPLADO A *SMARTPHONE*

André Lau da Costa

Nesse período de pandemia, inserido em um contexto de ensino via *internet*, perguntei a mim mesmo: como produzir uma atividade não presencial e ter um momento marcante com os estudantes da nossa escola?

Especificando um pouco esta indagação para a minha área de atuação, que é a das ciências da natureza, na componente curricular de física, colocaria dessa forma: é viável proporcionar uma noite de observação astronômica aos estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em mãos um *smartphone* e um telescópio?

Formulei, como resposta, originalmente o seguinte título: "Relato de uma sessão astronômica para observação das crateras da Lua captadas por telescópio refletor acoplado a *smartphone* Android e transmitida ao vivo pela página do Colégio Marista São Marcelino Champagnat no Facebook*"* e que posteriormente, por sugestão de revisores, foi adaptado para "Sessão astronômica e EJA: observação em tempo real das crateras da Lua captadas por telescópio acoplado a *smartphone"*.

Os estudantes desse colégio tiveram assim, a oportunidade de acompanhar um momento de contemplação do céu noturno, um diferencial em relação ao ensino remoto padrão nesses tempos de pandemia.

Com a única intenção de descrever um tipo diferente de aula, e sem ter realizado qualquer método de aferição de aprendizagem, como um questionário, tanto prévio quanto posterior, e, portanto, sem um objetivo restritamente científico, venho apresentar as impressões pedagógicas acerca de uma experiência remota com os estudantes do Colégio Marista São Marcelino Champagnat – EJA.

Este relato insere-se em uma proposta pedagógica maior, que visa contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes através de inovações pedagógicas. Assim sendo, pareceu-me crucial procurar um meio de manter acesa a chama da curiosidade pelo conhecimento nos estudantes, movido pela necessidade de uma renovação do fazer pedagógico.

A principal fonte de motivação para essa atividade foi a necessidade de se reconectar com a comunidade escolar, tantos meses afastada em decorrência do distanciamento social imposto pela nova realidade epidemiológica global causada por um novo tipo de coronavírus.

EXPERIÊNCIAS PRESENCIAIS COMO BASE METODOLÓGICA

Entre os períodos letivos de 2009 e 2019, algumas centenas de estudantes já haviam experimentado, de forma presencial no pátio do colégio, uma noite de observação do céu noturno, com ênfase na análise da Lua e sua superfície.

Antes de entrar especificamente no tema central deste relato de experiência, que é o evento astronômico remoto, farei algumas explanações gerais acerca dos eventos presenciais realizados em anos recentes nesse colégio, anteriores ao período de isolamento

social. Esses serviram como pano de fundo para a experiência deste relato.

Durante as noites de observação presenciais eram explicados, como introdução desta atividade, os princípios físicos da óptica envolvida no funcionamento de um telescópio refletor, como a propagação retilínea da luz, desde a sua produção em uma fonte astronômica distante, passando pelo seu conjunto de espelhos e lente até atingir o olho humano.

Em um segundo momento, ocorria uma explanação geral sobre os corpos celestes mais visíveis naquela noite, no pátio do colégio, a partir da comparação de suas distâncias e composição química. Após esse momento introdutório, passa-se a observação telescópica propriamente dita. Dependendo das condições atmosféricas, é possível ampliar 40, 100 ou até 210 vezes os corpos celestes a serem analisados.

Para se ter uma noção do significado prático desses números, em uma noite típica de observação, com uma ampliação de 40 vezes, pode-se perceber a esfericidade do formato da Lua e algumas saliências em sua superfície. Nesse momento sempre surgem comentários dos estudantes impressionados com a semelhança entre o formato dela e de uma bolinha de golfe. É quando o professor lança o questionamento: como ela adquiriu esse aspecto? O que moldou o formato da Lua como estamos observando agora?

A resposta começa a surgir na sequência da troca de lentes, quando aproximamos ainda mais a visão. Isso porque com uma ampliação 100 vezes maior podemos ver detalhes da superfície lunar como se, observando a olho nu sem auxílio de telescópio, ela tivesse um tamanho que ocuparia um quarto do firmamento. Nesses casos, podemos ver claramente o relevo acidentado da Lua, diferenciando as regiões de sombra produzidas pela luz solar incidindo de maneira inclinada em suas crateras.

Não são raras as exclamações do tipo *"é igual ao relevo da Terra! "*. Chega-se então ao ponto em que os próprios alunos começam a encontrar semelhanças inegáveis, as mesmas que Galileo Galilei percebeu em 1609, a respeito da semelhança daquilo que está no espaço com aquilo que está sob os nossos pés.

Seguindo a gradual aproximação, chegamos à máxima ampliação para essas sessões, que é de 210 vezes. Quando isso ocorre, algo ainda mais instigante torna-se perceptível aos estudantes: o movimento da Terra.

Ao olhar pela lente do telescópio é possível ver a Lua passando campo de visão, fato que pode ser explicado como consequência do movimento de rotação do nosso planeta. Na verdade, nós é que estamos nos movendo juntamente com a Terra e o telescópio, no sentido contrário ao movimento observado na Lua.

ALGUMAS MOTIVAÇÕES PEDAGÓGICO-EPISTEMOLÓGICAS

Mas por que observar a Lua e não qualquer outro astro? Por qual motivo qualquer estudante deveria se interessarem aprender sobre o nosso satélite natural? Apontarei algumas razões que são mencionadas durante as sessões de observação astronômica com o telescópio para que a Lua seja um eficiente objeto de estudo. O primeiro de todos é a sua importância histórica para a agricultura, na construção dos primeiros calendários.

> Sabe-se desde a Antiguidade que o aspecto da Lua varia ciclicamente, se repetindo em pouco mais de 29 dias. [...]. Esta regularidade permitiu a confecção dos primeiros calendários, baseados no mês lunar, e

> resultou de utilidade na contagem de tempos importantes, por exemplo, das safras (HORVATH, 2008, p. 36).

A Lua é, devido à sua proximidade, o alvo mais simples de se observar. Também porque ela exerce certo fascínio entre muitos seres humanos, desde nossa origem como espécie. Além disso, sentir-se ligado aos astros é totalmente natural, pois podemos afirmar, com muita segurança, que a nossa vida não seria a mesma se não fosse pela existência deles.

> A Lua é o corpo celeste mais próximo da Terra. O valor atual de sua distância foi obtido por laser, utilizando um espelho colocado na Lua pelos astronautas. Medindo o tempo de ida e vinda de um feixe de laser disparado da Terra na direção da Lua, se obtém que sua distância varia de 356800 km a 406400 km, com valor médio de 384000 km (OLIVEIRA; SARAIVA, 2004, p. 39).

Sem a Lua não teríamos a regularidade do clima tal qual a conhecemos. Verão, outono, inverno nem primavera seriam períodos tão bem definidos. Isso é assim em decorrência da atração gravitacional da Lua, que mantém a Terra girando sempre com a mesma inclinação no espaço.

Assim, os raios solares chegam aqui mais inclinados em certa época do ano (inverno) que em outra (verão). A esses ciclos chamamos de estações do ano e eles existem em decorrência da combinação deste fator com o movimento que nosso planeta efetua ao redor do Sol ao longo de um ano.

As marés nos oceanos também devem parte de sua influência à Lua. Como dois ímãs gigantescos, o sistema Terra-Lua está constantemente se atraindo mutuamente. A Lua e os oceanos da Terra atraem-se também. Isso cria uma pequena saliência em direção à Lua. Essas mudanças no nível da superfície oceânica é o que chamamos de mudança da maré. Isso molda o habitat para algumas formas de vida e podemos afirmar que o prévio conhecimento desses ciclos gravitacionais orienta as navegações marítimas em suas rotas oceânicas.

> A Terra não é um sólido rígido; em sua maior parte, é rocha fundida coberta por uma crosta fina, sólida e flexível. Por isso, as forças de maré a partir da Lua e do Sol produzem marés na crosta, assim como nos oceanos. Duas vezes a cada dia a superfície sólida da Terra é elevada e abaixada em até um quarto de 1 metro! (HEWITT, 2002, p. 164).

Não menos importante é o papel que a Lua desempenha como um escudo gigantesco no espaço, bloqueando uma enorme quantidade de rochas colossais de colidirem com a nossa superfície planetária. A atração lunar puxa esses corpos celestes, cujo tamanho pode variar desde uma brita até um monte Everest, e reduz a incidência de Eventos de Extinção em Massa no ecossistema global.

> [...] todas as crateras lunares que foram examinadas são resultantes do bombardeamento de material meteórico (em vez de atividade vulcânica. Quase todas as crateras são circulares, indicando que não foram meramente criadas por rochas de velocidades moderadas, que tipicamente geram crateras ovais (COMINS; KAUFMANN III, 2010, p. 183).

Essas eram algumas das lições propostas nas sessões de observação astronômica com o Telescópio no pátio do colégio. Elas eram organizadas de forma que, em uma determinada data do semestre letivo, em seus períodos da componente curricular de física, os estudantes desciam ao pátio do colégio, acompanhados pelo professor, e passavam dois períodos ao redor do telescópio.

Do ponto de vista da área das ciências da natureza, ficam algumas contribuições tanto do ponto de vista do aspecto técnico quanto pedagógico. Tecnicamente falando, percebe-se que o envolvimento dos estudantes permeia não apenas a aquisição de novos conteúdos, mas também um avanço significativo em sua curiosidade diante do mundo, no sentido da busca por explicações que integrem seu conhecimento.

DA EXPERIÊNCIA PRESENCIAL PARA UMA NOVA PRÁTICA REMOTA

O isolamento social favoreceu-me as reflexões tanto sobre O Universo conhecido quanto sobre diferentes maneiras de ensinar. Surgiu-me então, durante a quarentena, a seguinte questão: como realizar uma experiência de forma remota, que fosse marcante para os nossos estudantes sem perder a essência da atividade de observação astronômica?

Ao mesmo tempo em que a suspensão do ensino presencial encerrou um bocado de possibilidades de didáticas pedagógicas, por outro lado a *internet*, nesse caso através das redes sociais, poderia compensar com outras formas possíveis de interação com os estudantes. A elevada acessibilidade do público escolar em questão

aos meios das redes sociais, Facebook neste caso, mostrou-se um forte aliado como ambiente de comunicação com os alunos.

Inspirado em noites de céu aberto do inverno, ocorreu-me a iniciativa de unir ambas, oportunidade e motivação, a fim de proporcionar algo até então inédito para esse colégio. Transmitir pela página do Facebook do colégio seria a melhor estratégia. O convite foi estendido para toda a comunidade escolar, incluindo ex-alunos.

A didática por meio de uma plataforma virtual de interação é algo desafiador. Foram constantes as trocas de ideias, sempre com base na curiosidade pelo universo. É possível aqui a referência aos questionamentos espontâneos a respeito do funcionamento do telescópio e sobre dados astronômicos relevantes.

Uma sequência muito semelhante àquela das observações presenciais foi seguida durante a transmissão da observação. Da menor até a maior ampliação através das lentes foi possível reproduzir, com boa fidelidade óptica e metodologia pedagógica, as experiências presenciais desenvolvidas na escola nos anos anteriores.

Entre alguns momentos de instabilidade no sinal da internet, que interromperam durante alguns segundos a transmissão, foi possível interagir através dos comentários com perguntas e respostas bastante relevantes ao propósito da atividade proposta.

Dentre as interações – com aproximadamente 500 comentários – foi possível estabelecer um diálogo produtivo com os estudantes, que durou 60 minutos. Nada se pode afirmar de forma objetiva, sob o aspecto pedagógico, pois não foi um evento realizado com uma intenção prévia de medir qualquer impacto na aprendizagem, e sim com a de contemplação e livre aquisição de saberes.

Comentários que trouxeram boas recordações de antigos estudantes, tanto daqueles que participaram presencialmente desta aula no passado quanto daqueles que lembraram do colégio de um modo geral.

Outros comentários manifestaram admiração pela beleza da Lua que estava sendo observada ao vivo naquele momento, incluindo de outras pessoas que também estavam acompanhando com familiares. Comentários expressando gratidão pela oportunidade de estar vivendo uma experiência até então única para algumas pessoas também não foram raros.

REFLEXÕES ACERCA DA NOVA EXPERIÊNCIA

O que se pode concluir a partir dessas manifestações? Tratando-se de uma atividade de observação astronômica, podem ser indicadores de uma forma de interesse no assunto. Por uma questão prática, foram selecionados para este relato alguns comentários considerados mais representativos para o nosso público.

Além destes comentários, ocorreram pouco mais de 330 reações. Não há qualquer referência científica sobre o significado pedagógico desses números. O que pôde-se ter foi uma vaga noção da interatividade dos estudantes durante as explicações, que relacionavam diferentes campos da física aos principais conceitos da Astronomia.

Mais de 20 compartilhamentos da transmissão também não servem de parâmetro empírico para estabelecer qualquer resultado de aprendizagem. Eles apenas passam uma ideia da relevância do assunto para o público que o acompanhou ao vivo.

Com pouco mais de 2.300 visualizações tampouco fica evidente que essa é uma prática educativa consagrada. O que estes números podem sugerir é que se trata de uma área do conhecimento que instiga a curiosidade da comunidade escolar em geral.

Ocorreram ao todo 850 engajamentos. Não se sabe ao certo qual seria o significado deste número em um trabalho de pesquisa científica na área da educação. O que se pode especular é que algumas centenas de pessoas se ocuparam em assistir uma aula de astronomia e física naquela noite.

Uma maneira de interpretar as reações acima mencionadas, é que essa experiência pode ser encarada como algo potencialmente valioso e que pode ser aproveitada como um primeiro contato com a astronomia. Essa maneira de pensar a aprendizagem pode ser vista como intimamente vinculada ao jeito de educar mencionado no Projeto Educativo do Brasil Marista, de 2010, onde se pode ler:

> O jeito de educar fundamenta-se em uma formação integral. Investe na observação, na investigação, na reflexão, na abertura à realidade, no posicionamento crítico, na negociação, no protagonismo, em atitudes solidárias, no respeito e no cuidado com a natureza, na compreensão e na significação do mundo (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 43).

Um conceito central que é trazido nessa mesma obra pedagógica, e que mesmo de maneira remota se torna possível por meio da internet, é o da *presença*, e é colocado nestes termos:

> A presença e a entrega pessoal são elementos centrais da pedagogia marista. Elas envolvem a comunidade educativa em um movimento que fomenta a confiança

> e a partilha, na prática cotidiana da escuta e do diálogo. A presença extrapolar o *espaço-tempo* escolar e exige do educador, além da mediação do processo de ensino-aprendizagem, postura atenta às demandas contemporâneas, atuação incentivadora e coerência entre o discurso e a ação (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 43, destaque nosso).

Este relato é apenas um caminho para se unir duas tecnologias: o telescópio e a *internet*, respectivamente uma do século XVII e outra do século XX. A experiência de observação astronômica é sabidamente um despertador de mentes inquietas, e a tecnologia de transmissão em tempo real pode potencializar os efeitos desta experiência.

As redes sociais podem aliar-se nesse tipo de atividade como vias de interação entre membros da comunidade escolar. Um elemento importante aqui é o sentimento de se conectar, não apenas com a internet, mas com o universo a partir do qual surgimos.

Essa conexão não deve ser encarada como na astrologia, a pseudociência, mas como na Astronomia, a verdadeira ciência que estuda os astros. A experiência relatada neste trabalho insere-se neste contexto: trazer ao nosso público escolar um pouco de saber a respeito do espaço do qual fazemos parte.

Estamos conectados de várias maneiras com os astros, dentre as quais pode-se mencionar: o Sol que fornece a energia que sustenta a vida na Terra, a Lua que mantém nosso eixo de rotação estável, Júpiter que nos protege de impactos de cometas que poderiam nos levar à extinção, etc.

Portanto, dar acesso a esse tipo de conhecimento aos nossos estudantes pode funcionar como um elemento de aproximação entre estes e o conhecimento da humanidade.

Há também de se salientar que o conforto produzido pelo retorno de manifestações de apoio decorrentes de transmissões virtuais como a relatada neste documento, ao mesmo tempo em que fornece um combustível para novas sessões semelhantes também passa um sentimento de dever cumprido.

REFERÊNCIAS

COMINS, N. F.; KAUFMANN III, W. J. **Descobrindo o universo**. Porto Alegre: Editora Bookman, 2010.

HEWITT, P. G. **Física Conceitual**. Porto Alegre: Editora Bookman, 2002.

HORVATH, J. E. **O ABCD da Astronomia e Astrofísica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2008.

OLIVEIRA FILHO, K. S.; SARAIVA, M. F. O. **Astronomia e Astrofísica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2004.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista**: nosso jeito de conceber a Educação Básica. Brasília: UMBRASIL, 2010.

CAPÍTULO 7

Educação para Jovens e
Adultos Integrada à Educação do Campo

EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Almires Martins Freitas

Ilma da Silva Cabral

Yane Gama da Silva

A educação do campo e a educação para jovens e adultos (EJA) são partes integrantes e fundamentais no processo histórico educacional do Brasil, mediante a importância dessas duas vertentes são necessárias cada vez mais alternativas para alcançarem os indivíduos pertencentes a essas classes, que foram excluídos durante muito tempo pela sociedade, por razões étnicas, sociais entre outras.

Nesse contexto, esse trabalho tem como objetivo principal discutir a relevância social da EJA no processo de inserção de políticas pública voltada para a educação do campo, evidenciando a necessidade dessas políticas para ampliação da educação do campo e salientando a importância de compreender a EJA como ponto fundamental para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e diminuição do êxodo rural.

Nessa perspectiva a EJA é uma importante modalidade de ensino e tem papel fundamental no processo de formação básica do cidadão como está descrito na Lei de Diretrizes e bases da educação nacional (LDB), Lei n° 9.394/1996.

A metodologia adotada foi uma pesquisa bibliográfica, sendo esta abordagem uma revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a

qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes (PIZZANI *et al*., 2012).

Dessa forma, dividimos o trabalho por fases, iniciando com a escolha do tema e organização dos objetivos, posteriormente buscamos referências bibliográficas apropriadas para melhor relatar os assuntos e por fim utilizamos de técnicas como resumos e fichamentos de textos para seleção de autores e aprimoramento de ideias para escrita desse artigo.

Diante disso, utilizamos como base de estudo pesquisa bibliográfica sobre as áreas da educação do campo e da escolarização de jovens e adultos analisando as intervenções com políticas publica que são desenvolvidas. Foram coletados dados do livro Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial: caderno pedagógico educandas e educandos, produzido pelo ministério da educação, neste estão contidas informações referentes à luta da população rural por melhores condições de vida.

Também utilizamos como objeto de estudo alguns autores como: Silva, Pizzani, Nascimento, Guido, Arroyo, Caldart, Molina, Hamburgo, Gomes e dados da LDB lei n° 9.394/1996 que relata a importância da EJA enquanto modalidade de ensino.

Os subtítulos desse trabalho foram divididos em quatro partes, inicialmente com foco conceitual da EJA e da educação do campo enquanto modalidades de ensino, evidenciando a importância da EJA para a formação cidadã da sociedade.

A segunda parte relata a integração da EJA na inserção de políticas públicas voltadas para a educação do campo, assim, a existência e a funcionalidade dessas políticas são fundamentais para o avanço dessa modalidade de ensino.

Já a terceira traz o tema juventude(s) do campo em movimento com dados informativos contidos no livro

Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial: caderno pedagógico educandas e educandos, produzido pelo ministério da educação, ressaltando a relevância dos movimentos sociais, entidades para o avanço de políticas voltadas para jovens do campo e cidade.

Por fim, a quarta parte aborda a EJA como uma modalidade de ensino fundamental para a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos, integrada a educação do campo contribuído assim para a diminuição do êxodo rural.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conceitos da EJA e educação do campo enquanto modalidade de ensino

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade específica do ensino fundamental e ensino médio, destinada aos sujeitos do campo e da cidade, a qual possibilita aos mesmos o acesso ao conhecimento que foi negado ao longo de suas vidas, dando a oportunidade de jovens ou adultos iniciarem ou darem continuidade aos estudos.

O motivo pelo qual essas pessoas deixam os estudos ou até mesmo nem iniciam estão ligados a vários fatores, como condições socioeconômicas falta de vagas sistema de ensino adequado e outros. Conforme Nascimento (2003), existe diversos fatores que muitas vezes não possibilitam a alfabetização no período da infância no decorrer dos anos, o indivíduo sente a necessidade de inserir-se nesse processo e procura a EJA (Educação de Jovens e Adultos) oferecido por escolas públicas.

De acordo com a Lei de Diretrizes e bases da educação nacional (LDB), lei n° 9.394/1996, em seu Artigo 37, deixa claro que a educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (BRASIL, 1996, p.13).

Com base com na LDB 9394/96 (art. 32), as exigências do ensino na educação de jovens e adultos (EJA), o ensino fundamental deverá ter por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista à aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O ensino médio, conforme a LDB, tem como finalidades:

I. A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II. A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

> III. O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e prática (BRASIL, 1996, p. 23).

Conforme Guido (2007), o mesmo ressalta que quando se insiste na questão da Educação e Cidadania, é porque a sociedade ainda carece desses fatores vitais, portanto, assim o mesmo confirma a ausência da verdadeira educação e da autêntica cidadania. Ao considerarmos, em particular, o espaço rural, essa carência se torna ainda mais evidente.

Com isso surgiu a necessidade da Educação no campo, que se trata de uma política pública que possibilita o acesso ao direito à educação das pessoas que vivem fora do meio urbano e que necessitam ter esse direito garantido da mesma forma que é assegurado para as pessoas da população urbana.

A Resolução nº 4783/2010 em seu Art. 3º, prescreve que "As Escolas do Campo são aquelas inseridas em comunidades caracterizadas pelo vínculo e trabalho com a terra, independentemente de sua localização". Já a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB) de 20 de dezembro de 1996, diz que a educação do campo é entendida como àquela que ocorre nas instituições escolares situadas na área rural.

Para Morigi (2003), a Educação do Campo deve ser aquela que assume a identidade do meio rural, comprometida com um projeto político pedagógico voltado às causas, desafios, sonhos, história e cultura daquele que vive e atua no campo.

Portanto, é importante que a educação no campo se coloque na luta pelos direitos: direito ao saber, ao conhecimento, à cultura produzida socialmente. Arroyo, Caldart, Molina (2004), consideram

a educação como direito do homem, da mulher, da criança e do jovem do campo.

Sendo assim, entendemos que a escola é o espaço de formação social e política dos sujeitos, ao mesmo tempo, que está possui como função social a socialização dos saberes acumulados e os processos de reelaboração e produção dos conhecimentos pelos homens ao longo dos tempos. Portanto, para àqueles que vivem no campo, é também um espaço de luta e resistência.

EJA: inserção de políticas públicas voltadas para a educação do campo

A Educação de jovens e adultos (EJA) e a Educação do Campo são campos difusores de experiências e que alavancam o conhecimento em muitas áreas, perfazendo um fazer pedagógico de suma importância para a construção e/ou afirmação do pertencimento dos indivíduos ruralistas em seu meio.

A Educação de Jovens e Adultos é destinada à população do campo é uma educação transformadora. Esta modalidade inicia-se pela garantia do direito à educação e segue na afirmação de um modelo de educação. Por isso, que as experiências escolares da EJA Campo são tão intensas. Elas representam a própria experiência da vida, da luta e do desejo de uma aprendizagem para além da transmissão do conhecimento da ciência e da técnica (ALENCAR, 2010).

De acordo com Silva (2000), o processo histórico da educação do campo e da EJA é marcado por um processo excludente dessas classes, pois a escolarização brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural.

Assim, seguindo o histórico educacional da EJA e educação do campo é a partir dos anos 30 do século XX que começa a delinear-se um modelo de educação rural amarrado a projetos de "modernização do campo", patrocinado por organismos de "cooperação" norte-americana e difundido através do sistema de assistência técnica e extensão rural (CALAZANS, 1993).

Segundo Ferrari (1991), as políticas públicas para a escolarização das populações rurais mostram seu fraco desempenho ou o desinteresse do Estado com respeito à educação rural, quando analisamos o analfabetismo no Brasil que, ainda em 1991, continuava a ser mais elevado na área rural do que na área urbana.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que as pessoas do campo "historicamente era alvo de preconceitos, e era vista como 'gente atrasada' e 'rude'", sempre foram consideradas sem cultura, sem educação e, pior, como se servissem apenas para trabalhar no campo, e que, portanto, não precisariam de uma educação formal.

E para ilustrar destaca-se "o personagem 'Jeca Tatu', criado por Monteiro Lobato para indicar o caipira da região rural de São Paulo relegado pelo Estado, foi inculcado no imaginário social brasileiro para se referir ao sujeito do campo como 'miserável', 'pobre' e 'desleixado'" (LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015, p. 148).

Com isso se deu a necessidade de diferenciar educação rural e do campo, em que ambas se referem ao direito à educação à população do campo, mas com perspectivas diferentes, pois surgem em épocas históricas distintas. A educação rural predominou até a segunda metade do século XX, em que não havia uma preocupação com a cultura e costumes do homem do campo.

Rosa e Caetano (2008), abordam que "A educação rural era predominantemente vista como algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço

da população dos centros urbanos". Isso significa dizer que a educação voltada para as pessoas do campo era fora da realidade na qual a escola estava inserida.

Com relação à educação do campo, verifica-se que essa começa a se intensificar a partir da segunda metade do século XX, através de reivindicações de movimentos sociais e da sociedade civil, que desejavam uma educação voltada para os interesses e necessidades da população do campo, bem como uma educação que valorizasse a cultura e a identidade dessa população. Percebe-se que com tais movimentos havia o desejo de uma educação inclusiva e autônoma (TRAVESSINI, 2015, p. 29).

A educação do campo, nesse caminho, se apresenta como uma bandeira de luta dos movimentos sociais do campo pelo direito à educação das populações campesinas; sendo de suma importância o surgimento e efetivação de políticas públicas que auxiliem as vertentes da educação do campo e da EJA.

Juventude(s) do campo em movimento

Diante dos fundamentos mencionados anteriormente a respeito do contexto histórico da EJA, educação do campo e suas relações, este subcapitulo traz dados informativos contidos no livro Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial: caderno pedagógico educandas e educandos, produzido pelo ministério da educação.

Nesse, são relatados os incontestáveis avanços das políticas públicas no Brasil, muitas experiências e vem sendo implementadas, os movimentos sociais, entidades e governos têm assumido responsabilidades na ampliação de políticas para jovens do campo e cidade.

A primeira Conferência Nacional de Juventude realizada no Brasil em 2008 promoveu a deliberação de prioridades das bandeiras da juventude por políticas públicas. Assim, as juventudes do campo foram reconhecidas no seu direito a educação.

A partir dessa primeira Conferência Nacional deliberou-se a criação de uma política nacional de juventude e meio ambiente, qualificação da juventude nas áreas ambientais, utilizando recursos como Fundo de Amparo ao trabalhador - FAT, entre outros, para atuarem em projetos de educação ambiental, unidades de conservação, ecoturismo, recuperação das áreas degradadas entre outras.

A obra relata que com a formação de coletivos, a juventude rural implementa alternativas para fixar o jovem no campo. Em 2004 foi iniciada a formação dos coletivos municipais de jovens, onde a juventude teve a oportunidade de expor as necessidades de suas comunidades.

Enfatiza que a falta de alternativas para geração de trabalho e renda provocam o afastamento do jovem de seu território. De tal modo, é evidente a importância das políticas públicas no contexto de afirmação do pertencimento local, e de geração de oportunidades para melhoria de vida de jovens e adultos.

Baseado nos coletivos surgiu o Programa de Políticas Públicas do MOC (Territórios rurais com jovens), que através das capacitações realizadas os jovens aprendem processos educativos voltados para a realidade do semiárido, observando temáticas relacionadas sobre a cidadania, políticas públicas e geração de renda na agricultura familiar.

O livro apresenta ainda várias histórias de experiências de jovens que mudaram de vida por meio de políticas públicas implantadas em suas regiões, pois as mesmas enfatizam o fortalecimento da cultura e saberes locais, buscando firmar o a

diminuição do êxodo rural por falta de alternativas para esses indivíduos.

Outro ponto em destaque é o programa Jovem Saber, que consiste na formação de jovens a partir de três eixos de estudo: formação profissional, política sindical e política pública, no qual são trabalhados temas como desenvolvimento sustentável, educação do campo, agroecologia, organização da produção e social, sendo esses uma das ações político pedagógicas desenvolvida pela CONTAG.

EJA como ponto fundamental para a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos e diminuição do êxodo rural

Com base nos estudos bibliográficos feitos analisamos que os sujeitos que retomam seus estudos e procuram depois de algum tempo são na maioria pessoas de classe trabalhadora, vivendo de subemprego ou desempregados e procuram a escola coma aspiração de para melhores possibilidades de emprego, sendo a EJA uma oportunidade para isso.

A Educação de Jovens e Adultos tem como intenção primordial a reparação de uma dívida social. Assim, ela torna-se um momento de nova significação de vida para os indivíduos que irão refletir acerca dos seus conhecimentos, e ampliá-los de forma a atender as suas necessidades pessoais (GOMES, 2015).

Vale confirmar que a EJA é uma educação admissível, capaz de transformar significativamente a vida de um indivíduo, permitindo uma nova história de vida e permite as pessoas não só um momento a ser preenchido, mas um significativo processo formativo.

A declaração de Hamburgo (2004), nos diz que:

> A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade.

Com isso, a Educação de Jovens e Adultos permite aos alunos novas oportunidades, devolve aos mesmos o estudo formal, pois esses já possuem um saber próprio resultantes de experiências desenvolvidas ao longo da vida, pelo fato de dedicarem-se muito cedo a uma atividade produtiva.

Assim como a Educação de jovens e adultos cumpre somente um processo escolar como atende as necessidades os indivíduos envolvidos, tornando a EJA um requisito indispensável para o acesso ao conhecimento e inserção de mulheres e homens, jovens e adultos nos processos sociais.

Dessa forma, a inserção de políticas públicas que apoiem a bandeira da EJA é de suma importância, pois essas desencadeiam uma série de benefícios para os indivíduos envolvidos tanto pessoais como profissional, visto que, contribuem para a melhoria da qualidade de vida geral dos mesmos e consequentemente diminuição do êxodo rural.

Já que essas políticas articulam atividades que são desenvolvidas na própria comunidade dando suporte para permanência dos participantes no seu local de origem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas pesquisas desenvolvidas foi possível analisar a relevância social da EJA no processo de inserção de políticas pública voltada para a educação do campo, evidenciando a mesma como um instrumento capaz de transformar a vida de todos os envolvidos.

Desse modo, sendo a EJA uma importante modalidade de ensino conforme a LDB, esta articula o emprego das políticas público para a difusão de conhecimentos e oportunidades para os sujeitos participantes sendo fundamental para sua permanência e subsistência no seu local de origem.

Diante disso, essa discussão da relevância social da EJA no processo de inserção de políticas pública voltada para a educação do campo possibilita uma ampliação da educação do campo e da EJA como ambientes educacionais.

Assim, consideramos que essa integração da EJA com educação do campo favorece e possibilita maiores intervenções nas comunidades por meio das políticas públicas e consequentemente contribui para a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos e diminuição do êxodo rural.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. F. S. “Educação do campo e a formação de professores: Construção de uma política educacional para o campo brasileiro”. **Revista Ciência e Trópico**, vol. 34, n. 2, 2010.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Brasília: Planalto, 1997. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09/05/2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09/05/2022.

CALAZANS, M. J. C. "Para compreender a educação do Estado no Meio Rural: traços de uma trajetória". *In*: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Editora Papirus, 1993.

GOMES, A. C. "Os significados que os alunos da EJA têm em relação à instituição escolar". **Revista Interagir: Pensando A Extensão**, n. 20, 2015.

GUIDO, H. "Filosofia da Educação: entre o anti-moderno e o ultra-moderno". *In*: HENZ, C. O.; ROSSATO, R. (orgs.). **Educação humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Editora Biblos, 2007.

LOCKS, G. A.; GRAUPE, M. E.; PEREIRA, J. A. "Educação do Campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios". **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**, vol. 20. 2015.

MORIGI, V. **A escola do MST**: uma utopia em construção. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. “A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento”.

Revista Digital Biblioteconomia e Ciência da Informação, vol. 10, n. 1, 2012.

ROSA, D. S.; CAETANO, M. R. "Da educação rural à educação do campo: uma trajetória...seus desafios e suas perspectivas". **Portal Trilhas** [2008]. Disponível em: <www.portaltrilhas.org.br>. Acesso em: 12/09/2020

SILVA, M. S. **Os saberes do professorado rural**: Construídos na vida, na lida e na formação (Dissertação de Mestrado em Educação). Recife: UFPE, 2000.

TRAVESSINI, D. M. **Educação do Campo ou Educação Rural?** Os conceitos e a prática a partir de São Miguel do Iguaçu, PR (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Desenvolvimento Rural e Segurança). Foz do Iguaçu: UNILA, 2015.

CAPÍTULO 8

O Docente da Educação de Jovens e Adultos do Campo: Formação Profissional X Prática Docente

O DOCENTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: FORMAÇÃO PROFISSIONAL X PRÁTICA DOCENTE

Micksilane Teixeira Prado Chaves

No Brasil perpetua-se um quadro histórico de desigualdades sociais e exclusão social. O antagonismo de classes é uma evidência proeminente de uma sociedade capitalista, com especificidades da sua gênese colonial, escravista e conservadora (PERONI, 2003).

A minoria da população (burguesia) é detentora dos meios de produção, domina e impõe políticas em favor do capital e a maioria das pessoas (o proletariado) fica à mercê desta classe que determina regras em benefício do capitalismo. Assim, prevalece acordos em prol da passividade da maioria da população e legitimação dos interesses das elites em contrapartida os direitos dos proletariados não são efetivados, como o da educação.

A educação que deveria ser sinônimo de inclusão acaba proporcionando a exclusão de um grande contingente de alunos na escola, visto que o projeto de educação e as práticas educativas muitas vezes não condizem com a realidade e as reais necessidades dos educandos, como pode ser observado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Campo.

Verifica-se a urgência de um pensamento educacional e de uma cultura escolar docente que afirme a especificidade do campo, da educação e da escola do campo. Assim como a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2016).

Partindo deste contexto, a pesquisa se guiou pela seguinte pergunta: Quais as relações existentes entre formação profissional e prática docente em turmas da EJA do Campo a partir da experiência do trabalho educativo no distrito rural de São Sebastião-Vitória da Conquista – BA? Para responder esta questão o presente estudo objetivou compreender as relações existentes entre formação profissional e a prática docente nas turmas da EJA do Campo.

O trabalho se fundamentou na dissertação de mestrado em educação intitulada "Evasão e Permanência na Educação de Jovens e Adultos: um estudo no distrito rural de São Sebastião-Vitória da Conquista – BA" e em obras de autores que tratam sobre a temática. Trazem relatos de docentes com relação a sua formação profissional e sua prática docente em turmas da EJA Segmento I do Campo.

O estudo se propõe dessa forma abrir discussões sobre a formação profissional do educador e a prática docente em turmas de EJA do Campo, levando-se em consideração as relações entre educação, sociedade e cultura (s).

Na seção " Reflexões sobre formação profissional do educador da EJA do Campo" apresenta-se algumas legislações que falam sobre a temática, bem como entrevistas com docentes da EJA sobre formação básica e continuada, fazendo um contraponto com autores a fim de possibilitar a compreensão sobre o assunto.

Na seção "Reflexões sobre prática docentes em turmas de EJA do Campo realiza-se um contraponto entre teoria e prática, a partir das falas de professores que atuam em turmas de EJA do campo.

Por fim são realizadas considerações sobre o trabalho, com a proposição de que se tenha um "olhar" mais atento e políticas educacionais que proporcionem de fato a inclusão de jovens e adultos em turmas da EJA do Campo.

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO EDUCADOR DA EJA DO CAMPO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 em seu artigo 61 afirma que deve haver: "A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando".

Atualmente, entretanto, inexiste uma obrigatoriedade de formação específica para os educadores que atuam na EJA, mas é necessário que o docente tenha uma formação que dê condições de atender as especificidades desta modalidade, haja vista que a LDB em seu artigo 22 diz: "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".

Respaldamo-nos ainda nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que está posto no parecer CNE/CEB 11/2000 que:

> [...] As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas.
>
> Tratando-se de uma tarefa que sempre contou com um diagnóstico de um Brasil enorme e variado,

> alcançar estes jovens e adultos implica saber que muitos deles vivem em distantes rincões deste país, por vezes impossibilitados de ter o acesso apropriado a uma escola. Neste sentido, as funções básicas das instituições formadoras, em especial das universidades, deverão associar a pesquisa à docência de modo a trazer novos elementos e enriquecer os conhecimentos e o ato educativo. Uma metodologia que se baseie na e se exerça pela investigação só pode auxiliar na formação teórico-prática dos professores em vista de um ensino mais rico e empático [...] (BRASIL, 2000, p. 56)

Nas palavras de Chaves (2017), ao falar sobre formação básica um docente da EJA Segmento I do Campo, diz que:

> Eu estudei em colégio particular o tempo inteiro, o ensino médio que eu fiz no Central, escola pública lá em Salvador, na época era um ótimo colégio. Fiz Letras na UFBA, não me formei por causa do casamento, passaram-se alguns anos voltei para Vitória da Conquista e fiz Pedagogia [...] e em menos de um ano fiz Pós-graduação para jovens e adultos. Eu sou de um período da década de 70 [...], recebi uma formação totalmente conservadora. Estudei em colégio de Freira, eu tive uma base sólida, não por conta da metodologia conservadora; mas pelo fato de ter aprendido duas línguas estrangeiras (Francês e Inglês), tive uma base de Sociologia e Filosofia, a minha formação básica foi muito sólida, que me ajudou muito nas duas graduações uma incompleta e a outra que conclui [...]. A pedagogia conclui em 2011 na UESB [...], entrei no segundo semestre de 2007(ENTREVISTA COM O PROFESSOR 01).

Outro docente também da EJA Segmento I do Campo, fala que:

> [...] A minha formação básica veio com as contradições do mundo do trabalho, eu tive que trabalhar, eu tive que estudar a noite [...] e na época estava na transição da reforma do ensino médio, porque antes tinha um curso técnico no ensino médio, eu peguei a última turma do ensino médio em Mercadologia, foi um curso que já estava em decadência [...] foi uma formação bem deficitária [...] fiz licenciatura em Pedagogia, pós- graduação em Leitura, escrita e sociedade; fiz outra graduação em Sociologia e agora estou concluindo um mestrado em Cultura pela Universidade Federal da Bahia e as graduações foram na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (ENTREVISTA COM O PROFESSOR 02).

Verifica-se que ambos os educadores tiveram uma formação de nível superior pública apesar das dificuldades da vida. O professor 01 disse que no curso de Pedagogia tinha uma disciplina específica para EJA, o que fez gostar da modalidade de ensino.

Enfatizou que fez uma pós-graduação em EJA; um curso presencial realizado em uma universidade particular durante dezoito meses e que deu um embasamento para entender o público da EJA e suas necessidades.

O professor 02 falou que sempre faz formação continuada porque é preciso devido ao plano de carreira, pois atua como coordenador pedagógico no Estado e professor no município de Vitória da Conquista e também por considerar importante para o docente que está atuando (CHAVES, 2017).

> Para Romanowski (2007), verifica-se, contudo, nos debates nacionais sobre profissionalização docente que são destacadas questões sobre desvalorização e descaracterização profissional. Assim como, baixos níveis salariais, o exercício da docência por pessoas sem formação e qualificação necessária e com condições muitas vezes insuficientes de trabalho.

O professor 01 acrescenta que para ser um bom professor tem que está focado no que quer fazer, destacou que um Ensino Fundamental I e II bem estudado e elaborado dá uma base para ser qualquer tipo de profissional.

O professor disse que os dois cursos (Letras e Pedagogia) que cursou eram ótimos e que os profissionais docentes tanto de um curso quanto do outro eram bem preparados, tinham mestrado, doutorado; mas que é necessário ter uma boa formação inicial (CHAVES, 2017). Ainda conforme este docente:

> [...] nos cursos de formação de professores não se tem uma discussão profunda sobre EJA do Campo, mas durante o curso, nas disciplinas os professores levam para conhecer escolas do campo, não o tanto quanto poderia ser o ideal, mas que se tem uma noção que existem escolas do campo pra EJA [...] (ENTREVISTA COM O PROFESSOR 01).

Ferro e Moura (2012), afirmam que o docente em sua formação deve ser preparado para o reconhecimento das especificidades do público da EJA, levando em consideração suas diferentes culturas. Para tanto são necessários momentos de reflexão dos educadores que atuam na modalidade, com um olhar voltado

para um currículo para pessoas jovens e adultas (FERRO, MOURA, 2012).

> É neste sentido que evidenciamos que a referida modalidade requer um compromisso maior por parte dos órgãos responsáveis pelas políticas de formação, por parte dos gestores, dos professores e dos formadores de professores para o efetivo desencadeamento de ações adequadas para os jovens e adultos em suas particularidades (MOURA; FERRO, 2012, p. 196).

Observa-se, todavia, que de modo geral os programas de formação de professores e cursos superiores não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos professores seguramente irá trabalhar neste contexto e quando o fazem é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas; além do que praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas do campo (CALDART; CERIOLI; FERNANDES, 2016). O professor 2 acrescenta que:

> Falar de educação no Brasil é complicado, porque não pode ter aquela ideia de que o curso de formação de professores com uma boa formação vai mudar a educação. Na realidade você tem que entender a educação numa perspectiva estrutural, a educação passa por problemas estruturais e vem passando por reformas, a questão agora desse governo, você tem uma mudança, uma incerteza na perspectiva educacional. [...], mas na realidade os cursos de formação, me parece que vive aquela dicotomia a pesquisa e ensino, tem que dialogar mais com os estudantes, a questão do estágio é importante, é

> preciso entender mais uma estrutura da educação básica e fazer com que esse diálogo da universidade chegue também nas escolas [...].

Nas palavras de Barreto e Barreto (2011, p. 94) "o objetivo da formação é melhorar a qualidade de intervenção do educador, não apenas no discurso", citam ainda alguns equívocos na prática de formação de alfabetizadores, prática de formação de alfabetizadores:

1) A formação pode tudo. Este equívoco nasce de uma visão autoritária do processo educativo, que desconhece a condição de sujeito do educando. As pessoas não são instrumentos que podem ser usados para qualquer tarefa através de um processo de formação.
2) A formação antecede a ação. É equivoco mais comum. É incrível a permanência deste equivoco apesar de sistematicamente desmentido pela prática. Todo profissional saído das universidades reconhece que veio a aprender a sua profissão depois de formado e, no entanto, a ideia de formação anterior à ação continua intacta.
3) A separação entre teoria e a prática. Estabelecer uma dicotomia entre teoria e prática faz com que se possa imaginar a formação como um espaço teórico e a ação como um espaço prático e assim, tratados separadamente, elimina-se a possibilidade de atingir o objetivo da formação que é melhorar a qualidade da prática.
4) Trabalhar o discurso e não a prática. Como a formação visa uma mudança de conduta, de nada adiantará trabalhar o discurso. Pelo contrário, é preciso sempre desconfiar dele para não ser envolvido em um otimismo injustificável (BARRETO; BARRETO, 2011, p. 94- 96).

Dantas (2015), afirma que a formação é um processo contextualizado que se constrói nas trajetórias da escolarização, nas vivências, nas trocas de experiências ao longo da vida que nos torna um constante aprendiz, em permanente transformação e em construção da identidade e subjetividade.

Deve-se, portanto, superar o conceito de formação baseado na racionalidade técnica a qual era entendida como um repasse, uma transferência de conhecimentos ou simples preparação do docente para desempenhar determinadas tarefas, geralmente planejados por técnicos ou especialistas em educação.

Os docentes necessitam de uma formação inicial e continuada adequada à realidade da EJA, que possibilitem discussões referentes à: público atendido, cultura (s), currículo, avaliação; a fim de que sejam revistas práticas e propostas novas possibilidades que contribuíram para o desenvolvimento profissional do docente e possibilite a inclusão do aluno na escola.

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA DOCENTE EM TURMAS DE EJA DO CAMPO

Conforme Caldart, Cerioli e Fernandes (2016), um desafio é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, alternativa. Mas, sobretudo uma educação no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção dos sujeitos na realidade visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Verifica-se, porém, que a teoria não se efetiva na prática, em entrevista com um docente da EJA Segmento I do Campo,

denominado professor 2, quando questionado sobre as mudanças necessárias para EJA do campo, diz que:

> Que campo a gente está falando, quais são as perspectivas; eu não posso falar de mudanças sem estabelecer um diálogo com meu público à gente não pode generalizar, existem vários campos; o pessoal do campo de São Sebastião é diferente de outra comunidade rural; mas se a comunidade é rural é do campo a gente precisa tentar estabelecer que tipo de relação vai querer; se ele quer ficar no campo, a gente também não pode ter a ideia idealizada de campo , a gente tem que estabelecer um diálogo se esse público quer se estabelecer, quer ficar no campo; me parece que uma discussão boa que poderia fazer principalmente com professores e com os alunos do campo é a questão de saberes técnicos [...] Uma questão técnica da agricultura, o estabelecimento de questões da agricultura familiar, mas desde que eles queiram ficar no campo [...] Os jovens de São Sebastião [...] são jovens que moram no campo e tem uma perspectiva urbana, trabalham durante o dia na cidade e voltam para zona rural deles, mas a perspectiva, o olhar, o modo de vida, o modo cultural é urbano eu não posso está discutindo uma perspectiva de um curso de agricultura familiar com um jovem desse [...] estabelecer diálogos com a juventude, com os professores e desenvolver políticas públicas curriculares [...] técnicas agrícolas, cursos técnicos, pode ter uma mudança curricular junto com cursos da Educação Básica, junto com saberes [...] mas precisa ter uma reforma política da EJA [...] (CHAVES, 2017).

Nas palavras de Caldart, Cerioli e Fernandes (2016), um grande desafio é pensar numa proposta de desenvolvimento de

escola que leve em conta a superação da dicotomia rural-urbano, que seja elemento positivo das contradições em curso, ao mesmo tempo que resguarda a identidade cultural dos grupos.

O campo, hoje, não é sinônimo de agricultura ou de agropecuária; a indústria chega ao campo e aumentam as ocupações não agrícolas. Traços culturais do mundo urbano passam a ser incorporado no modo de vida rural, da mesma forma que há traços do mundo camponês voltam a ser respeitados, com resgate de alguns valores sufocados pela urbanização.

Uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, porém deverá ser uma escola vinculada à cultura que se produz por meio das relações sociais mediadas pelo trabalho na terra. As autoras Aued e Vendramine acrescentam que:

> A educação do campo é constituinte e constituidora do campo em movimento, não é compreendida apenas enquanto ou possibilidade de fixação dos jovens ao campo, é particularmente na universalidade. Isto quer dizer que as suas especificidades e diferenças não a colocam em oposição à educação que se desenvolve em outros espaços, como o urbano (AUED; VENDRAMINE, 2012, p. 14).

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, conhecimento, cultura, valores e identidade das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou ao chão em que pisam. Desde suas vivencias, identidade, valores e culturas, abrindo-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2016, p. 14).

Um docente identificado como professor 01 diz que o aluno da EJA:

> Ele não quer saber só sobre trabalho agrícola, "ele não quer saber", ele vem pra escola pra aprender o ensino sistematizado, quer saber como ele vai fazer um texto ele quer ler revistas, livros; ele não quer pegar os livros de produção agrícola, livros só sobre histórias do campo, por isso que digo que são Sebastião é urbanizado (ENTREVISTA COM O PROFESSOR 01).

Nas palavras de Caldart, Cerioli e Fernandes (2016), observa-se uma tendência no país marcado por desigualdades, que considera a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. Neste modelo o Brasil é apenas mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são espécies em extinção.

Assim, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade. Visão que vem sendo retratada na educação do meio rural.

Em relação à atuação na EJA do campo, um docente disse que:

> Não foi uma opção, uma questão afetiva [...] foi pela questão das mudanças de trabalho [...] quando eu me ingressei comecei na sede, comecei a trabalhar com jovens e adultos; mas por conta do reajuste da própria estrutura da prefeitura de acabar com turmas, juntar turmas por conta da evasão; por conta de evitar gastos [...] mas por mais que tenha evasão numa turma do EJA não deve se deve fechar ou juntar turmas [...]

com o fechamento da minha turma aqui, uma das vagas que surgiu foi em São Sebastião [...] é uma experiência riquíssima porque é um outro mundo ; apesar de que não tenha essa diferença entre cidade e campo, hoje, [...] você trabalha com jovens e adultos geralmente são trabalhadores, trazem novos experiências, novos saberes, é uma experiência muito rica [...] iniciei em 2008 minha experiência lá em São Sebastião. [...] a Educação de jovens e adultos é relegada, não tem prioridade, não existe uma política pública realmente voltada para educação de jovens e adultos e a gente encontra as contradições, como falta material especifico, a questão da multisseriada que complica, e acaba botando numa armadilha se você não tiver uma turma multisseriada você não acaba formando a turma e você é obrigado a ter uma turma multisseriada [...] essa EJA que a gente não pode idealizar [...] você tem o jovens que saíram e voltaram, que são repetentes [...] é uma contradição e uma dificuldade para trabalhar com jovens e adultos, você chama a atenção de senhoras e de adolescentes de 15 anos e esse espaço onde eles convivem são interesses diferentes, saberes diferentes e o grande desafio do professor da EJA é você saber lidar com saberes e experiências diferentes; o jovem está em outra dinâmica esta em outro processo de aprendizagem e esta com outros e o adulto e idoso está em outra perspectiva de mundo [...] o grande desafio é você lidar com esse público e não idealizar [...] o profissional do EJA hoje me parece que ele tem que ter a ideia que a turma não deve ser homogênea, e se preparar para uma turma totalmente heterogênea, o grande desafio é a heterogeneidade sem falar das condições de trabalho [...] falta um material mais especifico que venha da realidade dele [...] o município já ofereceu alguns livros; mais distantes os livros específicos da EJA, você aproveita muito pouco [...] uma hora um texto muito grande outra hora pequenos e infantilizados; não estamos trabalhando

> com crianças; mas com adultos (ENTREVISTA COM O PROFESSOR 02).

Para Brasil (2004), a EJA sofre com a falta de profissionais qualificados, materiais didáticos específicos e espaços físicos adequados, problemas que são agravados pela discriminação dos cursos e dos educandos por parte dos dirigentes das unidades educativas e ausência de um processo sistemático de acompanhamento, controle e avaliação das ações desenvolvidas.

Ademais, segundo Alentejano (2011, p. 55), "há três grandes desafios da EJA dentro da concepção de Educação do Campo: a formação dos educadores populares; a mobilização dos educadores, a superação das heranças da escolarização formal.

Quando questionado sobre o distrito em que trabalha o professor 1 diz que:

> [...] eu acho um pouco diferente, mesmo que São Sebastião seja urbano, é um distrito muito urbano [...] mas tem algumas características que são do campo, os alunos moram distante de Conquista [...] isso me fez ter um olhar diferenciado pra esses estudantes, principalmente da EJA, não os jovens; mas os adultos, eles pensam diferente, tem uma ligação maior com o lugar deles e um perfil um pouco diferente [...] (ENTREVISTA COM O PROFESSOR 01).

Conforme Caldart, Cerioli e Fernandes (2016), muitos lugares atendidos por professores ou professoras com uma visão urbana de mundo, ou de agricultura patronal, muitas vezes não tiveram uma formação específica para trabalhar com esta realidade. Ainda para estes autores é importante um projeto de escola com

especificidade inerente à história de luta de resistência camponesa, negra; com valores que vão na direção contraria aos dos capitalistas e à lógica patronal.

Na Educação do Campo a escola deve ser um espaço da vivência das relações sociais, cultivo de identidade e construção de uma visão de mundo que enfatize a dimensão coletiva da vida. Deve-se reconstruir a autoestima e a memória, promover a resistência cultural e a prática de militância social.

Para tanto é de fundamental importância valorizar os diferentes saberes e estabelecer um diálogo entre educandos e educadores (ALENTEJANO, 2011). Romanowski (2007) acrescenta que a prática educacional se insere na tessitura social e se configura na interação entre sujeitos e grupos.

Com relação ao trabalho com jovens e adultos o professor fala que:

> A formação da gente tem uma perspectiva muito Freiriana no curso de Pedagogia que eu fiz [...] trabalhar com o conhecimento de mundo de uma forma crítica, trabalhar os conteúdos necessários, os saberes necessários para vida, eu acho que o conteúdo importante é aquele que ele vai precisar usar no seu cotidiano [...] o professor tem que ter aquela dosagem, vai ficar só na questão política; mas os saberes necessários da humanidade os alunos precisam saber [...] precisa saber a questão da Matemática, Português, a História do Brasil, a Geografia é necessário que eles aprendam esses conteúdos, o chamado currículo; mas não trabalhar só na perspectiva dessa questão "saber por saber"[...] só existe jovens e adultos no Brasil por causa de uma contradição, eu tinha um professor que falava que num país que tem turmas de jovens e adultos é que não respeitava as crianças no seu tempo histórico[...] Não ficar só ensinando Português, Gramática; sem

> contextualizar a realidade dele, as contradições [...] na realidade não é só trabalhar conteúdos, os conteúdos são necessários, mas você deve trabalhar também a questão crítica [...] trabalhar os conteúdos, mas não de uma forma descontextualizada da realidade social [...] Não tiveram a oportunidade de alfabetizar no seu tempo histórico, não pode perder a dimensão de criticar uma sociedade que imputaram uma parcela da população a isso, agora não perder também a dimensão dos conteúdos (ENTREVISTA COM O PROFESSOR 02).

"A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele" (PAULO FREIRE, 2006, p. 20). Este autor acrescenta ainda que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas que por meio da prática consciente podemos transformá-lo; todavia, nem sempre os educadores e educadoras que dizem optar pela democracia têm uma prática coerente com o discurso.

No que se refere ao trabalho com jovens e adultos na EJA Segmento I outro professor diz que:

> [...] Uma aula da EJA no Segmento I é totalmente diferente de qualquer outra aula e eu tenho uma dificuldade muito maior aqui porque é multimodular, numa sala de aula eu tenho alunos que eu preciso alfabetizar adulto, e tenho alunos que estão terminando o 5º ano [...] você tem que dividir a sua aula porque quando vai ensinar uma coisa, vai conversar com eles, conversa com a sala como um todo, porque aquele adulto que está querendo ser alfabetizado tem um conhecimento de mundo que dá pra você conversar com aquele aluno que já está saindo para o segmento II, [...] mas a especificidade é que ele não sabe

decodificar, ele não está letrado ainda, você vai ter que trabalhar dentro do conhecimento dele e ele acha aquilo é difícil e é difícil porque ele já sabe uma coisa, ele já sabe se virar teve filhos, mas ele quer juntar duas letras e formar e quer formar um nome e muitas vezes eles não conhece todas as letras [...] a dificuldade maior é essa porque tem que dividir o tempo que já é pouco[...] eu tive dificuldade, eu tive alunos que evadiram por causa disso porque eles tinham que ficar esperando eu passar o conhecimento pra os outros[...] o adulto quer uma atenção total [...] porque ele está ali, ele acha importante, ele é importante, eu faço ele ser importante, o professor tem que valorizar. Ele chega com a baixa estima porque o filho sabe ler, o neto sabe e ele não sabe, eles acham que somos super heróis [...] e não é só chegar e escrever o nome [...] esse não é o perfil da minha sala, o aluno que se matricula ele não quer só assinar o nome, quer aprender a ler [...] ele tem o sonho, o objetivo é que a professora corresponda [...] ele não quer ficar pintando, rabiscando, ele quer no final do ano saber alguma coisa [...] o jovem já vem diferente [...] o que vai depender pra dele gostar ou não da escola é como ele vai ser tratado na escola, porque ele já vai obrigado, a escola tem que ser prazerosa, "ele tem que aprender, porque aprender dói", quando a gente não sabe alguma pra gente poder aprender, sofre, já existe aquele sofrimento, dificuldade; mas se ele só encontra a sala que ele vai ter que aprender e uma nota, esse jovem passa a não gostar. Depende muito do ambiente da escola, mas também depender de como esse professor vai passar [...], mas o jovem é mais fácil de você lidar, ele está bem acessível pra você ensinar. O adulto não, ele está ali porque ele quer, ele tem um objetivo [...] ler pra ele é importantíssimo e escrever [...] (ENTREVISTA COM O PROFESSOR 01).

Conforme Freire (2006), na alfabetização é necessário que o educador perceba que "cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros", que as pessoas têm o direito de falar e o educador de escutá-los e de falar com eles; sem jamais se expor de maneira arrogante convencido de que irá salvá-los, maneira de afirmar o elitismo e autoritarismo. Reforça que "ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual o sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado" (FREIRE, 2016, p. 25). Dessa forma, o papel do educador é:

> [...] pensar formas de intervir e transformar a realidade, problematizando-a, dialogando com o educando. Em sala de aula, o importante não é "depositar" conteúdos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno: conhecê-lo como indivíduo num contexto social, com seus problemas, seus medos, suas necessidades, valorizando seu saber, sua cultura, sua oralidade, seus desejos, seus sonhos [...]. Possibilitar uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada (PULICE, 2005, p. 140).

A prática docente deve estar atrelada a cultura, história, as necessidades do educando, contudo, formação e prática docente precisam se inter-relacionarem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação profissional do educador que atua na EJA do Campo está dissociada da prática docente, apesar de alguns

professores terem uma formação superior e continuada em áreas educacionais, desconhecem o que é Educação do Campo.

Desta forma, o docente acaba muitas vezes transpondo o urbano sobre o rural; desconsiderando a inter-relação existente entre campo e cidade e a cultura do educando, assim como as diferentes formas de trabalho existentes na sociedade. Cursos de formação continuada para os docentes é uma evidência, a fim de ampliar a discussão sobre a Educação do campo, sobretudo para territórios que tenham o campo como base de produção da vida.

Cursos que possibilitem ao educador associar teoria e prática e abram discussões específicas sobre a EJA do Campo, tais como: público, cultura, história, currículo, território (relação entre campo e cidade), trabalhos práticos que possibilitem aos educadores a vivência com a realidade do campo e reflexões pedagógicas. Muito ainda precisa ser feito para que o docente que atua na zona rural tenha acesso a uma formação adequada e torna-se imprescindível políticas de formação docente e de valorização do educador; bem como o desenvolvimento de um trabalho que desperte no educando o sentido de pertença com o meio em que vive.

REFERÊNCIAS

ALENTETEJANO, P. “Os desafios da educação de jovens e adultos em assentamentos e acampamentos rurais do estado do Rio de Janeiro”. *In*: ALVARENGA, M. S. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: em tempos e contextos de aprendizagens. Rio de Janeiro: Editora Rovelle, 2011.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

AUED, B. W.; VENDRAMINE, C. R. (org.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Editora Outras Expressões, 2012.

BARRETO, C. J.; BARRETO, V. "A formação dos alfabetizadores". *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 26/05/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 09/08/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11, de 19 de julho de 2000**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/08/2022.

CHAVES, M. T. P. **Evasão e permanência na Educação de Jovens e Adultos**: um estudo no distrito rural de São Sebastião (Dissertação de Mestrado em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social). Vitória da Conquista: UESB, 2017.

DANTAS, T. R. D. "Experiências formativas de educadores em EJA: memória e narrativas autobiográficas". *In*: BARCELOS, V.; DANTAS, T. R. D. (orgs.). **Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. "Primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação do Campo" (Texto preparatório) ". *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA,

M. C. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

FERRO, J. I.; MOURA, T. M. M. "Formação inicial e (des) continuada dos professores do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos". *In*: MELO, A. A. S.; PRADO, E. C. (orgs.). **Educação, história, política e Educação de Jovens e Adultos**. Maceió: Editora da UFAL, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016.

PERONI, V. **Política educacional e o papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Editora Xamã, 2003.

PULICE, K. C. "Política e pedagogia na formação do educador do MOVA/POA". *In*: MOLL, J. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Editora Ibpex, 2007.

CAPÍTULO 9

O Pensamento de Paulo Freire e a Educação no Contexto Prisional: Ressocialização com Emancipação

O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PRISIONAL: RESSOCIALIZAÇÃO COM EMANCIPAÇÃO

Hercules Guimarães Honorato

O século XXI está (re)significando muitas coisas em relação aos direitos fundamentais do homem. As rápidas mudanças protagonizam incertezas em relação ao futuro. Vivenciamos um período obscuro das relações sociais, em especial a ocasionada pela emergência sanitária que nos assola há mais de um ano, a pandemia da COVID-19.

Pelo olhar do professor Boaventura de Sousa Santos (2020, p.5) não existe crise permanente, ela é "passageira e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado das coisas". O mundo não é mais linear, o futuro é plural e com certeza teremos muitas surpresas, algumas evitáveis e outras inevitáveis.

No mesmo diapasão, Paulo Freire (2000, p. 42) nos apresenta que o "amanhã é uma possibilidade que precisamos de trabalhar e porque, sobretudo, temos de lutar para construir. O que ocorre hoje não produz inevitavelmente o amanhã".

Podemos caminhar, a partir desse momento, nos pensamentos de Norberto Bobbio em seu clássico *A era dos direitos*, em que o autor justifica que a natureza do homem é frágil, mas que "o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los, trata-se de um problema não filosófico, mas político" (BOBBIO, 1992, p. 23).

O ser humano é um ser incompleto e inacabado, que escolhe sua "trajetória temporal de existência a partir de suas diversas

experiências que se confluem para o tornar o que é num constante processo de transformação" (ARAÚJO; NASCIMENTO; SILVA, 2017, p. 78). Porém, se uma pessoa comete uma ação criminosa, sua *punição*, de uma maneira geral, é o isolamento da sociedade que até então era integrante.

Segundo Onofre (2006, p. 1) "Por sua condição de presos, seu lugar na pirâmide social é reduzido à categoria de 'marginais', 'bandidos', duplamente excluídos, massacrados, odiados [...]", e esse novo lugar reduz as oportunidades de (re)integração na sociedade.

Este estudo trata da pessoa privada de liberdade, e da importância da manutenção do direito à educação, como garantido pelo aparato legal brasileiro, como sendo fundamental para sua (re)integração na vida em sociedade.

Assim, caminhando pela nossa Constituição Federal, em relação aos princípios fundamentais, em especial pode ser pinçado o direito a dignidade da pessoa humana; o art. 5º, ao tratar dos direitos e deveres individuais e coletivos, especifica que todos somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, sendo que o direito à vida e à segurança; o art. 6º, se refere aos direitos sociais, a educação, a saúde, o trabalho, a segurança.

O que podemos verificar é que o direito à educação permanece com o apenado, sendo incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394, de 20 de dezembro de1996; no Plano Nacional da Educação (PNE), Lei n. 13.005, de 26 de junho de 2014; e em outros documentos legais como direito subjetivo e inalienável.

Foucault (1987, p. 224) afirma que "conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. Entretanto, não 'vemos' o que pôr em seu lugar". A partir deste ponto, surgiu a inquietação para o desenvolvimento deste

estudo, para apresentar a educação no contexto prisional segundo a visão emancipadora da educação de Paulo Freire. Seu fulcro está na ressocialização da pessoa privada de liberdade.

A justificativa para o olhar específico na Educação Popular é por acreditar que as portas do conhecimento podem ser abertas, ampliando-se os horizontes, criando momentos únicos e autônomos, em que pontes sólidas são erguidas para o desenvolvimento da pessoa presa, como sendo um ser crítico, transformado e apto para o exercício dos direitos e deveres de cidadão.

O quadro teórico foi dividido em duas partes principais, e caminha pelo fio condutor que liga o apenado a sua condição de pessoa com direito à educação, alicerçada na bibliografia de Paulo Freire, em especial nos seguintes livros: *Conscientização* (1979), *Pedagogia da Indignação* (2000), *Educação como prática da liberdade* (1967), *Que fazer: teoria e prática em Educação Popular* (1993), *Alfabetização* (2011), *Pedagogia do Oprimido* (2005) e *Pedagogia da Autonomia* (2008).

Completamos com estudos em relação à educação no ambiente prisional, com Cacicedo (2016), Delfino e Corrêa (2020), Ireland (2011), Onofre (2006), Onofre e Julião (2013), Rodrigues (2018), entre outros pesquisadores, sem esquecermos os autores clássicos Foucault (1987) e Goffman (1974).

Este estudo foi norteado pelo seguinte problema: Em que medida a educação contribui para a sua ressocialização das pessoas em privação de liberdade?

METODOLOGIA

Este estudo é de abrangência qualitativa, ou seja, o objeto desta pesquisa transita na relação que se deseja entre o(a) apenado(a)

e a educação. Sendo que esta visa proporcionar que ao término do período intramuros, aquele esteja preparado para o seu retorno ao ambiente social, sem qualquer distinção em relação aos direitos e deveres do pleno exercício da cidadania. Importante destacar que a pesquisa qualitativa "[...] é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralidade das esferas de vida (FLICK, 2009, p. 20).

Em relação aos objetivos, o presente estudo se caracteriza como exploratório, pois visa proporcionar a familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito (GIL, 2010). O planejamento contou com um levantamento bibliográfico e outro documental para reconhecer o objeto de estudo. Outro ponto a ser destacado é que toda e qualquer pesquisa é interpretativa, guiada por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo, ao modo como ele deveria ser compreendido e estudado.

ASPECTOS TEÓRICOS DA REALIDADE PRISIONAL

A população carcerária no Brasil caiu em números pela primeira vez desde 2020, quando crescia em progressão. Os dados atuais apontam para a capacidade nas prisões federais e estaduais de 440.530, um déficit ainda preocupante de 241.652 vagas, uma taxa de encarceramento (número de encarcerados por 100 mil habitantes) ainda muito alta, ou seja, duas vezes e meia a mais do que o mundo prende (TORRES; IRELAND; ALMEIDA, 2021).

Ireland (2011) assegura que em grande medida é para resolver os problemas sociais e de segurança pública. O nosso sistema prisional, "por falta de recursos ou de gestão adequada, em detrimento a uma contribuição para uma sociedade melhor, acaba por perpetuar uma estrutura social desigual e injusta" (CORREIA,

2019, p. 20).

A prisão, como uma instituição total, é conceituada:

> [...] como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrativa (GOFFMAN, 1974, p. 11).

Ireland (2011) argumenta que a prisão é o ambiente da não liberdade, que retira a independência e a autonomia de seus internos, que apresenta um clima de aumento das desigualdades e geram exclusão e marginalidade social. Onofre e Julião (2013, p. 54) apresentam um retrato do sistema carcerário da seguinte forma: "[...] nas celas úmidas e escuras, repete-se ininterruptamente a voz da condenação, da culpabilidade, da desumanidade".

Situação retratada que vem ao encontro de uma exclusão em todos os aspectos, uma exclusão da escola, do trabalho, da integração social, do emprego, dos laços familiares e ausência de relacionamentos.

Thompson (2002) argumenta que sob as lentes de um sistema social, as penitenciárias têm como característica mais marcante, a representação de uma tentativa para se criar e manter um coletivo humano, submetido a um regime de controle total, ou até mesmo quase total. Esse autor também classifica o regime prisional como totalitário.

O melhor caminho a ser trilhado pelo apenado para a reconstrução da sua identidade, e para resgatar a cidadania perdida depende de políticas públicas que tornem a prisão um lugar não necessariamente doloroso, mas um espaço sem barreiras para o

exercício de direitos e deveres. Se fizermos uma corrente de elos fortes das palavras-chave das referências lidas, o efeito desejado final seria a ressocialização ou reintegração social.

Então, nesse momento, cabe a seguinte pergunta: o que seria ressocialização? Leal (2019) nos esclarece que seria a readaptação do preso para viver na sociedade, de modo com que essa pessoa possa vir a ter condições de retornar ao convívio social, com comportamentos em conformidade com os preceitos que regem o exercício da cidadania.

Ireland (2011) e Onofre e Julião (2013) apresentam um paradoxo interessante na relação que existe entre educação e prisão. A educação tem por princípio fundamental ser transformadora, contribuindo para a plena formação e a liberdade da pessoa; em sentido oposto, a cultura prisional tem por escopo claro o de retirar a pessoa do convívio social, mantendo-a afastada da sociedade, moldando-a ao cárcere.

Rodrigues e Oliveira (2020) acrescentam que a prisão deva ser um lugar de esquecimento e degradação daqueles que foram condenados, mas que a escola possa (re)significar o espaço e mitigar os danos causados pelo próprio encarceramento.

A população prisional total, segundo o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2020a), é de 748.009 apenados, sendo que cerca de 62% são pessoas entre 18 e 34 anos. Existe a possibilidade de remição da pena, que em regras gerais pode ser concedida por meio de atividades laborais, de processos formativos como a matrícula na educação formal e a leitura orientada.

No programa laboral temos 144.211 presos, o que corresponde a cerca de 19%; no educacional 123.652, que representa 16,5%; e na remição pela leitura um total de 26.862, que significa 3,5% (DEPEN, 2020a).

A maioria da população carcerária brasileira tem seu grau de instrução localizado no ensino fundamental, o índice é de 66%, seja completo ou incompleto, o que em síntese significa que são pessoas analfabetas ou analfabetas funcionais. Freire e Macedo (2011, p. 5) deixam claro que "o analfabetismo não só ameaça a ordem econômica de uma sociedade, como também constitui profunda injustiça".

Os dados apresentados no parágrafo anterior deixam claro que a população carcerária, em sua maioria é de jovens adultos, que tiveram a sua trajetória escolar interrompida, "durante o período socialmente estabelecido para frequentar a educação escolar formal" (TORRES; IRELAND; ALMEIDA, 2021, p. 4).

Este autor não concorda com essa citação, pois não existe idade própria ou escolar ou certa para se aprender, e na perspectiva de Paro (2010, p. 28), a educação "implica em formá-lo cidadão, afirmando-o em sua condição de sujeito e preparando-o para atuar democraticamente em sociedade". Assim, não existe começo e fim, mas uma formação continuada, ao longo da vida e a qualquer momento.

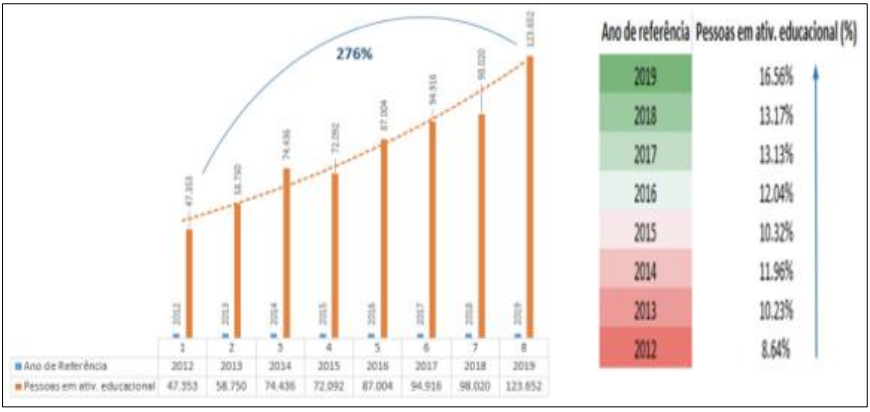
A Lei de Execuções Penais (LEP), Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984, em seus artigos 17 ao 21, trata da Assistência Educacional, que compreende a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Em seu art. 18-A, por exemplo, é estipulado que o ensino ministrado aos apenados integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.

Ao longo dos anos, de 2012 a 2019, houve uma evolução considerável no número e no percentual de pessoas envolvidas em

atividades educacionais no sistema prisional brasileiro, saindo de cerca de 47 mil para cerca de 124 mil, um incremento de 276% (DEPEN, 2020b), como mostrado na figura a seguir.

Figura 1 - Pessoas em atividade educacional



Fonte: DEPEN (2020b, p. 2).

A princípio, uma questão que se torna relevante e pode ser um sinalizador para esse aumento sensível, é a motivação pela remição da pena pelo estudo. Porém, em estudo realizado sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto prisional no Maciço de Baturité, Ceará, foi verificada também a motivação dos internos em aprender a ler e escrever e continuar os estudos (MARTINS; SILVEIRA; COSTA, 2019).

Onofre e Julião (2013) acrescentam, como óbices, o número de horas reduzidas destinadas à escolarização e a inexistência de formação específica dos educadores para lidar com a singularidade do ambiente prisional.

A Coordenação de Educação, Cultura e Esporte do DEPEN (COECE) destacou na Nota Técnica n. 14/2020 (DEPEN, 2020b) quais as metas que deverão ser buscadas para os próximos dois anos, com a finalidade de proporcionar a qualidade desejada nos processos educacionais em prisões e para os egressos do Sistema Prisional.

As principais metas ligadas ao escopo desse estudo são: Classificação e definição de perfil da pessoa presa, para fins de encaminhamento às atividades educacionais de forma racionalizada; Capacitação e direcionamento de profissionais de educação que atuam no sistema prisional, e profissionais do sistema prisional para promoção dos processos ligados à educação.

Torres, Ireland e Almeida (2021), em estudo sobre o diagnóstico da política de educação nas prisões brasileiras, estabeleceram alguns pontos sensíveis que devem ser observados pelos gestores estaduais, em especial: plano progressivo de ações na educação formal em relação ao nível de escolaridade; ações permanentes também no trato complementar à educação escolar formal; articulação e formação continuada de todos os envolvidos com a prática educacional, em especial o corpo de seguranças; e programas e projetos de leitura e escrita.

Esses autores participaram que o caminho da universalização da educação no sistema prisional carece de maior investimento e fomento por parte do próprio Ministério da Justiça. Ao realizar uma pesquisa de campo em uma escola prisional de ensino médio e fundamental, localizada em um presídio de segurança média em João Pessoa, Paraíba, o autor deste estudo apresentou a seguinte pergunta ao diretor: *Qual o maior desafio para uma escola intramuros?*

Em síntese, a resposta foi que devemos repensar o modelo e matrizes para educação de jovens e adultos no contexto prisional, com vistas a não enfantilizar sua situação de privação de liberdade em si, mas dar a eles, norte e propósitos de vida através do

aprendizado (HONORATO, 2022). A baixa escolaridade é considerada como um dos principais fatores da exclusão de jovens da atividade econômica. Tal situação, segundo Ireland (2011), pode ser um dos aspectos da existência de uma taxa altíssima de reincidência dos detentos, que poderia ser mitigada se durante o encarceramento lhes fosse proporcionada a oportunidade de elevar a sua escolaridade.

Conforme ainda esse autor, "[a] política de educação em prisões, assim como a EJA, tem concentrado os seus investimentos na escolarização, relegando as atividades não formais para um pobre segundo lugar" (IRELAND, 2011, p. 31), ponto que consideramos importante no caminho para uma educação democrática. Rodrigues (2018, p. 96) afirma que existe a necessidade de se problematizar ao apenado a sua condição de cárcere, instrumentalizando-o para que, em um primeiro momento, "supere sua condição de expropriado do conhecimento, compreendendo a relação com sua emancipação humana".

Onofre (2006) *apud* Delfino e Corrêa (2020, p. 46), acrescenta que o papel da educação é mais completo, "pois permite a liberdade e a esperança de transformação da realidade primitiva do mundo prisional. E, nessa medida, a educação no presídio estará sempre preocupada com a promoção humana". É com este pensamento que vamos, a partir de agora, caminhar por Paulo Freire e a Educação Prisional.

O DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR

Um dos pontos relevantes levantados pelos autores, que estudam o Sistema Prisional com foco na educação dos sujeitos

privados de liberdade, foi que os seus alunos, que vivem na condição de reeducandos, necessitam resgatar a sua cidadania plena no sentido claro de compreenderem que têm direitos e deveres com a sociedade em que vivem (FRANÇA; FELIX; FEITOSA, 2020).

Freire (2000, p. 42), em seu livro *Pedagogia da Indignação,* deixa-nos claro que "o amanhã é uma possibilidade que precisamos trabalhar e porque, sobretudo, temos de lutar para contribuir. O que ocorre hoje não produz inevitavelmente o amanhã". Ratificamos, portanto, que somos seres incompletos e responsáveis como autores de nossa própria história.

Acreditamos que a educação é um caminho para a transformação e mudança social de qualquer pessoa, mas em sentido estrito, é mais importante para as pessoas privadas de liberdade. A partir deste ponto, apresentamos a *conscientização* como uma aproximação crítica da realidade, que segundo Freire (1979, p. 15) seria o "[...] modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens".

Esse "[...] mundo da consciência não é criação, mas sim, elaboração humana" (FREIRE, 2005, p. 17). Independente do local em que esteja ocupando ou pertencendo no momento, a pessoa deve reconhecer-se "[...] como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar" (FREIRE, 2008, p. 41).

A *Educação Popular* visa transformar o sujeito em agente político, ou seja, no sentido de ser um cidadão participativo e ativo na transformação do mundo e da sua própria história, consciente e autônomo em prol de uma sociedade que tenha como foco o ser humano (MACIEL, 2011).

Como apresentado na seção anterior, o apenado tem sua identidade como pessoa negada, e a educação que se deseja não deve

se limitar ao contexto meramente formal. Freire e Nogueira (1993) asseveram que essa educação tem como ponto do seu iniciar por intermédio das práticas do mundo, via família e grupos populares.

Assim, a "teoria de Paulo Freire encontra sua necessária dimensão pedagógica-política, tão atual e necessária, tantos nos espaços formais quanto não formais que pretendam uma emancipação de indivíduos ou grupos" (MACIEL, 2011, p. 343). O ponto de partida dessa educação problematizadora deve ser os próprios educandos, reconhecendo-os como sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Esse autor nos apresenta três concepções mais comuns da Educação Popular. A primeira está direcionada à alfabetização de jovens e adultos no ambiente formal escolar. O seu caráter transformador acontece em espaços não formais como sua segunda dimensão. Por último, ela deve ser uma educação política da classe trabalhadora, "[...] sendo a escola e a sociedade espaços legítimos de educação popular" (MACIEL, 2011, p. 330). Nesta última dimensão, Silva (2004), assevera que seria a criação de condições que busquem favorecer a construção, ou no caso do encarcerado a reconstrução, do ser humano na e com a sociedade.

Em contraponto à Educação Popular, Paulo Freire nos apresenta o que chamou de *educação bancária*, em que o professor sabe tudo e os alunos nada sabem, somente o professor fala, o docente é o sujeito do processo de formação enquanto os alunos são simplesmente objetos dele, apenas um ato de depositar, guardar e arquivar no educando os conhecimentos do educador (FREIRE, 1979; 2005; 2008; FREIRE; NOGUEIRA, 1993); o que podemos destacar com ênfase é que a educação não seria um acumulo simplesmente de conhecimentos.

A observação desvelada pelo autor é que a educação de adultos jamais proporá aos alunos considerar a realidade de uma

maneira crítica. Acredita-se que o ponto de partida, portanto, para a educação de adultos, e no caso específico das pessoas privadas de liberdade, está nos saberes dos próprios (re)educandos.

Aprender, segundo Freire e Nogueira (1993, p. 36), "[…] é movimentar a pessoa naquilo que ela antes pensou não saber, depois se encontrou no acontecimento e essa pessoa aprendeu a aprender".

Onofre (2006), em seu estudo sobre a escola da prisão, afirma que a escola deve ampliar conhecimentos como uma maneira de resistir ao processo de perdas a que a prisão submeti a pessoa privada de liberdade. Uma educação forçada, que tenta alterar o modo de ser de uma pessoa, não pode e nem deve ter a pretensão de ser um instrumento de cidadania, "[...] a educação não deve servir como uma medida da pena, mas uma medida apesar da pena" (CACICEDO, 2016, p. 136).

Concordamos com Freire (1967, p. 97) de que "A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa". Continuando por esses argumentos, esse autor afiança que a educação se dá a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, o que vai se dinamizando o seu mundo, acrescentando que ele mesmo está a fazer (FREIRE, 1967).

O encarcerado continuará, até a sua libertação física, em uma condição social especial, a do seu isolamento compulsório da sociedade. Por isso mesmo, deve-se problematizar essa realidade provisória e temporal para que, no início, supere sua condição de expropriado do conhecimento, fazendo compreender a relação existente da educação com a sua emancipação humana (RODRIGUES, 2018).

Com este pensamento, a privação de liberdade somada a da educação escolar formal, "não faz deles *tabula rasa,* ao contrário,

esses sujeitos carregam para o âmbito escolar inúmeros saberes e conhecimentos significativos, apropriados e construídos ao longo de sua trajetória de vida" (ARAÚJO; NASCIMENTO; SILVA, 2017, p. 72). Em síntese, para existir uma educação para a liberdade, esta que seria precondição de uma vida democrática.

Uma frase que marca bem esse diálogo que se deseja para uma educação libertadora nos vem da obra *Pedagogia do Oprimido*, em que Freire (2005, p. 58) afirma que "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão".

Essa libertação, no caso da humanização roubada pelo encarceramento, não deve chegar por acaso, "[...], mas pelas práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela" (FREIRE, 2005, p. 34). O caminho para a ressocialização efetiva do preso passa obrigatoriamente pelo processo de sua emancipação, transformação e retorno de sua humanização.

Em seus dois livros clássicos, *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido,* Paulo Freire deixa transparecer que para existir uma liberdade deve requerer que qualquer pessoa seja responsável e ativo, não uma peça de uma máquina ou um escravo, nesse ponto podemos encaixar também o apenado; tal situação seria características de um não amor à vida, mas à morte.

Devemos todos assumirmos como um ser social e histórico, que pensa e que se comunica, uma pessoa que pode transformar e criar, que tenha sonhos a serem realizados, sabedor que também pode ter raiva, antítese do amor, do ser humano.

Freire e Macedo (2011) deixam claro que a pessoa analfabeta não é um ser livre, é se verem anulados por sua incapacidade de tomarem decisões sozinhos, não sendo simplesmente a incapacidade de ler e escrever um simples bilhete, mas um indicador cultural negativo. Em suma, a educação de adultos em privação de liberdade

deve considerar a realidade em que se encontram de uma maneira crítica, problematizadora, criando e fomentando a sua esperança, ou melhor, flexionar em tom de conquista o verbo "esperançar".

Ao relacionarmos por fim a educação de pessoas privadas de liberdade por intermédio do que conhecemos como Educação de Jovens e Adultos, podemos concordar com a professora Maria da Conceição Valença da Silva (2004), em seu artigo intitulado *Paulo Freire e EJA aprisionados: uma relação necessária*, que a prática pedagógica deve caminhar no contexto sócio-histórico-cultural que o aluno-apenado se insere, uma educação problematizadora e tendo sempre o diálogo docente-discente como elemento formativo, ou no caso em estudo, reformativo do ser como humano "humanizante".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil apresenta, nos últimos anos, uma pequena redução da população prisional. A atenção para com os encarcerados se reveste de enorme urgência, visto que são também sujeitos de direito. Apresentamos, em síntese, que a educação nas prisões cumpre em especial dois papéis principais: a educação propriamente dita e a ressocialização.

A pessoa ao chegar a prisão deixa de ter o seu "eu" identitário como cidadão sequestrado para ser mais um número do sistema carcerário. A recuperação de sua cidadania caminha de braços dados, com certeza e em grande medida, com a educação emancipadora.

A epígrafe introdutória deste estudo nos deixa transparecer o pensamento de Paulo Freire em consonância com a pessoa privada de liberdade, que com certeza precisa recuperar a verdadeira consciência emancipadora de sua liberdade, e deixar de ser coisa.

A educação de jovens e adultos encarcerados tem características próprias, pois além de serem pessoas com experiências de vida e idades diferentes, vivem em um coletivo e um ambiente inóspito, o que lhes impõem uma rígida e verdadeira estratégia de sobrevivência a lógica das prisões, um espaço que podemos considerar de um não direito.

O papel da escola no sistema prisional está em reconstruir a identidade perdida e resgatar a cidadania e a dignidade dos aprisionados. A oferta da educação prisional é uma tentativa de tornar o ambiente das prisões um lugar menos doloroso e do não direito.

O caminho a ser transposto para a ressocialização de direito transita por intermédio de uma educação transformadora, e segundo a pedagogia freireana, na efetivação do aluno-apenado como sujeito da sua própria reconstrução, considera sua experiência de vida e o seu contexto sócio-histórico-cultural, transformando-o em agente político, em prol do seu reconhecimento como cidadão crítico e de direito pleno, sujeito e não objeto de sua própria história futura.

A questão que suscitou este estudo navega pela ressocialização da pessoa privada de liberdade por intermédio de uma educação emancipadora, que tenderá a proporcionar uma real luta pela liberdade, na incessante busca pela recuperação de sua identidade, cidadania e humanidade.

A bibliografia freireana utilizada consegue deixar claro que a consciência de que o mundo é elaboração do homem, que sendo incompleto e independente do lugar que se encontra, mesmo que momentaneamente, pode conscientizar-se da sua responsabilidade como construtor ou reconstrutor de sua própria história de vida e, por fim, “[...] o homem faz-se livre” (FREIRE, 2005, p. 17).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C.; NASCIMENTO, E. M.; SILVA, F. R. "A perspectiva da formação humana integral de Paulo Freire e suas contribuições para a educação de jovens e adultos". **Revista Arquivo Brasileiro de Educação**, vol. 5, n. 10, 2017.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09/08/2022.

BRASIL. **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984**. Brasília: Planalto, 1984. Disponível em: <www.planalto.gov.br >. Acesso em: 09/08/2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 09/08/2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br >. Acesso em: 09/08/2022.

CACICEDO, P. "Desafios para a educação nas prisões na era do grande encarceramento". **Direitos Humanos em Revista**, vol. 3. n. 4, 2016.

CORREIA, G. V. C. **Remição da pena pela leitura**: a importância da biblioteca prisional (Dissertação de Mestrado em Gestão da Informação). Florianópolis: UDESC, 2019.

DELFINO, D. L.; CORRÊA, T. "A Educação de Jovens e Adultos no sistema penitenciário de segurança máxima: olhares de professores e da supervisora de ensino". **Revista Multidisciplinar**, n. 13, 2020.

DEPEN - Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2020a. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 11/06/21.

DEPEN - Departamento Penitenciário Nacional. **Nota Técnica n. 14, de 19 de maio de 2020**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2020b. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 11/06/21.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FRANÇA, R. F. C.; FELIX, A. S.; FEITOSA, D. F. S. "A EJA e as diferenças de aprendizagem dos alunos: implicações encontradas no sistema prisional". **Revista Humanidades e Inovação**, vol. 7, n. 15, 2020.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Cortez, 1979.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática

educativa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria e prática em Educação Popular. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

HONORATO, H. G. "Educação de Jovens e Adultos no contexto prisional: desafios, limites e possibilidades". **Revista Brasileira de Execução Penal**, vol. 3, n. 1, 2022.

IRELAND, T. D. "Educação em prisões no Brasil: direitos, contradições e desafios". **Em Aberto**, vol. 24, n. 86, 2011.

LEAL, J. R. V. R. J. **Remição de pena pela leitura**: análise do projeto "Ler Liberta" (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Direito). Vitória: FDV, 2019.

MACIEL, K. F. "O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular". **Revista Educação em Perspectiva**, vol. 2, n. 2, 2011.

MARTINS, E. S.; SILVEIRA, A. L. N.; COSTA, E. A. S. "Educação de jovens e adultos no contexto prisional: limites e possibilidades no maciço de Baturité/CE". **Revista Expressão Católica**, vol. 8, n. 1, 2019.

ONOFRE, E. M. C. "Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? " **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambú: ANPED, 2006.

ONOFRE, E. M.; JULIÃO, E. F. "A educação na prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas". **Revista Educação e Realidade**, vol. 38, n. 1, 2013.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

RODRIGUES, V. E. R. **A educação nas penitenciárias**: as relações entre a estrutura física e a prática pedagógica nas unidades penais do Paraná (Tese de Doutorado em Educação). Ponta Grossa: UFPG, 2018.

RODRIGUES, V. E. R.; OLIVEIRA, R. C. S. "A educação escolar nos contextos prisionais: breve reflexão sobre as possibilidades de educação em Direitos Humanos". *In*: OLIVEIRA, R. C. S.; SILVA, F. O. A. (orgs.). **Cadernos de Pesquisa**. Ponta Grossa: Editora Mouseion, 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Editora Boitempo, 2020.

SILVA, M. C. V. "Paulo Freire e EJA aprisionados: uma relação necessária". **Acervo Paulo Freire** [2004]. Disponível em: <www.acervo.paulofreire.org>. Acesso em: 10/07/2021.

THOMPSON, A. **A questão da penitenciária**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2002.

TORRES, E. N. S.; IRELAND, T. D.; ALMEIDA, S. I. "Diagnóstico da política de educação em prisões no Brasil (2020): o desafio da universalização". **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 15, 2021.

CAPÍTULO 10

Educação de Jovens e Adultos no Contexto Prisional: Desafios, Limites e Possibilidades da Educação em Prisões

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO PRISIONAL: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES

Hercules Guimarães Honorato

O século XXI está significando muitas coisas em relação aos direitos fundamentais do homem, principalmente, em relação à incerteza que a certeza das rápidas mudanças que presenciamos no nosso dia a dia. Estamos a passar por um período obscuro das relações sociais, em especial, ocasionada pela emergência sanitária que nos assola há mais de um ano.

Podemos caminhar a partir desse momento nos pensamentos de Norberto Bobbio, em seu clássico "A era dos direitos", em que o autor justifica que a natureza do homem é frágil, mas que "[...] o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los, trata-se de um problema não filosófico, mas político" (BOBBIO, 1992, p. 23).

O ser humano é, por assim dizer, um animal teleológico, ou seja, capaz de relacionar um acontecimento com seu efeito final, o que nem sempre pode ser percebido em sua ação na sociedade que possa ocasionar o seu direito perdido até o momento inalienável, o da liberdade.

Bobbio (1992, p. 65) argumenta que "os homens são todos iguais, onde 'igualdade' se entende que são iguais no gozo da liberdade, no sentido de que nenhum indivíduo pode ter mais liberdade que outro".

Porém, se uma pessoa comete uma ação criminosa, a sua punição, de uma maneira geral, é isolá-lo da sociedade de que até

então era integrante. “Por sua condição de presos, seu lugar na pirâmide social é reduzido à categoria de ‘marginais’, ‘bandidos’, duplamente excluídos, massacrados, odiados [...]” (ONOFRE, 2006).

O apenado perde o seu nome, sua história e a sua cidadania, o que Goffman (1974, p. 24) ratifica com “[...] seu eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificado”.

Os direitos inerentes a qualquer ser humano, inclusive o apenado, fica evidente na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* da ONU, que, em seu art. VI, afirma que “Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei”; art. XXII, “Todo ser humano tem direito ao trabalho [...]”; e art. XXVI, “Todo ser humano tem direito à instrução” (UNESCO, 1998, não paginado).

O nosso estudo trata da pessoa privada de liberdade. Segundo a primeira regra para o tratamento de reclusos, dentro das regras mínimas estabelecidas pelas Nações Humanas (*Regras de Nelson Mandela*), “Todos os reclusos devem ser tratados com respeito inerente ao valor e dignidade do ser humano” (LANFREDI, 2016, p. 21). Além disso, as administrações prisionais e demais autoridades competentes devem proporcionar educação, formação profissional e trabalho.

Caminhando pela nossa Carta Magna, destacamos dos princípios fundamentais o direito à dignidade da pessoa humana: no art. 5º, dos direitos e deveres individuais e coletivos, ela estabelece que todos somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, o direito à vida e à segurança e, no art. 6º, dos direitos sociais, à educação, ao trabalho, à segurança (BRASIL, 1988).

O que podemos verificar é que o direito à educação permanece com o apenado, somando-se ao previsto em nossa

Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2014), além de outros documentos legais, que serão apresentados na próxima seção.

Este estudo não entra em detalhes sobre a remição de pena pelo trabalho ou leitura propriamente dita; o seu objetivo é apresentar a educação de jovens e adultos no contexto prisional, em especial no trato da gestão pedagógica-administrativa de uma escola de educação básica localizada em um presídio na cidade de João Pessoa, com fulcro em sua efetividade na ressocialização.

A justificativa para o olhar específico na gestão educacional é por acreditar que a educação abre as portas do conhecimento, amplia os horizontes, criando momentos únicos e autônomos, em que se erguem pontes sólidas para o desenvolvimento do ser humano, um ser crítico e cidadão.

A relevância se apresenta no próprio conjunto da educação nas escolas prisionais, que se alinha à efetivação dos objetivos da execução penal brasileira.

Por fim, a seguinte questão norteou esta pesquisa: Quais os principais desafios, limites e possibilidades da gestão administrativa-pedagógica, de uma escola no contexto prisional, para Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade?

METODOLOGIA

Este estudo é de abrangência qualitativa, ou seja, o objeto desta pesquisa caminha na relação que se deseja entre o (a) apenado (a) e a escola prisional, que visa a proporcionar que, ao término do seu período intramuros, ele (a) esteja mais bem preparado para o seu retorno ao ambiente social e ser reconhecido como cidadão, com

todos os seus direitos, indistintamente.

Seguindo pelo ciclo da pesquisa descrito por Minayo (2001), começamos com uma pesquisa exploratória em documentos legais, internacionais e nacionais, que tratam do tema educação e prisão, em especial, no direito do apenado à educação e sua remição.

Foi utilizado, ainda, como instrumento de investigação, um questionário com cinco perguntas abertas e encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o diretor de uma escola localizada em um presídio de média segurança, na cidade de João Pessoa, Paraíba.

Aproveitando-se o diálogo aberto com o respondente, foram realizadas diversas solicitações anexas ao questionário, para complementação dos documentos constitutivos da gestão administrativa-pedagógica da escola, como o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Estratégias da educação em prisões, o Plano Estratégico Curricular 2020 na modalidade EJA e o Relatório de Execução do Projeto da escola estadual em estudo.

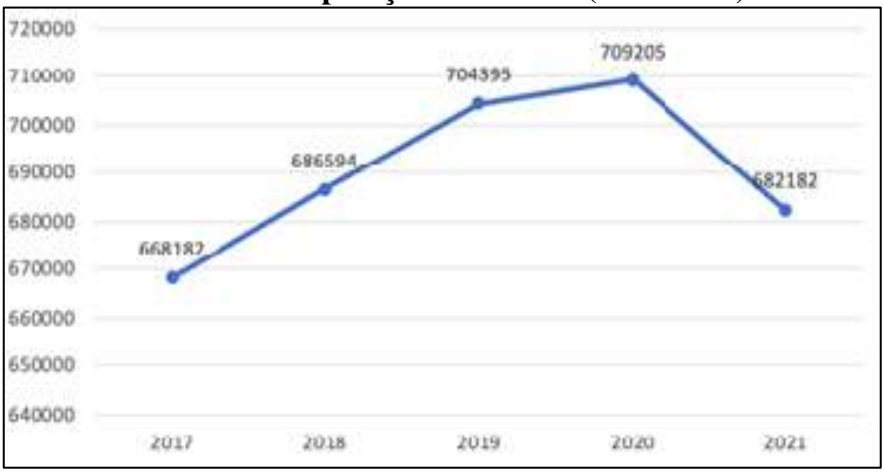
ASPECTOS TEÓRICOS DA REALIDADE PRISIONAL

A população carcerária no Brasil caiu pela primeira vez nos últimos cinco anos, quando crescia em progressão, como podemos verificar no Gráfico 1 a seguir. Os dados atuais apontam para a capacidade das prisões federais e estaduais de 440.530, um *déficit* preocupante de 241.652 vagas, uma taxa de encarceramento ainda muito alta, ou seja, duas vezes e meia a mais do que o mundo prende.

Ireland (2011), assegura que é preciso resolver os problemas sociais e de segurança pública. O nosso sistema prisional, "[...] por falta de recursos ou de gestão adequada, em detrimento a uma contribuição para uma sociedade melhor, acaba por perpetuar uma

estrutura social desigual e injusta" (CORREIA, 2019, p. 20).

Gráfico 1 – População carcerária (2017-2021)



Fonte: SILVA *et al.* (2021).

A prisão, como uma instituição total, é conceituada:

> [...] como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrativa (GOFFMAN, 1974, p. 11).

Ireland (2011), argumenta que a prisão é o ambiente da não liberdade, que retira a independência e a autonomia de seus internos, que apresenta um clima de aumento das desigualdades, que geram exclusão e marginalidade social.

Vieira (2020, p. 22), ressalta que o Sistema Prisional é precário, devido à falta de investimentos e descaso do poder público, que propaga uma "sociedade criminosa", ao invés de devolver a real liberdade a pessoa que cumpriu sua pena à sociedade. É importante explicitar que o Sistema Prisional se refere ao "grupo de instituições e políticas públicas que visam a cumprir o que o Direito preconiza para a execução das penas de reclusão, detenção ou prisão simples" (CORDEIRO, 2010 *apud* RODRIGUES, 2018, p. 21).

Onofre e Julião (2013, p. 54) apresentam um retrato do sistema carcerário da seguinte forma: "[...] nas celas úmidas e escuras, repete-se ininterruptamente a voz da condenação, da culpabilidade, da desumanidade", o que vem na direção de uma exclusão em todos os aspectos, uma exclusão da escola, do trabalho, da integração social, do emprego, dos laços familiares e com ausência de relacionamentos.

Onofre (2006, p. 3) ao destacar que o recém-preso, ao despir suas roupas e vestir o uniforme da instituição prisional, começa a perder suas identificações anteriores para se sujeitar a uma cultura carcerária; perde-se o nome e apresenta-se agora por um número, significando a "mutilação do eu".

O melhor caminho a ser trilhado pelo apenado para a construção da sua identidade e resgatar a sua cidadania perdida depende de políticas públicas que tornem a prisão um lugar não necessariamente doloroso, mas um espaço de direitos, com a retirada de barreiras que impedem de continuarem humanos.

Não podemos esquecer que Michel Foucault (1987, p. 148), em seu clássico livro *Vigiar e Punir*, sobre a história da violência nas prisões, deixa-nos claro que "A correção individual deve então realizar o processo de requalificação do indivíduo como sujeito de direito, pelo reforço dos sistemas de sinais e das representações que fazem circular". Um contraponto apresentado por Rodrigues (2018,

p. 23) em relação à relevância social nos apresenta que a "[...] prisão como proposta de ressocialização é uma ação falaciosa".

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS PRISÕES

Ireland (2011) e Onofre e Julião (2013), apresentam um paradoxo interessante na relação que existe entre educação e prisão. A educação tem por princípio fundamental ser transformadora, contribuindo para a plena formação e a liberdade da pessoa; em sentido oposto, a cultura prisional tem por escopo claro de retirar a pessoa do convívio social, mantendo-a afastada da sociedade, moldando-a ao cárcere.

Rodrigues e Oliveira (2020), acrescentam, ainda, que a prisão deve ser um lugar de esquecimento e degradação daqueles que foram condenados, mas que a escola pode significar um espaço de mitigar os danos causados pelo próprio encarceramento.

A população prisional total é de 748.009 apenados (DEPEN, 2020a), sendo cerca de 62%, pessoas entre 18 e 34 anos. Existe a possibilidade de remição da pena, em regras gerais, pelo trabalho, educação e leitura.

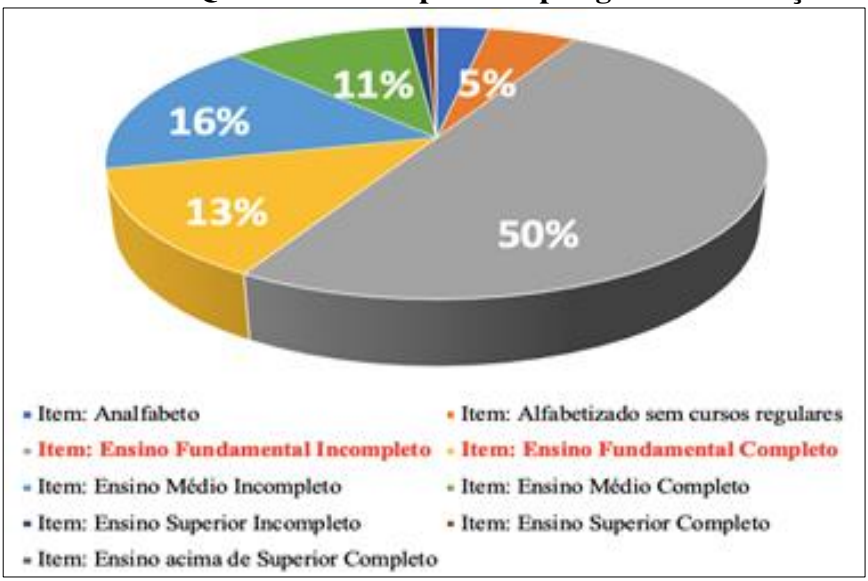
No programa laboral, temos 144.211 presos, correspondendo a cerca de 19%; no educacional, 123.652, que seriam 16,5%; e na remição pela leitura, um total de 26.862, o que significaria 3,5%.

Poderemos verificar no Gráfico 2, a seguir, que a maioria da nossa população carcerária, 66%, se localiza, em relação ao grau de instrução, no ensino fundamental, completo ou incompleto.

O direito à educação na prisão é baseado no princípio constitucional, constante do art. 208, como dever do Estado, com a garantia de ser obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos

de idade, estendida para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Gráfico 2 – Quantidade de apenados por grau de instrução



Fonte: DEPEN (2020a).

Acredito que não existe idade própria ou escolar ou certa para se aprender, a educação "[...] implica em formá-lo cidadão, afirmando-o em sua condição de sujeito e preparando-o para atuar democraticamente em sociedade" (PARO, 2010, p. 28), deixando claro que não existe começo e fim, mas uma formação continuada e a qualquer momento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 4º, estabelece que é dever do Estado a educação escolar, que será efetivada mediante a garantia de: "VII - oferta de educação escolar

regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, [...]. ” (BRASIL, 1996, não paginado).

O conceito de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos é apresentado na Seção V, art. 37, “[...] 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, 1996, não paginado).

O Plano Nacional de Educação em vigor nos apresenta a Meta 5 para a EJA, destacando em sua estratégia 17, que deverá:

> Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional [...] (BRASIL, 2014, não paginado).

Ponto em realce nessa meta é a necessária produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas e a especialização do seu corpo docente.

A Lei de Execuções Penais (LEP) (BRASIL, 1984), dos artigos 17 ao 21, trata da Assistência Educacional, que compreende a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

O art. 18-A estipula que o ensino ministrado aos apenados integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.

O art. 21 ainda estabelece que em cada instituição prisional deva ter uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos, uma questão importante e ainda não equacionada atualmente.

A LEP original só fazia alusão à remição da pena pelo trabalho, situação que foi complementada com o advento da Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, ao dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho (BRASIL, 2011).

O art. 126 da LEP teve sua redação alterada para: "O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena".

Este texto não trata do tema da remição da pena em si, mas caminha por apresentar os avanços que sentidos com normativas ligadas ao tema da educação prisional.

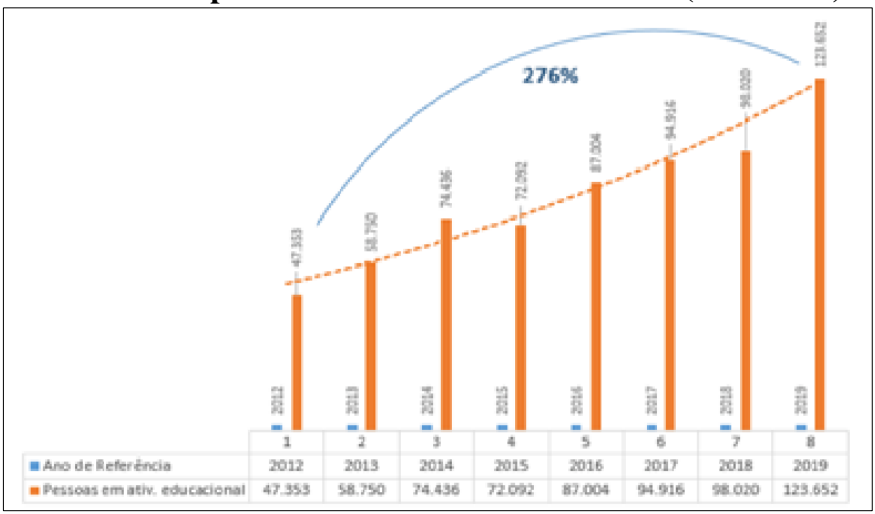
O Gráfico 3, a seguir, apresenta que, ao longo dos anos de 2012 a 2019, houve uma evolução considerável do número e do percentual de pessoas envolvidas em atividades educacionais no sistema prisional brasileiro, saindo de 47 mil para 124 mil, um incremento de 276%.

A Coordenação de Educação, Cultura e Esporte do DEPEN (COECE) destacou na Nota Técnica nº 14/2020 (DEPEN, 2020b) as metas que deverão ser buscadas para os próximos dois anos, a fim de proporcionar a qualidade desejada nos processos educacionais em prisões e para os egressos do Sistema Prisional.

As principais metas que estão ligadas ao escopo deste estudo são: confecção e lançamento de política nacional de educação no sistema prisional; fomento às ações e projetos para classificação e definição de perfil da pessoa presa, para fins de encaminhamento às

atividades educacionais de forma racionalizada; lançamento de ação/projeto para fomento à educação à distância no sistema prisional.

Gráfico 3 – Apenados em atividade educacional (2012-2019)



	1	2	3	4	5	6	7	8
Ano de Referência	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Pessoas em ativ. educacional	47.353	58.750	74.436	72.092	87.004	94.916	98.020	123.652

Fonte: DEPEN (2020b, p. 2-6).

Lançamento de proposta para ampliação da quantidade de salas de aula em unidades prisionais; indução junto aos estados para a utilização de recursos do Funpen, repassados por via do fundo a fundo, para ações educacionais; e capacitação e direcionamento de profissionais de educação que atuam no sistema prisional e profissionais do sistema prisional para promoção dos processos ligados à educação.

Torres, Ireland e Almeida (2021), em estudo sobre o diagnóstico da política de educação nas prisões brasileiras,

estabeleceram alguns pontos sensíveis que devem ser observados pelos gestores estaduais, a saber:

(i) Plano progressivo de ações na educação formal em relação ao nível de escolaridade;

(ii) Ações permanentes também no trato complementar à educação escolar formal;

(iii) Construção de indicadores pedagógicos;

(iv) Priorização dos espaços nas prisões para ambiência educacional;

(v) Articulação e formação continuada de todos os envolvidos com a prática educacional, em especial o corpo de seguranças;

(vi) Programas e projetos de leitura e escrita. Esses autores participaram que o caminho da universalização da educação no sistema prisional carece de maior investimento e fomento por parte do próprio ministério da justiça e segurança pública.

Martins, Silveira e Costa (2019), dando voz aos diretores prisionais, apresentam um dos óbices mais sentidos no trato da educação nas prisões, ou seja, a falta de uma infraestrutura para acolher os apenados educandos em uma sala considerada como ambiente adequado para acontecerem as aulas.

Cacicedo (2016, p. 131) corrobora os autores citados em relação às salas de aula, complementando que "[...] problema semelhante se verifica com relação às bibliotecas, que, quando existem, são locais mal adaptados e, não raro, sem acesso para pessoas presas".

Onofre e Julião (2013), além dos pontos sensíveis citados anteriormente, acrescentam ainda como óbices: número de horas reduzidas destinadas à escolarização e a inexistência de formação específica dos educadores para lidar com a singularidade do ambiente prisional.

A Tabela 1 representa a situação negativa em relação à construção de infraestruturas de qualidade para o desenvolvimento de processos educativos e de aprendizagem sadios, e não espaços adaptados.

Tabela 1 – Estabelecimentos prisionais por facilidades educacionais

Módulo de educação	Quantidade de unidades	Porcent. de unidades	Quantidade de salas	Capacidade por turno
Estabelecimentos com sala de aula	947	65%	3.140	49.132
Estabelecimentos com sala de informática	267	18%	255	2.492
Estabelecimentos com sala de encontros com a sociedade/sala de reuniões	355	24%	341	14.011
Estabelecimentos com bibliotecas	796	55%	824	10.384
Estabelecimentos cm sala de professores	488	34%	490	4.182
Estabelecimentos com outros espaços de educação	23	2%	28	502
Estabelecimentos sem módulo de educação	384	26%		

Fonte: DEPEN (2020b).

A melhor qualidade instrumental de um ambiente

educacional vai ao encontro do que Santos e Durand (2014, p. 150) argumentam como fator positivo, "A sala de aula era também o lugar isento da vigilância e do controle e, portanto, constituía-se em local privilegiado de liberdade de expressão e de pensamento".

O que poderemos afirmar é que a educação de jovens e adultos em privação de liberdade não é simplesmente um benefício, mas sim um direito, inclusive constitucional.

As normas que tratam da temática são atuais e, em certa medida, atendem ao processo de escolarização de uma parcela considerada de pessoas com baixa formação escolar.

Segundo Foucault (1987, p. 127), "[...] a pena transforma, modifica, estabelece sinais, organiza obstáculos", contudo, em outra direção, a educação poderia trazer para o contexto prisional a possibilidade de se reduzirem os danos causados pelo aprisionamento.

Almeida (2009, p. 16), em sua pesquisa de campo em uma escola prisional em Aparecida de Goiânia, pôde ouvir, de um de seus apenados/alunos, uma frase que este autor considera motivadora para continuarmos pensando e agindo em prol da educação nas prisões: "Eu tive que ser preso para dar valor à educação, esta é a melhor escola que eu já estudei, e ela é muito importante na minha vida hoje".

ANÁLISE E DISCUSSÕES

Esta seção visa a apresentar o cenário da pesquisa, os resultados analisados em função do quadro teórico levantado e as respostas ao questionário do diretor da escola estadual, sujeito deste estudo. A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Graciliano Ramos foi o nosso cenário de estudo,

localizada em um presídio de segurança média no estado da Paraíba, como já apresentado. Com o escopo de se resguardar o sigilo da fonte, o nome do diretor não será informado.

Antes de começarmos a apresentar a unidade educacional e analisar as respostas do diretor, torna-se relevante posicionarmos o estado da Paraíba no *ranking* elaborado e constitutivo da Nota Técnica nº 14/2020 DEPEN/MJ, com o fulcro de "[...] indicar a evolução dos índices de pessoas presas envolvidas em atividades educacionais nos sistemas prisionais estaduais e sistema penitenciário federal" (DEPEN, 2020b, p. 1).

O ente federado em questão, a Paraíba, de 2017 a 2019, saiu de 10,13% para 13,72% e 17,15% respectivamente, dos seus indivíduos privados de liberdade envolvidos em atividades educacionais. Verifica-se um crescimento constante, ficando em 10º lugar em 2019, nos estados e Distrito Federal.

O resultado auspicioso apresentado demonstra uma preocupação do estado em relação aos seus apenados, saindo da retórica de que todos têm direito a educação, para a prática efetiva desse direito inalienável.

Onofre (2006, p. 10) destaca que "[...] buscar a escola para ampliar conhecimentos é uma maneira de resistir ao processo de perdas a que a prisão submete o indivíduo". Paulo Freire (2005, p. 58), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, deixa claro que "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão".

A EEEFM Graciliano Ramos

Por solicitação deste autor e com anuência do diretor responsável pela Escola Estadual, o Projeto Político Pedagógico

(PPP) foi recebido para análise. A escola em lide, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) articulada com o ensino profissional técnico, com oferta de cursos de educação técnica de nível médio e qualificação profissional, está voltada aos jovens e adultos privados de liberdade e em regime semiaberto.

Ela fica localizada na capital da Paraíba, João Pessoa, no bairro Mangabeira, dentro de um presídio de segurança média. A unidade de educação básica foi criada pelo Poder Executivo estadual por meio do Decreto nº 36.907, de 15 de setembro de 2016, vinculada às secretarias de Educação, Ciência e Tecnologia (SEECT) e de Estado da Administração Penitenciária (SEAP) (PARAÍBA, 2016). Sua missão institucional é:

> [...] preparar reeducando/a como profissionais cidadãos com formação humanizadora, consciente e autônoma, promovendo o exercício da cidadania, fortalecendo a profissionalização para o exercício das profissões técnicas, com perspectiva do desenvolvimento para a vida social, inclusiva, profissional, cujo foco principal é a ressocialização. (PARAÍBA, 2019, p. 5)

Estão apresentados no PPP analisado os valores indispensáveis para o exercício de uma gestão escolar transparente e democrática. Os oito valores na ordem em que foram destacados são: ética, desenvolvimento humano, inovação, qualidade e excelência, transparência, respeito, compromisso social e, por último, os cursos de qualificação profissional adotarão nomenclatura, carga horária e perfil descritivo apresentados no guia PRONATEC de cursos Formação Inicial e Continuada (FIC).

Esse último valor se encontra em acordo, como previsto na LEP, com o sistema educacional da unidade da federação e nacional.

Devem ser observadas sete finalidades da unidade escolar, duas estão em consonância direta com os objetivos deste estudo. A finalidade I deixa claro que é para:

> Ofertar educação básica na modalidade EJA, profissional e tecnológica, primordialmente na forma integrada, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia [...].

Outra finalidade, que possui uma ligação forte com o quadro teórico levantado neste estudo, é a VI, "Estimular o desenvolvimento de espírito crítico e criativo" (PARAÍBA, 2019, p. 6). Em relação aos objetivos propostos para essa escola, foram elencados onze deles. Os mais destacados para este autor foram:

> IV. Promover o desenvolvimento integral e harmônico da personalidade, de modo gradual e progressivo, respeitando a individualização de cada reeducando;
>
> V. Proporcionar o bem-estar físico, social e emocional do reeducando;
>
> VI. Permitir o desenvolvimento do reeducando/a no meio social em que está inserido, em cooperação com a família e comunidade;
>
> VII. Relacionar a formação geral do ensino médio e a formação profissional, visando à formação integral do estudante [...] (PARAÍBA, 2019, p. 7).

Os cursos técnicos oferecidos, integrados ao ensino médio, e suas respectivas cargas horárias estão expostos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Cursos Técnicos ofertados

Curso	Eixo tecnológico	Carga Horária Total
Técnico em Cozinha	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2.000
Técnico em Panificação	Produção Alimentícia	2.000

Fonte: PPP (PARAÍBA, 2019, p. 11-12).

As principais diretrizes pedagógicas oferecidas para uma educação de qualidade são, em especial:

(i) Planejamento participativo e compartilhado com toda a equipe escolar;

(ii) Definição de competências e habilidades a serem trabalhadas;

(iii) Aprender a aprender, aprender a conviver juntos;

(iv) Seleção e organização de conteúdos relacionados à EJA;

(v) Avaliação e recuperação contínua;

(vi) Procedimentos metodológicos que possibilitem a criatividade, a criticidade, a construção de conhecimentos, bem como a conscientização do homem de sua condição de sujeito das práticas sociais.

Um ponto interessante e bem participado no PPP é sobre as atividades extras, visto que existe na unidade educacional em questão,

> [...] um olhar especial para as necessidades decorrentes do Sistema Prisional em que a escola está inserida, e levando em consideração que a Educação em Prisões procura dialogar [...] oferecer um ambiente favorável para a realização da aula [...] (PARAÍBA, 2019, p. 12).

Isso acarreta que a elaboração do currículo deva estar centrada numa prática ativa, em uma visão crítica e dinâmica de mundo, por intermédio de conteúdos sob o olhar das diversas ciências.

Ao final, o discente que concluir todas as disciplinas e apresentar relato de experiência em amostras culturais obterá o diploma de conclusão da educação básica e de nível médio na habilitação profissional cursada.

Em recente notícia publicada no jornal *A União*, de João Pessoa, edição de 22 de maio de 2021, participa que a "Paraíba ocupa o 1º lugar em reeducandos aprovados no Sisu". Continuando com a informação, foram selecionados no estado 35 detentos, mais que o dobro do resultado alcançado pelo segundo lugar no *ranking*.

Outro ponto de destaque da reportagem foi o número recorde de reeducandos inscritos na edição de 2020 do ENEM, quando 764 estudantes privados de liberdade participaram da prova (ALMEIDA, 2021). Em relação à unidade escolar em estudo, seus estudantes passaram para pedagogia e biblioteconomia, ambos para a Universidade Federal da Paraíba.

Análise das respostas do gestor educacional

O motivo para escolhermos o diretor de uma escola prisional como sujeito deste estudo é porque acreditamos que a liderança na

escola é uma característica importante e inerente à gestão escolar, por intermédio da qual ele orienta, mobiliza e coordena o trabalho da comunidade escolar no seu sentido amplo (interna e externa), com o escopo da melhoria contínua do ensino e da aprendizagem (LÜCK, 2011).

Ao participar de um seminário sobre EJA para privados de liberdade, tivemos a oportunidade de conhecer o diretor da escola em estudo, que, ao ser convidado a participar do nosso estudo, prontamente aceitou. O nosso instrumento de coleta de dados, como já informado na metodologia, constou de sete perguntas abertas. Assim exposto, as perguntas foram listadas com as respectivas respostas, ao mesmo tempo analisadas com as respectivas citações diretas, caso necessário.

Qual o papel da educação na política de execução penal?

A resposta deixa claro que a educação no contexto da política de execução penal é muito mais do que proporcionar uma formação acadêmica ou mesmo profissional ao apenado. Ela deve ter o compromisso de, na reinvenção do homem/aluno/apenado, resgatar a sua autoestima,

> [...] valorizar o respeito à vida, ao trabalho digno e honesto, ouvi-lo, considerar o seu conhecimento de mundo, e, a partir do que ele já traz de habilidades, potenciá-las, a fim de que ele possa confiar mais em si mesmo, e ao voltar para o seio da sociedade, passar a ser uma pessoa melhor, produtiva e mais feliz.

Um ponto interessante e pouco explorado na literatura sobre o tema é a situação dos egressos do sistema prisional. O gestor escolar destaca que:

> [...] é preciso que as políticas públicas das secretarias de Desenvolvimento Humano e Social deem continuidade para acompanhá-los com assistentes sociais e psicólogos, bem como as ONGs e pastorais.

Porém, cabe-nos apresentar como ação importante, também compartilhada pelo respondente, que se inicia com a seguinte questão: Como fazer para torná-los competitivos? "A resposta está na educação", o que reforça o nosso entendimento e de todos os autores pesquisados.

França, Feliz e Feitosa (2020), sintetizam que somos todos humanos e que não nascemos cometendo delitos, mas iniciamos a trajetória de acordo com nossas experiências de vida e por opção.

O que se deseja, portanto, é, segundo o respondente:

> Apagar aquela rotulação de minorias oprimidas e fazê-los lúcidos, conscienciosos e clarividentes de seus erros; fazer com que eles compreendam que erraram e que, ao pagarem por isso, não venham a cometer esses mesmos ou outros erros novamente; fazer com que eles saibam que são responsáveis por seus atos, que há sempre consequências sérias pelo que fazem e que tudo isso pode ser mudado se tiverem foco, autoconfiança, determinação, bom-senso, resiliência e perseverança.

O diretor citou ainda dois projetos que são adotados e praticados na unidade escolar, como os de Remição pela Leitura da Vara de Execuções Penais e o Clube da leitura: Janelas para o mundo da UFPB, que:

> [...] estimulam o hábito da leitura e os tornam mais reflexivos e críticos. Desse Modo, podem ser capazes de se autoavaliarem, refletindo os motivos e circunstâncias que os levaram a delinquir, e que são perfeitamente capazes de melhorarem suas escolhas futuras.

Uma síntese desta resposta está corroborada por Rodrigues (2018, p. 96), que argumenta que é:

> [...] preciso problematizar a condição de cárcere, instrumentalizando o educando preso para que, inicialmente, supere sua condição de expropriado do conhecimento, compreendendo a relação da educação com sua emancipação humana.

Qual o maior desafio para uma escola intramuros?

O grande desafio é o de "preparar os nossos discentes para a reinserção no mercado de trabalho, no empreendedorismo, nas artes, enfim, na produção lícita, e fazer com que ele entenda que existem inúmeras possibilidades de viver bem".

Uma complementação do respondente se torna interessante, quando relembra que, em nosso ordenamento jurídico do processo penal, não há o instituto da prisão perpétua prevista, destarte, "mais cedo ou mais tarde, essas pessoas privadas de liberdade voltarão para o seio da sociedade, e o nosso papel enquanto escola, é o de torná-los aptos e motivados".

O professor-diretor respondente complementa que são muitos os desafios apresentados para nossa escola, tais como:

1. O planejamento de unidades prisionais com estrutura física adequada;
2. Proporcionar maior apoio estrutural aos cuidadores desses alunos (professores, policiais e agentes penitenciários);
3. Aos professores que estão na linha de frente presencial no dia a dia com esses alunos, precisamos apoiá-los com mais materiais pedagógicos, livros didáticos, armários, equipamentos tecnológicos, entre outros;
4. Adquirir equipamentos tecnológicos para a escola sem ferir as normas de segurança;
5. Tempo para ministrar os conteúdos durante a semana é muito curto, na medida em que precisamos não só nos adequarmos e cumprir as normas de segurança exigidas pela direção prisional, como também dividir nosso tempo pedagógico com visitas, audiências, inspeções, atendimentos jurídicos, banhos de sol, atendimentos à saúde. Além de tudo isso, temos que nos preocupar com a rígida disciplina e segurança da unidade como um todo.
6. A formação continuada de profissionais que enxerguem os benefícios da "educação no interior das unidades prisionais" é muito relevante; e

7. Repensar o modelo e matrizes para EJA no contexto prisional, com vistas a não infantilizar sua situação de privação de liberdade em si, mas dar a eles, norte e propósitos de vida através do aprendizado.

Enfim, muitos são os desafios. Mas, como já foi apresentado, a escolha dos policiais, agentes e profissionais da educação, bem como a sua formação continuada, devem ser especialmente observadas. Ser operacional é mais que necessário, porém ser transformador é primordial.

Uma pergunta apresentada pelo diretor vai de encontro ao que escreveram diversos autores sobre o sistema prisional e prisões, entre eles, citamos os atuais Julião (2016), Onofre (2006), Rodrigues e Oliveira (2020), Torres, Ireland e Almeida (2021).

Ou mesmo os clássicos como Goffman (1974) e Foucault (1987), que fazem parte do nosso referencial teórico e que deixam claro que a questão que deveria ser respondida antes de pensarmos qual o nosso maior desafio, seria: Qual a verdadeira função social da prisão?

Quantos alunos estudam em sua escola e total de apenados?

Em nossa escola há, atualmente, 633 (seiscentos e trinta e três) alunos matriculados regularmente, tendo acréscimo de mais 390 (trezentos e noventa) envolvidos em projetos educacionais. Estamos presentes em 11 (onze) unidades prisionais, nos municípios de João Pessoa, Bayeux, Santa Rita, Cruz do Espírito Santo e Sapé.

Desse modo, o universo de apenados no estado da Paraíba está em torno de 10.240 (dez mil, duzentos e quarenta) pessoas. A

capital de João Pessoa, que é a nossa área, concentra um maior quantitativo, em torno de 3.800 (três mil e oitocentos).

Se calcularmos o percentual de alunos matriculados regularmente com o total de apenados, entre presos e em regime semiabertos, chegaremos a 6,2%. Se retornamos à Nota Técnica nº 14/2020 da DEPEN/MJ (DEPEN, 2020b).

Para valores de dezembro de 2019, a EEEFM Graciliano Ramos sozinha não seria a última colocada, três unidades federativas se destacaram negativamente pela involução ou pelo baixo índice de pessoas presas em atividades educacionais, a saber: Alagoas – 4,76%, Acre – 3,40% e Amapá – 2,84%.

O currículo é o mesmo da escola extramuros?

Sim. As exigências curriculares da nossa escola obedecem às diretrizes da EJA pessoas privadas de liberdade (PPL), que são as mesmas das demais escolas do estado da Paraíba. Nossa escola é regida em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Vieira (2020) nos apresenta que a educação básica somada a uma qualificação profissional se torna elemento importante e essencial na garantia da dignidade da pessoa privada de liberdade.

Neste período de pandemia, como foi o desenvolvimento das aulas?

As aulas presenciais foram suspensas devido à portaria da Secretaria de Administração Penitenciária da Paraíba (SEAP/PB) e as determinações da SEECT/PB.

Sendo assim, o caminho para a continuidade do ensino-aprendizagem foi com a entrega de material impresso – estudos dirigidos – nas unidades prisionais, material que é pensado, realizado e planejado pelos professores de escola por áreas do conhecimento e em conformidade com as turmas em seus respectivos ciclos e bimestres.

Esse material pedagógico é distribuído pelos policiais penais para que nossos alunos possam ler e responder. Em seguida, esse mesmo material é recolhido para ser corrigido pelos professores. Toda essa logística, desde a impressão à entrega e devolução, seguem todos os protocolos de segurança sanitária em virtude da pandemia.

Foi-nos enviado pelo diretor o Relatório de Execução do projeto Pedagógico Educação em prisões: desafios e possibilidades de ensino-aprendizagem em plena pandemia.

O principal intuito do referido trabalho foi o de executar ações educacionais que se adequassem à essa situação pandêmica, a fim de continuar realizando atividades pedagógicas, sem prejuízos ao ano letivo.

É importante destacar a preocupação com a educação do aprisionado em regime semiaberto, já que parando as aulas presenciais, o tripé da educação – ensino-aprendizagem-avaliação não foi interrompido totalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil apresenta, nos últimos anos, uma pequena redução na expansão da população prisional. A atenção para com os

encarcerados se reveste de enorme urgência, visto que são também sujeitos de direito.

Superlotação, toda a ordem de violência, falta de tratamento médico, má qualidade das refeições e da água consumida, revistas vexatórias, falta de atendimento jurídico e falta de programas de trabalho e ressocialização devem ser mitigadas. Acredito que privar um ser humano de liberdade é uma punição muito severa.

Foi-nos apresentado que a educação nas prisões cumpre, em especial, dois papéis principais: a educação propriamente dita e a ressocialização. A pessoa ao chegar à prisão deixa de ter o seu "eu" identitário como cidadão sequestrado para ser mais um número do sistema carcerário. A recuperação da pessoa privada de liberdade como cidadã caminha de braços dados com a educação, que deve ser, em especial, emancipadora.

A educação de jovens e adultos privados de liberdade tem características próprias, pois, além de serem pessoas com experiências de vida e idades diversas, vivem em um coletivo e um ambiente inóspito; a princípio, sem esperanças de dias melhores, impondo uma rígida e verdadeira estratégia de sobrevivência à lógica das prisões, um espaço que podemos considerar como um não direito.

São vários os limites que se somam aos óbices verificados, em especial:

(i) A falta de um ambiente adequado para as aulas, espaços de estudo e bibliotecas prisionais;

(ii) A realidade que considera que a segurança vem em primeiro e a educação em segundo plano;

(iii) Espaços e tempos no dilema entre o trabalho e as aulas;

(iv) Professores desmotivados em consonância com os envolvidos na gestão prisional;

(v) Falta de recursos financeiros e material pedagógico.

A EEEFM em estudo pode ser vista como uma ilha de excelência em um mar de indignação e desrespeitos aos direitos das pessoas privadas de liberdade.

Com um grau de certeza considerável, se existe um aumento na participação de presos em programas de educação, frequentando as salas de aula, é porque o poder público tem políticas públicas dignas e ativas, que reconhecem a educação como uma ponte que ligará a pessoa presa à sua ressocialização.

A organização pedagógica e administrativa dessa unidade escolar se destaca, quando somos informados do sucesso dos seus alunos no acesso ao ensino superior, o que se alinha com uma enorme possibilidade vislumbrada pela educação: o crescimento social do sujeito pela sua melhoria na formação, elevação da escolarização e consciência crítica.

Acreditamos que os desafios apresentados são vários e variados, desde recursos financeiros e humanos até um ambiente favorável à atividade educativa, mas simplesmente acomodar-se não deve ser a solução procurada.

O direito constitucional à educação básica deve ser uma bandeira a ser erguida por todos nós. Os limites são os mesmos que vivemos na educação básica brasileira, um percentual considerável de jovens e adultos não tem o ensino fundamental completo, a leitura e a escrita devem ser conquistadas por todos os brasileiros.

As possibilidades são inúmeras, mas acreditamos que é preciso reconhecer o protagonismo das pessoas presas, melhorar a

sua autoestima e seu pertencimento à sociedade, para a qual, um dia, mais cedo ou mais tarde, elas retornarão.

Retornando à epígrafe que introduz este texto, nos deparamos com a frase de Nelson Mandela, um ganhador do prêmio Nobel da Paz que passou 27 anos de sua vida na prisão, extraída do seu livro *Long Walk to Freedom* (Um longo caminho para a liberdade), em que a palavra Nação está em destaque.

O Brasil só será uma grande Nação quando tratarmos com dignidade as nossas pessoas encarceradas: reconhecer um viver coletivo em que os direitos não sejam negados, possibilitando a plena cidadania e os reintegrando à sociedade. Isso é realizado por intermédio de políticas públicas amplas no trato da educação de jovens e adultos privados de liberdade, que sejam realmente efetivas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. "Paraíba ocupa o 1º lugar em reeducandos aprovados no Sisu". **Jornal A União** [22/05/2021]. Disponível em: <www.auniao.pb.gov.br>. Acesso em: 13/06/21.

ALMEIDA, L. M. **Nas trilhas do fazer e do saber a possibilidade de ser**: os caminhos do trabalho e da educação na prisão (Dissertação de Mestrado em Educação). Goiânia: UFG, 2009.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 08/07/2021.

BRASIL. **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984**. Brasília: Planalto, 1984. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 08/07/2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 08/07/2021.

BRASIL. **Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 08/07/2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 08/07/2021.

CACICEDO, P. "Desafios para a educação nas prisões na era do grande encarceramento". **Direitos Humanos em Revista**, vol. 3. n. 4, 2016.

CORREIA, G. V. C. **Remição da pena pela leitura**: a importância da biblioteca prisional (Dissertação de Mestrado em Gestão da Informação). Florianópolis: UDESC, 2019.

DEPEN - Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2020a. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 11/06/21.

DEPEN - Departamento Penitenciário Nacional. **Nota Técnica n. 14, de 19 de maio de 2020**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2020b. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 11/06/21.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FRANÇA, R. F. C.; FELIX, A. S.; FEITOSA, D. F. S. "A EJA e as diferenças de aprendizagem dos alunos: implicações encontradas no sistema prisional". **Revista Humanidades e Inovação**, vol. 7, n. 15, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

IRELAND, T. D. "Educação em prisões no Brasil: direitos, contradições e desafios". **Em Aberto**, vol. 24, n. 86, 2011.

JULIÃO, E. F. "Escola na ou da prisão? " **Caderno Cedes**, vol. 36, n. 98, 2016.

LANFREDI, L. G. S. (coord.). **Regras de Mandela**: regras mínimas das Nações Unidas para o tratamento de presos. Brasília: CNJ, 2016.

LEAL, J. R. V. R. J. **Remição de pena pela leitura**: análise do projeto "ler liberta" (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Direito). Vitória: FDV, 2019.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

MANDELA, N. **Long Walk to Freedom**. London: Little Brown, 1994.

MARTINS, E. S.; SILVEIRA, A. L. N.; COSTA, E. A. S. "Educação

de jovens e adultos no contexto prisional: limites e possibilidades no maciço de Baturité/CE". **Revista Expressão Católica**, vol. 8, n. 1, 2019.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

ONOFRE, E. M. C. "Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado?" **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambú: ANPED, 2006.

ONOFRE, E. M.; JULIÃO, E. F. "A educação na prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas". **Revista Educação e Realidade**, vol. 38, n. 1, 2013.

PARAÍBA. **Decreto n. 36.907, de 15 de setembro de 2016**. João Pessoa: Governo do Estado, 2016. Disponível em: <www.jusbrasil.com.br>. Acesso em: 12/07/21.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico**: EEEFM Graciliano Ramos. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

RODRIGUES, V. E. R. **A educação nas penitenciárias**: as relações entre a estrutura física e a prática pedagógica nas unidades penais do Paraná (Tese de Doutorado em Educação). Ponta Grossa: UFPG, 2018.

RODRIGUES, V. E. R.; OLIVEIRA, R. C. S. "A educação escolar nos contextos prisionais: breve reflexão sobre as possibilidades de educação em Direitos Humanos". *In*: OLIVEIRA, R. C. S.; SILVA,

F. O. A. (orgs.). **Cadernos de Pesquisa**. Ponta Grossa: Editora Mouseion, 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Editora Boitempo, 2020.

SANTOS, P.; DURAND, O. C. S. "A Educação de Jovens e Adultos no Espaço Prisional: sentidos da escolarização para mulheres em privação de liberdade". **Revista Perspectiva**, vol. 32, n. 1, 2014.

SILVA, C. R. *et al.* "Com 322 encarcerados a cada 100 mil habitantes, Brasil se mantém na 26ª posição em ranking dos países que mais prendem no mundo". **G1** [17/05/2021]. Disponível em: <www.g1.globo.com>. Acesso em: 11/06/2021.

TORRES, E. N. S.; IRELAND, T. D.; ALMEIDA, S. I. "Diagnóstico da política de educação em prisões no Brasil (2020): o desafio da universalização". **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 15, 2021.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 1998.

VIEIRA, Y. L. D. **Educação como prática de ressocialização na perspectiva dos privados de liberdade da penitenciária de segurança média Juiz Hitler Cantalice**: um estudo de caso (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia). João Pessoa: UFPB, 2020.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Alessadro Jatobá é professor do Centro Universitário Carioca (UniCarioca). Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail para contato: ajatoba@gmail.com

Almires Martins Freitas é graduada em Ciências Agrárias pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano). Área de interesse de pesquisa: Educação no Campo. E-mail para contato: irismartins240@gmail.com

Ana Paula Santos de Melo Fiori é professora do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail para contato: ana.fiori@ifal.edu.br

André Lau da Costa é professor da Educação Básica no Município de Novo Hamburgo (RS). Graduado em Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail para contato: andre.costa@maristas.org.br

Antonio Ricardo de Souza Santos é graduado em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). E-mail para contato: antonioricardosanttos18@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Eliane de Sousa Oliveira Rocha é professora da Rede Municipal de Ensino de Bocaina (PI). Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail para contato: eliane.rocha2011@yahoo.com.br

Elói Martins Senhoras é economista, cientista político e geógrafo. Doutor em Ciências. *Post-doc* em Ciências Jurídicas. Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Flávio Henrique Baptista é graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Ensino de Ciências pela Faculdade de Minas (FACUMINAS). E-mail para contato: flaviohbiol@gmail.com

Helan Sousa é graduado em Pedagogia. Especialista em Educação Especial com Libras. Mestrando em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal de Tocantins (UFT). E-mail para contato: helansousa@gmail.com

Hercules Guimarães Honorato é bacharel em Administração. Especialista em Gestão Internacional. Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). E-mail para contato: hghhhma@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Ilma da Silva Cabral é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano). Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail para contato: ilma.cabral@ifbaiano.edu.br

Maria do Socorro F. dos Santos é professora do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail para contato: socorro.santos@ifal.edu.br

Maurício Pereira Barros é professor da Rede Municipal de Ensino de Petrolina (PE). Mestrando em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail para contato: profmauriciobarros2020@gmail.com

Mayara Siqueira de Melo é professora da Educação Básica do Município de Rio Largo. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). E-mail para contato: mayara-siqueira17@hotmail.com

Micksilane Teixeira Prado Chaves é professora no Município de Vitória da Conquista da Conquista (BA). Doutoranda em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail para contato: micksilanetc@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Oldênia Fonseca Guerra é professora e pesquisadora da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail para contato: oldenia@ufpi.edu.br

Rafael Castro de Souza é bacharel em Ciência da Computação. Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail para contato: castro.rafael@escolar.ifrn.edu.br

Regina Celi Alvarenga de Moura Castro é professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail para contato: reginalmm@yahoo.com.br

Rossana Viana Gaia é professora do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Mestre em Educação. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail para contato: rossana.gaia@ifal.edu.br

Valmir Rogério e Silva é graduado em Letras. Especialista em Gestão e Organização da Escola. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). E-mail para contato: valmir.rogerio.al@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Veronica Eloi de Almeida é avaliadora de cursos pelo Ministério da Educação. Mestre e doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail para contato: veronicaeloi@hotmail.com

Werbert Augusto Coutinho é graduado em Matemática. Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação pelo Centro Universitário Carioca (UniCarioca). E-mail para contato: werbertcoutinho@yahoo.com

Yane Gama da Silva é graduada em Ciências Agrárias pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano). Área de interesse de pesquisa: Educação no Campo. E-mail para contato: yanegama21@gmail.com

NORMAS DE PUBLICAÇÃO



NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2022

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2022