

# DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Iznete Marques Souza  
Emanuela de Souza Cordeiro  
Natalino Neves da Silva  
(Organizadores)



INSTITUTO FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
Baiano



Pedro & João  
editores

Proex  
INSTITUTO FEDERAL BAIANO

# DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
BAIANO  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO**

**PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Jair Messias Bolsonaro

**MINISTRO DA EDUCAÇÃO**

Victor Godoy Veiga

**SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Tomás Dias Sant'Ana

**REITOR**

Aécio José Araújo Passos Duarte

**PRÓ-REITOR DE ENSINO**

Ariomar Rodrigues dos Santos

**PRÓ-REITOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO**

Luciana Helena Cajas Mazzutti

**PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO**

Leonardo Carneiro Lapa

**PRÓ-REITORA DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL**

Hildonice de Souza Batista

**PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO**

Rafael Oliva Trocoli

**COORDENADOR GERAL DE PROGRAMAS E PROJETOS DE  
EXTENSÃO**

Calila Teixeira Santos

**COORDENADOR GERAL DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

Luís Henrique Gomes

**COORDENADOR GERAL DE DIFUSÃO TÉCNICO-CIENTÍFICO  
CULTURAL**

Pollyanna Brasil

**Iznete Marques Souza  
Emanuela de Souza Cordeiro  
Natalino Neves da Silva  
(Organizadores)**

**DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**



**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Izanete Marques Souza; Emanuela de Souza Cordeiro; Natalino Neves da Silva [Orgs.]**

**Docência e Educação de Jovens e Adultos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 261 p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-859-3 [Impresso]  
978-65-5869-860-9 [Digital]**

**DOI: 10.57195/9786558698609**

1. EJA. 2. Docência e Educação. 3. Multiletramentos. 4. Metodologias de ensino. I. Título.

---

CDD – 370

Capa: Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee e Joseildo Henrique Conceição

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

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

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Aos professores e estudantes da Educação de  
Jovens e Adultos do Brasil.



## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>9</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>13</b>
Izanete Marques Souza, Emanuela de Souza Cordeiro e Natalino Neves da Silva	
<b>SESSÃO 1: LEITURA, LITERATURA NEGRA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>	
<b>As violências contra a mulher: denúncia literária</b>	<b>23</b>
Denise Carvalho dos Santos e Izanete Marques Souza	
<b>Produção de textos dissertativo-argumentativos na EJA</b>	<b>45</b>
Maria D’Ajuda Santos Teles Queiroz, Izanete Marques Souza e Natalino Neves da Silva	
<b>SESSÃO 2: LETRAMENTO, MULTILETRAMENTOS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>	
<b>Mapeamento de pesquisas sobre letramento digital de professores da Educação de Jovens e Adultos: contribuições e perspectivas</b>	<b>73</b>
Rosiane Alves Barreto, Natalice Ferreira dos Santos e Marise Rodrigues Guedes	
<b>O trabalho com gêneros textuais como prática de letramento na Educação de Jovens e Adultos</b>	<b>103</b>
Catarina Cáscia Félix dos Santos, Antônia Aparecida da Silva Firmino, Emanuela de Souza Cordeiro	
<b>A importância da gamificação na Educação de Jovens e Adultos</b>	<b>123</b>
Taane Silva Neves, Elda Rosa Rodrigues da Silva Brito e Emanuela de Souza Cordeiro	



**SESSÃO 3: METODOLOGIAS DE ENSINO,  
PROCESSOS HISTÓRICOS E EDUCAÇÃO DE JOVENS  
E ADULTOS**

- Construindo percepções ambientais com metodologias  
ativas de aprendizagem** 153  
Hévila Prates Luz Freire e Elda Rosa Rodrigues da Silva Brito
- Reflexões acerca de metodologias de ensino em curso de  
formação docente para a EJA** 173  
Helane de Jesus Coelho, Natalice Ferreira dos Santos e  
Emanuela de Souza Cordeiro
- O Mobral no contexto da ditadura civil militar no Brasil:  
um contraponto aos movimentos de Educação Popular** 197  
Bruna de Oliveira Freitas Souza e Camila Nunes Duarte  
Silveira
- Racismo e o processo histórico de formação de estudantes  
pretos e pardos da Educação de Jovens e Adultos** 225  
Sidiney de Jesus Ferreira, Euvaldo Cotinguiba Gomes e Illa  
Pires de Azevedo
- SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)** 257

## PREFÁCIO

Prefaciador um livro fruto de produções acadêmicas realizadas por educadores e educadoras que se ocupam da Educação de Jovens e Adultos tem pra mim sabor de afeto. Logo depois de receber o convite e dar o meu festivo aceite, fiquei a me imaginar no IF Baiano *Campus* Itapetinga, e nele, em diálogo com diferentes professores/as em formação continuada que deram corpo e forma ao curso de Especialização em Leitura e Produção Textual aplicadas à EJA. Fiquei a imaginá-los/as na labuta cotidiana da (auto)formação e da sala de aula com os sujeitos da aprendizagem; e tentei identificar qual desafio impulsionou cada um/a à buscar saber mais sobre estes sujeitos e os desafios que encontram no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Reconhecendo ser este o lugar de início do fazer didático-pedagógico, quase consegui ouvir as suas vozes na leitura dos artigos e, neste momento, o meu esperar se fez mais forte. Aprendemos tanto ouvindo os/as nossos/as! Daí, mais uma vez, o meu reconhecimento à assertividade do Professor Miguel Arroyo, quando nos disse que, por seu caráter político-pedagógico, a EJA é a oferta educacional que mais tem a ensinar a todas as outras. Para mim, isto é fato!

Os artigos que dão forma ao livro expressam a diversidade de temas pertinentes à condição de vida de estudantes da EJA. Os/As autores/as a reconhecem enquanto modalidade da Educação Básica destinada a coletivos considerados “outros” ou “diversos”. Pessoas marcadas socialmente por conta de sua raça/etnia, gênero, classe social, cultura, idade e território que habita. Àqueles/as que herdaram do perverso processo de colonização do nosso país o peso histórico de, sistematicamente, serem empurrados para as margens da sociedade por não representarem a cultura branca e patriarcal, a qual insiste em organizar os países colonizados e, conseqüentemente, as nossas escolas. Desta forma, nos chama a

atenção o fato de encontramos nesta produção científica o compromisso com a Educação Popular, revelada através da produção saberes científicos de forma solidária aos estudantes da EJA. Aqui, fez-se a opção pelos “esfarrapados do mundo”, como nos ensinou Paulo Freire.

A posição política anunciada já nos temas trabalhados, é ponto que merece destaque, especialmente porque a produção se deu no contexto pandêmico da Covid-19 e, neste, uma série de desafios precisaram ser enfrentados: existenciais, sociais, econômicos... Para além, nós, educadoras/es, precisamos lidar também com desafios técnicos e tecnológicos no processo de ensino. O tele-trabalho se instalou em nossas vidas, exigindo de nós novas e urgentes aprendizagens; assim como o investimento em equipamentos. Tudo isto, em meio a crises política, econômica, social, cultural, ética e estética, iniciadas, ou ao menos aprofundadas, em 2016, quando o golpe político-judiciário e midiático aparelhou o estado brasileiro segundo a lógica da iniciativa privada. Assim, este tempo histórico tem resultado na perda de direitos civis, precarização do trabalho, sucateamento da educação e da cultura, empobrecimento das famílias, fechamento de escolas e militarização de outras e, ainda, a diminuição de bolsas para estudo, iniciação à docência e residência pedagógica. Enfim, vivemos tempos de inúmeras crises e, assim, nada melhor que o enfrentamento delas para que possamos garantir maiores e melhores possibilidades educacionais a trabalhadores e trabalhadoras que estudam a EJA. O acesso aos saberes formais, precisa ser capaz de emancipar!

Fruto da ação-reflexão-ação de educadores e educadoras que problematizam as teorias, interrogam as suas práticas e atribuem significado a práxis pedagógica, é a materialização desta produção. Que possamos, pois, nos permitir sentar-se à sombra das suas mangueiras e nela dialogar acerca dos temas que nos apresentam. O convite perpassa pela postura amorosa de acolhimento à diversidade de sujeitos apresentada nos diferentes capítulos; mas, também, pelo reconhecimento do

direito, que lhes é próprio, de acessar a escola básica pública, laica, democrática e de qualidade social e de nela permanecer até a conclusão dos estudos. O tema central, portanto, são as possibilidades de emancipação humana através do processo educacional que reconhece que condições difíceis de vida e de sobrevivência do/a estudante repercutem na sua condição de acesso a escola e de possíveis aprendizagens.

Assim, ler a práxis que nos apresentam, significa refazer caminhos, percorrer vielas da formação e (re)significar nossas próprias “escrevivências” - expressão tomada por empréstimo de Conceição Evaristo. Os escritos se colocam a disposição, tanto da denúncia de situações que tentam negar existências e singularidades, quanto da sinalização de caminhos didáticos para superação da condição opressora. A literatura ajuda nessa tarefa! Também encontramos reflexões acerca dos desafios digitais que fazem parte da formação docente e abordagem acerca do letramento digital de educadores/as e dos/das próprios/as estudantes. Os desafios históricos enfrentados pela EJA tornam-se, por sua vez, fonte de reflexão ativa. Afinal, é pensando o vivido e ressignificando a existência que construiremos um novo amanhã.

Cada capítulo do livro é de importância ímpar para o reconhecimento do direito que têm as pessoas jovens, adultas e idosas à educação; especialmente no que concerne ao dever que tem a escola de garantir a trabalhadores/as que estudam na escola básica o acesso a saberes historicamente produzidos pela humanidade, visando possibilidades para um viver melhor – seu, da sua família e dos seus coletivos.

Enfim, na obra, os/as autores/as se ocupam de analisar situações relevantes que envolvem o processo de aprendizagem escolar de sujeitos populares da Educação de Jovens e Adultos, a partir do olhar solidário à realidade identitária e sócio, econômico-cultural na qual os/as estudantes estão imersos. As análises que resultam deste processo, portanto, certamente irão contribuir para se pensar a escolaridade na EJA a partir do

diálogo, empatia e humanização, princípios da educação como prática de liberdade.

Que nos sirva, pois, de inspiração!

Arlene Andrade Malta  
Professora EBTT, IF Baiano. Membro do Fórum EJA Bahia

## APRESENTAÇÃO

[...] o que eu tenho pontuado é isso: é o direito da escrita e da leitura que o povo pede, que o povo demanda. É um direito de qualquer um, escrevendo ou não segundo as normas cultas da língua. É um direito que as pessoas também querem exercer. Então Carolina Maria de Jesus não tinha nenhuma dificuldade de dizer, de se afirmar como escritora. (...) E quando mulheres do povo como Carolina, como minha mãe, como eu, nos dispomos a escrever, eu acho que a gente está rompendo com o lugar que normalmente nos é reservado, né? A mulher negra, ela pode cantar, ela pode dançar, ela pode cozinhar, ela pode se prostituir, mas escrever, não, escrever é uma coisa... é um exercício que a elite julga que só ela tem esse direito. (...) Então eu gosto de dizer isso: escrever, o exercício da escrita, é um direito que todo mundo tem. Como o exercício da leitura, como o exercício do prazer, como ter uma casa, como ter a comida (...). A literatura feita pelas pessoas do povo, ela rompe com o lugar pré-determinado. (Conceição Evaristo, 2008)

Reflexões em torno do sistema educacional brasileiro demonstram a ineficácia do Estado em garantir, por meio de políticas públicas adequadas, a oferta de vagas, a permanência de jovens, adultos e idosos na escola e, sobretudo, o acesso a uma educação de qualidade social, capaz de promover efetivamente a aprendizagem do estudante. Isso porque, a despeito de importantes conquistas no segmento, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) continua à margem da educação, ocupando, na tradicional hierarquia do sistema educacional brasileiro, um lugar inferior. Esse contexto nos conduz a refletir sobre a necessidade de reunir esforços para construir estratégias a fim

de fomentar uma ação educativa que promova equidade de oportunidade de aprendizagem para todos(as) os(as) educandos(as). A alfabetização, a leitura e a escrita estão no âmago dessa coletânea, visto que são de fundamental relevância para a construção identitária e social do estudante, para a aquisição de outros conhecimentos e para sua emancipação na sociedade letrada. Além disso, são ferramentas mentais que possibilitam o trabalho de todas as outras áreas e que, a ausência dessas habilidades, é responsável, dentre outros fatores, pelos altos índices de repetência e abandono na EJA. Nessa perspectiva apresentamos os capítulos a seguir, majoritariamente fruto dos estudos de conclusão do curso de pós-graduação lato sensu em Leitura e Produção Textual aplicadas à EJA do IF Baiano Campus Itapetinga que propõem reflexões e ações de leitura do texto literário; traçam um perfil histórico da EJA no Brasil; apontam para estratégias metodológicas aplicadas a essa modalidade de ensino com enfoques diversificados, como a utilização da gamificação; discutem o letramento digital, a interface com a educação das relações etnicorraciais e o trabalho com gêneros textuais associados ao campo prático dos sujeitos estudantes. São estudos embasados por Paulo Freire (1987, 1993, 1996, 2015), Bakhtin (2003), Magda Soares (1998, 2016), Ângela Kleiman (2014), Moran (2017), Evaristo (2019), Roxane Rojo (2015), Akotirene (2019), hooks (2019), Kilomba (2019), Gomes (2012), entre outros.

A Educação de Jovens e Adultos foi idealizada para promover reparação social ao segmento etário que a nomeia. Logo, além de garantir acesso à educação pública de qualidade àqueles que estiveram fora da escola, um dos seus maiores desafios é promover condições de aprendizagens significativas a um público que se encaixa nos maiores índices de evasão e repetência evidenciados nas estatísticas sociais do país. Nesse sentido, essa coletânea se mostra de grande relevância, pois trará contribuições para a formação do professor, sobretudo, de

língua materna, com temas que vão desde estratégias metodológicas para aprimorar as práticas de ensino, a reflexões em torno do perfil educacional dessa modalidade de ensino. Por serem majoritariamente pesquisas de cunho documental, essas produções apontam para o fato de muitas discussões científicas empreendidas no âmbito da EJA encontrarem-se incipientes, ou, em alguns casos, inexistentes. Logo, essa obra permitirá que venha a público temáticas pouco discutidas no cerne dessa modalidade e se constituirá como uma fonte de conhecimentos aos profissionais da educação que visam a oportunizar ao estudante um ensino significativo, capaz de torná-lo mais autônomo e consciente diante da diversidade de gêneros textuais utilizados na língua portuguesa e em outras línguas.

O ato de aprender e ensinar nessa modalidade de ensino necessita se dá a partir de uma postura crítica, emancipatória e antirracista. Afinal de contas, como bem nos ensinou Paulo Freire (1996, p.27) à autenticidade da docência requer experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza articula-se com a decência e com a serenidade e, nessa direção, “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”.

É oportuno dizer a esse respeito à Educação de Jovens e Adultos é entendida do ponto de vista do direito social e humano. Logo, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96) dessa modalidade deve ser garantida aos sujeitos e sujeitas que foram excluídos da instituição escolar e/ou que por diversos motivos tiveram de interromper o seu processo educacional. E mais, um dos seus maiores desafios é promover condições de aprendizagens significativas a esse público que se encontra nos maiores índices de desigualdades sociorraciais, conforme evidenciado nas principais estatísticas sociais e educacionais do país.



Em se tratando de garantir a efetividade do direito social e humano à EJA, o desafio de erradicar o racismo, o preconceito e a discriminação racial está posto também para os seus profissionais da educação. Assim sendo, torna-se cada vez mais necessário reconhecer que a EJA se constitui como uma modalidade de ensino negra e, portanto, o trabalho educativo a ser realizado nessa modalidade de ensino necessita tratar, sob o ponto de vista da resistência, as diferentes expressões, lutas e contribuições dadas pela população afro-brasileira e indígena ao longo da história, conforme previsto na Lei nº 10.639/03 (11.645/08 - atualização) e de suas Diretrizes, no que concerne ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (SILVA, 2021).

As discussões apresentadas no livro estão organizadas em três sessões temáticas. Na primeira delas intitulada: *Leitura, Literatura Negra e Educação de Jovens e Adultos*, sendo composta por dois capítulos. O capítulo As violências contra a mulher: denúncia literária é escrito por Denise Carvalho dos Santos e Izanete Marques Souza propõe discutir a representação do feminismo negro no livro de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres negras* de Conceição Evaristo. As autoras analisam as formas de violência contra a mulher negra representadas nesses contos e evidenciam a interseccionalidade de tal problemática, pautada no sexismo, machismo e cultura do estupro. Essa pesquisa permitiu perceber que, a mulher ainda é vítima das questões relacionadas à violência, tendo como principal fator a dominação masculina. Esse fato se deve a cultura enraizada na sociedade, na qual o homem manteve-se historicamente numa posição de superioridade em relação à mulher. Além dos estereótipos, o racismo e o sexismo são os principais fatores responsáveis pelo sofrimento feminino.

O capítulo Produção de textos dissertativo-argumentativos na EJA escrito por Maria D' Ajuda Santos Teles Queiroz, Izanete Marques Souza e Natalino Neves da Silva parte da perspectiva que o ensino de Língua Portuguesa na EJA deve abarcar a

diversidade textual e suas práticas sociais, de modo a diminuir à distância entre os conteúdos de Língua Portuguesa, apresentados na escola, e a funcionalidade do conhecimento apreendido pelo estudante. Para tal, as autoras e o autor utilizam como fonte de pesquisa, estudos de autores(as) que abordam temáticas sobre produção do texto dissertativo-argumentativo, aspectos referentes à produção de sentidos do texto e como a leitura e os conhecimentos prévios incidem na formação de estudantes produtores de textos proficientes, principalmente o público estudantil da EJA.

São três capítulos que integram a segunda Sessão desta obra denominada *Letramento, Multiletramentos e Educação de Jovens e Adultos*. O capítulo Mapeamento de pesquisas sobre letramento digital de professores da educação de jovens e adultos: contribuições e perspectivas é de autoria de Rosiane Alves Barreto, Natalice Ferreira dos Santos e Marise Rodrigues Guedes. Nele as autoras abordam letramento digital e formação de professores da EJA. A situação ocasionada pela Covid-19 entre os anos 2020-2021 impulsionou o desenvolvimento das reflexões. Para muitos docentes, o trabalho remoto representou um desafio, pois as dificuldades encontradas vão desde a falta de estrutura adequada até a ausência do domínio das ferramentas tecnológicas. E nesse sentido o tema da formação do professor e suas relações com o letramento digital na EJA é uma discussão que se apresenta emergente. Embora o estudo tenha constatado a existência de poucas pesquisas sobre a temática, assim sendo existe a necessidade da formação do professor da EJA voltada para o letramento digital.

As autoras Catarina Cáscia Félix dos Santos, Antônia Aparecida da Silva Firmino e Emanuela de Souza Cordeiro tratam o ensino da língua portuguesa em capítulo O trabalho com gêneros textuais como prática de letramento na Educação de Jovens e Adultos. Elas consideram que é necessário que se estabeleça uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da leitura e da escrita, garantindo, assim, que o estudante evolua a cada dia o seu nível de

letramento. A preocupação central então é refletir como devem ser escolhidos os gêneros textuais a serem trabalhados nesta modalidade de ensino. Isso porque os gêneros textuais podem embasar práticas de alfabetização e letramento em todas as etapas do ensino, incluindo o âmbito da EJA. O estudo revela que é preciso que o(a) estudante jovem, adulto e idoso, não somente decodifique símbolos (letras) como também interprete e compreenda seu significado.

O capítulo A importância da gamificação na Educação de Jovens e Adultos escrito por Taane Silva Neves, Elda Rosa Rodrigues da Silva Brito e Emanuela de Souza Cordeiro busca aprofundar sobre práticas de ensino de caráter mais participativas, envolventes e produtivas, trabalhando de forma contextualizada a aprendizagem dos(as) educandos(as). O emprego dessas metodologias o(a) discente é considerado sujeito ativo no que concerne o desenvolvimento da aprendizagem e protagonista na construção do seu próprio conhecimento. Não obstante, as autoras avaliam que muitos professores não dão importância à prática de jogos pedagógicos em sala de aula e ignoram o fato de que eles oportunizam a aprendizagem ativa e de maneira lúdica.

A terceira e última Sessão *Metodologias de Ensino, Processos Históricos e Educação de Jovens e Adultos* consta com quatro contribuições. O capítulo Construindo percepções ambientais com metodologias ativas de aprendizagem, de autoria de Hévila Prates Luz Freire e Elda Rosa Rodrigues da Silva Brito. Nele as autoras buscam verificar a aplicabilidade das Metodologias Ativas de Aprendizagem sobre as questões ambientais no âmbito da EJA. Partindo de uma aplicação prática com estudantes da EJA utilização de métodos ativos como: Sala de aula invertida, gamificação e TBL foram alcançados resultados positivos em relação ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se oportunizou um ambiente interativo, onde os alunos desenvolveram cada etapa estando mentalmente ativos, favorecendo a construção do conhecimento.

Na mesma direção, o capítulo Reflexões acerca de metodologias de ensino em curso de formação docente para a EJA escrito por Helane de Jesus Coelho, Natalice Ferreira dos Santos e Emanuela de Souza Cordeiro reflete acerca da formação docente para a EJA com foco nas metodologias que poderiam/necessitariam ser adotadas nos cursos formativos de ensino adotado nos cursos. A partir de discussões teóricas acerca da formação docente para a EJA, as autoras constataam a necessidade de maior exercício de práticas metodológicas que contemplem maior amplitude de compreensão dos temas recorrentes na formação docente, de modo que conduzam esses profissionais em aperfeiçoamento a uma compreensão mais ampla dos temas discutidos no curso, a fim de que possam colocar em prática, posteriormente em suas turmas de EJA.

Bruna de Oliveira Freitas Souza e Camila Nunes Duarte Silveira em seu capítulo O Mobral no contexto da ditadura civil militar no Brasil: um contraponto aos Movimentos de Educação Popular analisam os processos sócio-históricos que deram origem ao movimento, e a sua repercussão no contexto nacional, em contraponto aos movimentos de educação popular, com ênfase no trabalho de Paulo Freire, no contexto da ditadura civil militar. O estudo aponta que o Mobral distorcia a alfabetização libertadora que preparava o sujeito para viver e se participar na sociedade, seu objetivo principal era diminuir o número de pessoas não alfabetizadas mediante uma alfabetização mecânica, automatizada.

Por fim, o último capítulo O racismo e o processo histórico de formação de estudantes pretos e pardos da Educação de Jovens e Adultos de autoria de Sidiney de Jesus Ferreira, Euvaldo Cotinguiba Gomes e Illa Pires de Azevedo busca compreender os principais eventos históricos e políticos que dizem respeito à evolução das políticas educacionais que impactaram a vida da população negra, especialmente na área da EJA. Constata-se que desde os primórdios da instauração do sistema de ensino no Brasil a escolarização das camadas populares (negras) foi tratada com negligência e que sua

concepção se baseou no atendimento das demandas tecnocratas e capitalistas para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho bem como, em alguns momentos, no controle ideológico das massas.

A obra que ora vem a público aborda sobre temáticas pouco discutidas no âmbito da EJA. Com isso, que ela possa de alguma maneira contribuir como uma fonte de conhecimentos aos profissionais da educação. Esperamos ainda que ela oportunize a realização de práticas educativas significativas junto *com* o(a) jovem, adulto(a) e idoso(a), negro(a) e não negros(as), educandos e educandas dessa modalidade de ensino.

Izanete Marques Souza  
Emanuela de Souza Cordeiro  
Natalino Neves da Silva  
(Organizadores)

## REFERÊNCIAS

- EVARISTO, Conceição. Escrivivências da afro-brasilidade: história e memória. **Releitura**, Belo Horizonte, n. 23. 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SILVA, Natalino Neves da. EJA: uma modalidade de ensino negra! **Jornal Pensar a Educação em Pauta**, Belo Horizonte, UFMG, 2021. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/eja-uma-modalidade-de-ensino-negra/>  
Acesso em: 03 dez. 2021.

# **SESSÃO 1**

**LEITURA, LITERATURA NEGRA E  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**



# AS VIOLÊNCIAS CONTRA A MULHER: DENÚNCIA LITERÁRIA

Denise Carvalho dos Santos  
Izanete Marques Souza

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a representação do feminismo negro nos contos de Conceição Evaristo, os quais são: Aramides Florença, Shirlei Paixão e Lia Gabriel; bem como analisar as formas de violência contra a mulher negra representadas nesses contos e evidenciar a interseccionalidade de tal problemática, pautada no sexismo, machismo e cultura do estupro.

Conceição Evaristo, escritora negra contemporânea, expõe em sua obra as dificuldades da vivência feminina – sobretudo, a negra – e dá voz àquelas mulheres que ainda possuem pouca representatividade no meio literário. Escritora mineira, de Belo Horizonte, nascida em 29 de novembro de 1946, e doutora em Literatura Comparada, produz textos que trazem a experiência de opressão e marginalidade. Sua estreia na literatura aconteceu no ano de 1990, com a publicação de seus primeiros textos literários na série *Cadernos negros*.

Ao longo da história, a mulher teve sua liberdade e autonomia restringida em função do machismo. No Brasil do século XIX, a população feminina enfrentava a submissão, no entanto, a partir do século XX, iniciou-se a construção de coletivos organizados, reivindicando direitos anteriormente negados. Todavia, tais conquistas não foram suficientes para eliminar a situação de desigualdade que nós mulheres vivenciamos até os dias atuais.

O livro, *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, de Conceição Evaristo, possui 13 contos em que são abordadas pela narrativa



literária, experiências cotidianas de mulheres negras, cujos aspectos retratados são: sexuais, psicológicos, traumáticos, afetivos e sociais. Cada conto apresenta como título o nome de uma personagem protagonista, ocorrendo semelhanças importantes entre elas, de forma já sugerida no título do livro. As personagens são insubmissas ao machismo, ao sexismo e à violência; e cada história apresenta diferentes estratégias de ascensão social.

*Aramides Florença* é o primeiro conto do livro, o qual narra a gravidez da personagem. A personagem foi violentada por seu próprio marido, pai de seu filho, o qual foi muito desejado pelo casal. São várias as cenas de violência sofridas pela mulher. A primeira se deu quando ela ainda estava grávida e dias após o parto, Aramides é violentada sexualmente pelo seu companheiro.

No conto *Shirlei Paixão*, terceira obra do livro, a narrativa descreve a violência doméstica praticada contra uma criança em fase da pré-adolescência, além de retratar o abuso sexual seguido de estupro, praticado pelo pai no espaço familiar, uma atrocidade com o corpo feminino.

*Lia Gabriel* é o décimo conto da obra, cuja descrição demonstra a perseverança de uma zelosa mãe perante seus filhos, sendo um deles uma criança que desenvolve um transtorno mental após presenciar a violência do pai para com a mãe quando tinha menos de dois anos. Como superar as consequências dessa violência toda?

O estudo fundamentou-se em Almeida (2018), Bardin (2016), Buordieu (2012), Carneiro (2003), Collins (2014), Evaristo (2016), hooks (2000) e Pinto (2010), além de dados do IBGE (2019), do IPEA (2020) e do Anuário Brasileiro de Segurança (2020). Para isso, a metodologia qualitativa escolhida foi a análise de conteúdo baseados em Bardin (2016), que, segundo a autora, é um conjunto de técnicas de percepção das comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Dentre o conjunto de técnicas indicada pela referida autora, escolheu-se a análise categorial temática.

Na análise categorial de Bardin (2016), a organização ocorre em torno de três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do

material e o tratamento dos resultados com inferências e interpretação. A pré-análise é a fase da organização do material e sistematização das ideias iniciais, momento em que ocorre o primeiro contato com os contos, observando os elementos mais significativos. Posteriormente, caminha-se para a exploração do material, realizando os recortes dos textos e a classificação das informações em categorias e subcategorias, as quais foram interpretadas à luz do referencial teórico norteador dessa pesquisa.

A análise de conteúdo busca analisar aquilo que está por trás das palavras, separando o texto em unidades e posteriormente em categorias, de acordo com reagrupamentos similares. Foram identificadas três categorias temáticas: Violência Contra a Mulher, Interseccionalidade e Feminismo. Já os tipos de violência contra a mulher, racismo, sexismo, machismo, cultura do estupro e feminismo negro constituíram as subcategorias.

## 2. VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

A primeira história da obra, intitulada *Aramides Florença*, é iniciada pela narradora em terceira pessoa, como em todos os contos, a qual ouve e observa atentamente cada detalhe que essas mulheres têm a expressar, considerando-as sempre como suas iguais, demonstrando interesse em conhecê-las. “Quando cheguei à casa de Aramides Florença, a minha igual estava assentada em uma pequena cadeira de balanço e trazia, no colo, um bebê que tinha a aparência de quase um ano” (EVARISTO, 2016, p. 9).

No conto *Aramides Florença*, a personagem tinha o sonho de encontrar um companheiro para assim poder construir uma família. Após seu casamento vive feliz com o marido, mas a alegria de Aramides ganhou outras formas após sua gestação. Duas situações polêmicas resultaram em uma desconfiança em seu parceiro.

Na primeira vez, seu marido buscou agredir o corpo de Aramides, os dois já estavam deitados na cama, e ela procurando uma melhor posição para encaixar a barriga, percebeu alguma coisa diferente, “Com dificuldade para se erguer, gritou de dor. Um

filete de sangue escorria de um dos lados de seu ventre. Aramides não conseguiu entender a presença daquele objeto estranho em cima da cama” (EVARISTO, 2016, p. 14-15).

Uma violência camuflada, um aparelho de barbear com uma lâmina acoplada, que o esposo deixou propositalmente sobre a cama, o mesmo inventou desculpas e não soube explicar como o objeto foi parar na cama. O que a Aramides não imaginava é que com a chegada do bebê viria o ciúme de seu companheiro, assim, seguia sem desconfiança, até que um dia um novo episódio aconteceu.

O outro episódio fez com que Aramides começasse a perder a confiança no companheiro. “Pelo espelho, viu seu homem se aproximar cautelosamente. Adivinhou o abraço que receberia por trás [...]. Só que, nesse instante, gritou de dor. Ele, que pouco fumava, e principalmente se estivesse na presença dela, acabara de abraçá-la com o cigarro aceso entre os dedos”. (Evaristo, 2016, p. 14-15). O abraço foi um gesto rápido, mas doloroso que deixou marcas no ventre de Aramides.

Após o parto, não demorou muito para que o marido de Aramides começasse a demonstrar o ciúme que estava sentindo, queria que ela pertencesse apenas a ele. “Passadas duas ou três semanas, uma noite, já deitados, o homem, olhando para o filho no berço, perguntou a Aramides, quando ela novamente seria dele, só dele” (EVARISTO, 2016, p. 15). E um comportamento ainda mais violento começou a surgir, desta vez apelou para a violência sexual.

Um dia, a sutil fronteira da comedida paz, que nos últimos tempos reinava entre o homem e a mulher, se rompeu. O dique foi rompido. À mostra, o engano velado, que se instalara entre os dois desde a e que ambos tentavam ignorar, ganhou corpo concreto [...] arrancou o menino de meus braços [...]. Numa sucessão de gestos violentos, ele me jogou sobre nossa cama, rasgando minhas roupas e tocando violentamente com a boca um dos meus seios que já estava descoberto no ato de amamentação de meu filho. E, dessa forma, o pai de Emildes me violentou. E, em mim, o que ainda doía um pouco pela passagem de meu filho, de dor aprofundada sofri (EVARISTO, 2016, p. 17, 18).

O marido de Aramides não suporta dividir a esposa com seu próprio filho. Sabendo que a violência sexual, em qualquer situação, é sempre brutal e dolorosa, acrescentou-se o fato dela ter dado a luz a uma criança poucos dias antes de ser estuprada. Assim é o machismo, em que o homem vê a mulher enquanto responsável por suprir suas necessidades sexuais pelo fato de ser esposa, objetificando e desconsiderando desejos e vontades próprias, a ponto de usar a força física para conseguir o que quer.

De acordo com Drezett (2012), a violência sexual constitui uma das mais antigas e amargas expressões da violência de gênero, inaceitável violação de direitos humanos, de direitos sexuais e de direitos reprodutivos. A violência conjugal resultada no abuso sexual é um problema grave de saúde pública que como consequência, acaba trazendo vários transtornos de natureza psicológica, social e cognitiva.

O segundo conto aqui analisado se inicia com Shirley Paixão, a narradora que também é personagem revela ter desejado matar seu opressor, que era o próprio marido com o qual conviveu por anos. Ele era pai de três meninas e Shirley mãe de duas quando decidiram morar juntos, as duas famílias tornaram-se uma só.

E, logo, logo selaram irmandade entre elas [...]. As meninas, filhas dele se tornaram tão minhas quanto as minhas. Mãe me tornei de todas elas [...] às vezes, o homem da casa nos acusava, implicando com o nosso estar sempre junto. Nunca me importei com as investidas dele contra a feminina aliança que nos fortalecia. (EVARISTO, 2016, p. 27-28).

Nesse contexto, é possível entender como se reproduzem tais práticas de dominação, as quais mulheres não se percebiam como vítimas da violência simbólica. O termo violência simbólica adotado por Pierre Bourdieu (2012) é compreendido pelo modo como o homem, através da dominação masculina, busca realizar uma violência sutil e invisível, vista muitas vezes como algo natural. Essa dominação masculina ofende, submete e humilha a figura feminina, não abrindo oportunidades para questionamentos sobre a situação, pois essa esconde-se no cotidiano. Tal conflito já era esperado por

Shirley: “Uma batalha nos esperava e no centro do combate o inimigo seria ele” (EVARISTO, 2016, p. 28). Na verdade, Shirley fica a todo tempo atenta à possíveis riscos que ela e as filhas poderiam sujeitar-se, ainda que não soubesse qual exatamente.

Em determinado momento, Shirley desloca a narrativa para a figura de Seni, a mais velha das filhas de seu companheiro. Fala, inclusive, de seu jeito silencioso de viver, de sua timidez, de seu cuidado com as irmãs mais novas e que, apesar de ser acanhada, a madrasta entendia que esse silenciamento estava atrelado à distância da mãe.

O silêncio de Seni demonstra um aspecto historicamente presente na vida da mulher, principalmente, da mulher negra; seja por imposição, seja de forma explícita ou velada. No caso de Seni, percebe-se que se aponta a forma velada, compreendida como violência simbólica, existente também em outros momentos do texto, conforme é possível apreender na passagem a seguir: “[...] o pai implicava muito com ela [Seni], mas pouco ou nada exigia. Quando se dirigia à menina era sempre para desvalorizá-la, constantemente com palavras de deboche [...]” (EVARISTO, 2016, p. 29).

No conto de Shirley Paixão, infelizmente, a personagem Seni não é vítima apenas da violência simbólica. Durante a trama, nota-se a presença de abusos sexuais cometidos pelo próprio pai, fato somente descoberto após toda a família se mudar para a mesma casa.

E tamanha foi a crueldade dele. Horas depois de ter sido enxotado da sala por Shirley Paixão, o homem retornou à casa e, aproveitando que ela já estava dormindo, se encaminhou devagar para o quarto das meninas. Então, puxou violentamente Seni da cama, modificando naquela noite, a maneira silenciosa como ele retirava a filha do quarto e levava aos fundos da casa para machucá-la, como acontecendo há anos. Naquela noite, o animal estava tão furioso – afirmou Shirley, chorando – que Seni, para a sua salvação, fez do medo do pavor, coragem. E se irrompeu em prantos e gritos. (EVARISTO, 2016, p. 31).

Dessa vez foi diferente. Seni gritou, acordando as irmãs e Shirley, e por meio do grito a menina passa a ser ouvida, e assim, denuncia a

violação que vinha sofrendo a tanto tempo. O grito da personagem Seni pode ser traduzido como uma reação contra o sistema, apresentando uma nova perspectiva em que a mulher negra tem possibilidade de denunciar as violências sofridas, e romper, portanto, com o silêncio que historicamente lhe foi imposto.

Num impulso, Shirley reage: “Uma pequena barra de ferro, que funcionava como tranca para a janela, jazia em um dos cantos do quarto [...] Quando vi, o animal caiu estatelado no chão”. (EVARISTO, 2016, p. 32). A crueldade da violência no espaço doméstico atinge outras crianças que vivem também nesse mesmo espaço, “a imagem de minha menina nua, desamparada, envergonhada diante de mim, das irmãs e dos vizinhos, eu jamais esquecerei” (EVARISTO 2016, p. 33).

Assim como nas demais histórias, no conto de Lia Gabriel, a personagem carrega o desejo de relatar sua vivência e a dos seus três filhos, e dentre eles, uma criança esquizofrênica. Tal distúrbio foi consequência de presenciar agressões realizadas pelo pai contra sua mãe quando ainda moravam juntos.

Dentre as diversas formas de violências observadas nesse conto está a violência doméstica, ocorrendo dentro de casa e praticada por um membro da família que vive com a vítima:

Era uma tarde de domingo, eu estava com as crianças assentadas no chão da sala, fazendo uns joguinhos de armar, quando ele entrou pisando grosso e perguntando pelo almoço. Assentada eu continuei e respondi que o prato dele estava no micro-ondas, era só ligar. Passado uns instantes, ele, o cão raivoso, retornou à sala, avançou sobre mim, arrastando-me para a área de trabalho. Lá, abriu a torneira do tanque, e tampando a minha boca, enfiou minha cabeça debaixo d’água, enquanto me dava fortes joelhadas por trás. Não era a primeira vez que ele me agredia. (EVARISTO, 2016. p. 101).

A personagem viveu um longo período de opressão pelo marido, aceitando essa condição humilhante. Conta que a principal dificuldade encontrada foi criar um filho esquizofrênico, pois o menino ficava agressivo.

Não era a primeira vez que ele me agredia. As crianças choravam aturdidas. Eu só escutava os gritos e imaginava o temor delas. Em seguida ele me jogou no quartinho de empregada e, com o cinto na mão, ordenou que eu tirasse a roupa, me chicoteando várias vezes. Eu não emiti um só grito, não podia assustar mais as crianças, que já estavam apavoradas. O que me doía era o choro desamparado delas. Depois, ele voltou à sala e me trouxe o meu menino, já nu, arremessando a criança contra mim. Aparei meu filho em meus braços, que já sangravam. Começou então a nova sessão de torturas. Ele me chicoteando e eu com Gabriel no colo. E, quando uma das chicotadas pegou o corpo do menino, eu só tive tempo de me envergar sobre meu filho e oferecer as minhas costas e as minhas nádegas nuas ao homem que me torturava. Meu menino chorava e chorava” (EVARISTO, 2016, p. 102).

Nos três contos vemos o exercício de um domínio opressor do homem sobre as personagens femininas, o qual é um processo de construção social, um comportamento tóxico masculino, fragmentado em variadas formas de violência, como a psicológica, afetando o estado psíquico e emocional da vítima.

A Lei Maria da Penha sancionada em 07 de agosto de 2006, como a Lei n.º 11.340, visa proteger a mulher da violência doméstica e familiar, em seu Art. 7º, enumera algumas das formas de violências que as mulheres podem sofrer. São elas: violência física, psicológica, sexual, patrimonial ou moral:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal; II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, [...] violação de sua intimidade [...]. III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação [...]. IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos [...]. V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria. (BRASIL, 2006).

No decorrer dos anos a Lei Maria da Penha teve algumas mudanças. Em 2017, na Lei 13.505/17, estabeleceu-se que mulheres

em situação de violência doméstica e familiar devem ser atendidas, preferencialmente, por policiais e peritas do sexo feminino. Em 2018, na Lei 13.772/18, a violação da intimidade da mulher foi reconhecida como violência doméstica e familiar. Já em 2019, a Lei 13.827/19 autorizou que, em alguns casos, a autoridade judicial ou policial aplique medidas protetivas de urgência, e a Lei 13.926/19, tornou obrigatório que seja informado quando a vítima for uma pessoa com deficiência.

Muitos foram os avanços da Lei Maria da Penha no decorrer dos anos, entretanto, muito ainda deve ser feito nos avanços de políticas públicas de proteção às mulheres no combate à violência.

### **3. INTERSECCIONALIDADE DA VIOLÊNCIA: SEXISMO, MACHISMO E CULTURA DO ESTUPRO**

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE com base em dados de 2019, aponta que mais da metade dos brasileiros, ou seja, 56,10% eram de pretos ou pardos. Dos 209,2 milhões de habitantes do país, 19,2 milhões se assumem como pretos, enquanto 89,7 milhões se declaram pardos. Os negros – que o IBGE conceitua como a soma de pretos e pardos – são, portanto, a maioria da população. Já o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA do ano de 2020 apresentou como resultado de suas pesquisas sobre a violência contra a mulher a constatação de que, no Brasil, a cada duas horas uma mulher era assassinada, e destas 68% eram negras.

As desigualdades podem ser percebidas em diversas estatísticas, contudo, esses contrastes são ainda mais gritantes quando se trata da mulher negra, que é discriminada historicamente dentro das perspectivas de gênero e raça: “A mulher negra no Brasil é discriminada duas vezes: por ser mulher e por ser negra” (AGUIAR 2007, p.87).

As mulheres negras são o principal grupo de risco nos casos de feminicídio. Os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de



2020 mostram que 66,6% das mulheres que sofreram feminicídio no Brasil eram negras. A pesquisa ainda mostra dados relacionados a violência sexual definida como qualquer ato sexual ou tentativa de obter ato sexual sem o consentimento da vítima, exercida com uso da força, ameaça, chantagem, suborno ou manipulação.

O estupro é uma forma da violência sexual e um dos mais cruéis atos de violência, humilhação e controle sobre o corpo de outro indivíduo, em sua maioria, mulheres. Os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2020 mostram que um estupro é registrado a cada 8 minutos no Brasil, 85% das vítimas são mulheres, o que evidencia a dessemelhança de gênero como uma das raízes da violência sexual. De acordo com os registros de estupro e estupro de vulnerável do ano de 2020, 70% são cometidos contra vulneráveis, pessoas menores de 14 anos ou pessoas que não possam oferecer resistência ao ato. No entanto, em decorrência da cultura do estupro e do racismo estrutural no país, muitos desses dados são desconsiderados pela sociedade brasileira, principalmente relacionada à inferiorização das mulheres negras, a qual é histórica e sistêmica.

Em *Aramides Florença*, seu companheiro passa a enxergar o filho como um rival de sua atenção, numa crise de raiva e ciúme a estupra: “Aquele que eu havia escolhido para ser o meu e com quem eu havia compartilhado sonhos, desejos, segredos, prazeres (...) me violentava, machucava meu corpo e a minha pessoa, no que eu tinha de mais íntimo” (EVARISTO, 2016, p. 18). Sendo assim, um dos instrumentos de luta política no combater as muitas opressões é a interseccionalidade, como fala a autora Patrícia Hill Collins (2014), que considera o panorama ao mesmo tempo um “projeto de conhecimento e uma arma política”. A interseccionalidade é vista como uma das maneiras de combater as diversas opressões entrelaçadas, configurando-se, portanto, como um instrumento de luta política.

Já para Kimberlé Crenshaw, advogada e professora (UCLA/Columbia), a interseccionalidade:

É uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 117).

Dentro desta perspectiva, importante salientar a questão da violência que as mulheres negras sofrem em suas relações no espaço público e no espaço privado, pois essa violência não está restrita à violência física, sexual ou simbólica, mas compreende também aquela causada pela sociedade de um modo geral, configurada através do racismo e de outras práticas discriminatórias que afetam as mulheres. Segundo Almeida (2018) “O racismo é uma manifestação regida por práticas inconscientes ou conscientes que podem resultar em privilégios e desvantagens, dependendo do grupo racial em que o ser humano está inserido” (p.29).

Para o autor, o racismo estrutural está presente em todos os aspectos sociais, estabelecendo discrepâncias que perpassam pela estrutura da sociedade brasileira, constituindo-se nas áreas políticas, jurídicas, econômicas, familiares e que se manifesta nas relações sociais. Assim, o racismo estrutural é o conjunto das várias formas de racismo, incluindo o individualista e o institucional, que sustentam a sociedade e naturalizam que o lugar do negro está associado à servidão ou à criminalidade.

No conto, Shirley narra que aquilo era “a cena mais dolorosa” da sua vida: “Um homem esbravejando, tentando agarrar, possuir, violentar o corpo nu da menina, enquanto outras vozes suplicantes, desesperadas, desamparadas, chamavam por socorro. Pediam ajuda ao pai, sem perceberem que ele era o próprio algoz” (EVARISTO, 2016, p.32). O comportamento dele é a própria demonstração de que “o ato sexual em si é concebido pelos homens como uma forma de dominação, de apropriação, de ‘posse’” (BOURDIEU, 2012, p. 36). E ainda, o estupro é “nada mais, nada menos que um processo consciente de intimidação pelo qual todos

os homens mantém todas as mulheres num estado de medo” (YOUNG, 2000, p. 62, *apud* BIROLI e MIGUEL, 2017, p. 71).

A violência é uma maneira de dominação patriarcal histórica, que segundo Santos (2008), está presente em diversas situações rotineiras e consideradas comuns, como a discriminação da mulher, a linguagem ofensiva, as piadas machistas, o estereótipo de corpo, a obstrução da liberdade sexual, a intimidação, o assédio, o abuso, o estupro, bem como também a morte.

Nesse ponto se observa o aparecimento do poder simbólico, no qual as normas da sociedade são consideradas naturais, e assim, inquestionáveis. De acordo com Bourdieu (2012) “[...] o poder simbólico viabiliza e legitima o exercício de outras formas de poder por meio do obscurecimento da realidade”. É o caso do estupro, um comportamento sexual forçado, velado, e muitas vezes, justificado, controlando o corpo da vítima através da violência, como aconteceu com as personagens Aramides e Seni.

A história de Aramides e Seni reflete a realidade de várias mulheres e crianças vítimas da cultura do estupro, do machismo e do sexismo a que somos forçadas a enfrentar todos os dias. A cultura de estupro é manifestada de maneira sutil e insignificante aos olhos das pessoas “[...] configura, assim, uma forma de violência simbólica, que muito embora seja mascarada, possui efeitos reais e materiais na sociedade e principalmente nas vítimas (LANA et al., 2016, p. 164).

No caso da personagem Seni, Conceição Evaristo vem mostrar um olhar também para a questão da violência infantil, onde o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) tem papel fundamental no amparo, proteção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Muitas das experiências sofridas pelo menor são silenciadas pela família, relacionado ao medo e a vergonha de expor a situação ou por fazerem parte de relacionamentos abusivos, predominando nessas relações a opressão masculina.

Para hooks (2000, p. 75), a opressão masculina contra as mulheres não pode “ser desculpada com o reconhecimento de que há formas de homens machucarem mulheres por meio dos papéis

rígidos do gênero [...] isso não anula ou diminui a responsabilidade masculina de sustentar e perpetuar o poder deles sob o patriarcado de explorar e oprimir mulheres”. A autora confirma, assim, que a maior parte da coletividade é vítima do sexismo, devido aos papéis “inflexíveis” dos gêneros, e que, infelizmente, existe a opressão dos homens para com as mulheres.

As mulheres negras são o grupo mais afetado pela violência doméstica e pelo feminicídio. O crime do feminicídio (Lei 13.104/15) ocorre quando o assassinato envolve violência doméstica e familiar, menosprezo ou discriminação à condição de mulher da vítima. Os motivos mais comuns são o ódio, o desprezo ou o sentimento de perda do controle e da propriedade sobre as mulheres.

Na sociedade, normalmente o homem é representado como aquele que comanda a relação com a parceira em diversos seguimentos da sua vida, tornando-se algo naturalizado. A mulher não percebendo a condição de submissa acaba reproduzindo sem perceber a violência psicológica com outras mulheres.

Criei coragem, limpei o sangue que ainda me escorria dos braços, sentindo a ardência dos lanhos das costas e por todo o corpo, juntei rapidamente umas poucas roupas minhas e das crianças e busquei a casa de minha mãe. Fui recebida por ela com carinho e com conselhos. Eu poderia ficar por uns dias, mas o mais certo seria eu voltar e conversar com o meu marido, para chegarmos a um entendimento; era preciso pensar nas crianças. Sim, eu ia fazer isso. Ia conversar com ele. Sabia que não seria fácil, mas o ódio que eu estava sentindo me fortalecia (EVARISTO, 2016, p. 102, 103).

Nota-se que a personagem Lia Gabriel é narrada em situações de opressão e violência, que, geralmente, é uma tradição patriarcal que culmina no pensamento submisso da mãe da personagem, induzindo-a a voltar para o seio do seu lar, e conseqüentemente, para o seu esposo, justificando que assim seria melhor para ela e para as crianças, mesmo o homem sendo violento com todos.

Em cada conto é possível perceber os meios de resistência perante o opressor. As protagonistas são vítimas do machismo, porém, nota-se a resistência diante das adversidades, e cada uma

dessas mulheres negras encontraram uma forma de continuar dentro de suas particularidades de superação, resultado de luta, resistência e deslocamentos.

Desta forma, é possível observar como a violência contra as personagens percorre na literatura, mostrando a influência de um contexto sociocultural que reprime e oprime as mulheres, vistas como um grupo minoritário.

#### **4. FEMINISMO NEGRO**

O feminismo é um movimento político e social que surgiu no final do século XIX buscando a garantia da equidade dos direitos sociais entre homens e mulheres, no sentido de que ambos tenham os mesmos direitos e as mesmas oportunidades. “[..] é um movimento que produz sua própria reflexão crítica, sua própria teoria. Essa coincidência entre militância e teoria é rara e deriva-se, entre outras razões, do tipo social de militante que impulsionou” (PINTO, 2010).

Os movimentos feministas são apresentados por meio de “ondas”, períodos cronológicos que auxiliam na compreensão das diferentes particularidades, pois as mulheres de cada momento histórico tinham demandas diferentes. A primeira situa-se no final do século XIX, denominado de Movimento Sufragista, conhecido por lutar pelo direito ao voto feminino e por direitos democráticos. A segunda, no final dos anos 60, foi a luta por liberdade sexual; e a terceira, no final dos anos 70, caracterizou-se pela luta de caráter sindical, protagonizada pela mulher trabalhadora, na América Latina.

O movimento feminista brasileiro organizou-se de diversas formas e concepções a partir da influência do feminismo norte-americano e europeu com seus grandes acontecimentos. Foi um movimento que, juntamente com outros movimentos das minorias discriminadas lutavam por igualdade de direitos.

Foi a partir de um movimento de mulheres brancas que surgiu o feminismo. Pinto (2010) afirma que as percussoras do movimento feminista foram mulheres de classes média, formadas. Isso não

significa dizer que não existiam mulheres negras feministas, mas que esse número era bem reduzido e que dentro do próprio movimento essas mulheres não tinham voz, sendo invisibilizadas.

As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras. (CARNEIRO, 2003, p.1).

Dessa forma, como eram apenas as mulheres brancas, estudadas e de classe média que estávamos à frente das reivindicações, o feminismo começou a receber críticas por não atender às necessidades de mulheres não brancas, assim, começa a aparecer no final da década de 1970, um feminismo preocupado com as especificidades vivenciadas por essas mulheres. Dessa maneira, houve-se a necessidade da criação de algumas vertentes, e dentre elas, o feminismo negro.

Carneiro (2003, p.2) afirma que o feminismo negro foi “construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas [...] tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades”.

O pensamento feminista negro possibilita às mulheres negras diferentes visões de si mesmas, e do seu mundo, mais do que a oferecida pela ordem social estabelecida. Isso é feito com base na cultura e nas tradições das mulheres negras; assim, o pensamento feminista negro rearticula a consciência do que já existe. Ele oferece ferramentas de resistência para as subordinações vividas pelas mulheres afro-americanas. (BARBOSA, 2010, p. 4).

No decorrer da história o feminismo negro vem alcançando grandes conquistas na luta pelos direitos sociais das mulheres negras, Carneiro (2003) comenta que o movimento a favor das mulheres negras, vem proporcionando a síntese das bandeiras de lutas do movimento negro, enegrecendo as reivindicações femininas, dando visibilidade ao conjunto de mulheres brasileiras

e ainda traçando um processo de “feminização das propostas e reivindicações do movimento negro”.

Ainda segundo Carneiro (2003, p.129): “O protagonismo político das mulheres negras vem se constituído em força motriz para determinar as mudanças nas concepções e o reposicionamento político feminista no Brasil”. Já para a feminista estadunidense Carole Boyce Davies, (1994, p. 27). “as políticas do feminismo negro só podem ser transformadoras se buscarem desafiar condições e processos sociais, e valorizar existências frequentemente silenciadas ou invisíveis nos atuais padrões da ordem social”.

Mesmo com as mudanças sociais, sobretudo aquelas que foram conquistadas pelo feminismo negro, o poder da figura masculina ainda subsiste. Os personagens masculinos abordados nesse estudo representam o poder e o domínio no espaço doméstico. Tanto Aramides, Seni e Lia Gabriel são violentadas e humilhadas em seus lares, e tal situação é fruto do patriarcado que persiste na atualidade em todas as sociedades de orientação patriarcal.

Em *Lia Gabriel*, o marido, ao chegar à casa, trata sua companheira como uma serva, ao exigir comida quente: “era uma tarde de domingo, eu estava com as crianças assentadas no chão da sala, fazendo uns joguinhos de armar, quando ele entrou pisando grosso e perguntando pelo almoço” (EVARISTO, 2016, p. 86). Lia não atende ao pedido do homem, e diz que “o prato estava no micro-ondas, era só ligar” (EVARISTO, 2011, p. 86).

Ao retornar da cozinha o marido a espanca, a arrastando para a área de serviço, dando joelhadas. “Lá abriu o tanque e, tampando a minha boca, enfiou minha cabeça debaixo d’água enquanto me dava fortes joelhadas por trás. Não era a primeira vez que ele me agredia.” (EVARISTO, 2016, p. 86). O cenário onde ocorre o espancamento é extremamente sugestivo, corroborando a visão do macho a respeito da mulher, visão que a impõe a função de serva, escravizada ou empregada.

O segundo momento do espancamento acontece dentro do quartinho da empregada, onde o homem bate em Lia Gabriel com um cinto que para ela era um chicote, signo da violência contra os

escravizados: “[...] e, com cinto na mão, ordenou que eu tirasse a roupa, me chicoteando várias vezes [...] Começou então nova sessão de torturas. Ele me chicoteando e eu com Gabriel no colo.” (EVARISTO, 2016, p. 87).

A obra de arte escrita por Conceição Evaristo vem denunciar em suas narrativas esse comportamento socialmente construído que concede ao homem o “direito” para dominar e atacar as mulheres, comportamento esse que sobreviveu desde o Brasil Colonial, o qual se reflete até hoje nas estatísticas sobre violências direcionadas a mulher negra, em maior escala percentual. Para hooks (2018, p. 120) o feminismo tem papel imprescindível nessa desconstrução: “[...] o feminismo é um movimento para acabar com sexismo, dominação e opressão sexistas, é uma luta que inclui esforços para acabar com a discriminação de gênero e para criar igualdade”.

As personagens apresentadas levam consigo experiências, tanto pelo gênero quanto pela condição étnico-racial, e desconstrói vozes antes silenciadas, mas que agora não mais se calam, e nem aceitam as agressões impostas a elas. E assim, com muita superação, Aramides Florença buscou autoconfiança e reconstruiu sua vida, agora apenas com seu filho distante das lembranças dos abusos sexuais provocados pelo homem a quem ela tanto confiou.

Vemos também em Shirley Paixão, uma das características do feminismo, onde todas estão unidas e fortalecidas a lutarem por seus espaços. A geração de meninas que agora aparecem é o começo de uma força feminina em crescimento que juntas conseguiram superar as dificuldades da vida: “A nossa irmandade, a confraria de mulheres é agora fortalecida por uma geração de netas que desponta. Seni continua buscando formas de suplantando as dores do passado. (EVARISTO, 2016, p. 34). Shirley Paixão demonstra que a luta não foi por ela mesma, mas pelas mulheres: suas iguais.

Já Lia Gabriel torna-se gestora da sua própria vida, “E foi nessa ocasião que tomei, sozinha, a diretriz de minha vida [...]. Consertei a minha vida, cuja mola estava enferrujando. Eu mesma imprimi novos movimentos aos meus dias. Fiz por mim e pelas crianças (EVARISTO, 2016, p. 98-99), ela se reconstrói e transforma sua história.



Portanto, o feminismo negro e a escrita de autoria feminina vem combater a perpetuação do patriarcado, considerando-o opressivo para mulheres qualquer forma de dominação, ao analisar o papel subjugado das mulheres no mercado de trabalho, no ambiente familiar e nos espaços sociais. Desta maneira, é importante refletir sobre a participação das mulheres negras nos movimentos sociais, contribuindo para que elas possam ser protagonistas das suas histórias e que lutem pela efetivação dos seus direitos e igualdade social de forma consciente.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa permitiu perceber que, a literatura negra de autoria feminina é uma alternativa artística de denúncia e de análise crítica de situações-problema em que a mulher ainda é vítima de uma diversidade de formas da violência, tendo como principal fator a dominação masculina. Esse fato se deve a cultura enraizada na sociedade, na qual o homem manteve-se historicamente numa posição de superioridade em relação à mulher. Além dos estereótipos, o racismo e o sexismo são os principais fatores responsáveis pelo sofrimento feminino.

Os contos mostram através das personagens Aramides Florença, Shirley Paixão e Lia Gabriel o protagonismo da mulher negra, que apesar das dificuldades que passa, se refaz das mazelas impostas e naturalizadas pela sociedade, resultado das relações desiguais entre homens e mulheres, também das contradições entre gênero e raça. Assim, a obra *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, representa importante contribuição na denúncia da violência imposta às mulheres negras, mas também um potente material pedagógico para o trabalho com as turmas da educação de jovens e adultos já que as violências tratadas em contexto da escrita literária podem ser articuladas inclusive com as histórias de vidas de mulheres negras educandas dessa modalidade de ensino, mas principalmente como elemento educativo de prevenção dessas violências.

Apesar da narrativa inicialmente descrever a violência doméstica, também aponta o empoderamento das personagens, recriando suas histórias de vida a partir das adversidades enfrentadas ao longo dos anos. Assim, os textos de Conceição Evaristo têm em seu aspecto artístico um caráter humanizador e incentivador da independência feminina, já que contemplam personagens insubmissas, as quais lutaram contra a dominação masculina e o sistema opressor composto pelo racismo estrutural no Brasil.

Finalmente, constitui-se um desafio identificar e combater qualquer tipo de violência contra a mulher, possibilitando a autonomia dessas com relações mais igualitárias e que sejam, além de tudo, conhecedoras de seus direitos enquanto cidadãs. É no espaço educativo que muitos jovens e adultos, independente do gênero, poderá reconstruir socialmente valores, antes machistas, misóginos, sexistas, por valores de inclusão social, de respeito e de valorização da diferença.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcio Mucedula. **A construção das hierarquias sociais: classe, raça. Gênero e etnicidade.** Cadernos de Pesquisa do CDHIS, v. 1, n. 37, 2007.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- BARBOSA, Lícia M. de Lima. **Feminismo negro: notas sobre o debate norteamericano e brasileiro.** Seminário Internacional Desfazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. Florianópolis. Anais eletrônicos, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70. 2016.
- BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. **Feminismo e política.** São Paulo:Boitempo, p. 71 .2014.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina.** 11. ed. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. Lei n. 11.340 de 07 de agosto de 2006. **Lei Maria da Penha**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm). Acesso em: 18 mar. 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 58, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. Estudos Avançados, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003.

COLLINS, Patrícia Hill. **Interseccionalidade: um projeto de conhecimento para um mundo descolonizante?**”. Comunicação ao colóquio internacional Intersectionnalité et Colonialité: Débats Contemporains, Université Paris Diderot, 28 mar.2014.

DAVIES, Carole Boyce. **Black woman writing and identity**. Migrations of the subject. Nova York: Routledge, 1994. 229 p.

DREZETT, Jefferson; PEDROSO, Daniela. **Aborto e violência sexual**. Cienc. Cult., São Paulo, v. 64, n. 2, p. 35-38, Junho 2012. Disponível em [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Hfl-LNpZLE4J:cienciaecultura.Bvs.br/scielo.php%3Fscript%3Dsci\\_arttext%26pid%3DS0009-67252012000200015+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Hfl-LNpZLE4J:cienciaecultura.Bvs.br/scielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS0009-67252012000200015+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 05 Out.2021.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. **Anuário brasileiro de segurança pública**. Ano 15. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

HOOKS, bell. **Feminist theory: from margin to center**. 2 ed. London: Pluto Press, 2000. 179 p.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**. Tradução de Ana Luiza Libâneo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2020. **Violência contra a mulher: feminicídio no Brasil**. Disponível em: <https://>

[www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/200826\\_ri\\_atlas\\_da\\_violencia.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/200826_ri_atlas_da_violencia.pdf). Acesso em: 07 set 2020.

LANA, B. et al. **≠MeuAmigoSecreto**: feminismo além das redes. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2016.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Feminismo, História e Poder**. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v. 18, n. 36, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

SANTOS, Lígia Pereira dos. **Mulher e violência**: histórias do corpo negado. Campina Grande: EDUEP, 2008.

SENADO FEDERAL. Secretaria de transparência. **Violência doméstica e familiar contra a mulher**. Data Senado, 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/comum/violencia-domestica-e-familiar-contr-a-mulher-2019>. Acesso em: 10 out 2020.



# PRODUÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS NA EJA

Maria D'Ajuda Santos Teles Queiroz  
Izanete Marques Souza  
Natalino Neves da Silva

## 1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem da Língua Portuguesa em suas dimensões linguística, discursiva e comunicativa necessita fazer parte de toda e qualquer modalidade de ensino da Educação Básica, pois a garantia desse direito permite que os(as) interlocutores(as), comuniquem suas ideias e opiniões a partir de uma perspectiva argumentativa, crítica e reflexiva.

No que concerne especificamente à Educação de Jovens e Adultos (EJA), espera-se que jovens, adultos e idosos tenham conhecimentos acerca da produção de textos do gênero dissertativo-argumentativo de modo inclusive contextualizado com as suas vivências e experiências adquiridas através do cotidiano.

É certo que esses estudantes conseguem emitir sua opinião ou juízos de valor sobre determinados assuntos por meio da oralidade. Entretanto, quando solicitados a escreverem o que pensam, como tantos outros discentes de outros níveis de ensino, geralmente demonstram insegurança, bloqueio e desconhecimento da estrutura dissertativa.

Vale considerar, com isso, que é necessário apresentar a esse público estudantil as especificidades dos gêneros textuais dissertativo-argumentativos, a fim de que possam se familiarizar com esse suporte comunicativo e minimizarem possíveis receios quanto à escrita, possibilitando aos mesmos a aquisição ou aprimoramento de habilidades e competências linguísticas exigidas para a produção de redação em prosa.

Nota-se, também, que a aprendizagem de um dado objeto, nesse caso, da estrutura dissertativa, corresponde ao avanço de esquemas mentais cognitivos relevantes, que ajudarão os usuários a transporem barreiras do processo comunicativo e, por que não dizer, do meio social, tantas vezes excludente por conta de limitações advindas do não uso de uma modalidade escrita da língua.

É a partir do contato com o mundo letrado de gêneros de circulação social que os estudantes da EJA terão menos aversão à escrita, principalmente à redação dissertativa, tão em voga nos concursos e vestibulares. Daí a necessidade de apresentá-los a essa produção escrita, socialmente difundida, a serviço do uso e (re)uso de todos os falantes e aprendizes de Língua Portuguesa. Para tanto,

O ensino da língua portuguesa deve ter como finalidade o desenvolvimento da capacidade de representação e comunicação, ou seja, da competência textual (capacidade de interpretar e produzir textos orais e escritos de uso social) para satisfazer necessidades pessoais do indivíduo e para acesso e participação no mundo letrado. O texto é a unidade básica do ensino e não as letras, sílabas, palavras ou frases descontextualizadas (DURANTE, 1998, p.31).

Partindo dessa perspectiva consideramos que o ensino de Língua Portuguesa na EJA deve abarcar a diversidade textual e suas práticas sociais, de modo a diminuir a distância entre os conteúdos de Língua Portuguesa, apresentados na escola, e a funcionalidade do conhecimento apreendido pelo estudante. O trabalho relacional se apresenta como uma forma de valorizar o discurso letrado proficiente, e, conseqüentemente, familiarizar os estudantes com a escrita que expresse pontos de vista e criticidade sobre determinado assunto, nesse caso, a dissertação argumentativa.

Para a escrita deste capítulo utilizamos como fonte de pesquisa, estudos de autores(as) que abordam temáticas sobre produção do texto dissertativo-argumentativo, aspectos referentes à produção de sentidos do texto e como a leitura e os conhecimentos prévios incidem na formação de estudantes produtores de textos proficientes, principalmente o público estudantil da EJA.

Dessa forma, trata-se de uma pesquisa cujo procedimento de coleta de dados é de caráter bibliográfico, uma vez que foram usados materiais escritos gráfica e eletronicamente para embasar a exposição do tema. Inicialmente, pensou-se em uma pesquisa para ser aplicada em uma turma da EJA, entretanto, em virtude da realidade de aulas remotas ou semipresenciais, não foi possível realizar essa abordagem.

Consideramos que toda e qualquer análise e estudo sobre as situações de uso da língua escrita no que se refere à produção textual devem ser vistos como um reforço elucidativo à compreensão de como funciona o sistema de escrita que usamos em nossa comunicação oral e escrita. Dessa forma, esperamos que a realização desse estudo possa contribuir para uma tomada de consciência no sentido de mudança de postura frente à escrita de textos dissertativo-argumentativos por parte de professores e estudantes, passando a utilizá-la a partir de um conhecimento sistematizado sobre as convenções da mesma, em práticas cotidianas conforme o contexto situacional.

## **2. EDUCAÇÃO E O USO DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS NA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Todos os contextos de atuação social nos remetem à possibilidade de expor nossas ideias e pontos de vista sobre tudo que nos rodeia. É um exercício de valorar e ler sobre o mundo circundante, exprimindo sentimentos, vontades, confrontando e comparando opiniões individuais. Nesse sentido, o trabalho com textos dissertativo-argumentativos em turmas de EJA precisa, também, viabilizar o contato dos estudantes com a prática leitora, porque é a partir daí que se abrem possibilidades para uma escrita segura de gêneros textuais diversos, a saber, de textos dissertativos.

Em qualquer modalidade de ensino, assim como para os(as) estudantes dessa modalidade de ensino, ou, de maneira específica, Tempo Formativo III, Ensino Médio, produzir redações em prosa, dentro de critérios de uma estrutura fixa, obedecendo a uma



linearidade de raciocínio e a competências para a escrita formal não é das tarefas mais fáceis. Isso porque essa é uma realidade de uma parcela significativa dos discentes da última etapa da Educação Básica cujos dados do Ideb (Índice de desenvolvimento da educação básica) no ensino médio subiram de 3.8 para 4.2 em 2019.

É preciso fomentar, potencializar e divulgar esse tipo de avanço em todos os níveis da EJA pois, conforme a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o **Eixo da Produção de Textos** compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos (...) (BRASIL, 2017, p. 74).

O que é necessário frisar é que o público da EJA precisa ter contato com metodologias para a produção textual que os aproximem de práticas de letramento, tendo acesso a textos literários, jornalísticos, científicos, enfim, leitura atualizada no momento do discurso, que também perpassa pela interpretação, outro aspecto relevante a ser considerado no processo de produção escrita.

Para tanto, os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Médio (2002) preconizam como objetivos para os(as) educandos(as) do Ensino Médio nessa área do conhecimento:

- [...] considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social;
- analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas);
- confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal;
- compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade (BRASIL, 2000, p. 20-22).

No que se refere aos recursos expressivos da linguagem verbal podemos compreender como a apropriação do sistema de escrita da língua exemplificada pela produção de textos diversos, permeados de objetividade, subjetividade, intencionalidade, funcionalidade e contextualização, ou seja, organizados em função da esfera de circulação a que se destinam. Portanto, é disso que falamos e que pretendemos promover para os(as) estudantes da EJA do Ensino Médio: vivências pedagógicas que possibilitem que se tornem produtores e interlocutores de situações discursivas da língua escrita para o domínio das competências linguísticas que os(as) possibilitem participar da vida socialmente construída com as mesmas condições de um(a) discente de uma turma seriada.

Para isso, é crucial que tenham oportunidades de atuar sobre essa realidade, com a mediação do(a) professor(a) de Língua Portuguesa (e de outros componentes do currículo), o qual necessitará de sensibilidade e metodologias que visem o trabalho nessa perspectiva, não negando aos(às) estudantes o contato com a norma-padrão da língua, sem, no entanto, desconsiderar os saberes já construídos. Para Geraldi:

É este compromisso e esta articulação a novidade de cada discurso, e do texto dele decorrente. Isto não se faz impunemente em dois sentidos diferentes: de um lado relativamente aos sujeitos que estão sendo sempre interrogados (...), no sentido de suas falas com ela se coadunarem; por outro lado as diferentes articulações são também responsáveis pela produção de novos sentidos (ainda que para expressões velhas) que se somam aos sentidos anteriores, reafirmando-os ou deslocando-os no momento presente. (GERALDI, 2003, p. 136)

Pois, é no texto que a língua se revela enquanto discurso oral ou escrito concretizado em um dado tempo e em uma determinada dimensão, servindo-se a uma finalidade específica e (re)construindo sentidos.

Todo o empenho frente à produção textual dissertativa na EJA deve ser um trabalho conjunto e dialógico, promovendo as falas, os debates, as palestras, os contos do dia a dia, as reproduções jornalísticas, as investigações científicas e até mesmo filosóficas, a

interdisciplinaridade e, por conseguinte, a tomada de posicionamento diante de muitas informações que serão transformadas em conhecimento.

Ainda com base nos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Médio (2002), enfatizamos que a compreensão da língua é saber avaliar e interpretar o momento da interlocução, julgar, tomar uma posição consciente e responsável pelo que se fala/escreve, mesmo porque, não seremos somente os falantes do enunciado, mas, em dado momento, seremos os ouvintes que formularão hipóteses sobre o que ouvimos. É assim que se processa o turno conversacional e que é o primeiro passo para a colocação dos pensamentos no papel, um ato perene de verbalização da defesa de um ponto de vista.

### **3. EXEMPLIFICANDO O TRABALHO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NA EJA: A TEMÁTICA DA MULHER NEGRA NA SOCIEDADE**

Para realizar o trabalho dissertativo-argumentativo na EJA vale considerar, como ponto de partida, a leitura de textos literários como, por exemplo, o gênero conto. Para exemplificar, tomamos como referência a personagem negra, feminina, inscrita no livro da escritora Conceição Evaristo, *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, cujo título é *Maria do Rosário Imaculada dos Santos*.

A narrativa gira em torno da história de vida da personagem Maria do Rosário Imaculada dos Santos, que é também a narradora-personagem, a qual apresenta-se distante de sua família e de suas origens, já que foi retirada de forma abrupta do seio de sua parentela, por um casal do sul do Brasil.

O texto escolhido é um recurso que possibilitará aos(às) educandos(as) realizarem a leitura, reflexão e análise sobre o papel da mulher negra na sociedade e a busca por uma afirmação identitária, a fim de que possam expressar-se sobre a temática em produções de textos dissertativos orais e escritos. Não será um pretexto para desencadear a escrita visto que antes de ser usado na sequência didática aqui apresentada deverá ser lido como obra

literária que carrega especificidades da produção artística. Por isso, ao ser relido aqui, objetiva-se retomar essa obra como um incentivo à reflexão do conhecimento já acumulado sobre a temática, mesmo porque, conforme Kleiman (2004, p.13),

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio. O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2004, p. 13).

Nesse sentido, compreendemos a leitura e a produção textual como partes de um processo maior de apropriação e ressignificação de sentidos. Dessa forma, o processo de leitura é um ato dialógico entre leitor e autor, perpassado pelo texto, em busca das intenções implícitas do autor, sem, contudo, abolir as várias compreensões e significações formuladas pelos(as) leitores(as).

Para tanto, o conto a ser trabalhado é um texto literário com uma linguagem peculiar à oralidade, com um cuidado na escolha de termos e expressões idiomáticas típicas da língua materna na construção de narrativas, que prendem a atenção do(a) leitor(a), a ser trabalhado com o objetivo de aguçar as reflexões dos(as) jovens, adultos e idosos sobre temáticas atuais e relevantes da realidade, a saber, o papel da mulher negra na sociedade, de modo a desenvolver potencialidades criativas e habilidades argumentativas. Dessa forma,

(...) acredita-se que o professor que não tem acesso a conhecimentos e questionamentos problematizadores das práticas racistas e das práticas de empoderamento étnico-racial certamente terá muita dificuldade em entender, inclusive, os bloqueios comunicativos resultantes do processo de silenciamento e de invisibilização praticada por uma sociedade estruturalmente racista, o que poderá levá-lo a interpretar equivocadamente esta situação como falta de interesse e/ou déficit de aprendizagem por parte do discente. (SOUZA; ALMEIDA; SILVA, 2021, p. 91)

Espera-se que os estudantes possam demonstrar aceitabilidade e receptividade pela temática proposta, uma vez que serão instigados e conduzidos à produção dissertativa com exploração de pontos de vista, ancorados em argumentos embasados a partir de sua realidade, dos debates vivenciados e das leituras realizadas (sejam elas de textos científicos e não científicos), sempre com a mediação do(a) professor(a), de modo a suscitar “questionamentos problematizadores” e, possíveis respostas e intervenções para os tais.

Aspectos constitutivos do texto, a exemplo do pragmático, referente à atuação informacional e comunicativa, o semântico-conceitual, relacionado à coerência e o formal, referente à coesão serão trabalhados e observados nas produções textuais do público-alvo.

Dentre os fatores pragmáticos da textualidade, principalmente no gênero dissertativo-argumentativo, há de se considerar a intertextualidade que, conforme Costa Val (2004, p. 10) “concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos (...) de uma situação comunicativa”.

Isso é percebido no conto de Conceição Evaristo, Maria do Rosário Imaculada dos Santos, no qual é ressaltado o discurso engajado da autora com a causa da atuação feminina negra como sujeito que age e reage no contexto sócio-histórico e cultural descrito. Segundo Costa Val:

Outro fator preponderante da textualidade é a aceitabilidade, que concerne à expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor (VAL, 2004, p. 11).

Diante dos pressupostos, pretende-se com a leitura do conto de Conceição Evaristo, um diálogo temático no qual os(as) estudantes autores(as) imprimam suas considerações reflexivas, traçando seu percurso como produtores(as) autônomos(as) e proficientes, cujos textos tenham características de autoria e de

posicionamentos críticos e autocríticos, contribuindo em sua formação leitora e escritora. Conforme Samyn,

(...) falar sobre vivências de mulheres negras demanda o enfrentamento de um avassalador conjunto de processos de invisibilização, de silenciamento e de epistemicídio – tarefa que tem profundas implicações históricas e ontológicas. Por outro lado, a própria possibilidade de construção do discurso sobre essas vivências implica uma ruptura de ordem epistemológica. O fato de que as narrativas literárias não prescindem de processos de validação pode ser comprovado pela constituição de cânones tributários dos valores e interesses da branquitude, em evidente articulação com critérios patriarcais (...) (SAMYN, 2020, p. 17).

Para tanto, a escola deve atuar como o vetor que possibilitará a reflexão e a sensibilização sobre temáticas que abordem o papel da mulher negra e sua trajetória no percurso da história e em situações reais atuais, trazendo à luz todos os impactos sociais, culturais, emocionais de ruptura com as tradições de preconceito e segregação, transpostos nas produções textuais dissertativo-argumentativas, o que validará e suscitará em discussões positivas nas turmas da EJA que poderão transpor os muros da escola para outras realidades.

#### **4. CADEIAS REFERENCIAIS NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO DISSERTATIVO**

Quanto à produção de um texto dissertativo coeso e coerente pelos(as) estudantes da EJA, é válido citar as cadeias referenciais, as quais são um dos processos auxiliares para a compreensão do texto e à produção de sentidos. Conforme Roncarati,

o estabelecimento de cadeias referenciais se verifica com base em uma série de fatores que, conforme enfatizei na introdução, estão associados a complexas relações entre linguagem, língua e mundo. O que importa frisar é que todo processo de compreensão é interativo, alimentado por um contrato de cooperação firmado entre o autor, o sujeito escrevente, e seu leitor, o sujeito interpretante (RONCARATI, 2010, p. 34).

Dessa forma, a participação dos(as) interlocutores(as), autor(a)/leitor(a) no processo de construção referencial é fundante na aquisição da língua, já que a língua por si só não determina o aspecto semântico das palavras, mas sim, o aspecto sociointerativo entre eles(as) permite a construção de sentidos de um texto verbal ou de um texto não verbal a partir de uma interação negociada que envolve também aspectos supralinguísticos (gestos, expressões fisionômicas) e contextuais.

Importa ressaltar que o sentido não está propriamente no texto e nem no(a) leitor(a), mas emerge como um resultado das relações entre eles(as). Com isso, pode-se compreender a distinção entre referência virtual (encontrada no dicionário) e a referência real (encontrada no uso concreto do texto).

O processo de referenciação é responsável pela construção de um discurso, no qual são acionadas inferências entre os(as) interlocutores(as), as quais facilitam a compreensão dos enunciados. Para tanto, estratégias cognitivas, a exemplo de pronomes de terceira pessoa, comuns na oralidade, são usados como artifícios de retomadas de um termo anteriormente mencionado.

Nesse contexto, o conceito de expressões referenciais está relacionado à noção de entidade, a qual refere-se a pessoas, coisas, animais, lugares, eventos, fatos, processos, propriedades, predicacões e a referenciação, a operação desses elementos.

As expressões referenciais promovem, em um texto oral ou escrito, a coesão textual e é usada para se referir a uma entidade linguística ou extralinguística (real ou ficcional). O termo coesão referencial faz referência a outros elementos do contexto do texto, por meio das expressões referenciais definidas (artigos definidos e indefinidos e pronomes).

Boudreau e Kittredge (2006) *apud* Roncarati (2010) tratam os sintagmas referenciais definidos, considerando-os assim:

**Genérico:** O gato é um animal que mia. **Definido autônomo:** O gato da vizinha mia na janela./O vizinho do terceiro andar é novo. **Remissivo:** O gato da vizinha mia na janela. O gato vai acabar pulando./O vizinho do terceiro

andar é novo. O morador é muito simpático. **Lexical:** O felino vai pular. **Associativo:** os moradores são simpáticos, os porteiros são cooperativos, a síndica é competente e a administração é eficiente. **Demonstrativo:** Aquele gato mia muito na janela (BOUDREAU e KITTREDGE, 2006, p. 202 *apud* RONCARATI, 2010, p. 60).

Todas essas categorias remetem a situações lexicais e semânticas construídas em um contexto no qual locutor(a) traz à tona por meio de expressões referenciais as entidades (lugares, pessoas, seres), das quais está mencionando.

#### 4.1 O que são cadeias referenciais?

Diante do exposto, vale explicitar para as turmas de a relevância das cadeias referenciais, as quais correspondem à ideia de cadeia anafórica e cadeia coesiva. Conforme Roncarati (2010), bem como, de outros autores, a exemplo de Halliday e Hasan (1976), relacionaram cadeia coesiva as sequências que se referiam a palavras e ao contexto antecedente. Mais tarde, os mesmos autores enfatizaram que os elos coesivos são mecanismos semânticos e léxico-gramaticais cruciais para a tessitura textual e que a natureza que os une é primordialmente semântica, ou seja, constroem relações de sentido.

Nessa perspectiva, há que se mencionar a distinção de dois tipos de cadeias referenciais, a identidade, representada pelo uso de pronomes que retomam palavras ou expressões anteriores e a similaridade, tipo de cadeia referencial que utiliza palavras de um mesmo campo semântico para substituir ou se referir a outras. Ainda há a cadeia de interação de natureza gramatical ou sintática, que apresenta um sintagma nominal a um sintagma verbal, conforme o exemplo “A criança” corresponde aos termos “saiu para passear”, pois “A criança” é o ato da ação de sair e passear.

Dessa forma, uma abordagem sobre cadeias referenciais ou cadeias coesivas no estudo e ensino da estrutura do texto dissertativo-argumentativo na EJA é relevante, do ponto de vista



de orientar os(as) educandos(as) sobre o aspecto semântico que a coesão na escrita atribui à mensagem e sobre como evitar repetições desnecessárias de vocábulos e expressões, as quais incorrem em duplicidades de interpretações.

É evidente que tal abordagem deve ser em um nível de apresentar a eles(as) a utilidade dos pronomes como elementos coesivos anafóricos, fazendo referência e substituição a palavras ditas anteriormente, e catafóricos, referindo-se ou acompanhando palavras ou expressões citadas posteriormente na sequência da frase.

Todas as discussões em torno da temática sobre cadeias referenciais e sua aplicação no texto dissertativo devem promover a reflexão e análise, por parte dos(as) estudantes, de como se processa e se verifica esse artifício no texto e quais as implicações linguísticas e semânticas que decorrem dessa estratégia.

#### **4.2 Texto: estrutura e sentido**

Ao considerarmos que o indivíduo da EJA se desenvolve e interage com o mundo utilizando suas múltiplas capacidades de expressão por meio de variadas linguagens, constituídas de signos orais, gráficos, imagéticos, sonoros, entre outros, um estudo sobre os aspectos formais, estruturais e sobre como se consolidam os diversos sentidos de um texto diante de variados contextos discursivos-enunciativos passa a configurar como uma averiguação social e cultural relevante à compreensão do que seja o texto.

Inicialmente, a noção de texto referia-se à “unidade linguística superior à frase, sucessão ou combinação de frases; cadeia de pronominalizações ininterruptas, cadeia de isotopias, complexo de proposições semânticas.” (KOCH, 2005, p. 25).

Do ponto de vista pragmático, que concebe o texto como sequência da fala, resultado de processos mentais e como parte de atividades mais globais de comunicação, entendemos aqui o termo texto como um processo e não como um produto acabado, já que é uma atividade verbal realizada por indivíduos que vivem e

convivem em sociedade e, para tanto, utilizam-se dos textos para exercerem suas funções sociais. Assim:

Texto é qualquer expressão de um conjunto linguístico numa atividade de comunicação – no âmbito de um jogo de atuação comunicativa – tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocucionário reconhecível. (SHIMIDT, 1978, p.170 apud KOCH, 2005, p. 27).

Nesse sentido, o termo envolve a coesão superficial, a coerência conceitual e o sistema de pressuposições e implicações na busca dos sentidos pelos(as) interlocutores(as), já que a linguística textual concebe seu objeto de estudo como tal, devem ser consideradas as intenções e funções pragmáticas, isto é, o contexto comunicativo em que ocorre a produção do texto.

Assim, por ser objeto da ação humana o texto não se reduz a algo estático, mas faz parte de um processo que envolve operações e elementos linguísticos selecionados.

Quanto à organização da informação textual a partir do texto produzido pelo falante ou escritor(a), para a informação semântica vir à tona, à compreensão, devemos considerar os conceitos de “dado” e “novo”, cuja disposição e abrangência interferem na construção do sentido. A informação nova agrega-se à informação dada como uma forma de estabelecer a referência textual, formando, com isso, as cadeias coesivas importantes na produção do sentido pretendido pelo(a) autor(a).

Vale considerar a noção de intertextualidade numa visão ampla do termo, em que os(as) falantes referem-se ou constroem relações entre textos diversos já produzidos e uma nova produção, sem, no entanto, perder de vista a originalidade e atualização da nova proposta escrita ou falada. Para tanto, faz-se necessário compreendermos o termo “remissão” que, conforme Koch:

(...) a remissão se faz frequentemente, não a referentes textualmente expressos, mas a “conteúdos de consciência”, isto é, a referentes estocados na memória dos interlocutores. É o que se denomina anáfora semântica ou

anáfora profunda (...). As inferências constituem estratégias cognitivas extremamente poderosas, que permitem estabelecer a ponte entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios e/ou compartilhados dos parceiros da comunicação. Isto é, é em grande parte através das inferências que se pode (re)construir os sentidos que o texto implícito. (2005, p. 28).

Percebemos, dessa forma, o quanto é útil para os(as) interlocutores(as), falantes, ouvintes e leitores(as), todo o repositório linguístico e cultural acumulado por meio de vivências e trocas de informações em situações diversas, de modo a fazer com que os mesmos se reportem a episódios vivenciados e às memórias acumuladas, compreendidas como uma ativação ou “remissão”, possibilitando agregar experiências antigas a novas configurações linguísticas, a fim de erguer os sentidos de um texto da fala ou da escrita, comungado entre os(as) usuários(as) da língua em um contexto definido, considerando-se também conceitos de dado e novo.

Diante disso, depreendemos que um texto se constitui quando os(as) interlocutores(as) de uma atividade comunicativa global, para a qual são ativados elementos situacionais cognitivos, socioculturais, constroem um determinado significado, adequado ao contexto do ato da realização comunicativa.

Para Koch, (2005, p.31) “texto é considerado como manifestação verbal, constituída de elementos linguísticos (...) selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes”.

Não há como desconsiderar, no processo de depreensão do sentido de um texto escrito ou oral, que um dos aspectos relevantes é o conhecimento prévio, a saber, todo o repertório cultural e todos os conhecimentos construídos pelo(a) leitor(a)/falante ao longo de sua existência, exercem forte influência e determina o nível de compreensão de um texto.

Para tanto, o(a) interlocutor(a) utiliza vários níveis de conhecimentos, a exemplo do conhecimento linguístico, que é o conhecimento implícito, não verbalizado, intrínseco aos(as) falantes, que usam a língua de forma natural, utilizando regras e a

estrutura da língua de forma espontânea. É consenso que, para o processamento do texto, que consiste na atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas agrupam-se em blocos maiores, significativos, chamados constituintes da frase, os quais podem fazer parte do bloco nominal ou do bloco verbal. O conhecimento desses aspectos é fundamental para a compreensão integral do texto.

Tanto o conhecimento linguístico quanto o conhecimento da estrutura textual fazem parte do conhecimento prévio, tão necessário na compreensão de uma mensagem textual escrita ou oral. De acordo com Kleiman:

(...) é ponto pacífico que a pouca familiaridade com um determinado assunto pode causar incompreensão. Nesse caso, a incompreensão se deve a falhas no chamado conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, que pode ser adquirido tanto formalmente como informalmente. (KLEIMAN, 2004, p. 20).

É necessário esclarecer que, no processo de leitura, ampla ou restrita, ativamos o conhecimento de mundo necessário para a compreensão da mensagem do texto, em um nível ciente, de forma a ativar a memória.

Tudo isso nos leva a considerar que um dos elementos constitutivos do texto, ao lado da coesão, coerência e da informatividade, mais recorrentes, é a intertextualidade, a qual nos recorda que um texto sempre ecoa a fala de outros textos, ampliando, reforçando ou refutando-lhe o sentido proposto.

Para Irandé Antunes, em sentido amplo, todos os discursos e todos os textos construídos são uma sequência de outros discursos e outros textos anteriores, por isso, a noção de intertextualidade está sempre presente de forma tácita, caracterizando a escrita de textos como uma grande cadeia que faz emergir diversos sentidos, a depender do objetivo a que se aplica o enunciado. No sentido restrito, intertextualidade é a inserção de um fragmento de texto em outro texto, ou, uma temática parafraseada, dita com outros termos, a partir de um texto anterior.

Quando o(a) escritor(a) se apropria de aportes e repertórios linguísticos, constituídos de temáticas com base em produções textuais de outros(as) autores(as) e de outras épocas, é consenso que existirão a riqueza e fluidez das palavras organizadas em frases e parágrafos, até compor-se o texto como uma concatenação de ideias e significados harmônicos, sem, contudo, perder o seu tom de originalidade, pautada na apropriação devida e autorizada de algo já abordado, porém, não esgotado.

É sabido que leitores(as) afincos são escritores(as) promissores(as), senão escritores(as) em potencial. Entretanto, é necessário que, em espaços como a escola, criemos condições para que a prática leitora e a prática da produção textual sejam exercitadas a contento pelos(as) estudantes, de modo que os(as) mesmos(as) as compreendam como um ato inerente à vida social, humano, emotivo e funcional.

Mas, a questão que se coloca é de que forma despertar nos(as) estudantes este sentimento precípuo à atividade de produtores textuais no âmbito da escrita, uma vez que, no âmbito da oralidade, será como algo mais natural e espontâneo, dadas às necessidades e exigências para a comunicação. É consenso acreditar que os momentos de escritor(a) de um texto no espaço escolar são momentos automatizados em situações temáticas propostas com um aspecto artificial, sem objetivos condizentes às emoções dos(as) estudantes. Em outras palavras, de forma insípida e superficial.

Daí, então, cabe aqui, mais uma vez falarmos sobre a necessidade de se fazer vir à tona todo o repositório linguístico, o conhecimento prévio dos(as) educandos(as) e, importante também, é promover instâncias de dialogicidade, remissão de conhecimentos, para, dessa forma, estimular os(as) futuros escritores(as) a escreverem para si e para o outro, seu(sua) interlocutor(a), que irá atribuir sentidos múltiplos aquilo que foi produzido com um teor significativo para quem o produziu.

Acreditamos, com isso, na importância das várias vozes de variados textos, lidos e compreendidos pelos(as) estudantes leitores(as) e escritores(as) que, a partir de um “mote”, uma

primeira voz, irá desencadear novos significados em produções textuais consistentes e pragmáticas. Leitura e produção textual são partes de um processo maior de apropriação e ressignificação de sentidos. Para Marisa Lajolo (1982, p.59 apud João Wanderley Geraldi, 2012, p. 91), “ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significados”.

Dessa forma, compreendemos que o processo de leitura é um ato dialógico entre leitor(a) e autor(a), perpassado pelo texto, em busca das intenções implícitas do(a) autor(a), sem, contudo, abolir as várias compreensões e significações formuladas pelos(as) leitores(as) e que funciona como um forte colaborador(a) para as produções dissertativas, visto que, o hábito da leitura amplia o universo de ideias e argumentos dos(as) estudantes, além de favorecer o enriquecimento do repertório linguístico.

#### **4.3 O lugar das práticas discursivas na construção de sentidos de um texto**

Como parte de uma atividade comunicativa que envolve interação entre interlocutores(as), a produção textual pode ser compreendida também como uma atividade verbal para fins sociais, inserida em contextos específicos e intencionais, dos quais são extraídos sentidos e múltiplas interpretações.

Aqui, citamos o espaço da sala de aula como o lugar legitimado à aproximação de jovens, adultos e idosos inseridos na EJA com as várias tipologias textuais, no que se refere ao conhecimento da estrutura formal. Vale considerar, porém, que a todo momento estamos elaborando e externando ideias e sentimentos materializados nos textos orais e escritos, produzidos em diferentes situações de inter-relações. Por isso, quando nossos(as) aprendizes chegam à escola, trazem consigo uma gama de informações e já possuem um repertório linguístico vasto, em uso nos espaços que frequentam, isto é fator preponderante para o

avanço e para o deslanchar de escritores(as) e leitores(as) proficientes em qualquer época.

Não dá para negligenciarmos o fato de que a maioria dos(as) estudantes já produz textos ou fragmentos de textos em seu dia a dia, utilizando-se das tecnologias acessíveis, a exemplo de celulares. Diante disso, um dos desafios para os(as) educadores(as) é levar para o espaço escolar o uso de ferramentas metodológicas diversificadas para a prática da construção de textos reais, baseados na vivência dos(as) discentes, nos discursos produzidos ou presenciados nas diversas experiências sociais, para fins de análise, síntese e reelaboração.

Na proximidade com as várias tipologias textuais, com o diálogo entre textos produzidos por eles(as) a partir de um referencial, tanto estudantes quanto professores(as) vão construindo de forma perceptível o conceito de polifonia que,

é constitutivo da linguagem: a palavra é o produto da relação recíproca entre falante e ouvinte, emissor e receptor. Cada falante expressa o 'um' em relação com o outro. Eu me dou forma verbal a partir do ponto de vista da comunidade a que pertencço. O eu se constrói constituindo o Eu do outro e por ele é constituído (BAKHTIN apud KOCH, 2005, p.64).

Daí surge a compreensão de intertextualidade, percebida também no hipertexto midiático, tão bem vivenciado pelos(as) estudantes nas redes sociais, com o uso das novas tecnologias. Esse é um dos desafios da escola: atender ao objetivo social da produção textual no âmbito das demandas da sociedade atual, que motive o(a) alunado a acompanhar as exigências do seu tempo, utilizando-se de gêneros textuais diversificados, os quais devem chegar à escola em forma de chats, posts, e-mails, hipertextos, charges, enfim, uma infinidade de ferramentas a serviço do desenvolvimento da comunicação humana.

Não há como negar que a escola é o espaço no qual crianças, jovens, adultos e idosos irão desenvolver suas habilidades cognitivas e motoras quanto à codificação e decodificação de textos escritos, bem como da apropriação das técnicas formais e estruturais de

produção escrita. Mas a prática leitora vai para além disso. Daí a possibilidade e oportunidade da inserção, por parte dos(as) professores(as), das experiências leitoras e de produção textual vivenciadas pelos(as) estudantes em outros espaços sociais, no cotidiano escolar, enriquecendo o processo ensino-aprendizagem e desenvolvendo sua capacidade interpretativa e produtiva.

Nessa concepção, envolvemos o outro e os outros, já que a leitura é um mecanismo social de interação e intenções, no qual as respostas e as perguntas se encontram e cumprem os objetivos formulados. Há diferenças entre a leitura insipiente e desconexa de uma atividade leitora situacional e cotidiana. Ler, portanto, emana de objetivos definidos que vão se ampliando ao aprofundarmos na trama textual. Compreendemos também que um dos espaços propícios à esta leitura significativa é, sem dúvidas, a escola, já mencionado, promotora de que o texto por menor que seja, é um produto inacabado, originário de relações humanas que envolvem senso crítico, pontos de vista e utilização de diversas possibilidades de apropriação de gêneros literários, os quais são reflexo da comunicação estabelecida em um contexto específico.

A comunicação, dessa forma, só acontece na interação entre sujeitos, interlocutores(as), os quais produzem unidades discursivas significativas, os textos, fundamentais nesse sistema organizado de trocas. Ao concebermos a leitura como um ato real, realizado por pessoas reais, mudamos nossa maneira de mediarmos sua prática. Para os(as) estudantes de Língua Portuguesa, nas aulas de leitura e interpretação, torna-se muito mais complexo e incompreensível esta atividade, quando os mesmos não conseguem criar linhas de pensamento coesivo a fim de estabelecer sentido ao que lê, principalmente quando o assunto não é de seu conhecimento e, dessa forma, ficará mais difícil relacionar informações do texto com conhecimentos anteriores; como consequência, não irá compreender.

Não há como negarmos que a trajetória rumo à compreensão de um texto em qualquer espaço perpassa pelo viés do componente formal, através do qual o(a) leitor(a) recupera as virtuais intenções



do(a) autor(a) e, sem dúvidas, cria novas intenções a partir daí. Elementos extralinguísticos ou extrínsecos são ativados, bem como os elementos linguísticos intrínsecos ao texto, os quais envolvem elementos lexicais, sintáticos, semânticos e estruturais.

A busca do sentido de um texto, ou seja, os caminhos percorridos pelo(a) leitor(a) a fim de garimpar o significado de um texto envolvem os itens lexicais apontados no interior do texto, estruturados por meio dos itens coesivos que consolidam o texto e o tornam uma rede de informações, argumentos, descrições ou narrações que denotam sentidos e interpretações múltiplas. Para Kleiman,

o processo através do qual utilizamos elementos formais do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto é um processo inferencial de natureza inconsciente, sendo, então, considerado uma estratégia cognitiva da leitura. As estratégias cognitivas regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que estabelecem entre elementos sucessivos, sequências no texto (KLEIMAN, 2004, p. 50).

Para tanto, a atividade de leitura nos é apresentada como uma interação virtual entre leitor(a) e autor(a) mediado pelo texto, cuja ação do(a) leitor(a) é construir, juntamente com o(a) autor(a) um significado maior para o texto. Assim, podemos denominar o(a) leitor(a) de co-autor(a) do texto, numa atitude de procurar, juntos(as), inferir possíveis interpretações ou, até mesmo, reinventar ou refutar conclusões acerca de um tema. Já o(a) autor(a), busca o consenso do(a) leitor(a) em busca de levá-lo(a) ao convencimento de que as ideias, os argumentos e situações postas no texto são a verdade a ser concebida, atingindo, com isto, os seus objetivos enquanto promotor(a) de um ponto de vista a ser captado pelo(a) leitor(a).

Depreendemos, dessa forma, que o compromisso com o texto é de ambos: autor(a) e leitor(a) mostram-se cúmplices e parceiros(as), numa relação em que o texto é de utilidade e domínio públicos,

podendo o(a) leitor(a) apropriar-se do mesmo, recriando-o como uma unidade advinda de outras tantas, mas, como uma singularidade de sentido, própria, tanto por parte do(a) autor(a), quanto do(a) leitor(a), que não precisa ser, necessariamente a mesma.

#### **4.4 O conhecimento prévio e a prática discursiva**

Se para a produção de um texto é necessário o mínimo de planejamento prévio das ideias que serão materializadas no papel, mesmo sem o afincado conhecimento da forma estrutural ou da norma culta padrão, para a compreensão de um texto o(a) leitor(a) utiliza-se também de seu conhecimento prévio, ou seja, de tudo o que se refere à temática lida, suas experiências linguísticas e, conforme Freire (1989) o conhecimento de mundo que possui. Para tanto, produção textual e leitura textual são processos estreitamente ligados.

Para embasamento do que foi mencionado, quanto mais conhecimento textual o(a) leitor(a) tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será realizar inferências e conexões entre um texto e outro.

Para Kleiman (2005, p. 20), “o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discursos determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão”.

Assim, conhecimento linguístico e conhecimento textual fazem parte do conhecimento prévio e devem ser utilizados nas atividades de leitura, não apenas por estudantes, mas também por todos(as) os(as) leitores(as), de forma a ser ativado, permitindo-lhes fazer as inferências necessárias ao entendimento do todo coerente.

A proximidade entre conhecimento prévio, conhecimento de mundo no ato de ler e letramento é bem tênue, uma vez que, quando apenas decodificamos signos linguísticos, letras e sons, adquirimos o nível de alfabetização. Porém, quando conseguimos interligar sentidos de um texto a outro, fazendo pontes, hipóteses na construção de significados interpretativos, aproveitando o conhecimento prévio e até mesmo a gramática internalizada, avançamos para o estágio de

letramento, ou seja, tornamo-nos leitores(as) e escritores(as) proficientes, que, na maioria das vezes traçamos objetivos e expectativas quando nos propomos a ler os variados gêneros literários, realizamos e ativamos uma rede de informações guardadas em nossa memória. Segundo Marcuschi, (2007, p.21).

O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos, como bem disse Street (1950). Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. A alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistêmico das habilidades de ler e escrever (...) A escolarização, por sua vez, é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola. A escola tem projetos educacionais amplos ao passo que a alfabetização é uma habilidade restrita (MARCUCCHI, 2007, p.21).

Tanto letramento, alfabetização e escolarização permeiam o universo da leitura e da produção textual em suas diferentes nuances de compreensão. Vale destacar que os(as) interlocutores(as) buscam uma interação no processo de comunicação no qual o resultado seja, de fato, a construção do sentido da mensagem, no contexto vivenciado, não esquecendo que todo o conhecimento de mundo ou repertório cultural são ativados neste momento. Kleiman enfatiza que:

(...) o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Contudo, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca essencialmente a adesão do leitor, apresentando para isso, da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente de forma mais clara possível, organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seu objetivo.(...) Isso não quer dizer que sempre haja necessidade de explicitação, mas que o implícito possa ser inferido, ou por apelo ao texto ou por apelo a outras fontes de conhecimento (KLEIMAN, 2004, p.65)

Na perspectiva de aproximar os(as) estudantes a situações de produção de texto, leitura e análise linguística é que a escola, ou seja, professores(as) não apenas de Língua Portuguesa, precisam inserir em seu planejamento atividades de leitura, análise, síntese, comparação e, sobretudo, atividades que envolvam interação com o(a) interlocutor(a), troca de pontos de vista, de inferências, ampliando, dessa forma, os espaços para o debate e o diálogo no uso da linguagem.

Para a construção de sentidos diversos a partir da leitura de um texto, consideramos sua estrutura formal, que subsidia no processo de interlocução entre um eu que fala e um tu que depreende um dos sentidos da mensagem. Nesse aspecto, foi abordada a necessidade de enfatizarmos que o(a) leitor(a)/escritor(a), durante a leitura e a produção escrita, utiliza-se de aspectos subjacentes à compreensão, que são ativados pelo mesmo, baseando-se, inicialmente, no próprio percurso estrutural do texto.

De fato, na depreensão do significado e construção do sentido de uma mensagem textual são ativadas pelo(a) leitor(a)/escritor(a) as funções cognoscitivas de conhecimentos prévios, memorização, remetendo-se a experiências leitoras anteriores.

O processo de leitura e o processo de escrita possibilitam, em diferentes espaços, sejam formais ou informais, aos(as) interlocutores(as), escritor(a) e leitor(a), realizar este ato como sujeitos ativos e autônomos que suscitem escolhas significativas entre as inúmeras facetas que o texto apresenta.

Consideramos, assim, que os textos são uma cadeia sucessiva de fios temáticos que se relacionam entre si como uma grande teia que sugestiona a formulação de sentidos por parte dos(as) leitores(as), sem, contudo, perder o seu teor de originalidade. Dessa forma, nenhum texto é um produto estanque. Pelo contrário, interage com outros textos, complementam-se, coadunam-se ou contradizem-se conforme a significação depreendida pelo(a) leitor(a)/escritor(a).

Vale mencionar que, para toda e qualquer atividade com produção ou leitura em espaços diversos, é necessário o entendimento de que, tanto a produção quanto a leitura devem decorrer de forma tranquila e autônoma, com um nível razoável de maturidade leitora ou não, o qual se adquire exatamente pela familiaridade com a diversidade de gêneros textuais e tipos textuais, tendo neste capítulo o gênero dissertativo-argumentativo como foco para o público da EJA, o que se vai conquistando progressivamente, na busca de compreendermos a estrutura de um texto como o primeiro elemento a ser considerado para que se possa, a partir daí, emanar os sentidos do mesmo.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Um dos objetivos deste capítulo foi colaborar com equipes técnico-pedagógicas na identificação de demandas de aprendizagens para o público estudantil da EJA. Nessa perspectiva e, com base em estudos sobre a temática, é possível afirmar que os(as) educandos(as) dessa modalidade de ensino podem aprender e produzir textos dissertativo-argumentativos a partir da análise de atividades aplicadas, especialmente pela leitura e produção pautada nos princípios da linguística textual.

Acredita-se que, com isso, os(as) estudantes serão motivados a desenvolver habilidades de leitura e produção textual em outros contextos para além da escola. A proposta viabilizará uma aprendizagem que poderá ser replicada pelos(as) envolvidos(as) a outros indivíduos de seu convívio.

Para tanto, como ponto de partida para o estudo-aprendizagem de textos dissertativo-argumentativos, sugeriu-se o trabalho com um texto de Conceição Evaristo, que é um relato da trajetória de vida de uma mulher negra, trazendo à tona a temática do papel da mulher negra na sociedade atual. Na sequência, os(as) estudantes produzirão textos conforme o que já sabem sobre a estrutura dissertativa.

Dessa forma, com o desenvolvimento destas reflexões, ficou evidente que, ao realizar qualquer estudo, o(a) pesquisador(a) deve questionar sobre quais as implicações educacionais, culturais, históricas e sociais implícitas ou explícitas que serão desencadeadas e qual a melhor conduta a ser adotada frente ao público-alvo a fim de se garantir padrões éticos e de respeito para com todos os(as) interlocutores(as) envolvidos(as) no processo, com o objetivo de tornar o estudo acessível aos(às) envolvidos(as), neste caso, professores(as) e estudantes(as), visando torná-lo possível de ser efetivado na prática e de sanar eventuais falhas de compreensão e nos resultados esperados.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de Ensino, 10).
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017, p. 17. Disponível em: <<http://basenacional.comum.mec.gov.br>>
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). **Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 2002, p. 142-144.
- DURANTE, Marta. **Alfabetização de Adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: 1998, p.31.
- EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/928-conceicao-evaristo-maria-do-rosario-imacula-da-dos-santos>
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Atores Associados: Cortez. 1989.

- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 136.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- RESOLUÇÃO Nº 466/2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- RONCARATI, Cláudia. **As cadeias do texto: construindo sentidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- SAMYN, Henrique. Ensaio: **A escrevivência como fundamento**. Revista Mahin, ano 2, número 3, dezembro, 2020, p. 17.
- SOUZA, I. M.; ALMEIDA, E. S.; SILVA, A. L. G. **Educação e ações afirmativas**. Revista da ABPN. v. 13, Ed. Especial. 30 de Abril de 2021, p. 82-102.
- VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

## **SESSÃO 2**

**LETRAMENTO, MULTILETRAMENTOS E  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**





# MAPEAMENTO DE PESQUISAS SOBRE LETRAMENTO DIGITAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS

Rosiane Alves Barreto  
Natalice Ferreira dos Santos  
Marise Rodrigues Guedes

## 1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta o trabalho de conclusão de curso da Pós-graduação *lato sensu* em Leitura e Produção Textual Aplicadas à Educação de Jovens e Adultos - EJA, do *campus* de Itapetinga- BA. O tema desse capítulo engloba letramento digital e formação de professores da EJA.

No contexto atual, para discutir sobre Educação de Jovens e Adultos, é preciso levar em conta as políticas públicas de Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), na seção V, trata da EJA como uma modalidade de ensino da educação básica. Com a promulgação da LDB/96, a EJA ganha relevância na educação a nível nacional.

As ações provindas da EJA caminham na contramão de um sistema político, social e educacional excludente. Por esse motivo, a escola tem uma importante função social nesse processo, ao oportunizar para o sujeito condições reais de escolarização, conscientização e crescimento para o pleno exercício da cidadania. Diante do exposto, a implantação e implementação de políticas públicas para a EJA representam um avanço, mas ainda há muitos desafios para a garantia da efetivação do direito à educação do público dessa modalidade.

O tema aqui proposto justifica-se por sua relevância e atualidade, principalmente nos últimos dois anos – 2020 e 2021, devido à pandemia. Uma vez que as aulas presenciais tiveram que

ser suspensas, a única forma possível para a continuidade segura do ensino formal foi a implementação do ensino remoto. Nesse sentido, faz-se necessário um mapeamento sobre a formação de professores da EJA com ênfase em letramento digital, haja vista que esses professores passaram a viver em um liame tecnológico. Para muitos docentes, isso representou um desafio, pois as dificuldades encontradas vão desde a falta de estrutura adequada até a ausência do domínio das ferramentas tecnológicas. Cabe ressaltar que não se trata de culpabilizar o professor pelas dificuldades vividas nesse contexto, o que buscamos é refletir sobre as questões relacionadas à temática deste artigo.

Diante da proposta de articular a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos com o letramento digital, temos como objetivo geral investigar pesquisas sobre formação de professores da Educação de Jovens e Adultos atreladas ao letramento digital. Para isso, pretendemos como objetivos específicos: a) identificar pesquisas que tratam sobre formação de professores da EJA e letramento digital; b) verificar por meio desses trabalhos a existência de propostas para a formação do professor da EJA no tocante ao letramento digital; c) analisar a existência de perspectivas para a inserção do letramento digital na formação do professor da EJA.

Para realizar este estudo, recorreremos principalmente aos trabalhos desenvolvidos por Magda Soares (2016), Ângela Kleiman (2014) e Paulo Freire (1987). Em seguida, realizamos um levantamento em periódicos acadêmicos disponíveis no formato digital, sobre pesquisas relevantes à temática. Dessa maneira, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cuja importância é destacada por Gil (2002, p. 47): “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A estrutura desse capítulo está organizada da seguinte forma: I. Fundamentação teórica: na qual discutiremos sobre Educação de Jovens e Adultos, formação de professores, letramento e letramento

digital; II. Resultados e Discussão: neste item, apresentaremos um mapeamento das pesquisas sobre a temática; III. Considerações Finais; e, Referências.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Esta seção trata das bases teóricas que fundamentam este trabalho. A fim de organizar os assuntos relacionados ao tema proposto, a seção está dividida em três subseções: a primeira trata da Educação de Jovens e Adultos enquanto política pública; a segunda aborda a temática da formação inicial e continuada de professores; e, a terceira trata sobre os processos de alfabetização e letramentos, aí inserido o letramento digital.

### **2.1 A Educação de Jovens e Adultos como política pública**

A criação da Educação de Jovens e Adultos nasce da mobilização dos movimentos sociais, dos profissionais da educação e do meio acadêmico, que viram que a educação no Brasil precisava atender a todas as camadas sociais, de todas as faixas etárias e em todo território nacional. Assim, ao traçar um breve percurso histórico da instauração da EJA enquanto política pública, não se pode deixar de falar nos altos índices de analfabetismo entre adultos que o Brasil apresentava entre as décadas de 1940 a 1960.

Foi nesse contexto que foram iniciadas no país muitas campanhas de alfabetização, como o fundo de ensino primário, em 1942, Serviço de Educação de Adultos – o SEA, em 1947, passando pela Campanha de Erradicação do Analfabetismo – CEA, em 1958 até o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, em 1967. Estava claro que o analfabetismo no Brasil era um problema social que precisava ser combatido. Paulo Freire, grande educador e filósofo brasileiro, já defendia que a “alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas auxiliado pelo educador” (FREIRE, 1967, p. 110).

Atrelado à alfabetização, o estudante da Educação de Jovens e Adultos tem em seu âmbito a desvalorização e a indiferença social de um Estado que não oferece condições para uma educação de qualidade. Para Freire (1996), é preciso uma educação pautada na liberdade, reconhecendo o aluno como cidadão, na qual o professor possa inseri-lo como parte da sociedade, contribuindo para a sua ascensão social. Por isso, este trabalho também toca na questão da formação de professor, já que ele é o mediador do conhecimento.

De acordo com Freire, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção e construção” (1996, p. 22). Nesse sentido, a prática pedagógica do professor deve ser de natureza progressista, com a problematização de temas relacionados à realidade dos alunos. Por essa razão, ao discutir a Educação de Jovens e Adultos - EJA, é preciso pensar tanto na formação dos professores quanto na dos alunos.

E ainda dentro da contextualização, as políticas públicas de maior efetividade com relação à EJA têm início com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208 vai tratar da educação como dever do Estado, como explicitado a seguir: Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/1996 definiu a EJA como constituinte da Educação Básica, bem como a quem se destinava: “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, na idade própria” (BRASIL, 1996). Entretanto, vale salientar que a organização da educação do Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, assim como as medidas adotadas para erradicar o analfabetismo vêm para reafirmar o compromisso do país na defesa de uma educação universal. Muitos foram os marcos globais e os compromissos assumidos pelo governo brasileiro para garantia de uma educação para todos.

Nesse momento, o Brasil torna-se signatário de vários tratados que estabeleciam metas a serem cumpridas com prazo determinado. Dentre os tratados, estão a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1990, seguido do relatório de monitoramento global 2013/2014, cujo objetivo era dar atenção à educação primária universal.

Por esta razão, a Educação de Jovens e Adultos transforma-se no principal mecanismo de enfrentamento ao analfabetismo, como também da garantia da educação por parte de jovens e adultos que antes não tiveram acesso à escola, uma vez que a formação dessa parcela da população possibilita melhores condições de vida, além do direito a uma cidadania plena e digna.

A Educação de Jovens e Adultos na educação brasileira perpassa fatores históricos, políticos e sociais. Para tanto, é fundamental voltarmos o nosso olhar para o passado, a fim de tentarmos refletir criticamente sobre o presente. No tocante à EJA, verificamos um histórico de analfabetismo em larga escala entre jovens e adultos.

Na atualidade, o Brasil ainda não conseguiu garantir, na prática, a educação a todas as pessoas, como propõe a Constituição. Sendo assim, uma grande parcela da população do país ainda não tem o seu direito básico respeitado. Uma das questões que essa problemática levanta é o porquê de tantas pessoas serem excluídas do processo de alfabetização?

Para responder a essa pergunta, julgamos necessário fazer uma investigação histórica, tendo em vista que a história é necessária para analisarmos o presente e vislumbrarmos o futuro. Nessa investigação, é possível constatar que, historicamente, a educação do Brasil nunca foi assumida como prioridade pelas autoridades políticas do país. Se comparada aos investimentos econômicos e aos interesses da classe dominante, a educação brasileira sempre esteve em segundo plano. Ainda hoje, mesmo com alguns avanços, a educação não recebe a devida atenção, haja

vista os cortes nos investimentos, a baixa remuneração dos professores e o sucateamento das escolas públicas.

No entanto, a erradicação do analfabetismo no Brasil é um desafio. No que se refere à alfabetização, os dados da última pesquisa por amostra de domicílio, divulgados no mês de junho do ano de 2019, revelaram que no estado da Bahia, por exemplo, a taxa de alfabetização subiu de 84,7%, em 2013, para 87,3%, em 2018, na faixa etária de 15 anos ou mais.

A reflexão sobre a educação demonstra a ineficácia do Estado em garantir, por meio de políticas públicas adequadas, o acesso à educação, a oferta de vagas e a permanência de jovens e adultos na escola. Apesar de importantes conquistas, a EJA continua à margem da educação, ocupando, na tradicional hierarquia do sistema educacional brasileiro, um lugar inferior. Assim, é necessário construir esforços para fomentar uma ação educativa que promova igualdade de oportunidade para todos os sujeitos.

Haja vista o cenário pandêmico, essa desigualdade fica ainda mais exposta. Se por um lado a continuidade das aulas só foi possível de forma remota ou híbrida, por outro, vários alunos ficaram desassistidos, pois lhes faltava o básico: o acesso às ferramentas digitais. Isso revela que as dificuldades se acentuaram e que a continuidade nos estudos exige maior participação do Estado. Investimentos em auxílio digital e um esforço coletivo de professores e alunos para garantir a permanência estudantil podem evitar a evasão escolar.

Segundo dados do último censo escolar divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 2020, o número de matrículas na modalidade Educação de Jovens e Adultos apresentou tendência de queda que já chegou a 8,3%, se comparado ao ano letivo de 2019. O que representa o maior índice registrado em comparação com outras modalidades de ensino. Outra constatação é a de que, provavelmente, esse índice permanecerá em queda nos próximos anos, tendo ainda como acréscimo os impactos da pandemia.

Por esse e outros motivos, é preciso considerar a Educação de Jovens e Adultos uma política pública de educação prioritária, visando a transformação social de indivíduos que foram historicamente colocados à margem da sociedade. Políticas públicas aliadas à EJA, tais como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e Valorização do Magistério – FUNDEF, os vários programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB revelam que a aprovação de uma lei ou a sua inclusão em programas educacionais não garante o pleno cumprimento das metas estabelecidas e o sucesso das ações.

Nos dias atuais, observamos uma ameaça muito forte a essas conquistas, bem como um retrocesso no campo das políticas educacionais. Assim posto, fica evidente os avanços, mas também os desafios colocados à frente da EJA, política pública que precisa avançar em muitas questões, para que possa de fato fazer reparação social de forma justa. Logo, além de garantir acesso à educação pública de qualidade aqueles que estão fora da escola, um dos seus maiores desafios é dar condições de permanência na escola, pois são altos os índices de evasão e repetência evidenciados nas estatísticas sociais do país e isso perpassa a formação do professor, sobre a qual discutiremos no item a seguir.

## **2.2 Formação inicial e continuada de professores**

É preciso compreender que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação que precisa ser analisada e refletida no tempo e espaço. Em outras palavras, significa dizer que os professores precisam constantemente refletir sobre suas práticas de ensino para dialogar com a realidade dos seus alunos. Assim, não podemos deixar de falar em formação docente em se tratando de EJA, pois é por meio da formação que podemos (re)pensar formas de ensinar e aprender, uma vez que o conhecimento é múltiplo, dinâmico e variável.



Não obstante, os professores se mostram inquietos e ávidos em busca de novos conhecimentos, de cursos de formação complementar que os apresentem novos recursos e estratégias metodológicas de como ensinar. Sublinhamos o como porque entendemos que essa é a pergunta mais recorrente nos cursos de formação. Como fazer? Como aplicar? Não à toa, os professores têm ido em busca de formação continuada a nível *stricto sensu* e *lato sensu*.

Para Pimenta (2005), repensar a formação do profissional docente é contribuir diretamente para a melhoria da educação, na superação das dificuldades, a fim de propiciar aos alunos um ensino que lhes garanta o pleno exercício da cidadania. Sobre esse quesito, a autora pontua:

[...] tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que ocorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores. (PIMENTA, 2005, p. 15)

Dessa maneira, cabe diferenciar formação inicial de formação continuada. A primeira é a que ocorre durante a graduação em uma determinada área, na qual o professor alcança o grau de licenciado. Já a segunda, são aprendizagens posteriores que ocorrem quando o professor tem acesso a outras vivências associadas a tantos outros conhecimentos que o permitam aperfeiçoar sua prática pedagógica. Pimenta (2005) faz uma crítica contundente aos cursos de formação continuada que não conseguem ser eficientes em sua transposição didática e por isso não contribuem de forma satisfatória para uma mudança nos paradigmas de ensino:

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüente, as situações de fracasso escolar, por não tornarem a prática docente e pedagógica escolar os seus contextos. (PIMENTA, 2005, p. 16)

Para a autora, tanto a formação inicial quanto a formação continuada são importantes. Novais *et al.* (2017) corrobora o pensamento de Pimenta (2005) ao identificar a importância desse processo formativo:

A importância dos processos de formação continuada de professores para a garantia da qualidade na educação tem sido um direito profissional demandado pela categoria docente. Quando tomamos a escola pública, que convive com a ausência de ações voltadas para a valorização da carreira docente, o desenvolvimento de práticas que instalem processos de permanente reflexão acerca de práticas pedagógicas se fazem fundamentais. (NOVAIS, et al, 2017, p. 141)

Para Novais *et al.* (2017), faz-se necessário o estudo de fundamentos pedagógicos da alfabetização, com ênfase no cotidiano escolar, além de apreciação do currículo escolar e quais consequências, ou qual o papel da execução do currículo assim como os métodos de avaliação que tem o seu peso no processo de ensino. Para os autores, desenvolver uma reflexão sobre o que se pretende e sobre o que é plausível diante da realidade do aluno seria o ideal, pois muitos professores são formados com uma teoria e não conseguem vivenciá-la na prática. Assim, para o autor:

A pesquisa em educação merece uma contextualização, tendo a instituição escolar como campo de investigação para as questões que emergem na área de alfabetização e letramento. São observados os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação, as particularidades das pesquisas quantitativa e qualitativa e suas implicações para o campo educacional, revistas, enfim, os procedimentos metodológicos mais frequentes nas pesquisas sobre o contexto escolar. A escola como campo de pesquisa orienta os pressupostos e estratégias para formulação de projetos e planos de ação. (NOVAIS et al., 2017, p. 145).

Freitas (2009), por sua vez, ratifica porque é tão importante pensar em formação inicial e em sua continuidade:

Conscientes da importância do professor no processo ensino-aprendizagem, sentíamos a necessidade de investirmos no professor, em sua formação

inicial e continuada, pensando em uma forma de contribuirmos para a reversão do quadro apontado. Percebemos a urgência e a necessidade de estudos sobre a relação do professor com as novas práticas de leitura-escrita digital e com os processos de aprendizagem neste tempo de inovações tecnológicas. (FREITAS, 2009, p. 58)

Ao analisar a formação dos professores e as tecnologias digitais, Freitas (2009) observou que a partir de 1998 os estudos referentes ao tema têm aumentado, quando se trata do professor, computador e internet, embora tais pesquisas ainda sejam pouco aprofundadas no assunto. De modo geral, o que se busca nessas pesquisas é investigar quais são as reais dificuldades dos professores quando estão diante dos ambientes digitais e o uso da informática na escola.

Ainda segundo Freitas (2009), em virtude das distintas realidades do aluno da escola pública e da escola privada, quando o assunto é letramento digital e aprendizagem, o professor tem um desafio muito maior em compreender o contexto vivenciado por seus educandos. Visto que ao refletirmos a respeito da realidade dos alunos da EJA, tais desafios são ampliados e muitas são adversidades com as quais o professor precisa saber lidar. Não obstante, quando se fala no uso da tecnologia, o professor enfrenta como dificuldade o fato de o aluno não ter o recurso tecnológico à disposição, além da falta de acesso à internet banda larga ou dados móveis.

Poucas são as políticas públicas que contribuem para estimular a formação continuada do professor, oferecendo condições adequadas para que este profissional possa trabalhar e dar continuidade à sua formação. Sobre o assunto, Freitas (2009) declara também que:

Consideramos que, na formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, poucas e incipientes têm sido as iniciativas capazes de apontar saídas reais ou de contribuir de forma eficiente com um trabalho que integre a questão da aprendizagem, com o computador e a internet, presentes na contemporaneidade. Preocupando-nos com essa situação, e acreditando que o mundo acadêmico pode e deve contribuir com seus esforços investigativos

para trazer um avanço a essas questões, enfrentamos uma nova pesquisa. (FREITAS, 2009, p. 58)

Pimenta (2005) chama a atenção para a necessidade de inovar na prática docente, com ressalva para que o professor possa identificar quais as suas práticas também são válidas. Além disso, a formação do professor é uma política de valorização do desenvolvimento profissional docente. Nesse caso, sozinha, a formação inicial dos professores não contribuirá para uma melhoria efetiva da educação.

Assim, a luta por educação pública e de qualidade ainda se faz presente. Freire (1996) enfatiza a importância de despertar o aluno para a realidade e para reflexão crítica social. Na obra *Pedagogia da Autonomia*, o autor chama a atenção para a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o fundamental momento é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar na próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 39)

Dessa maneira, entendemos que a qualidade da educação perpassa o professor, enquanto agente de transformação da realidade dos educandos. Entretanto, sem políticas de valorização e formação adequada, esses professores não conseguirão mexer na engrenagem desse sistema. Quando o assunto é formação docente, portanto, muitos são os entraves e as possibilidades. Assim, salientamos que esse tema não se esgota nos limites desse trabalho, ao contrário, amplia-se.

### **2.3 Alfabetização, letramento e letramento digital**

A ação de letrar tem em si fundamento e funções cognitivas e linguísticas específicas. As funções cognitivas e linguísticas precisam

atuar ao mesmo tempo, a fim de que o letramento amplie a leitura de mundo, atribuindo-lhe novos sentidos e múltiplos significados.

Segundo Freire (1989), o ato de ler é importante para a reflexão, pois é preciso compreender a leitura para além das palavras. Isto é, é preciso ler o mundo para transformar a leitura em uma prática social. Assim, compreendemos que o ato de ler está para além da decodificação do código escrito, pois perpassa a leitura de mundo, ampliando nossos horizontes e descortinando um mundo de possibilidades dentro e fora da escola.

Soares (2016) lembra que alfabetização e letramento, não muito raro, são confundidos como uma coisa só. Alfabetizar é o estado ou qualidade de ser alfabetizado. É durante a alfabetização que o sujeito pode se apropriar dos conhecimentos científicos, e esses conhecimentos poderão promover mudanças significativas na sua vida. A partir do momento que o aluno compreende que existe a informação adquirida, essa informação é o caminho para que ele possa produzir o seu próprio conhecimento e se desenvolver pessoal e coletivamente. A alfabetização está presente na aquisição da escrita pelas pessoas, já o letramento mobiliza os contextos sociais, culturais e históricos dentro desse processo de ampliação do conhecimento pelos sujeitos.

Soares (2016) faz referência à alfabetização como aprendizagem em que os códigos são traduzidos de um sistema de representação, porém, não em forma de cópia do que está escrito, mas pelo próprio processo intelectual cria-se um sistema arbitrário, com novas letras, fonemas de modo natural dentro do sistema de normas e regras apresentados pela gramática.

Podemos dizer que alfabetizar não é um sistema simples, mas um processo pelo qual o aluno precisa desenvolver diversas habilidades. Ainda que aqui o modo pareça estar direcionado à educação infantil, quando se fala no desenvolvimento dessas habilidades, muitos adultos ao iniciarem o processo de alfabetização também precisam desenvolvê-las no processo de aprendizagem de sons e grafias do código linguístico.

O ato de alfabetizar é muito importante para quebrar os estigmas enfrentados por alguns alunos e desmistificar o peso quase obrigatório de assinar o nome, mas é preciso alfabetizar para a cidadania plena. O papel da alfabetização é amplo e ela sozinha não é capaz de preparar o aluno moderno para os desafios atuais.

É preciso observar que o processo de globalização, bem como a velocidade de informação e os meios digitais ampliaram os modos de leitura, por isso, é preciso compreender a alfabetização como uma das formas de letramentos. Desse modo, partindo do princípio de que não existe um cidadão autônomo sem letramentos, Soares (2016) define letramento como o ato de ler e escrever enquanto prática social da linguagem, não de maneira inconsciente, mas uma prática consciente do cidadão que percebe o mundo e amplia seu conhecimento.

Não é repetitivo dizer que o aluno precisa ser capaz de refletir e não apenas ler um enunciado e aplicar uma fórmula, pois a ação de letrar o faz capaz de transformar o texto em um objeto, em algo quase que palpável e transferir o texto para algo exposto, ainda que imaginariamente. Para Freire (1996), a leitura precisa ser feita de modo reflexivo e possibilitada às classes populares, através da leitura de mundo. Pois, nesse sentido, permite o processo de alfabetização e construção de práticas políticas de mobilização e de organização, em que o ato de ler implica na compreensão de mundo e na percepção crítica da realidade.

Desse modo, para Soares (2016), ainda que a alfabetização seja uma forma de letramento, são conceitos diferenciados:

[...] **Letramento**, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: **Letrar** - do latim *littera*, e o sufixo - **mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2016, p. 18)

De acordo com a autora, a leitura de mundo e a leitura gráfica estão associadas e ocorrem de modo simultâneo, por isso, separar

alfabetização e letramento como se fossem distintos torna-se impreciso, pois quando o aluno começa a ler e a escrever, a prática social deve estar inserida na leitura e ao envolver leitura e escrita com a leitura de mundo, dá-se a prática do letramento.

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim o adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado [...] esse analfabeto é de certa forma letrado, porque faz o uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2016, p. 24).

Assim, o ato de letrar é o que dá ação ao significado das palavras, pois, como Soares (2016) afirma, a escrita e a leitura extrapolam os limites da sala de aula e tornam-se um ato social. Logo, o aluno letrado não permanecerá passivo diante das informações adquiridas, mas será capaz de romper barreiras e de construir seu próprio conhecimento.

É evidente que a cultura digital está cada vez mais presente no cotidiano, principalmente com a democratização do acesso aos aparelhos tecnológicos e à internet. Porém, no que tange ao conteúdo e ao domínio das tecnologias de informação e comunicação: será que somos letrados digitalmente? Para responder à essa pergunta, é necessário entender o contexto da realidade escolar, que muitas vezes revela as desigualdades na estrutura dos espaços e na formação adequada para o uso de forma efetiva dos artefatos tecnológicos.

Nesse sentido, a pandemia da Covid-19 evidenciou demandas de letramento digital para os processos de ensino-aprendizagem, tendo em vista que o modelo de aula presencial deu lugar ao ensino mediado por tecnologias. Tal situação exigiu dos professores o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, tais como *tablets*, *smartphones*, *notebooks*, computadores, aplicativos e

ambientes virtuais de aprendizagem, como recursos didáticos imprescindíveis para a realização das aulas.

O conceito de Multiletramentos foi criado, por meio de declaração, pelo Grupo de Nova Londres (GNL ou NLG), em 1996. Desde meados da década de 90, já se falava na prática do letramento na perspectiva da multiplicidade das linguagens visual, verbal e de diferentes culturas, através das novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Conforme Rojo (2012, p. 13) “para abranger esses dois “multi” — a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos.”

Rojo (2009) aponta que o aumento do acesso às tecnologias digitais de comunicação e informação trouxe mudanças significativas no uso dos gêneros em meios digitais, com a presença de uma linguagem mista (verbal e não-verbal), além do surgimento dos textos multimodais, a exemplo dos textos que circulam nas redes sociais, que são compostos por múltiplas linguagens e semioses.

Moita-Lopes e Rojo (2004, *apud* ROJO, 2009, p. 38), por sua vez, afirmam que: "o letramento tradicional (letralívoro) é insuficiente para dar conta dos multiletramentos da vida contemporânea". Assim, observamos que a manipulação das tecnologias digitais exige novas habilidades, sendo de suma importância a formação adequada para o ensino em uma sociedade dos multiletramentos. A inclusão da tecnologia demanda interações sociais e práticas leitoras e escritas que vão além da decodificação do código. Portanto, é fundamental saber interagir através de outras modalidades e ferramentas diversas para estar em consonância com as práticas sociais da era tecnológica.

A respeito da importância dos multiletramentos na sala de aula, Sausmickt (2016) revela que:

Desse modo, a perspectiva dos multiletramentos inclui as condições indispensáveis para promover uma ação pedagógica que contemple criação, autonomia, compartilhamento de saberes, envolvimento entre



professor e alunos de forma colaborativa, de modo a enriquecer o processo de construção do conhecimento com os saberes sistematizados pela escola e aqueles trazidos na bagagem cultural e pessoal dos alunos. (SAUSMICKT, 2016, p. 38)

Para a autora, o professor deve refletir sobre as possibilidades da sua prática pedagógica e na resignificação dela. A partir do momento que conhece a realidade do aluno e os contextos nela inseridos, o professor pode trazer para a aula o saber do aluno, para que se possa alcançar os novos saberes contidos nos textos multimodais. Esses saberes exigem conhecimento sobre a funcionalidade e a forma de operacionalizar. Logo, além da aquisição do produto, o uso proficiente exige o saber para realização de uma determinada atividade. Nesse contexto figura o letramento digital:

O letramento digital é a aquisição de aprendizagens significativas, que se consolida pelo uso intenso das novas tecnologias de informação e comunicação e pela aquisição e domínio dos vários gêneros textuais e digitais, constitui-se numa prática urgente e desafiadora para a escola. (SILVA, 2018, p. 10)

A definição de Silva (2018) que trata o letramento digital como parte do aprendizado significativo corrobora o pensamento de Kleiman (2008), pois para a autora, a inserção da tecnologia no ambiente educacional é importante para socializar o aluno no meio em que ele vive, aproximando a escola da sociedade. Entretanto, quando se trata de formação de professores ainda existe um distanciamento. Buzato (2006) trata letramento digital no plural, isto é, como letramentos digitais, ao que define como:

[...] conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p. 9)

Assim como Kleiman (2016), Buzato (2006) percebe no Letramento Digital um dos caminhos para a prática social, no sentido de permitir que o aluno se desenvolva e se estabeleça como um cidadão ativo socialmente. O autor ainda estabelece uma importante comparação entre as expressões alfabetização digital e letramento digital. Enquanto a primeira seria justamente a aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores e internet, o letramento digital seria a utilização da tecnologia como um meio de transformação social. Percebemos que Soares (2016) dialoga com Buzato (2006), pois a autora relaciona alfabetização com o uso social da escrita e o letramento como condição do leitor expandir seu senso de responsabilidade e cidadania. Por isso, para Buzato (2006), é preciso pensar como a tecnologia está sendo inserida no ambiente escolar, para que o seu uso não seja inserido de modo mecanicista.

O estudante pode ser alfabetizado tecnologicamente a partir do momento que ele consegue ler as interfaces do computador, por exemplo. Porém, o que se espera tanto do professor quanto do aluno em sala de aula é que dominem além dos símbolos, regras e habilidades, a aplicabilidade social do instrumento tecnológico e possam dominar variados gêneros digitais que já são utilizados diariamente para comunicação, transformando as relações sociais dentro e fora da escola.

Para Buzato (2006), a sociedade em que vivemos exige sujeitos que reúnam uma série de habilidades para se tornarem competentes na realização de determinada ação, como exemplifica:

[...] se pensamos em conjuntos entrelaçados e mutuamente apropriáveis de códigos, habilidades e tecnologias, ficará claro que é provavelmente mais letrado aquele que domina mais desses conjuntos e formas de entrelaçá-los e apropriá-los. É pouco provável que um aluno do ensino médio seja mais letrado do que nós (eu e você, leitor desse trabalho) se levarmos em conta o tipo de esfera (acadêmica) e de prática (apresentação de um paper) em que esse texto está inserido. Mas e se, porventura, esse mesmo texto precisasse ser transformado em um arquivo do tipo PDF ou PS, ilustrado com animações em Flash, trocado por outro através de uma rede peer-topeer ou

reescrito em "bloguês"? Quem seria, ou se sentiria, "mais letrado", nesse caso? (BUZATO, 2006, p. 10)

Nesse contexto, Buzato (2006) põe em evidência que, cada um de nós, ao transitarmos pelos diversos tipos de letramento que circulam em nossa sociedade, demonstramos mais profundidade em uns que em outros, o que não impede é claro, que possamos ampliar os letramentos dos quais ainda não nos apropriamos em sua totalidade. A respeito do letramento digital, por exemplo, podemos observar que os estudantes chegam à escola com conhecimento dos gêneros digitais, ainda que não dominem plenamente a estrutura e funcionalidade de alguns. A maioria dos estudantes, por exemplo, tem uma conta em dos suportes disponíveis para acesso ao e-mail. Contudo, ao fazer uso do gênero, demonstra desconhecimento quanto a sua funcionalidade, acabando por confundir os espaços destinados para o assunto e a mensagem, por exemplo. Isso ratifica a importância do letramento digital e sinaliza uma possibilidade de trabalho com o letramento digital para o uso adequado do suporte e a compreensão de todas as funcionalidades do gênero.

Por isso, para Buzato (2006), a escola pode "isolar" a tecnologia e não trabalhar as habilidade ou práticas de linguagem mútuas, justificando que os estudantes já utilizam as ferramentas digitais no seu cotidiano; ou, a escola tem a opção de "integrar" a tecnologia trazendo o letramento e os novos meios de letramentos para o contexto do aluno na sala de aula. Apesar das barreiras enfrentadas quanto à estrutura escolar, suporte para o professor e aluno, formação de professores e tantos outros problemas que estão presentes nas escolas.

Em suma, Buzato (2006) esclarece que embora a escola seja um espaço de transformação social e inclusão, não existe inclusão se os professores não forem capacitados, não existe inclusão se não houver suporte tecnológico nas escolas e não existe inclusão digital se os alunos não tiverem contato prático na escola que lhes permita o desenvolvimento do letramento digital.

Assim, para que o professor seja capaz de construir os saberes e as habilidades que os estudantes precisam, são necessárias estratégias que propiciem um melhor desenvolvimento dos saberes, conhecimentos e mesmo das práticas pedagógicas, a fim de que a aula contribua com as práticas sociais realizadas pelo aluno.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para investigar pesquisas sobre formação de professores da EJA atrelada ao letramento digital, realizamos um mapeamento de pesquisas sobre a temática em periódicos digitais publicados no período de 2015 a 2020. Dadas as limitações desta pesquisa, selecionamos cinco artigos para discussão. Os critérios de busca e seleção levaram em conta os seguintes descritores ou palavras-chave: formação de professores, letramento digital e Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista a aderência da discussão à temática. Nesse sentido, seguem abaixo as principais informações sobre os estudos encontrados.

O primeiro artigo intitulado “Políticas Públicas e Formação de Professores em Educação de Jovens e Adultos<sup>1</sup>” foi publicado em 2015. Um estudo realizado por três autoras: Ada Augusta Celestino Bezerra, Oceânica Teixeira Guedes e Marilene Batista da Cruz Nascimento. As autoras são pesquisadoras da educação e procuraram apresentar de modo abrangente as características da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sob as expectativas das políticas organizadas por órgãos internacionais e sociedade civil. Trata-se de uma pesquisa com recorte bibliográfico, de abordagem teórica e qualitativa, que visou analisar a teoria e a prática pedagógicas incluídas nas teorias investigadas sobre formação dos professores da EJA que foram apresentadas nos anais de um grupo de trabalho.

---

<sup>1</sup> Embora tenha sido publicado em 2015, o artigo mostra-se relevante para a temática, pois também denuncia a ausência de políticas públicas e o histórico de desvalorização da EJA.

Bezerra, Nascimento e Guedes (2015) relatam o cenário da história da Educação de Jovens e Adultos, no qual, em concordância com Freire (1987), salientam que perpassa justamente o histórico da desvalorização da educação. Em uma análise ampla, as autoras mostram que a educação brasileira tentou sanar a indiferença por meio de políticas públicas para o ensino, de fato, surgiu a Educação de Jovens e Adultos para que se tornasse viável uma oportunidade de ensino na educação básica.

Assim como na realização do nosso trabalho, em que houve dificuldade para encontrar pesquisas relacionando EJA, formação de professores e letramento digital, as autoras também relatam uma enorme dificuldade com a revisão de literatura, e ressaltam a necessidade da ampliação de pesquisas com essa temática.

Ao chamar a atenção para a necessidade de formação profissional, Bezerra, Nascimento e Guedes (2015), assim como Kleiman (2006; 2008) pontuam que é preciso letrar o professor, pois ele é um agente de letramento, sendo indispensáveis políticas de valorização do professor que viabilizem a formação do docente da EJA, de modo que os professores possam aprimorar as suas metodologias de ensino.

Bezerra, Nascimento e Guedes (2015) chegaram à conclusão de que a EJA deve possibilitar uma prática reflexiva do educador e do educando, objetivando conscientizar o sujeito dentro do sistema social para torná-lo um cidadão consciente dos seus direitos e deveres.

O segundo artigo, “Letramento digital e emancipação na EJA”, de Gabriel Moura Brasil e Viviane Lima Ferreira (2019), aborda a oportunidade de ensino e educação para a EJA e a oportunidade de emancipação desses alunos. Por meio da análise de questionários e entrevista semiestruturada, os autores observaram o uso do letramento digital com o objetivo de garantir a emancipação dos sujeitos da EJA. Este estudo foi realizado em Florianópolis -SC e, a partir dele, os autores identificaram práticas de socialização do conhecimento na pesquisa coletiva com alunos da EJA, onde a busca era superar a insegurança com o uso da tecnologia. Assim, os autores observaram a ampliação dos saberes globais dos alunos,

assim como a aplicação das aprendizagens nas práticas sociais, contribuindo para a sua emancipação social e política.

Brasil e Ferreira (2019) ressaltam a ausência de instrumentos adequados para o processo de ensino-aprendizagem quando se fala em letramento digital. Os autores destacam que apesar de existir uma revolução tecnológica, a escola carece de igualar-se a esse processo social tanto em estrutura quanto em formação de professores.

O terceiro artigo tem como título “Trabalho, Formação de Professores e Interação das TDICs às Práticas Educativas: para além da Racionalidade Tecnológica”, publicado no ano de 2019, por Lucas Marfim e Lucila Pesce. Os autores identificam como problemática as contradições ocorridas com as transformações socioculturais e econômicas através da tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC). Tais contradições ocorrem a partir do momento em que a tecnologia aparece como uma solução para melhoria do ensino-aprendizagem. Mas, ao invés de melhorar e diversificar as possibilidades de ensino, a tecnologia não está acessível ou pouco contribui para um ensino inovador.

O trabalho de Marfim e Pesce (2019) tem como finalidade discutir os efeitos educacionais nas práticas pedagógicas, além dos meios técnicos ligados à produtividade econômica. A pesquisa tem caráter teórico-conceitual, sendo desenvolvida em nível de pós-graduação *scrito sensu*, sobre a formação inicial do pedagogo em relação às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nas práticas pedagógicas. Os autores também fazem um breve relato a respeito da inexistência da internet nos anos 60 e a integração dela nas últimas décadas, principalmente com a democratização do acesso de dispositivos eletrônicos, tais como smartphones, tablets e computadores.

Marfim e Pesce (2019) revelam que as últimas quatro décadas são marcadas pelo desenvolvimento tecnológico. Neste caso, a tecnologia está diretamente relacionada com as transformações socioeconômicas realizadas e não apenas a um conjunto de técnicas. Por essa razão, as TDICs estão atreladas às práticas sociais e às

possibilidades de atuação nas práticas pedagógicas, reafirmando o papel do professor na mediação do processo de aprendizagem.

Assim como Freire (1987; 1996), para Marfim e Pesce (2019), a sociedade tem vivenciado por anos um processo de domínio social por meio do trabalho que interfere no domínio intelectual das camadas mais populares. Nesse sentido, Marfim e Pesce (2019) dialogam com Kleiman (2014) ao reconhecerem que a escola não pode se abster do seu papel social.

Ainda, Marfim e Pesce (2019) elencam as necessidades voltadas para a formação em letramento digital dos professores da Educação de Jovens e Adultos, sabendo que a sociedade tem passado por transformações principalmente no que abrange a tecnologia. Logo, as instituições que contribuem para a formação do professor precisam estar cientes dessa necessidade do processo formativo, pois diante do período pandêmico, os professores foram obrigados a utilizar as ferramentas tecnológicas. Marfim e Pesce (2019) destacam a possibilidade de integração das TDICs às dinâmicas pedagógicas em diferentes perspectivas, bem como salientam a dimensão ontológica e a possibilidade de articular a relação de ensino-aprendizagem com a realidade do aluno. Por fim, os autores também enfatizam a necessidade de melhorias na formação do profissional da educação.

No que se refere à formação desses professores em relação ao letramento digital, ainda há um desafio enorme, principalmente no que tange ao uso da tecnologia como uma ferramenta de ensino-aprendizagem. Por meio dela, o aluno pode desenvolver as suas habilidades linguísticas, contribuindo para o desenvolvimento das práticas sociais da leitura e da escrita no âmbito digital e fora dele. Assim, os autores reafirmam o pensamento de Kleiman (2008), ao concordarem que a pedagogia dos multiletramentos visa incentivar a criticidade do estudante, sendo eles mesmos construtores do conhecimento

O quarto trabalho é um artigo que trata de “Inclusão e Letramento digital na educação de jovens e adultos”, publicado no ano de 2020, na revista do Programa de Pós-graduação em

Linguística Aplicada da UECE. Esse trabalho faz uma análise teórica sob a perspectiva decolonial, com foco no letramento digital na EJA. O trabalho foi desenvolvido por Bruno dos Santos Joaquim, Claudia Lemos Vóvio e Lucila Pesce. Tem como característica um estudo teórico-conceitual, sendo sua metodologia de caráter bibliográfico. Por meio da análise e discussão, os autores buscaram analisar os usos pedagógicos das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

Nesse contexto, Joaquim, Vóvio e Pesce (2020) investigam o letramento digital a partir de novos estudos do letramento, nomeado pelos autores de *New Literacy Studies* (NLS). Os autores deixam claro que os meios de comunicação e as relações educacionais estão intrinsicamente ligados ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação.

Joaquim, Vóvio e Pesce (2020) esclarecem que o conceito de letramento tem se ressignificado por causa da multiplicidade de modalidades de comunicação que vêm da cibercultura, levando nos últimos anos a existência dos multiletramentos que, como Kleiman (2016) revela, ampliam o aprendizado, permitindo a interação por meio de variados suportes. Para os autores, apesar de toda essa nova tecnologia e diversidade de recursos para a aquisição do saber, o pensamento colonizador reproduz a ideia de que os alunos da EJA não alcançarão a devida ascensão social.

Os autores, portanto, defendem a descolonização do pensamento. Ao abordarem esses fatos a partir do pensamento decolonial, os autores expõem a necessidade da desconstrução de padrões, de práticas enraizadas no ensino tradicional que formam esse público para ser mão de obra, objetivando libertá-los por meio da aquisição de conhecimento. Ao final, os autores concluem que há necessidade de avanço na pesquisa sobre letramento, pedagogia decolonial e letramento digital, dando ênfase à inclusão digital.

O quinto artigo, “Letramento Digital: Encontros e Desencontros na Formação de Professores, de Nádya Nara de Godoy Pezenti e Renato Adriano Pezenti, de 2020, trata do letramento digital relatando a revolução tecnológica do século XX



até o século XXI, apresentando o modo como a tecnologia, mais especificamente o computador, modificou a rotina no campo educacional, interferindo na vida de alunos, professores e gestores durante a pandemia. Pezenti e Pezenti (2020) relatam que não existe muita discussão e, às vezes, quando acontecem, tais discussões não têm eficiência.

Ao apresentar a urgência de se falar em letramento digital e formação de professores, retratam que os modelos de ensino ainda são tradicionais e destacam que, ao final da pandemia, os impactos causados só poderão ser observados por meios de pesquisas que serão necessárias para jogar luz sobre as questões teórico-metodológicas na Educação de Jovens e Adultos, principalmente no que tange à formação de professores e ao letramento digital.

A respeito das pesquisas que tratam sobre formação de professores da EJA e letramento digital, vale ressaltar o desafio para encontrar trabalhos que articulem esses dois temas de modo que fosse possível identificar o trabalho com o letramento digital na formação do professor da EJA. No entanto, respeitando os limites desta pesquisa e dentro dos critérios de seleção para o mapeamento, foram selecionados os 5 artigos mencionados nesta seção.

Os artigos selecionados sobre formação de professores da EJA e letramento digital destacam a importância de ambos, embora não apresentem propostas para a possibilidade de inserção do letramento digital na formação de professores da EJA, como política pública articulada para esse fim. Portanto, ao verificar a existência de propostas para a formação de professores da EJA, ainda que o trabalho de Marfim e Pesce (2019) aborde a questão das políticas públicas, não foi identificado nesse trabalho uma discussão mais aprofundada em relação a existência dessas propostas.

Ademais, diante da análise da existência de perspectivas para a inserção do letramento digital na formação do professor da EJA, um ponto em comum entre as pesquisas mapeadas é que todas elas apontam para necessidade da inserção do letramento digital em sala de aula. Apesar de ser enxergada como uma necessidade, chegamos à conclusão de que é preciso oferecer formação

continuada com foco no letramento digital dos professores que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos.

Fica claro que apesar de existir uma necessidade urgente para a inserção do letramento digital nas escolas que trabalham com jovens e adultos, infelizmente, não é possível afirmar que exista em todo país um cenário educacional propício para que isso se efetive.

Os estudos encontrados apontam para a ausência de pesquisas referentes à formação de professores voltada para o letramento digital. Outra denúncia revelada através desse trabalho é a ausência de uma estrutura base para que o trabalho do professor seja viável. Esses fatores evidenciam a urgência de investimentos em políticas públicas para a formação continuada de professores, a fim de ampliar e garantir a qualidade da Educação de Jovens e Adultos.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, percebemos que o tema da formação do professor e suas relações com o letramento digital na EJA é uma discussão ampla, sobre a qual estamos longe de esgotar todas as questões. Conforme a discussão proposta, observamos que estagnar a prática pedagógica ou mesmo o sistema educacional no ensino tradicional, sem permitir a inserção das inovações tecnológicas é um risco. Sobretudo diante do atual momento, em que o professor necessita se reinventar e estar aberto a novos conhecimentos, saberes e aprendizados, a fim de despertar no aluno o interesse por letrar-se para o convívio social, de forma participativa e crítica. Por isso, nesse trabalho trouxemos algumas pesquisas que inter-relacionassem o letramento digital e a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos. Embora tenhamos constatado a existência de poucas pesquisas sobre a temática, os artigos que apresentamos como recorte corroboram a necessidade da formação do professor da Educação de Jovens e Adultos voltada para o letramento digital.

O momento atual mostra que professores se reinventaram para que fosse possível dar aulas utilizando dispositivos

tecnológicos. Esses sujeitos têm lutas diárias, não apenas relacionadas à sua formação, mas à estrutura das escolas, à disponibilidade e usabilidade de aparelhos e recursos tecnológicos. A formação dos professores, nesse sentido, precisa adequar-se ao momento histórico. É fato que vivenciamos não apenas uma revolução tecnológica, como também um período que deixou claro o quão distante a formação do professor está das necessidades diárias encontradas nas escolas, quão distante esta formação estagnou no sentido da ausência de propostas complementares de formação, por parte do governo. Está claro que o letramento digital é urgente e que as metodologias de ensino precisam estar articuladas ao novo contexto social.

As pesquisas aqui mencionadas ressaltam a importância da formação continuada dos professores e, em contrapartida, também destacam a ausência não apenas de possibilidades de formação, mas de pesquisas referentes ao tema exposto. Portanto, este trabalho, ao passo que fomenta a discussão, sinaliza a necessidade de pesquisas sobre o letramento digital voltadas para a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos.

## REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Ada Augusta Celestino; GUEDES, Josevânia Teixeira. NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz. **Políticas Públicas e Formação de Professores em Educação de Jovens e Adultos**. Revista de Ciências Humanas – Educação. v. 16, n. 26, p. 91-111, jul. 2015.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL, Gabriel Moura. FERREIRA, Viviane Lima. **Letramento digital e a emancipação na EJA**. Instituto Federal Santa Catarina. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1891>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar-2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 27 nov. 2021.

BUZATO, Marcelo E. K. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades. IEL UNICAMP. Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, 29 a 30 de maio de 2006.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. **A formação de professores diante dos desafios da cibercultura**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

JOAQUIM, Bruno dos Santos; VÓVIO, Cláudia Lemos; PESCE, Lucila. **Inclusão e letramento digital na educação de jovens e adultos: uma análise teórica sob a perspectiva decolonial**. *Revista Linguagem em Foco*. v.12, n.2, 2020. p. 248-268. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index>.

KLEIMAN, Ângela B. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP :Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento na contemporaneidade/ Literacy in the Contemporary Scene**. Universidade Estadual de

Campinas – UNICAMP, Campinas, São Paulo. **Revista Bakhtiniana**, p. 72-91, ago./dez. 2014.

KLEIMAN, Ângela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, Ângela B. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social**. Universidade de Campinas. n. 8, p. 409-424, 2006.

MARFIM, L. & PESCE, L. **Trabalho, formação de professores, e integração das TDIC às práticas educativas: Para além da racionalidade tecnológica**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Revista acadêmica AAPE. Arizona State University. vol. 27. n. 89, 05 ago. 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/4168/2283>

NOVAIS, Carlos Augusto. CAVALHO, Gilcinei Teodoro. SOUZA, Josiley Francisco de Souza; NETO, Maria Gorete. **Processos de Alfabetização e Letramento**. In: Formação continuada de docentes da educação básica: contribuições da formação da formação por área de concentração (LASEB). 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PEZENTI, Nádia Nara de Godoy; PEZENTI, Renato Adriano. **Letramento Digital: Encontros e desencontros na formação de professores**. Congresso Internacional de Educação e Tecnologia. Encontro de Pesquisadores em Educação. 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br>

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: Identidade e saberes da docência**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 127.

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

SAUSMICKT, Eliana Costa. **O ensino de literatura a partir da pedagogia dos multiletramentos**. Ilhéus, 2016.

SILVA. Dilcinho Luiz da. **Letramento digital e a aquisição de aprendizagens significativas na educação básica**. Congresso

Nacional de Educação e Tecnologia. Encontro de Pesquisadores da Educação Básica. Revista: Educação e Tecnologia inovação em cenários de transição, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.



# O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Catarina Cáscia Félix dos Santos  
Antônia Aparecida da Silva Firmino  
Emanuela de Souza Cordeiro

## 1. INTRODUÇÃO

Um mundo globalizado, tecnológico e amplamente codificado; com práticas de leitura e escrita tão expandidas, não tem sido suficiente para garantir a plena inclusão social das pessoas que concluem os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Isso, porque, em operações simples como o pagamento de um boleto ou leitura de uma conta de água, a compreensão de tais gêneros, por muitos, ainda que alfabetizados, é limitada. Entendendo a dimensão e importância dos trabalhos com gêneros textuais diversos, deparamo-nos com as necessidades de interação social e profissional, compreendendo com isso a importância do letramento para inclusão social.

Na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em meio a tanta evasão, devido a inúmeros fatores sociais, pessoais e educacionais, é de suma importância que o docente preze por ações que façam parte do cotidiano do aluno. No caso da área do ensino da língua portuguesa, é necessário que se estabeleça uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da leitura e da escrita, garantindo, assim, que o estudante evolua a cada dia o seu nível de letramento. Esse contexto, conduz ao seguinte problema de pesquisa: como devem ser escolhidos gêneros textuais que melhor se adéquem ao público estudantil na modalidade de ensino da EJA?



No âmbito educacional, que é o que compete à instituição de ensino, é preciso repensar a prática docente a fim de minimizar os fatores que acarretam uma má formação discente, ou que leva o estudante à evasão por não acreditar que o que está sendo trabalhado no ambiente de sala de aula, de fato, tenha fundamental importância para a sua vida cotidiana. Essa postura por parte da instituição de ensino, corporificado na pessoa do professor, poderá garantir o êxito escolar do aluno da EJA. Assim, partindo do princípio de que toda atividade educativa visa ao bom desempenho do aluno e, para isso, se utiliza de estratégias, esse estudo se propõe refletir demonstrar alguns gêneros que serão mais bem aproveitados no trabalho com o público da EJA, tendo em vista seu papel. Reflete-se aqui como devem ser escolhidos os gêneros textuais a serem trabalhados nesta modalidade de ensino. Isso porque os gêneros textuais podem embasar práticas de alfabetização e letramento em todas as etapas do ensino, incluindo o âmbito da EJA.

Justifica-se essa pesquisa na proposição de que o intuito do trabalho docente com os gêneros textuais, concebidos como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na língua (MARCUSCHI, 2006), é promover as capacidades de ação, possibilitando aos alunos “transitar” nesses diferentes gêneros e exercer de modo efetivo as competências exigidas em situações reais que envolvem a língua escrita na sociedade. Hoje, em plena fase da denominada cultura digital, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. Isto é revelador do fato de que os gêneros textuais se integram e se situam funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem (MARCUSCHI, 2006). Logo, falar em leitura, escrita, letramento, EJA é falar em gêneros textuais.

Sabemos que a pesquisa é considerada uma atividade que possibilita aproximação e compreensão da realidade que se pretende investigar. Por isso, devido à natureza do problema em questão, o método qualitativo é adequado, pois, como define

Creswell (2010, p. 26), “a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Desse modo, optamos pela pesquisa exploratória-descritiva, visto ser um método de pesquisa que utiliza como fonte de dados a pesquisa bibliográfica.

O referencial teórico em que se ancora a pesquisa traz as teorias dos autores que estão ligados aos objetivos específicos da pesquisa, a saber: conceituar os gêneros textuais, alfabetização e letramento, os postulados de Luiz Antônio Marcuschi (2008), Mikhail Bakhtin (1992) e Magda Soares (1998); elucidar qual é o perfil educacional de alunos adultos, ou seja, refletir sobre o que nos revela a Andragogia enquanto perspectiva educacional para o público adulto, com as discussões empreendidas por Eniel do Espírito Santo e Luiz Carlos do Sacramento da Luz (2013); exemplificar alguns gêneros que serão melhor aproveitados no trabalho com o público da EJA, tendo em vista seu perfil educacional, com Mariana Canto (2010) e Adam (2008).

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Afinal, o que são gêneros textuais?**

O trabalho com gêneros textuais é de grande importância para o aprendizado dos alunos. Esse posicionamento está presente em todas as esferas de ensino, até porque, sempre que nos comunicamos o fazemos através de um gênero textual. Logo, propor atividades contextualizadas e que envolvam diferentes modalidades textuais é preciso para que os educandos compreendam essa diversidade e a finalidade de cada um. Na Educação de Jovens e Adultos não cabe apenas trabalhar com histórias, contos de fadas e gibis, pois, se o que se busca é uma educação abrangente e com formação crítica para o exercício da cidadania, é imprescindível que esses alunos tenham acesso ao

conhecimento da estrutura de gêneros textuais que tenham relação direta com o ambiente social, bem como com a vida prática.

Nesse sentido, não se está afirmando aqui que exista alguma modalidade textual que seja desnecessária, visto que também servem para muitos objetivos, mas que é preciso garantir o contato desses alunos com gêneros textuais que corroborem para uma compreensão de mundo e que facilite sua atuação no mundo letrado.

Isto posto, é preciso que compreendamos teoricamente o que são e como se configuram os gêneros textuais. Para tanto, lançaremos mão da teoria do linguista textual Luiz Carlos Marcuschi, autor que discute muito bem essa questão, tendo como principal obra nessa perspectiva o livro *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*, 2008, em sua segunda edição. E também os postulados de Mikhail Bakhtin (1992) que em *A Estética da Criação Verbal* discute muito bem essa questão do gênero, sendo inclusive esse o autor que inspirou inicialmente o conceito de linguagem enquanto interação social, e com o qual Marcuschi dialoga.

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São projeções de pensamento, com a finalidade de transmitir informações ao receptor. Assim, toda vez que produzimos um texto, devemos primeiramente refletir sobre a mensagem que queremos transmitir ao destinatário. Marcuschi (2008 p. 29) ainda nos diz que: “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, e sim, uma forma de realizar linguisticamente objetivos culturais: específicos em situações sociais particulares”. Esse raciocínio coaduna com o pensamento de Bakhtin (1992, p. 280) quando este afirma que

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo,

por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Ou seja, os enunciados são constituídos a partir das situações de comunicação e se constroem a partir de sua composição que apresentam o conteúdo temático, o estilo e a composição. Isto posto, os gêneros textuais são vários e vão desde uma carta pessoal a uma bula de remédio; uma lista de compras a uma receita de culinária; uma conta de água a um boleto bancário; uma poesia a uma reportagem jornalística; enfim, é uma infinidade, variando entre gêneros orais, escritos e agora os digitais.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN,1992, p. 280)

Nessa esteira, Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 21) chega a afirmar que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero”, como também “é impossível comunicar por algum texto”, resumidamente “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”.

Ou seja, os gêneros textuais são os textos que circulam socialmente, e sabemos que o texto

[...] não é apenas uma unidade linguística ou uma unidade contida em si mesma, mas um evento (algo que acontece quando é processado); não é um artefato linguístico pronto que se mede com os critérios de textualidade; é constituído quando está sendo processado; não possui regras de boa formação; é convergência de três ações: linguísticas, cognitivas e sociais (MARCUSCHI, 2008, p. 15)

Logo, os textos fazem parte da nossa vida em sociedade. É por meio deles que nos comunicamos, que nos relacionamos, que interagimos. Por tudo isso, defendemos que a leitura de diferentes gêneros é fundamental para que o aluno desenvolva seu nível de leitura, escrita e também evolua como cidadão, visto que, além de permitir a comunicação e a interação social, escrever e ler com proficiência é a porta para a compreensão das ciências, da história, de si mesmo e do mundo.

## **2.2 Gêneros textuais, alfabetização e letramento**

Mas falar em ensino de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos, a leitura não é discutir apenas os gêneros textuais, mas refletir sobre como deve ser conduzido o trabalho com gêneros a partir de práticas de alfabetização e letramento. Segundo Magda Soares (1998, p. 33):

Alfabetizar é dar acesso ao mundo da leitura, é dar condições para que o indivíduo, criança ou adulto tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita, mas sobretudo fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena. Os dois processos acontecem simultaneamente, assim que a criança se insere na escola.

Por outro lado, o letramento consiste em um grande número de diferentes habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita, e refere-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em contextos sociais diferentes (SOARES, 1998).

O letramento é muito mais que simplesmente decifrar códigos, ele é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. (SOARES, 1998, p. 107)

Em outras palavras, letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita. Logo, as práticas de letramento estarão sempre atreladas a alguma modalidade textual, a algum gênero. É por esse motivo que discutimos aqui o trabalho com gêneros textuais atrelado ao conceito de letramento, já que o leitor será considerado um bom leitor quando estiver familiarizado com o universo letrado no qual está inserido.

Alfabetização e letramento são processos diferentes, mas indissociáveis, pois uma pessoa pode ser alfabetizada e não letrada, como também pode ocorrer o inverso. Para Magda Soares, estas práticas mostram que a pessoa, mesmo sem saber ler e escrever demonstra certo nível de letramento, isso fica claro através da oralidade. Ou seja, se o que se quer é conduzir o estudante a realizar uma leitura proficiente dos textos e das ideias contidas e difundidas socialmente, é imprescindível promover o ensino da leitura e da escrita pela via do letramento desse estudante.

### **2.3 O perfil do aluno da EJA a partir da perspectiva da Andragogia**

O professor de língua portuguesa da EJA precisa refletir sobre como conduzirá o processo de ensino de leitura e escrita, quais gêneros escolherá para trabalhar com esse público de maneira que favoreça a alfabetização, quando for o caso, e a evolução do nível de letramento desses estudantes, ao passo que os mantenham motivados, percebendo que os gêneros textuais escolhidos farão sentido, inclusive, para sua vida cotidiana.

Isso, porque, a modalidade de ensino EJA possui peculiaridades que precisam ser consideradas, é uma modalidade de ensino que atente sujeitos já inseridos no mercado de trabalho e com histórico de evasão ou abandono escolar. Sendo impossível fazer uma separação entre seus direitos educacionais e direitos humanos; o jovem e adulto ainda que tenha paralisado seu processo educativo, prossegue em suas vivências, formação ética, social e política (ARROYO 2005). Ao retornarem à sala de aula, o

fazem, na maioria das vezes, por necessidade de qualificação para o mercado de trabalho e diante disso não faz sentido, em sala de aula, um trabalho que não esteja voltado para o foco de interesse desses estudantes.

Pensar o letramento, na modalidade EJA, é pensar educação sob o prisma da prática social, é dialogar com Paulo Freire que considera o homem em sua relação social com o meio e o mundo. E que, mesmo não cunhando o termo letramento, aponta para a necessidade de uma leitura que esteja além da decodificação de signos, aponta para a leitura de mundo.

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. (FREIRE, 1989, p. 19)

A EJA é uma modalidade de ensino que deve extrapolar os limites da escolarização, pois compreende campos formativos diversos. Os gêneros bula de remédio, receita culinária, contas de água e luz, e boletos são usados com frequência no cotidiano; fazem parte do mundo e da realidade desses estudantes, trabalha-los é fazer uma intersecção entre a realidade vivenciada e escola. É criar uma ponte entre o mundo desses sujeitos e a sala de aula. Assim, a leitura da palavra é sempre precedida pela leitura do mundo, da realidade em que o sujeito está inserido, é compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dialógica é a veiculação entre linguagem e realidade (FREIRE, 1989).

Nesse sentido, é necessário que o professor reconheça as especificidades dos estudantes. O gênero bula de remédio, receita culinária, contas de água e luz, assim como os boletos em geral são usados com frequência no meio social, pois será nesse reconhecimento que o estudante conseguirá, com gêneros os

textuais trabalhados, a ampliação de mundo de modo a favorecer a proficiência leitora, a criticidade e possibilidade de interferir e pensar em sua própria realidade. Logo, para que isso seja possível, os professores deverão se ater, conforme Santo e Luz (2013), à perspectiva da andragogia, que vem se apresentando como a área do conhecimento responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos adultos de modo relativamente semelhante ao que acontece na pedagogia que discute as mesmas questões, mas no âmbito infantil. Esses autores definem a Andragogia como a filosofia, ciência e a técnica da educação de adultos.

Lima e Gil (2006; 2008 *apud* SANTO e LUZ, 2013, p. 63) explicam que a prática docente voltada para o público adulto apresenta cinco princípios básicos, a saber:

- a) conceito de aprendente: o adulto é responsável pela sua aprendizagem com plena capacidade de autodesenvolvimento;
- b) necessidade de conhecer: os adultos sabem de sua necessidade de conhecimento e como colocá-lo em prática é o fator decisivo para seu comprometimento;
- c) motivação para aprender: as motivações externas como incremento salarial, promoções, boas notas são importantes, todavia, as motivações internas tais como vontade pessoais de crescimento, autoestima, autoconfiança são mais relevantes e decisivas para o aprendizado do adulto;
- d) o papel da experiência: as experiências prévias são decisivas para a disposição para o aprendizado do adulto. Os recursos didáticos pedagógicos não são garantia para que se consiga despertar o interesse do aprendiz, antes devem ser considerados como fontes opcionais colocadas à livre disposição do aluno adulto;
- e) prontidão para aprender: o estudante adulto é pragmático, pois está pronto para aprender aquilo que decide, razão pela qual se nega a aprender o que lhe é imposto.

Assim, notamos que o estudante adulto, por todas essas características, terá uma tendência a se desinteressar por tudo aquilo a que ele não atribua sentido, sobretudo, prático. Isto posto, escolher trabalhar com gêneros textuais que façam parte do cotidiano do público adulto, ou seja, que de algum modo possam estar representando alguma relevância para a vida prática do



estudante, consistirá uma estratégia para manter esse estudante interessado no assunto o que oportunizará uma aprendizagem significativa. Logo, os gêneros textuais que atendam às perspectivas leitoras desse público devem fazer sentido para a vida prática, deve favorecer a resolução de problemas diários, além de se revelar como úteis em diferentes situações da vida social.

O estudante adulto encontra-se em uma fase da vida em que tem consciência de si e tem objetivos na vida. Inclusive, ele retorna para a ambiência escolar justamente devido a essa consciência que possui, que o conduz a voltar aos estudos a fim de alcançar melhores condições de vida em sociedade.

Nos estudos andragógicos

Através da consciência, o adulto se percebe como “ser livre, autônomo” e, como tal, capaz de tomar decisões, fazer escolhas, direcionar suas ações para perseguir seus objetivos. Sua consciência e liberdade o tornam sujeito de responsabilidade, tanto no sentido de saber como agir e reagir perante os desafios e problemas existenciais, como no de arcar com as consequências de seus atos e decisões. A experiência pessoal é outra dimensão psicológica do adulto. Durante sua vida, vivência fatos, aprendizados, acertos, erros, alguns gratificantes outros desagradáveis, vivências essas exclusivamente suas, subjetivas, que são incorporadas à sua identidade, sua personalidade e sua maturidade psicológica. Marcados assim pelas vivências, construindo-se e criando-se a si próprios, os adultos reagem de forma pessoal diferente perante situações idênticas, o que precisa ser considerado na aprendizagem. CAVALCANTI e GAYO, 2004, p. 46)

Quando os estudantes adultos não se dedicam aos estudos, mesmo estando matriculados e até frequentando o espaço escolar, ele sabe o que está fazendo. Ele julga o contexto e percebe que está deixando de aprender, mas acredita que aquelas informações da aula a que não se dedica, seja irrelevante para seus objetivos já pré-definidos. Além disso, ele faz uma leitura do mercado de trabalho onde atua, os que que atuam, e percebe que o que se quer dele, de fato, nem sempre é um conhecimento de nível x, mas um diploma, pois o conhecimento para atuar na referida área, o estudante já tem.

O ato de ler e interpretar textos, por ser uma prática sociocultural é imprescindível para emancipação do sujeito em uma sociedade letrada. É de grande importância que ele se desenvolva e amplie o seu repertório linguístico e sua capacidade de ler e escrever bons textos isso para própria relação com o mundo, trabalho e outros segmentos da vida do sujeito.

Para favorecer a construção dessa consciência, o estudante adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa, pois já traz várias experiências adquiridas ao longo de sua trajetória de vida e, boa parte deles, no mundo do trabalho. Certamente a aprendizagem ocorrerá necessitando do empenho do educador e sua proposta pedagógica que deverá ser aplicada de forma dinâmica e interativa, cabendo a ele estimular o aluno a compreender a importância da prática da leitura na vida cotidiana e estabelecendo uma relação de confiança.

É importante que os docentes se apropriem de conhecimentos relacionados à Andragogia para melhor aprenderem a trabalhar com alunos jovens e adultos, pois as perspectivas e fatores motivacionais desse público são totalmente diferenciados dos fatores motivacionais do público infantil.

A aprendizagem de adultos que influencia diretamente na prática da didática é a sua reduzida capacidade de retenção e concentração. A nossa experiência docente tem revelado que os estudantes adultos são capazes de lembrar por mais tempo aquilo que ouvem, vêem e fazem neste mesmo período. Neste sentido, é necessário estabelecer metodologias didáticas de ensino que contemplem diversas técnicas instigativas de ensino, em contraposição à clássica aula expositiva como única técnica. (SANTO e LUZ, 2013, p. 67)

Como se vê, a escolha de estratégias didáticas são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem do estudante adulto, similar ao que ocorre com os demais públicos estudantis. No entanto, vale salientar que o objetivo desse estudo está ligado a demonstrar quais gêneros textuais melhor correspondem ao perfil do público da EJA e não a apontar quais seriam as metodologias

empregadas pelo professor a fim de promover a capacidade de concentração dos estudantes. Defendemos que a escolha adequada dos gêneros pode atrair a atenção desses alunos, e, se forem trabalhados através do emprego de práticas de alfabetização e letramento, constituirão uma excelente forma de conduzir à formação de leitores e escritores proficientes.

### **3. DISCUSSÃO E RESULTADOS DA PESQUISA**

Os gêneros textuais são projeções de pensamento, com a finalidade de transmitir informações ao receptor. Toda vez que produzimos um texto, devemos primeiramente refletir sobre a mensagem que queremos transmitir ao destinatário. Nessa esteira, Marcuschi (2002 p. 29) nos diz que: “Quando dominamos um gênero textual” não dominamos uma forma linguística, e sim, uma forma de realizar linguisticamente objetivos culturais: específicos em situações sociais particulares”.

A partir do relato de pessoas com a faixa etária da EJA que ainda não concluíram os estudos, é perceptível que se deparam com dificuldades de leitura /interpretação de vários gêneros que circulam socialmente. Para não termos que focar em um número extenso, direcionamos o olhar para apenas um número limitado e reduzido, que são muito presentes na rotina dessas pessoas, mas que nem sempre são devidamente entendidos. São eles, a bula de remédio, as receitas culinárias as contas de água e energia e boletos de forma geral. Não compreender esses gêneros é um prejuízo para tais leitores em inúmeros aspectos. O fato desses gêneros textuais terem uma importância no âmbito social pode servir como uma motivação para que esses estudantes da EJA se atentem mais às aulas, percebendo que o que se estuda em classe será levado para a vida fora dos muros da instituição.

Os gêneros bula de remédio, receita culinária, contas de água e luz, assim como os boletos em geral são usados com frequência no meio social. A ausência do letramento nesses textos pode gerar problemas para o leitor mal instruído, como tomar um

medicamento de forma imprópria, trazendo efeitos colaterais, a incompreensão diante de uma receita culinária que levará o leitor a não executar corretamente a receita e, assim, não alcançar o resultado almejado, a dificuldade de compreender o valor que paga por serviços que lhe são prestados por diferentes empresas, ser lesado de um modo ou de outro por não compreender as informações contidas nos boletos que paga.

Em estudo científico realizado pela pesquisadora Mariana Canto (2017, p. 3)

A bula de remédio é o instrumento que permite ao consumidor de medicamentos ter as informações a respeito daquilo que está sendo consumido, como, por exemplo: para que a medicação serve, seus riscos, modo correto de utilização, composição, onde procurar auxílio em caso de emergência entre outras informações. O Guia de Redação de Bulas da Anvisa (2009), afirma que as bulas são um tipo de texto (ou gênero) desenvolvido, usado e interpretado a partir de situações recorrentes definidas e que servem para estabilizar a experiência e dar a ela coerência e significado. As informações contidas nas bulas são provenientes da indústria farmacêutica, da classe médica e farmacêutica.

Assim, através da bula de remédio, o consumidor/leitor se informa sobre tudo o que precisa saber acerca do medicamento que está em suas mãos. Mas se esse leitor não compreende o que lê, se não está letrado nesse gênero textual, como poderá tomar ciência do que precisa para fazer uso do referido medicamento? E se levarmos em consideração que, segundo estudos que são publicados com frequência nos meios de comunicação abertos na TV brasileira, o Brasil é um dos países com maior índice de automedicação do mundo, tendo por isso várias regulamentações da ANVISA na tentativa de inibir tal prática, o que constantemente não leva a mudanças expressivas. Outro detalhe importante acerca das bulas de remédio é que

Na maioria das definições que se tem de bula de remédio, fica evidente que a linguagem técnica e formal será a predominante. Mesmo com as adequações exigidas pelo “Guia de Redação de Bula”, para as versões

direcionadas aos pacientes, os termos técnicos e os jargões médicos existem. (CANTO, 2017, p. 4)

Ou seja, a norma culta e os jargões médicos já não são de fácil compreensão para leitores com um bom nível de letramento, ainda mais para leitores que estão em fase de alfabetização, ou nas fases iniciais de aquisição de letramento. Além disso, uma população que se automedica, mesmo não sendo essa uma prática adequada, precisa, no mínimo, ler e compreender uma bula de remédio, só que isso requer certo nível de letramento.

É significativo, no ambiente de ensino da EJA, trabalhar o gênero bula de remédio em suas diferentes enunciações, a saber: sua “Apresentação”; “Composição”; “Informações ao paciente”; “Informações técnicas”; “Precauções e advertências”; “Interações medicamentosas”; “Posologia”; “Superdosagem” e “Dizeres legais”. Como sequência didática oferecida, em sala de aula, pode-se criar situações hipotéticas de uso de medicamentos, baseadas nas vivências dos estudantes, e com isso explorar cada parte de compõe uma bula. Feito isso, para fixação do que foi trabalhado, pode-se proceder com a construção de um medicamento lúdico, com sua bula própria, criada por cada estudante. Após a criação da bula lúdica, socialização do que foi construído.

Com relação ao gênero receita culinária, observamos que parte significativa do público da EJA é composto por mulheres. Muitas delas são donas de casa que, com frequência estão envoltas nos afazeres domésticos que inclui preparar alimentos. Obviamente que cozinhar não é uma atividade empreendida apenas por mulheres, logo, trabalhar com receitas culinárias será um atrativo para um grande contingente de estudantes da turma. Além disso, muitos deles podem até já terem certo grau de letramento nesse gênero, devido à prática. Assim, esse será um momento também de trocas de saberes entre os estudantes e o professor, o que tornará o processo muito significativo, favorecendo a aprendizagem.

A receita culinária possui uma estrutura com uma sequência tipológica que predominam a descrição e a injunção. São esses os componentes dela:

Estes textos incluem necessariamente as seguintes macroproposições: - o tema-título (a indicação do prato a confeccionar); - a enumeração das partes (a lista dos ingredientes); - a relação entre essas partes (sob a forma de ações a realizar ordenadamente). Deste modo, as operações: i) de identificação (que evidenciam o todo), ii) de listagem (a segmentação em partes daquele todo), e iii) de relacionamento correspondem a cada uma das macro-proposições atrás referidas. Estas três fases são articuladas na receita do seguinte modo: os ingredientes enumerados em ii) são transformados segundo as recomendações apresentadas em iii) de modo a garantir o resultado final indicado em i. (ADAM, 2008, p. 45)

É válido aqui informar que todos os gêneros textuais são formados por sequências linguísticas, que, de acordo com suas funções, podem ser narrativas, descritivas, injuntivas, argumentativas ou expositivas (MARCUSCHI, 2008). Na receita culinária, as duas sequências tipológicas predominantes são a descrição e a injunção. Logo, o professor poderá estar discutindo também os traços linguísticos e semânticos das referidas tipologias, a fim de que o estudante seja capaz de identificá-los em outros gêneros textuais. Dessa forma, quando o estudante/leitor estiver em contato com outros gêneros com essas características, perceberá que pode empregar as mesmas lições aprendidas para atribuírem sentido ao que estão lendo.

Quanto aos gêneros textuais conta de energia, de água e os boletos em geral, notamos que todos eles têm em comum o fato de trazerem informações acerca de débitos por serviços prestados. Mas cada um deles apresenta características próprias associadas ao serviço que fornecem. No caso das contas de energia e de água, há ali dados relacionados a taxas extras, regulamentadas por lei, mas o estudante nem sempre sabe da existência dessas taxas e, em decorrência disso, pode estar pagando taxas abusivas. Outra questão é que o cidadão consciente pode questionar aquilo que lhe é imposto a exemplo das referidas taxas que aparecem nessas contas.

Sobre o consumo, é possível que o professor promova um momento de aula interdisciplinar, convidando professores de disciplinas afins para trabalharem nesses gêneros as informações de suas respectivas disciplinas, fazendo com que a aula se torne ainda mais significativa. A compreensão de siglas, de datas, de gráficos e até a consciência ambiental podem ser objetos de estudos por meio da utilização desses gêneros textuais.

Por tudo isso, consideramos que gêneros textuais supracitados deveriam integrar o espaço educacional com vistas a uma prática de letramento, primeiramente porque se observa que muitos alunos da EJA não dominam a interpretação desses textos, e depois, porque a prática docente centrada na promoção de práticas de letramento deve estar amparada nos estudos dos gêneros textuais, e não será qualquer gênero textual que atrairá a atenção desse público, mas sim, aqueles que os estudantes conseguirão atribuir significado e relevância.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Seja qual for a área que o texto apareça, jurídica, culinária, jornalística ou qualquer outra, o mesmo estará presente em seu gênero específico, desempenhando sua função comunicativa e cultural. A utilização dos gêneros textuais e sua importância para a aprendizagem é um fator real, mas também afirmamos que não somente de maneira oral os gêneros são facilitadores, mas, sobretudo, nos aspectos verbais, que envolvem a comunicação, reflexão com o contexto em que o indivíduo se encontra, ou seja, em todos. Com base nestes estudos, fica evidente que o ensino dos gêneros textuais é fundamental para a comunicação em sociedade, seja ela desenvolvida através da escrita ou da oralidade. Os gêneros fornecem mecanismos ao aluno para a interpretação dos textos, relacionando-os com seu contexto, histórico-social. Não nos esqueçamos que Bakhtin (1995) afirma que a linguagem está ligada a toda atividade humana, e esta atividade contém formas e natureza, e, desta maneira, contribui para que essa comunicação

seja bastante diversificada. O ser humano se desenvolve, evolui, pela via da comunicação, e isso é mais do que perceptível nas relações em sociedade.

Os gêneros textuais mencionados nessa pesquisa fazem parte do cotidiano do aluno, a exemplo que foi citado: bula de remédio, receita médica, contas e boletos bancários. O discente já carrega consigo, devido a sua vivência em sociedade, certo nível de letramento. Levar em consideração esse conhecimento trazido pelo estudante, também se constitui como uma ferramenta que servirá de estímulo para manter o interesse do discente no conteúdo trabalhado em sala de aula. Fazer uso dos conteúdos de leitura e escrita inseridos nessa ambiência promoverá um maior aperfeiçoamento de habilidades que tornará esse público cidadãos letrados e conscientes dos seus papéis sociais.

Não podemos esquecer que a leitura e a escrita são de fundamental relevância para a construção identitária e social do estudante, para a aquisição de outros conhecimentos e para sua emancipação na sociedade letrada. Sabemos também que são ferramentas mentais que possibilitam o trabalho de todas as outras áreas e que, a ausência dessas habilidades é responsável, dentre outros fatores, pelos altos índices de repetência e abandonos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Possibilitar que o jovem ou adulto da EJA, não somente decodifique símbolos (letras) como também intérprete e compreenda seu significado, é antes de tudo romper com divisões que têm gerado um distanciamento da linguagem e da realidade do aluno como a linguagem da escola. Trabalhar a partir do que é significativo para os estudantes, criando condições para que eles percorram o caminho do aprendizado, é ampliar as possibilidades de atuação dos indivíduos no mundo letrado, que vai desde o seu ambiente doméstico ao mundo do trabalho. Se o professor de língua materna for capaz de oportunizar ao estudante um ensino significativo, a visão de mundo deste se ampliará e ele se perceberá agindo de maneira mais autônoma e consciente diante de qualquer exemplos de linguagem. Isso é



libertador. É o que Paulo Freire (1993) denomina de educação como prática de liberdade.

## REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **A linguística textual: Introdução à análise textual dos discursos**. Tradução: Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

ARROYO, Miguel. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005, p. 19- 50

BAKHTIN, Mikail. **Estética da Criação Verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CANTO, Mariana Noletto Siqueira. **O texto das bulas de remédio: um estudo para a compreensão do gênero**. 32 f. 2017. Monografia (Especialização em Revisão de Texto) – Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2017.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque; GAYO, Maria Alice Fernandes da Silva. **Andragogia na Educação Universitária**. Pernambuco: Conceitos, 2004, p. 44-51.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Magda Lopes. 3ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

KLEIMAN, Ângela B; MORAES, Silvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 1999.

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

SANTO, Eniel Espírito; LUZ, Luiz Carlos Sacramento. Didática do Ensino Superior: perspectivas e desafios. **Saberes**, Natal – RN, v. 1, n. 8, ago. 2013, 58-73.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte. Autêntica, 1998.



# A IMPORTÂNCIA DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Taane Silva Neves  
Emanuela de Souza Cordeiro  
Elda Rosa Rodrigues da Silva Brito

## 1. INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, dispõe que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. Assim, essa modalidade de ensino projeta-se como extremamente importante, pois se constitui como uma oportunidade de mudança de vida para esses alunos que não tiveram acesso ao ambiente escolar, ou que, por algum motivo, deixaram a escola.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos, doravante denominada EJA, apresentam diversos estilos de aprendizagem, onde cada um com os seus conhecimentos prévios e habilidades, desenvolve de acordo aos assuntos desenvolvidos em sala de aula. Enquanto alguns tem facilidade em um assunto, outro tem mais dificuldade, e inversamente. Cada aluno aprende de forma diversa, pois trata-se de um público que é composto principalmente por pessoas que ficaram muito tempo fora da escola. Para Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 65):

A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os fatores principais a direcionar os adolescentes jovens para os cursos de suplência, que aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho. Nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento

da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente movidos pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada.

É através do espaço escolar que o discente tem como objetivo buscar uma forma de enriquecer o seu aprendizado, que é construído também a partir das suas experiências de vida. Logo, a escola deve estar preparada para proporcionar um ambiente acolhedor ao público da EJA e, portanto, atender os diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, propondo uma educação mais personalizada e de qualidade para todos os envolvidos, atendendo o ritmo cognitivo de cada um, levando-se em consideração que jovens e adultos apresentam origens, vivências, idades e formação escolar diferenciadas.

De acordo com LOPES, (2002, *apud* SCHMITT E DOMINGUES, 2016, p. 363), “Os conceitos de estilos de aprendizado vêm ganhando crescente atenção dos educadores. Estes fornecem uma caracterização suficientemente estável para planejar estratégias pedagógicas mais eficazes em relação às necessidades dos estudantes, e fornecem melhores oportunidades de aprendizagem, dando assim, um novo sentido ao ensino”.

Para Dunn e Dunn, (1978, *apud* SCHMITT E DOMINGUES, 2016, p. 363), “estilos de aprendizagem são um conjunto de condições por meio das quais os sujeitos começam a concentrar, absorver, processar e reter informações e habilidades novas ou difíceis”.

Assim, é importante que o educador aprofunde e busque novas metodologias adequadas às particularidades de cada aluno, de maneira a favorecer um ambiente mais propício à aprendizagem. Além disso, o emprego de metodologias que coloquem o aluno como sujeito ativo, que centram na sua participação no desenvolvimento da aprendizagem, é onde se utiliza a aprendizagem ativa, através de

métodos ativos, que impulsionam o aluno a ser protagonista na construção do seu próprio conhecimento.

Segundo Diesel, Baldez e Martins (2017), para que a aprendizagem seja significativa, o docente precisa levar em conta o conhecimento prévio do aluno, a potencialidade do material e a disposição do aprendiz em aprender. Daí que se configura a aproximação com o método ativo.

Nesse contexto, não podemos deixar de citar que os jogos pedagógicos se enquadram como metodologia ativa, com grande relevância na educação, por enfatizar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem centrado no constante incentivo à participação e interação do aluno de forma autônoma, sendo este uma peça essencial na aquisição do seu conhecimento, dispondo como apoio o professor.

Segundo Ferreira e Burlamaqui (2020, p. 3), os papéis de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem foram intensificados, sobretudo com a ampliação das noções de metodologias ativas, que ganham novos formatos e modalidades para a educação. Para Moran (2017, p. 25), “a aprendizagem ativa dá ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”. Assim, através das metodologias ativas, assimilamos melhor o conhecimento ao fazer uso de atividades práticas, atividades, jogos e projetos relevantes.

Tratando especificamente dos jogos, acredita-se que a sua utilização possa diminuir as dificuldades de compreensão de muitos conteúdos escolares o que, conseqüentemente, poderá contribuir para a redução da evasão escolar, visto que, o jogo faz com que o aprendizado seja prazeroso e favorece o desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Isto posto, a escolha do tema “A importância da gamificação na Educação de Jovens e Adultos” é justificada pelo fato de que, para muitos, os jogos são vistos como perda de tempo, no entanto eles são instrumentos metodológicos que facilitam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em

qualquer idade ou modalidade de ensino. Muitos professores não dão importância à prática de jogos pedagógicos em sala de aula e ignoram o fato de que eles oportunizam a aprendizagem ativa e de maneira lúdica.

Observa-se com certa facilidade que essa temática tem sido amplamente discutida no campo da Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Entretanto, já existem estudos que direcionam o trabalho com games, apontando-os como muito eficientes quando usados para promover a educação de aprendizes jovens e/ou adultos. Assim, surge o seguinte problema de pesquisa: Qual é a importância da gamificação na EJA?

Logo, este trabalho se apresenta com grande relevância para educadores e pesquisadores, pois poderá servir de material teórico/pedagógico de estudos, visto que traz em seu bojo as abordagens que diversos teóricos fizeram sobre a importância dos jogos pedagógicos (gamificação) e aqui direcionamos para o público da EJA.

Como método de pesquisa, foi empregada uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, pois, como define Creswell (2010, p. 26), "a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano". Assim, através de uma pesquisa bibliográfica este artigo pretende demonstrar que a utilização de jogos pedagógicos na EJA pode contribuir para o aprendizado dos estudantes desta faixa etária.

Esta pesquisa está organizada em três tópicos, a saber: "Breve Histórico sobre os Jogos Pedagógicos na Educação", que apresenta uma discussão teórica e faz uma revisão conceitual; "As contribuições dos Jogos Pedagógicos na construção do processo de ensino-aprendizagem", em que se destaca como o jogo contribui para o desenvolvimento da aprendizagem ativa do aluno da EJA e utilizados em sala de aula; e "O papel do professor na utilização de jogos pedagógicos", que demonstra a importância do professor desempenhar as atividades que

envolvem os jogos pedagógicos, visto que estes desempenham o papel de instrumento facilitador da aprendizagem do aluno.

Os principais teóricos em que se ancoram essa abordagem são: Kishimoto (1994), Muniz (2012), Di Pierro (2011), Barbosa e Moura (2013), Freire (1996), Nallin (2005), Oliveira (1999), Moran (2017), Montanaro (2020), Kraviski (2019), entre outros.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Breve Histórico sobre Jogos Pedagógicos na Educação**

A interação do ser humano com o meio social tem grande importância, pois através do contato com o outro ele desenvolve várias habilidades e adquire o conhecimento. É nessa interação que a utilização do jogo propicia ao indivíduo uma oportunidade de se relacionar no meio social. E é também durante esse processo que são desenvolvidas as capacidades e potencialidades de cada pessoa.

A infância representa um período de grandes descobertas na vida da criança. Logo de início, a criança é inserida pela família no contexto educacional, onde irá desenvolver suas capacidades e habilidades através das atividades lúdicas. Desse modo, o jogo, como atividade lúdica que é, faz parte da vida do indivíduo, mas existem peculiaridades conforme cada contexto histórico.

Conforme o dicionário on-line da Língua Portuguesa Infopédia, a palavra "jogo" expõe diversos significados, temos como algumas definições: atividade lúdica executada por prazer ou recreio; divertimento; distração; série de regras a cumprir numa atividade lúdica ou competitiva. Encontramos alguns exemplos: jogo da argolinha, jogo da corda, jogo do azar, jogo do empurra, jogos olímpicos.

Independente da faixa etária ou cultura, todo ser humano obteve contato com algum tipo de brincadeira ou jogo que estimulasse o seu raciocínio, desenvolvimento de habilidades ou aprendizado. Para Kishimoto (1994, p. 13), elaborar uma definição da palavra jogo não é uma tarefa fácil, por isso, ela diz:



Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adulto, de crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de ‘mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros.

Ainda segundo a autora, tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades. Por exemplo, no faz de conta existe uma forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças. Ademais, numa brincadeira com a areia envolvendo a ação de encher e esvaziar copinhos faz com que a pessoa sinta o prazer de tocar os grãos dela com as mãos e ter a satisfação de manipular os objetos. Já na construção de um barquinho exige, não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo (KISHIMOTO,1994).

Segundo Nallin (2005), o jogo surgiu a partir do século XVI e os primeiros estudos foram realizados em Roma e Grécia, destinado ao aprendizado das letras. Esse interesse diminuiu com a chegada do cristianismo, que pretendia uma educação disciplinadora, com memorização e obediência. Ainda segundo esta autora, com a introdução à brincadeira em seu contexto infantil, inicia-se, com a criação de jardins de infância, fruto da proposta de Froebel (1782-1852 – primeiro filósofo a ver o uso de jogos para educar crianças pré-escolares) que considera que a criança desperta suas faculdades próprias através de estímulos. Esta proposta influenciou a educação infantil de todos os países.

Para Nallin, através do aparecimento da Companhia de Jesus (uma organização religiosa inspirada em moldes militares, determinados a lutar a favor do catolicismo e que utilizavam o processo educacional como sua arma), o jogo educativo passou a ser um recurso que auxiliava o ensino, vindo a expandir a partir de então.

Para Kiya (2014) a partir da Revolução Industrial, a visão sobre o jogo começa a sofrer algumas mudanças com relação as noções de tempo e espaço. Assim, “o jogo sempre esteve presente na cultura de diferentes civilizações. Era uma forma pelo qual os

indivíduos davam significados aos seus atos, manifestavam sua religiosidade, aproveitavam seu tempo, cultivavam suas tradições e as relações comunitária” (KIYA, 2014, p. 8).

Kishimoto (1994, p.28), aborda que antes da revolução romântica, três concepções estabeleciam as relações entre o jogo infantil e a educação: “(1) recreação; (2) uso do jogo para favorecer o ensino e conteúdos escolares e (3) diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis”.

O jogo também era visto como recreação desde a antiguidade greco-romana e aparecia como relaxamento necessário às atividades que exigiam esforço físico, intelectual e escolar. As pessoas que viveram na Idade Média viam a atividade lúdica se desenvolver no centro da vida social, mas às margens da religião oficial que a abominava. Durante as festas, teatros, carnavais, festividades de organizações de juventude que o jogo preservava a identidade dos grupos e associado ao dinheiro, à novidade, ao não-sério que se expandia pelos séculos seguintes com a proliferação dos jogos de azar, cartas e dados. Esse caráter não-sério do jogo de azar destaca-se como um dos paradigmas para a análise do jogo, o que não permite estabelecer seu valor educativo. Entretanto, já surgem outras visões que associam o jogo à criança e à educação.

Ainda segundo Kishimoto, a partir do Renascimento, o período de “compulsão lúdica”, o jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdo de história, geografia e outros. No período do Renascimento, a brincadeira demonstrava como uma conduta livre que favorecia o desenvolvimento da inteligência e facilitava o estudo. Ao atender às necessidades das crianças, o jogo infantil tornava uma forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos.

Tal forma de perceber o jogo estava relacionada com uma nova percepção que começava a constituir-se no Renascimento. Nesse período, acreditava-se que:

A criança dotada de valor positivo, de uma natureza boa, que se expressa espontaneamente por meio do jogo, perspectiva irá fixar-se com o Romantismo, que aparece como conduta típica e espontânea da criança. Com sua poética do mundo, reconhece na criança uma natureza boa, semelhante a alma do poeta, considerando o jogo sua forma de expressão. Mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança era vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade. (KISHIMOTO, 1994, p. 28)

Atualmente, quando se fala sobre a utilização de jogos pedagógicos em sala de aula, muitos ainda têm essa percepção de que o jogo é apenas uma forma dos alunos se divertirem, ou seja, ele não é visto como uma ferramenta pedagógica, mas como apenas uma brincadeira.

Sobre esse assunto, Kiya (2014, p. 9), afirma que na educação o jogo é ainda visto como uma atividade para preencher “buraco”, isto é, uma atividade usada no final da aula, como forma de entreter os alunos naquele tempinho que ainda está sobrando, sem uma finalidade educativa.

Isso acontece porque muitos professores ainda não têm um conhecimento maior sobre esta prática e acabam não dando importância ao jogo como uma metodologia de ensino, mesmo já existindo diversas discussões sobre metodologias ativas na educação. Por outro lado, há professores que aplicam essas metodologias e são bem-sucedidos, conseguem adaptar os métodos de ensino, aos conteúdos propostos e alcançar os objetivos, obtendo bons resultados no desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Vivemos em uma época de grandes transformações, com novas informações, saberes e impactos, principalmente no contexto educacional e com um amplo destaque para o avanço e utilização das novas tecnologias digitais, mudando de forma essencial o dever do ambiente escolar e a missão do educador. Melo (2019, p. 13), explana que:

No contexto contemporâneo, com a facilidade da comunicação e acesso à informação por meios digitais, o docente em sala de aula tem sido desafiado a buscar novas metodologias para o desenvolvimento de suas práticas. O

reinventar da prática docente entra em pauta buscando contemplar as profissões do futuro, que exigem novas competências e habilidades tanto dos profissionais quanto dos estudantes. Há uma tendência de mudança coletiva de atuação e, em parceria, professores e estudantes interagem de forma a enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, onde o perfil do novo formador é ser o curador e os estudantes protagonistas do seu aprendizado. E a necessidade de alinhar este processo à sociedade contemporânea tem gerado uma busca por práticas inovadoras.

Para Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 270):

As contínuas e rápidas mudanças trazem em seu bojo a exigência de um novo perfil docente. Daí a urgente necessidade de repensar a formação de professores, tendo como ponto de partida a diversidade dos saberes essenciais à sua prática, transpondo, assim, a racionalidade técnica de um fazer instrumental para uma perspectiva que busque ressignificá-lo, valorizando os saberes já construídos, com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica.

O professor necessita manter-se disposto para obter conhecimento em relação a utilização correta das novas tecnologias, visto que, o mesmo terá um instrumento tecnológico que será útil em tornar a sua aula mais satisfatória, o momento adequado para inserir na sala de aula e auxiliar o aluno no desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e autônoma, a partir de metodologias diferenciadas.

Os aparelhos tecnológicos digitais estão mais presentes no meio social, dando possibilidades para o indivíduo utilizar de acordo a sua necessidade e tendo mais facilidade em obter informações, através do seu uso. Segundo Faria (2004), como os jovens modernos estão mais habituados com o uso da tecnologia, surge com mais facilidade a interação com o uso. Ainda segundo esta autora, a tecnologia colabora na transmissão de informação, contudo, o dever do educador permanece sendo importante na maneira correta de utilizar a tecnologia, apoiando o aluno na resolução de problemas e realização de tarefas que requer raciocínio e reflexão.

Para Kauark, Muniz e Moraes (2008, p. 48), hoje, diante das novas exigências do mundo, as pessoas precisam:

Desenvolver capacidades e habilidades, ter e saber fazer uso de seu conhecimento; e, principalmente, estar dispostos e motivados a aprender, a compartilhar, gerindo o conhecimento individual, mas, especialmente, o coletivo. Assim, tem-se buscado requisitos como a criatividade, flexibilidade, iniciativa e capacidade de tomar decisões, que se caracterizam como princípios primordiais na competitividade da vida em sociedade. Nesse sentido, urge uma prática pedagógica mais real, estabelecer grupos que garantem o conhecimento e o aprendizado necessários no tempo e formato adequados, a fim de auxiliar a geração de novas ideias, resolução de problemas e a tomada de decisões, tanto para o aluno, quanto para o professor.

As metodologias de ensino estão cada vez mais assíduas na educação e surge com a necessidade do professor se adequar com o desenvolvimento de novas metodologias ao processo de ensino e aprender, motivando o interesse dos alunos, com aulas criativas, agradáveis e participativas. E a escola precisa dispor de meios tecnológicos digitais e capacitar os professores na aplicabilidade e assimilação dos instrumentos atuais e apropriados desses novos métodos de ensino.

## **2.2 As contribuições da gamificação na construção do processo de ensino-aprendizagem**

A aplicação das metodologias ativas no ambiente escolar, se devidamente articulada e contextualizada à proposta pedagógica e ao conhecimento prévio, pode desenvolver a atenção dos alunos para o assunto exposto, e favorecer a forma de pensarem e se expressarem durante as diversas situações, assim como promover a criatividade, o diálogo, a curiosidade, a confiança, a participação ativa e efetiva no desenvolvimento da aprendizagem dos envolvidos. Para Kraviski (2019, p. 29):

Desde sempre as metodologias ativas são utilizadas como estratégias de ensino na sala de aula. [...] que fazem parte de um processo de utilização de diferentes meios e condições de favorecimento da aprendizagem, as quais,

bem as escolhidas, levando em consideração o conhecimento do aluno, faz com que procedam com seu próprio modo de ser, de agir, de estar e de aprender com mais facilidade. Desde a aula expositiva até um trabalho realizado em grupo são considerados como uma estratégia de ensino. Mas atualmente, as metodologias ativas enriquecidas das tecnologias digitais renovam as propostas pedagógicas e inovam as estratégias de ensino.

O professor da modalidade EJA precisa planejar e adequar o recurso metodológico nas atividades que envolve a gamificação no ambiente escolar, o conteúdo proposto, faixa etária, recursos necessários, as dificuldades e o desenvolvimento dos alunos e os objetivos propostos, para que consiga alcançar excelentes benefícios. É preciso também o professor pensar em todo o processo da atividade gamificada, no antes, durante e depois, pois só a gamificação por si só não tem fundamento, tem que está vinculada a toda parte pedagógica, pois pode não dá certo e não alcançar os objetivos propostos.

Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 270) acreditam que:

Toda e qualquer ação proposta com a intenção de ensinar deve ser pensada na perspectiva daqueles que dela participarão, que via de regra, deverão apreciá-la. Desse modo, o planejamento e a organização de situações de aprendizagem deverão ser focados nas atividades dos estudantes, posto que é a aprendizagem destes, o objetivo principal da ação educativa.

De acordo com Silbernarn, (1996, *apud* BARBOSA e MOURA, 2013, p. 56), “com métodos ativos, os alunos assimilam maior volume de conteúdo, retêm a informação por mais tempo e aproveitam as aulas com mais satisfação e prazer”. Então, quando se utiliza novos métodos, a aula se torna mais interessante e enriquecedora, pois o aluno tem curiosidade em aprender algo novo e diferenciado.

O desenvolvimento de jogos em sala de aula, teve um grande avanço, adaptando-se à nova era digital, que passa a aplicar novos métodos, através de jogos digitais, que estão sendo ferramenta complementar na prática pedagógica do docente, principalmente

com o efeito da pandemia, pois o docente teve que se adaptar a uma nova maneira de ensinar, através do ensino remoto.

A prática de jogos pode se constituir como um método de ensino de natureza ativa, pois o aluno participa ativamente diante de regras, desafios, resultados e resoluções de problemas. O jogo se enquadra como uma metodologia de ensino, pois é uma prática que propõe ao aluno a sua participação ativa, gerando com isso um aprendizado no qual ele é o protagonista do seu conhecimento. Assim, um jogo, quando pensado sob uma perspectiva pedagógica, pode desenvolver competências e habilidades em determinado conteúdo que tenha sido usado na base da sua estruturação.

Segundo Monteiro e Monteiro (2015, p. 25):

A utilização de jogos na educação de jovens e adultos estimula os alunos para uma participação ativa na prática escolar, envolvendo-os em trabalhos bem elaborados e tornando-os independentes para perceberem seus potenciais, enquanto agentes participativos. Assim, quanto mais vivências lúdicas tiverem esses alunos maiores serão as suas participações em sala de aula, favorecendo até mesmo ao professor para que tenha um envolvimento maior com seus alunos com momentos prazerosos e descontraídos. Isto é significativo, pois a aprendizagem só ocorre quando o aluno participa ativamente do processo de construção e reconstrução do conhecimento.

Na discussão proposta pelas metodologias ativas de aprendizagem, a utilização de jogos pedagógicos recebe o nome de gamificação. Ou seja, nesse espaço de discussão que está em bastante evidência na atualidade, por meio da gamificação, o professor faz uso de diferentes jogos com finalidade pedagógica, e os alunos precisam alcançar metas, criar estratégias, refletir sobre situações e criar hipóteses a fim de vencer os desafios impostos pelo *game* (jogo) e, nesse processo, ocorre uma aprendizagem ativa e prazerosa, além de promover o desenvolvimento de muitas outras capacidades. Na gamificação existem elementos que facilitam o aprendizado do aluno, a saber: comunicação, colaboração, interação, feedback, desafio, resolução de problemas, missão e outros. Para Morán (2015, p. 18):

Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino.

Segundo Montanaro (2020), a gamificação na educação sugere aplicar mecânicas, dinâmicas, estilo e pensamentos de jogos no ambiente escolar como meio para resolução de problemas e engajamento dos alunos para a aprendizagem. Este autor, sinaliza que a gamificação refere-se ao conjunto de estratégias que transformam um ambiente real de não jogo e seus objetivos a partir dos conceitos e mecanismos de jogos para a resolução de problemas ou desenvolvimento de conteúdos e soluções em grupos ou de forma individualizada, carregando consigo elementos de engajamento e imersão.

Para Bezerra e Lima (2020), um dos objetivos da gamificação, é promover o engajamento do indivíduo, sendo possível por meio dos elementos como metas, pontos, progressão, alcance de objetivos, competição, recompensas, *feedback* imediato, entre outros. O uso da gamificação é a aplicação dos fundamentos e estratégias do jogo para incluir na atividade apresentada, que o aluno irá desenvolver, a partir do conteúdo exposto, possibilitando a construção do conhecimento.

Segundo Rau (2012), o jogo como recurso pedagógico passa pela concepção de que a função da escola é ensinar e que tem objetivos educacionais a atingir. Qualquer atividade dirigida e orientada visa a um resultado e possui finalidades pedagógicas. Então, quando o professor propõe atividades que têm metas a serem alcançadas e que envolvem a aquisição do conhecimento, realizando-se uma metodologia diferenciada, que inclui o lúdico, ocorre a aprendizagem.

A utilização de jogos pedagógicos na sala de aula proporciona várias condições para que o aluno desenvolva o conhecimento,



tendo como o lúdico, o desempenho, descobertas, reorganização e diversão. Isto posto, o jogo pode ser utilizado de duas maneiras: lúdica, quando proporciona ao indivíduo o prazer, diversão, recreação e passatempo; e a educativa, quando desenvolve várias habilidades e competências que favorece no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Muniz (2012) salienta que, “as brincadeiras e os jogos tornam-se recursos didáticos de grande aplicação e valor no processo de ensino-aprendizagem”. Dessa forma, muitos alunos assimilam melhor o conteúdo quando o professor propõe atividades através de uma metodologia prazerosa, apresentando os conteúdos através dos jogos.

Kauark e Muniz (2011), por seu turno, explica que a sala de aula deve tornar um ambiente que impulsiona a aprendizagem com várias ferramentas didático-pedagógicas. As aplicações de atividades lúdicas na EJA podem proporcionar que o professor mude a rotina em sala de aula, estimulando a atenção e o interesse do aluno em adquirir o conhecimento. Além disso, os usos de jogos podem ajudar os alunos jovens e adultos a entenderem melhor os conteúdos ou assuntos expostos superando os bloqueios ou dificuldades relacionadas ao seu aprendizado.

Para Barbosa e Moura (2013, p. 57), todo método ou estratégia que promova o envolvimento e a participação ativa do aluno no processo de desenvolvimento do conhecimento contribui para formar ambientes ativos de aprendizagem.

Antigamente o uso da palmatória era utilizada como uma forma de punir o aluno por meio de golpes na palma da mão. Os responsáveis por realizar esta punição, concordavam que tal ato facilitava no processo de ensino e aprendizagem do discente. Em relação a essa prática, muitos alunos da EJA apresentam bloqueios e dificuldades oriundos de algumas experiências emocionais desagradáveis, que acabam dificultando o seu aprendizado. Segundo Muniz (2012, p. 105):

O jogo, dentro do processo educativo, deve ser mescla de repetição e surpresa, deve estimular o interesse dos participantes com a introdução de elementos inesperados, agradáveis e difíceis, aproveitando o momento para chegar, com entusiasmo, a esse descobrimento. É o aprender brincando.

Dessa forma, quando o jogo é adequado à prática educativa, se torna um instrumento valioso no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa do discente da EJA. O professor dessa modalidade deve avaliar se suas metas foram alcançadas e o desempenho de cada aluno durante o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos.

### **2.3 O papel do professor na utilização da gamificação em sala de aula**

O ambiente escolar é um espaço indispensável para a vida do ser humano, pois a educação é um direito de todos, que auxilia o aluno durante toda a formação como cidadão, assim como, no crescimento pessoal, social, e nas reduções das desigualdades sociais, entre outros.

Quando o aluno da EJA retoma os estudos, é notável o quanto isso auxilia na sua autoestima, no seu emocional, pois os alunos são estimulados a aprender, com uma nova visão de mundo e com o intuito de se tornarem preparados e capacitados para a vida social. De acordo com Almeida, Dantas e Cruz (2013), quando os jogos lúdicos são aplicados em sala de aula, auxiliam não exclusivamente para a mudança da prática de ensino, contudo, inclusive para estimular e motivar o aluno para a aprendizagem.

Nessa esteira, Kauark e Muniz (2011, p. 25), afirmam que:

Ensino e aprender é o que nos socializa e, ao longo de nossa vida, é o que nos garante a sobrevivência, o nosso sucesso pessoal e social. Vale salientar que essa aprendizagem dependerá muito de sua real significação, isto é, o que tal informação terá para o aluno. Entretanto, é necessário que essa informação faça parte de seu contexto pessoal, intelectual e emocional, tornando realmente significativa na sua formação.

O aluno, com a ajuda do professor e a ativação do conhecimento prévio por este, pode desenvolver habilidades que promoverão sua formação enquanto cidadão, buscando uma maneira de unir as suas vivências aos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Geralmente, o estudante da modalidade EJA traz consigo uma bagagem de conhecimento de mundo e uma enorme vontade de aprender. Oliveira (1999) afirma que, alguns alunos da EJA, são trabalhadores experientes, que possuem um grande conhecimento profissional ou com expectativa de recomeçar no mercado de trabalho e com um olhar diferente das situações existentes ao seu redor, que não tiveram no passado. Por isso, mesmo com o cansaço do dia a dia, ele busca na escola um meio de obter uma base científica para a sua formação crítica e social.

Muitos alunos quando retornam à sala de aula se sentem desmotivados, embaraçados por não saberem ler ou escrever. Outros têm uma visão dessa modalidade como uma oportunidade de serem alfabetizados, qualificarem-se para o mercado de trabalho, obterem diploma e alcançarem sua independência financeira. Logo, o professor tem um papel essencial no desempenho de cada um, sempre buscando métodos para que o aluno aprenda, combatendo as dificuldades apresentadas.

Diante disso, o professor de jovens e adultos tem a nobre missão de ajudar seus alunos a alcançarem seus objetivos e terem uma sensibilidade de reconhecer todas essas questões. Para Kauark e Muniz (2011, p. 25):

Educar e ensinar com excelência é um compromisso com a construção da identidade do indivíduo, onde o professor possa atender a realidade pessoal de cada um, respeitando sua diversidade cultural e ética, atendendo aos princípios norteadores do conhecimento. O professor deve ter como ideais primordiais a sua qualificação profissional, a formação contínua, atuando como um ser pensante e crítico, modificador de seu contexto real, capaz de transmitir para seu aluno que ele pode alcançar o projeto de vida desejado [...] interpretar e compreender o que está à sua volta. É preciso que o ensino esteja voltado para a vida, que dê condições necessárias para que o aprendente eduque-se de maneira consciente e humana.

O professor da EJA deve analisar a sua prática e formação educacional e buscar métodos inovadores, com a finalidade de que consiga motivar os seus alunos a se conhecerem melhor, valorizando a sua cultura e suas experiências de vida, a fim de que, ocorra a troca de informações entre professor e aluno. Deve incentivar o seu aluno a participar das atividades gamificadas, incorporando os assuntos as metas e desafios, para que desenvolva o seu aprendizado através dos conteúdos que foram aplicados em sala de aula. Dassoler e Lima (2012, p. 1) salientam que:

O professor é um profissional que domina a arte de reencantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e mudar. Neste aspecto, entende-se que a formação do professor é indispensável para a prática educativa, a qual se constitui o lócus de sua profissionalização cotidiana no cenário escolar. Desse modo, compreender a formação docente incide na reflexão fundamental de que ser professor é ser um profissional da educação que trabalha com pessoas.

Outro ponto que deve ser considerado, é que através da aplicação do método tradicional na sala de aula, o professor é o detentor da construção do conhecimento do aluno, aquele que ensina o conteúdo através de aulas expositivas, seguidas de avaliações, sendo o agente transformador, e os alunos tornam-se ouvintes passivos, como o receptor, onde recebe as informações a partir de memorizações.

Atualmente, devido às modificações e progresso no mundo , principalmente no campo educacional, a escola está cada vez mais propensa a mudanças e muitos espaços educacionais já trabalham com o método ativo, buscando alternativas que se centrem em um ensino mais voltado ao interesse e à participação efetiva do aluno, dando voz a seus questionamentos, visando um aprendizado ativo, através de metodologias ativas, tendo como suporte às tecnologias digitais, o que estimula o aluno a participar das aulas de forma autônoma. Nesse sentido, por Barbosa e Moura (2013, p. 55) afirmam que A aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando,

discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor.

A abordagem sobre este tema tem obtido espaço na educação, trazendo diversas discussões, que atualmente dispõem de algumas práticas de ensino que podem ser aplicadas na sala de aula com alunos da EJA, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a formação humana. Com relação a essas mudanças, Soares (2021, p. 26), cita que:

É necessária à reflexão-ação sobre a formação profissional docente e a busca por abordagens e metodologias de aprendizagem que seja condizentes com tal cenário. Assim, a utilização de metodologias ativas no cenário escolar vem se tornando uma crescente, pois traz o aluno como agente principal na busca do conhecimento.

Barbosa e Moura (2013, p. 55) explicam que, em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. Para Morán (2015, p. 24):

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, renumerados, valorizados.

Logo, o professor não é o protagonista, mas sim o aluno. Mas como essa construção será viabilizada sem uma ambiência que promova práticas educativas ativas? É preciso haver uma mudança na forma de ensinar. Nesse sentido, Ferreira e Burlamaqui (2020, p. 1) elucidam que:

O avanço na forma de produzir e disseminar o conhecimento reflete, de modo especial, na formação dos professores que precisam assumir novas

posturas frente ao uso das tecnologias, rompendo com a própria cultura de uma pedagogia tradicionalmente realizada.

O professor precisa ir além, não somente ensinar a ler e escrever, mas também levar o seu aluno a estabelecer uma interação com o meio social, a fazer uma leitura de mundo, capaz de propiciar-lhe a prática e a aplicação dos conhecimentos adquiridos. E isso não será viabilizado fazendo uso das mesmas metodologias de sempre, centradas na memorização, ou na reprodução mera e simples de certas informações. É necessário construir espaços de reflexão, criação de hipóteses. É necessário conduzir o aluno a aprender a pensar.

Dassoler e Lima (2012, p. 6) afirmam que se espera que o profissional da educação

[...] tenha uma visão sistêmica do papel de sua organização junto à sociedade e do seu papel junto à instituição para que possa trabalhar novas formas de construção do conhecimento, visando à melhoria contínua da educação, bem como do ambiente escolar. A escola precisa ser um ambiente de prazer, acolhedor onde o aluno goste de estar por conta do profissionalismo do professor.

Tratando-se especificamente do papel do professor na gamificação em sala de aula, é preciso considerar alguns elementos importantes no planejamento da atividade com essa metodologia ativa, uma vez que pela própria natureza e caracterização dos jogos, o envolvimento e motivação dos alunos, não podem se sobressair sobre a aprendizagem. Dessa forma, antes de iniciar a atividade gamificada, cabe ao professor realizar a explanação de todas as regras, os objetivos de aprendizagem que serão alcançados com o jogo, fazer o acompanhamento de todas as etapas e, ao final, oferecer feedback com as pontuações necessárias, tanto das potencialidades como das fragilidades encontradas.

O papel do professor dessa modalidade de ensino vai além do ensinar e exige muita dedicação, pois o aluno ficou vários anos afastado do ambiente escolar e, por sua vez, o professor tem a

função de buscar possibilidades de incluí-lo na vida educacional e social. Logo, as práticas pedagógicas são grandes aliadas que contribuem com o método de ensino a ser desenvolvido pelo professor, mas devem estar pautadas nos conhecimentos já existentes dos alunos e na realidade do dia a dia deles, para que o processo de aprendizagem realmente aconteça.

### 3. DISCUSSÃO

Diferentes teóricos têm abordado acerca da importância que o jogo tem para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e de várias habilidades da criança, com a modalidade da EJA não será diferente. De fato, a aplicação dos jogos pedagógicos, ou seja, a utilização da gamificação, se bem articulado à proposta pedagógica do professor, trará benefícios que irão aprimorar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, tornando as aulas criativas, atraentes e inovadoras.

A inserção de jogos, incluindo os digitais, no atual cenário social e educacional, em qualquer modalidade de ensino, são de grande valia, pois se configuram como uma proposta metodológica ativa que visa intensificar o processo de aprendizagem do aluno.

A gamificação, fundamenta-se em utilizar recursos dos games, adequando ao objetivo de proporcionar a motivação e o engajamento dos discentes e facilita o aprendizado de maneira recreativa e satisfatória, tornando-se um grande aliado ao professor, pois é um método que quando é bastante estruturado, enriquece a aprendizagem e se torna eficaz no avanço educacional, social e profissional do aluno.

Para que o docente possa desenvolver esse recurso metodológico dentro da sala de aula, precisa considerar alguns elementos importantes. Inicialmente, necessita estar motivado e, sempre que possível, participar de formações continuadas, a fim de refletir sobre sua prática docente, bem como ser um leitor assíduo de materiais de cunho pedagógico, pois, como poderá promover uma educação inovadora sem ter nenhum conhecimento sobre o assunto.

Segundo Monteiro e Monteiro (2015), a formação continuada do educador da EJA, favorece na atuação em sala de aula, pois possibilita um repensar de suas ações, para que através da troca de experiência ele seja capaz de melhorar a sua prática.

Para Kauark e Muniz (2011, p. 25):

O professor deve ter como ideais primordiais sua qualificação pessoal, a formação contínua, atuando como um ser pensante e crítico, modificador de seu contexto real, capaz de transmitir para seu aluno que ele pode alcançar o projeto de vida desejado e que pode interpretar e compreender o que está à sua volta.

Além disso, Kauark e Muniz (2011, p. 68) ainda citam que:

Fica evidente que a tarefa mais fundamental do professor, portanto, é semear desejos, estimular projetos, consolidar uma estrutura de valores que sustentem os projetos pessoais, sobretudo, fazer com que os alunos saibam articular os seus projetos pessoais com a coletividade na qual se inserem. Para tanto, os professores precisam ser educadores, precisam estar motivados, ser criativos para construir ambientes propícios ao desenvolvimento das competências fundamentais de seus alunos.

Segundo Kauark, Iana e Morais (2008), a atualidade traz não somente os avanços tecnológicos, mas também a necessidade de novas concepções e posturas profissionais. Logo, é necessário que o professor faça uma adaptação dessa ferramenta no trabalho com a modalidade da EJA, de forma que o aluno apresente-se atuante ao desenvolver a compreensão do conteúdo, pois será exposto de maneira lúdica, mas com um grande propósito, que é a aprendizagem.

Maheu (2007, p. 17) afirma que as atividades que têm a característica de estimular a ludicidade são aquelas que, junto com o prazer e a alegria, nos ajudam a crescer, a tomarmos posse de nós mesmos, a amadurecer nossas capacidades, a formar nossa autoimagem. Nesse contexto é importante salientar que o professor sempre deve explicar qual é o objetivo de cada jogo que será desenvolvido em sala de aula, detalhando a proposta pedagógica dele e esclarecendo a sua importância no aprendizado dos seus alunos. Ele pode utilizar as tecnologias digitais ou optar pela



confeção desses instrumentos pedagógicos junto com seus alunos, proporcionando um momento de interação entre eles e dos estudantes com os seus próprios colegas. Ademais, muitos alunos adultos podem transmitir esse novo saber aos seus filhos quando os auxiliam em suas atividades escolares.

Kraviski (2019), esclarece que o professor do século XXI vê-se à frente de atuais desafios em sua formação pedagógica e necessita adaptar sua prática docente às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno e dos meios de informação.

De acordo com Almeida, Dantas e Cruz (2013), o jogo lúdico como forma de reforçar um conteúdo, ou até mesmo iniciá-lo em sala de aula, é bastante interessante e significativo, pois os alunos realmente conseguem aprender se divertindo e, muitas vezes, sem perceber que está adquirindo o conhecimento.

Existem diversos tipos de jogos pedagógicos e ferramentas digitais que o educador pode estar proporcionando e adequando aos seus alunos de acordo com a modalidade de ensino, a série, à disciplina e ao conteúdo adequado à faixa etária. Destacaremos alguns tipos de jogos pedagógicos e digitais que o professor pode adaptar e desenvolver como os seus alunos, de acordo com a modalidade de ensino, que são: Caça-palavras, Jogo com baralho, Jogo Lógico, Jogo Twister, Dominó, Dama, Tangram, Material dourado, Jogo da memória, Jogo com sílabas, Bingo, Corrida do alfabeto, Pescaria das letras e números, entre outros. Temos também como exemplo os livros didáticos da EJA que trazem sugestões de atividades lúdicas que o professor utilizar nas suas aulas. Alguns dos jogos digitais que podem ser citados são: Minecraft Education Edition, Quizzer, Kahoot, Plickers, Smart Kids, entre outros.

Visto que o público da EJA é bem diversificado e amplo, o professor deve acolher, respeitar e consultar também os seus alunos, conhecer suas preferências, pedindo sugestões de jogos que eles gostem, pois, assim será possível constituir um ambiente mais personalizado, democrático e motivador. Ele deve dar prioridade para as vivências trazidas pelos alunos, conduzindo o discente à

reflexão de que é possível colocar em prática na sua vida (profissional e social) o conteúdo aprendido.

Ao fazer uso de jogos pedagógicos que dialoguem com as vivências desses alunos, o professor lançará mão de uma estratégia riquíssima de ensino, que poderá promover a aprendizagem de conteúdos curriculares por meio de uma prática que coloca o sujeito aprendente como protagonista, além de estar envolvendo-o com o lúdico, o que pode favorecer a concentração desse aluno que muitas vezes chega ao ambiente escolar exausto de um dia de trabalho árduo.

Por conseguinte, é essencial que o educador se aproprie das diferentes transformações do meio social e tecnológico, para que o seu desenvolvimento em sala de aula seja enriquecedor e eficaz, centrada no aprendizado do aluno. E a proposta pedagógica da escola incluía essas novas mudanças no ambiente escolar, estabelecendo objetivos e caminhos a serem traçados.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através da pesquisa aqui empreendida foi possível compreender que a prática de gamificação em sala de aula pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Por serem de caráter lúdico, os jogos podem trazer leveza e fluidez metodológica e alcançar o público da EJA de forma envolvente.

Quando se fala sobre a EJA, existe um pensamento de que a prática pedagógica é somente alfabetizar. Ela faz parte do processo de ensino, mas não é somente pelo uso da alfabetização que se poderá garantir o desenvolvimento do aluno. Muitos jovens e adultos buscam concluir o Ensino Fundamental e Médio para se inscreverem no vestibular ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ainda outros optam por cursos técnicos e profissionalizantes para receberem uma melhor qualificação profissional e, assim, ingressarem no mercado de trabalho.

Dessa forma, vê-se a relevância desta pesquisa, pois permite que educadores e pesquisadores tenham uma melhor percepção

acerca da importância da utilização de jogos pedagógicos na EJA e sua função na educação, na visão de alguns teóricos.

Esta pesquisa proporciona reflexões para os professores da EJA, para que eles busquem aprofundar mais sobre esta temática em seus estudos, pois é uma prática educativa que pode proporcionar aulas mais participativas, envolventes e produtivas, trabalhando de forma contextualizada a aprendizagem dos alunos.

Como o ambiente escolar é um espaço de constante aprendizado, que é um direito de todos, tendo como objetivo resgatar e enriquecer o saber do aluno, o docente pode desempenhar diversas maneiras de obter e inserir os jogos pedagógicos na sala de aula com os alunos da EJA.

É importante também refletirmos sobre a relação entre professor, aluno e colega, pois essa interação auxilia na formação do indivíduo, onde o professor deve estimular o interesse da participação coletiva, para que ocorra uma boa convivência entre todos de forma colaborativa.

Assim, nesta pesquisa, foi-nos permitido analisar informações sobre o uso do jogo no ambiente escolar com alunos da EJA, salientando assim, o que já era uma hipótese: Quando o jogo é utilizado com uma finalidade pedagógica, proporciona benefícios que podem auxiliar no desenvolvimento do aluno da EJA, tornando uma aprendizagem significativa e prazerosa. Isso se dá, pois essa prática auxilia a aprendizagem do aluno na construção do pensamento lógico-hipotético e, conseqüentemente, no desenvolvimento cognitivo.

Dessa forma, a gamificação na EJA, como uma prática metodológica bem planejada e articulada à proposta pedagógica, contribui para o desenvolvimento da interação, criatividade, autonomia, cooperação e respeito, contribuindo para a emancipação do aluno (sujeito), inclusive como um ser social, que precisa se relacionar bem com seus pares.

Por fim, esse objeto de estudo pode ser expandido através de outras pesquisas que abordem, por exemplo, outras estratégias circunscritas no campo das metodologias ativas de aprendizagem,

voltando o olhar para a Educação de Jovens de adultos, pois, esta abordagem, atentou-se apenas para a gamificação, ou jogos pedagógicos. Existe uma gama de outras possibilidades metodológicas no universo de estudo que conduz a uma aprendizagem ativa. Pesquisas de campo, estudos de casos, pesquisas exploratórias, todas envolvendo o público da EJA, são possibilidades de ampliação do presente objeto.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E.R.M., DANTAS, J. S., CRUZ, M. D.S. **Análise sobre importância do uso de jogos lúdicos na disciplina de matemática no ensino de jovens e adultos.** In: Congresso de iniciação Científica, 9.; 2013, Natal. Anais. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ocs/index.php/congic/ix/paper/view/1284>. Acesso em dezembro de 2020.

ANTUNES. A.M.B.R *et al.* **Alfabetização de jovens e adultos:** livro do alfabetizando. 1. ed. Rio de Janeiro: Escola Multimeios, 2009. 256 p.: il. color.

BARBOSA, E.F., MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica.** B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BEZERRA, C. D. LIMA; LIMA, D. D. J. **KAHOOT: uma ferramenta didático-pedagógica para o ensino de educação ambiental.** Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade – Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-12, jan./ dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/1996.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Magda Lopes. 3ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2010.

DASSOLER, O. B; LIMA, D, M, S. **A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes.** In: IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V.M. **Visões da educação de jovens adultos no Brasil**. Caderno Cedes, Campinas, ano XXI, Nº. 55, novembro/2001.

DIESEL, A., BALDEZ, A. L. S., MARTINS, S. N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, v. 14, nº 1, p. 268-288, 2017.

FARIA, Eliane Turk. **O professor e as novas tecnologias**. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser Professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004 (p. 57-72).

FERREIRA, Ádila de Lima; BURLAMAQUI, Akynara Aglaé Rodrigues Santos da Silva. **A Sala de Aula Invertida como Modelo Experimental de Formação Continuada: Concepções dos Professores Cursistas que Atuam no Ensino Médio**. V congresso sobre tecnologias na educação. 2020. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrl/article/view/11388>. Acesso em: 17 de maio de 2021

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

KAUARK, F; MUNIZ, I. **Motivação no ensino e na aprendizagem: competências e criatividade na prática pedagógica**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

KAUARK, F; MUNIZ, I; MORAIS, J. **Professor e aluno motivado: isto faz a diferença**. 3. ed., rev. e ampl. – Itabuna/Ilhéus: Via Litterarum, 2008.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira. 1994.

KIYA, M. C.D.A.S. **O uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem**. Cadernos Pedagógicos Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Paraná, 2014, V. 2. Nº 1, P. 01-45. Versão online. Disponível: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/ortals/cadernos/pde/pdebusca/roducoes\\_pde//uepg ed pd marcia Cristina da Silveira. pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/ortals/cadernos/pde/pdebusca/roducoes_pde//uepg%20ed%20pd%20marcia%20Cristina%20da%20Silveira.pdf). Acesso em outubro. de 2020.

KRAVISKI, Mariane Regina. **Formar-se para formar: formação continuada de professores da educação superior — em serviço — em**

**metodologias ativas e ensino híbrido.** Curitiba. 2019. (Dissertação de mestrado). Disponível em: <https://repositorio.uninter.com>. Acesso em: 17 de maio de 2021

JOGO. In.: Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2021. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionários/lingua-portuguesa/jogo>. Acesso em abril de 2021.

MAHEU, Cristina d' Ávila. **Educação e ludicidade: ensaios 04/** Org. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gepel, 2007.

MELO, Karine Claudino da Hora. **Entre caminhos vivos e percursos autônomos: metodologias ativas e inovadoras com uso de TDIC na formação continuada de professores.** Recife, 2019. Dissertação. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br>. Acesso em: 17 de maio de 2021

MONTANARO, P. **Gamificação e Transmídiação na Educação.** Curso de Especialização em Educação e Tecnologias, Grupo Horizonte – UFSCar, 2020.

MONTEIRO, B. D. S; MONTEIRO, E, S. **A importância da metodologia do lúdico na eja no processo de ensino e aprendizagem.** – Tomé-Açu: UFRA, 2015.

MORAN, J. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação.** In: YAEGASHI, S. et al. (Org.). **Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento.** Curitiba: CRV, 2017, p. 23-35.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximação jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-Proex/UEPG, 2015.

MUNIZ, I. **A neurociência e as emoções do ato de aprender: quem não sabe sorrir, dançar e brincar não deve ensinar.** Itabuna: Via Litterarum, 2012.

NALLIN, C.G.F. **Memorial de Formação: o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil/** Campinas, SP: [s.n.], 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANED, 22., 1999, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu, 1999. Disponível em: [www.aned.org.br/rbe/rbedigital//rbde12/rdbe12\\_06\\_MARTA\\_KOHL\\_DE\\_OLIVEIRA](http://www.aned.org.br/rbe/rbedigital//rbde12/rdbe12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA). DF. Acesso março em 2020.

RAU, M.C.T.D. **A ludicidade na educação: uma análise pedagógica.** Curitiba: Ibpex, Intersaberes, 2012. (Série Dimensões da Educação).

SOARES, Renata Godinho. **Formação Profissional Docente e Metodologias Ativas: uma pesquisa-ação com base na problematização. (Dissertação de mestrado).** Universidade Federal do Pampa, mestrado em educação em ciências: química da vida e saúde, 2021. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br>. Acesso em: 17 de maio de 2021

SCHIMITT, Camila da Silva; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. **Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo.** Avaliação, Campinas, SP, v. 21, n. 2, p. 361 – 385, jul. 2016

# **SESSÃO 3**

**METODOLOGIAS DE ENSINO,  
PROCESSOS HISTÓRICOS E  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**





# CONSTRUINDO PERCEPÇÕES AMBIENTAIS COM METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

Hévila Prates Luz Freire  
Elda Rosa Rodrigues da Silva Brito

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 Metodologias Ativas de Aprendizagem de Ensino

Nos diversos níveis de ensino, é possível observar que a postura habitual dos estudantes é demonstrada de forma passiva, com pouca ou nenhuma participação durante as aulas expositivas. Além dessa característica principal do método de ensino tradicional, onde a centralização do conhecimento encontra-se no docente, cabe ao aluno treinar a memorização de informações, resolver longas listas de exercício, em sua maioria, sozinho. No entanto, é sabido que uma aprendizagem realmente significativa é aquela cujo foco do processo de ensino-aprendizagem é o aluno em vez do professor. Para isso, cada aluno deve ser incentivado pelo professor a sentir-se responsável pela conquista e construção do conhecimento, tendo em vista que todo o conhecimento produzido tem como objetivo ser aplicado ao longo da vida.

Assim sendo, uma exemplificação de transformação no mundo é percebida na esfera educacional, onde os docentes, continuamente, buscam aprimorar a prática pedagógica, a fim de maximizar os resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem. Com esta finalidade, em meados da década de 1980, as Metodologias Ativas de Aprendizagem surgiram como proposta para um ensino inovador, remodelando o protagonismo da sala de aula centrado no alunado (MOTA & ROSA, 2018).

Neste íterim, o emprego das Metodologias Ativas de Aprendizagem expandiu-se, conquistando muitos adeptos sendo,

atualmente, possível verificar sua aplicabilidade nas diversas áreas de conhecimento, por meio de técnicas de jogos conhecidas como Gamificação, do inglês *gamification*, Sala de aula invertida, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos, Instrução por pares, dentre outras.

### 1.1.1 Sala de aula invertida

A partir da frustração dos educadores americanos Jonathan Bergmann e Aaron Sams acerca das dificuldades e até mesmo incapacidade De os alunos compreenderem o conteúdo abordado nas aulas, traduzindo-os em conhecimento útil para resolverem as atividades enviadas para a casa, em 2007, surgiu a Sala de aula invertida, no Colorado, Estados Unidos. Nessa proposta os criadores do conceito incentivam os professores a inovarem o método didático para proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem para além do processo de transmissão e recepção de conhecimento. Consiste em utilizar recursos como *podcasts*, vídeos, plataformas on-line e outras ferramentas interativas, a fim de favorecer o empenho e a participação dos discentes na construção do conhecimento, uma vez que os educandos têm contato prévio com os conteúdos ou temas a serem trabalhados nos encontros presenciais (BERGMANN & SAMS, 2018).

Inverter o processo de aprendizagem implica incentivar o aluno a pesquisar e obter as informações básicas sobre um tema e iniciar a aula a partir desse conhecimento prévio, maximizando-o. Assim, a função do professor na Sala de aula invertida é de amparar os alunos, não o de transmitir informações, gerando mais autonomia, motivação e melhorando o desempenho do alunado.

### 1.1.2 Team-Based Learning (TBL)

Team-Based Learning (TBL) ou Aprendizagem Baseada em Equipes, em português, é um termo que tem crescido dentro das instituições, sejam elas educacionais, jurídicas, econômicas ou

políticas, é a sinergia, que se baseia na colaboração, união e cooperação. É sabido que as sociedades mais dinâmicas são as que estimulam a realização de atividades cooparticipativas. Em vista disso, a TBL é uma estratégia instrucional que visa melhorar o processo de aprendizagem e tem sua base na cocriação e no desenvolvimento de habilidades que ampliem a força da colaboração, propondo execução de ações para além da formação de grupo, mas sim de times ou equipes, onde um aprende com o outro. Ademais, num time, o nível de comprometimento individual deve ser alto, objetivando a eficiência do resultado geral e, em decorrência disso, o grau de confiabilidade entre os membros também aumenta.

O TBL surgiu na década de 1970, antes mesmo do surgimento do termo Metodologias Ativas e tem sido aplicado em cerca de 24 países. Uma das vantagens em desenvolver essa metodologia é que os estudantes envolvidos não precisam, necessariamente, ter domínio sobre trabalho colaborativo, uma vez que este ocorre à medida em que as atividades acontecem (KRUG *et al.*, 2016; BOLLELA *et al.*, 2014).

### 1.1.3 Gamificação

Fomentado pela revolução tecnológica, o uso de jogos na educação, atualmente, é conhecido como gamificação e tem por finalidade ampliar o nível de motivação do alunado por meio de competições saudáveis uns com outros ou, até mesmo, games individuais cujo objetivo é que o aluno busque a melhoria de seu próprio desenvolvimento. Para isso, são utilizadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Para Barba e Lopes (2020), as TICs são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento, uma vez que se caracterizam pela utilização de elementos tecnológicos que visam otimizar a comunicação ou fazer com que uma informação seja codificada, como a televisão, o jornal e o rádio. As TDICs, por sua vez, são ramificações das TICs, abrangendo recursos digitais

como smartphones, notebooks e os produtos que podem ser utilizados a partir desses dispositivos, como leitor de QR code, plataformas online, vídeos, chats, entre outros.

Nesse contexto, o uso de gamificação para propósitos didáticos além de gerar efeitos como interação social, motivação, foco, sensação de progresso e autonomia, podem despertar o interesse do aluno, ampliando seu envolvimento nas atividades propostas. Características dos jogos como níveis e metas, contagem do tempo e uso de recompensa aplicados no processo de ensino-aprendizagem, podem gerar efeitos positivos na execução das aulas. Assim, é possível tornar a aprendizagem ativa e mais significativa por meio do emprego das técnicas de gamificação (RIBEIRO *et al.*, 2020).

## 2. PERCEPÇÕES AMBIENTAIS

Diante das constantes transformações mundiais que ocorrem nos diversos âmbitos que envolvem a humanidade, vale ressaltar as mudanças referentes às questões ambientais, uma vez que estas são capazes de impactar esta e as futuras gerações. Nos noticiários são recorrentes as manchetes que ressaltam os impactos que têm assolado o meio ambiente, trazendo preocupação para ambientalistas e a sociedade em geral. Dessa forma, a fim de garantir a disseminação do conhecimento referente aos impactos no meio ambiente e partindo da necessidade de sensibilização dos alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre as questões ambientais, como as Metodologias Ativas de Aprendizagem poderiam ser aplicadas no âmbito escolar?

Desse modo, este capítulo teve como objetivo verificar a aplicabilidade das Metodologias Ativas de Aprendizagem sobre as questões ambientais. Para isso, este trabalho está estruturado por meio da pesquisa bibliográfica e documental, no qual foi realizada a descrição detalhada de como foi desenvolvido, bem como as análises e discussão dos resultados angariados no diário de bordo docente, durante o processo, e as considerações finais, sugerindo futuros trabalhos. É sabido que o termo meio ambiente surgiu no século XX, a

partir das discussões em âmbito mundial sobre os problemas ambientais originadas após a Revolução Industrial. Essa denominação representa, numa abordagem socioambiental, todas as interações “homem x natureza”, sendo o homem uma parte integrante do meio, cuja função é participativa, assim como transformadora. Vale destacar que essa relação subsiste desde os primórdios da existência do homem, sendo os recursos naturais usufruídos ao longo do tempo para a manutenção, organização social e evolução humana, porém, de maneira insustentável, como se fossem fontes inesgotáveis.

## **2.1 Impactos ambientais**

### **2.1.1 Aquecimento global**

Há poucas décadas, os principais problemas ambientais geravam impactos locais ou regionais, como despejo de substâncias residuais das indústrias ou dos esgotos domésticos nos afluentes e rios principais. Entretanto, com o passar dos anos, ampliaram-se as dimensões de alcance dos impactos ambientais por meio do lançamento de resíduos compostos por combustíveis fósseis, capazes de ocasionar a alteração da composição atmosférica.

Sendo um tema altamente discutido no cenário internacional, o aquecimento global é um fenômeno climático natural que provoca o aumento da temperatura média da superfície atmosférica e que também é ocasionado pela ação humana por diversos fatores, como a emissão de gases que causam o efeito estufa, como o dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>), metano (CH<sub>4</sub>), dentre outros. Ele tornou-se o maior problema ambiental contemporâneo da humanidade e uma das consequências acarretadas por esta situação é o degelo das calotas polares que, como “efeito dominó”, ocasiona o aumento do nível dos oceanos, podendo provocar submersão de ilhas planas e portos, além da salinização de águas potáveis, como os lençóis freáticos (SILVA & PAULA, 2009).

Cabe ressaltar a relevância de abordar o aquecimento do planeta como consequência das ações antrópicas, visto que a

humanidade tem usufruído dos recursos naturais, ao longo de sua existência, com sentimento de posse e apropriação da natureza, tendo-a como produto mercadológico. Dessa forma, faz-se necessário incentivar e desenvolver práticas que envolvam a Educação Ambiental como meio de sensibilização acerca das consequências geradas a partir das atitudes humanas.

### 2.1.2 Desmatamento

Como exemplo de perturbações que ocorrem no meio ambiente, a remoção completa de vegetação de matas e florestas, configurada pelo desmatamento, tem modificado as paisagens naturais, alterando os biomas. Além disso, provoca a extinção de espécies, principalmente as endêmicas, isto é, aquelas que apresentam especificidade local para a sobrevivência, existindo apenas num ambiente específico.

Dentre as principais causas desse impacto ambiental destacam-se as atividades relacionadas à pecuária em larga escala para a conversão em área de pastagens, como fator mais relevante, a agricultura, responsável pela transformação de áreas arborizadas em plantações para o abastecimento da indústria alimentícia, como a produção de grãos, assim como a demanda por madeira para fabricação de móveis e extração de celulose (RIVERO *et al.*, 2009).

Mesmo assim, apesar da ampliação da demanda por alimentos e recursos fundamentais para a manutenção da vida humana, como também a evolução tecnológica na produção pecuária e agrícola, discutir acerca do combate ao desmatamento é, primeiramente, ressaltar a importância da conservação dos biomas e da diversidade ecológica.

### 2.1.3 Maré negra

Apresentando um potencial poluidor elevado, as atividades relacionadas ao processo exploratório do petróleo, além de necessitar um alto consumo de água e energia, geram líquidos poluidores, resíduos sólidos de difícil tratamento, liberam gases

tóxicos na atmosfera e podem ocasionar vazamento nos dutos e nas plataformas. Juntos, esses impactos têm a capacidade de comprometer a qualidade das esferas que compõem a Terra, a saber, hidrosfera, litosfera, atmosfera, e conseqüentemente, a biosfera.

Contudo, é notório e indispensável reconhecer a produtividade de alta tecnologia do setor petrolífero para abastecimento de obra-prima para as indústrias de modo geral e o quanto a sociedade humana apresenta dependência energética para sua existência, vinculada a esses recursos).

O derramamento de petróleo nos oceanos também conhecido como maré negra, impacta não somente o ambiente aquático devido à contaminação das águas e mortalidade das espécies marinhas, como também as terrestres que sofrem contato com o poluente. Inúmeros são os episódios de derramamento de óleo pelo mundo, porém pouco divulgados por ocorrerem em menor escala. Somente nos quatro primeiros meses de 2019, a imprensa brasileira notificou quatro vazamentos de óleo no Sudeste do país. Sendo assim, esse impacto ambiental acarreta discussões relacionadas ao uso dos recursos hídricos, uma vez que estes são fonte de vida por serem essenciais para a existência e subsistência humana. Desse modo, no intuito de fortalecer a proteção das águas, do solo e da atmosfera, a legislação ambiental brasileira tem sido cada vez mais exigente, tendo como princípio a precaução, uma vez que é de fundamental importância adotar medidas que minimizem esses impactos no meio ambiente (DAROLD & IRIGARAY, 2018).

#### 2.1.4 Chuva ácida

Os impactos advindos da ocorrência de chuva ácida proveniente da emissão de gases poluentes, como os óxidos de nitrogênio e de enxofre que, em contato com a água precipitada, provocam uma reação química cujo produto é ácido, como o ácido sulfúrico, substância corrosiva. Esta é capaz de danificar corpos d'água, o solo, a vegetação assim como monumentos e obras civis. As causas mais evidentes das chuvas ácidas, pela ação antrópica,



são a queima de combustíveis fósseis e as atividades industriais das fábricas de fertilizantes, sendo um grave problema ambiental (MARQUES *et al.*, 2010).

Dessa forma, torna-se indispensável discutir os aspectos ambientais a fim de gerar uma sensibilização acerca da importância de modificar hábitos e comportamentos sociais relacionados à preservação do meio ambiente. Para tanto, é fundamental expandir as medidas de comunicação e informação para estimular a utilização dos recursos naturais de forma sustentável, tendo em vista minimizar os impactos gerados pela ação humana.

### **3. METODOLOGIA**

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, baseia-se em coleta de informações, descrevendo assuntos e/ou acontecimentos de forma detalhada e exploratória. Considerado uma das técnicas mais relevantes da pesquisa qualitativa, o estudo de caso, com base na pesquisa bibliográfica e documental, foi o método escolhido para a realização deste trabalho, visando uma investigação micro para, posteriormente, formar uma idealização macro. Neste sentido, o estudo de caso consiste em angariar referências e informações acerca de um caso, a fim de compreender um fenômeno específico, ou seja, entender a dinâmica de um determinado contexto, realizando uma descrição, testando uma teoria ou gerando uma nova teoria (NEIS & PEREIRA, 2015). Para executar o estudo de caso, primeiramente, foi delimitado o objeto a ser descoberto, ou seja, verificar a aplicabilidade, relevância e impacto das Metodologias Ativas de Aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem acerca das questões ambientais.

Os dados foram coletados em junho de 2019, a partir da execução de uma oficina temática, numa turma de Ensino Médio, formato Nova EJA, no Polo EJA/EAD do Serviço Social da Indústria (SESI), Unidade Sudoeste. O curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do SESI tem como proposta curricular a centralidade em competências e habilidades articuladas com o mundo do trabalho, visando à

formação integral do cidadão, assim como o aprimoramento de capacidade e atitudes que poderão refletir no desenvolvimento pessoal, no exercício da cidadania e na empregabilidade dos educandos. Para isso, são apresentadas e desenvolvidas competências para o aprender, o fazer, o ser e o conviver (SESI, 2012).

A matriz curricular é dividida em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, cada uma composta por competências e habilidades específicas (SESI, 2017). Destarte, na Competência 2 da área Ciências da Natureza, cujo objetivo é identificar e relacionar causas e consequências da degradação ou preservação do ambiente, a oficina realizada teve como tema central “Percepções ambientais” que foi abordado por meio de Metodologias Ativas de Aprendizagem, como Sala de aula invertida, Aprendizagem Baseada em Times (TBL, do inglês *Team-Based Learning*), Gamificação e Experimentação.

Segundo Bergmann & Sams (2018), a Sala de aula invertida tem como princípio realizar como trabalho de casa o que, geralmente, é feito em sala de aula, como apresentação e explicação de conteúdo, e executar em sala de aula o que tradicionalmente seria feito em casa, como resolução e explicação de exercícios. Assim, os alunos obtêm acesso ao conteúdo de forma prévia, considerando a autonomia do educando, além de gerar flexibilização quanto ao momento mais adequado para estudar (BACICH & MORAN, 2018).

Para realizar a Sala de aula invertida, um questionário intitulado “Percepções ambientais” foi elaborado e postado na plataforma *Learning Management System* (LMS), ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado na EJA do SESI. O modo de visão escolhido para o questionário foi “apresentação”, no qual cada pergunta deveria aparecer individualmente, independentemente da configuração da página. Os tipos de questões inseridas foram de múltipla escolha única, combinação e conclusão de sentença, todas configuradas com exigência de respostas obrigatórias e feedback de

acerto/erro. Após vincular o questionário às turmas que contemplam a competência 02 da área de Ciências da Natureza, um link foi gerado e postado no campo “Mural”, para que os alunos pudessem ter contato com a temática antes do encontro presencial, bem como realizar o diagnóstico de conhecimento prévio.

Os alunos responderam ao questionário sem interferência docente. Para isso, todos eles (as) foram orientados(as) quanto a realização da atividade on-line, pela tutora/pesquisadora no encontro presencial que antecedeu a realização deste trabalho. A oficina foi iniciada no laboratório de Biologia, com a resolução “correção” do questionário on-line, a participação ativa de todos(as) e discussão de cada questão, ressaltando os pontos positivos e os obstáculos enfrentados para resolvê-lo.

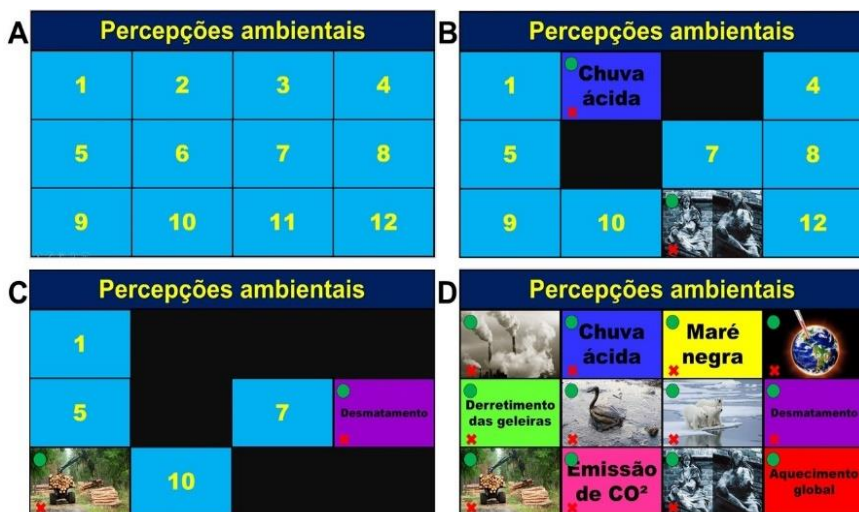
Como estratégia de encantamento e motivação, a Gamificação, metodologia que utiliza o mundo dos jogos na aprendizagem, ocorreu como segunda etapa da oficina, com o desenvolvimento de um jogo da memória elaborado no Microsoft PowerPoint (programa utilizado para criação/edição e exibição de apresentações gráficas). A construção do arquivo foi feita com a seleção de imagens que evidenciaram exemplos de perturbações ambientais, como maré negra, desmatamento, chuva ácida, derretimento das calotas polares, dentre outros, como observado nos registros do trabalho (Figura 1).

A Gamificação foi desenvolvida concomitantemente com a metodologia TBL, que objetiva a realização de uma aprendizagem significativa a partir do compartilhamento do conhecimento entre pessoas com habilidades diferentes, formando um time. Geralmente, as pessoas conseguem aprender sozinhas, mas compartilhando podem atingir níveis ainda maiores. Assim, divididos em times, cada participante teve a oportunidade de escolher dois números, representando as cartas do jogo da memória tradicional.

Com as cartas reveladas, um integrante do time deveria identificar a simbologia e correlacionar a imagem à descrição equivalente. Quando as cartas não eram correspondentes, a regra para

o erro foi clicar no símbolo vermelho, representado por um “X”, logo as cartas reveladas eram desviradas, voltando a apresentar a numeração correspondente. Em caso de acerto, a orientação foi clicar no símbolo verde, representado por uma elipse e, automaticamente, as cartas deixariam de estar disponíveis para escolha, tornando-se cartas pretas (Figura 1). Assim, todos (as) os integrantes dos times puderam participar do jogo, um em cada rodada.

Figura 1. Painel do Jogo da memória no PowerPoint. A: Fase inicial; B e C: Fase parcial; D: Todas as cartas.

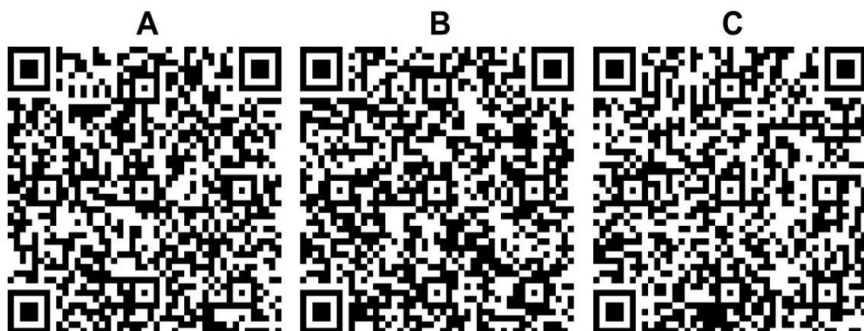


Na sequência, ocorreu a etapa de Experimentação, onde os discentes puderam colocar a “mão na massa” com a “Produção de Gás Carbônico”. A realização de aulas em laboratórios possibilita ao aluno a oportunidade de desenvolver experimentos, ampliando a formação de conceitos, relacionando a teoria com a prática. Mantendo a divisão em times, eles (as) realizaram a atividade prática seguindo o roteiro para a execução do experimento, recebido de forma impressa. Utilizando materiais de baixo custo como bicarbonato de sódio, vinagre branco, corante líquido (para auxiliar a visualização), balão de látex e algumas vidrarias como

balão volumétrico, funil de vidro e proveta, os discentes tiveram a missão de realizar a prática, observando as reações que iriam ocorrer e propor explicações para os resultados.

Para finalizar a oficina, os(as) estudantes puderam refletir sobre os aspectos ambientais por meio de QR code, código de barras bidimensional que pode ser escaneado por aparelhos digitais com câmeras (Figura 2). O seguinte questionamento foi contemplado nesta atividade: Diante do que foi estudado, qual sua percepção acerca da seguinte imagem? Dessa forma, cada equipe visualizou uma imagem com um dos temas sobre os impactos ambientais a) Desmatamento; b) Chuva ácida; c) Maré negra. Houve a discussão em grupo e, assim, os discentes elaboraram suas respostas.

Figura 2. QR code utilizados na oficina. A: Desmatamento; B: Chuva ácida; C: Maré negra.



#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA

Cada subtema abordado e discutido na oficina por meio das Metodologias Ativas de Aprendizagem Sala de aula invertida, TBL, Gamificação e Experimentação, possibilitou a apreciação dos discentes e, conseqüentemente, reflexões que podem gerar mudanças comportamentais, a partir da construção de consciência crítica acerca do uso dos recursos naturais. Deste modo, os alunos puderam compreender a importância de preservar o meio ambiente, pois dele provém as fontes fundamentais para a

manutenção da espécie humana e demais formas de vida. O contato dos discentes com os conceitos, bem como dados informativos e imagens das perturbações ambientais, possibilitou a assimilação da dimensão das ações antrópicas perante a natureza e o quanto a humanidade é responsável pela conservação e/ou desequilíbrio ambiental (DAROLD & IRIGARAY, 2018).

Utilizando as Metodologias Ativas de Aprendizagem como Sala de aula invertida, TBL, Gamificação e Experimentação na oficina Percepções ambientais propiciou-se ao alunado a participação dinâmica e ativa em cada uma das atividades propostas, colocando-os no centro do processo da construção do conhecimento. Além disso, viabilizou-se o desenvolvimento de competências como identificar e relacionar causas e consequências da degradação ambiental, como estruturado na Competência 2 da Matriz Curricular do SESI. A partir dessa inovação, os resultados concernentes ao processo de ensino-aprendizagem foram considerados positivos, visto que todos os alunos realizaram as etapas planejadas de maneira efetiva, considerando a autonomia de cada um (MOTA & ROSA, 2018). Sobre isso, Freire salienta:

Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros. (FREIRE, 1996, p. 37).

Primeiramente, a Sala de aula invertida os(as) oportunizou o contato com a temática Percepções ambientais antes da oficina ser desenvolvida, de forma a favorecer o início da construção do processo de aprendizagem sem a interferência do professor. Desse modo, a sala de aula reconfigurou-se num ambiente para explorar informações já estudadas ou vivenciadas, onde foi realizado o uso de atividades práticas como Gamificação, discussão em times, realização de experimento e resolução de problemas (BACICH & MORAN, 2018; BERGMANN & SAMS, 2018; FRANCISCO & OLIVEIRA, 2016).

Com isso, foi possível ressignificar o papel do(a) estudante, de receptor de informações meramente passivo para construtor do conhecimento de forma ativa, proativa, comunicativa e investigadora, a aplicação de Gamificação como Metodologia Ativa induziu os estudantes a estarem mentalmente ativos (OLIVEIRA-BARRETO *et al.*, 2017). O jogo da memória, por meio digital, além de despertar lembranças de situações vividas no jogo tradicional com cartas físicas, viabilizou o engajamento de todos os participantes, um de cada vez, dando voz ao educando(a). Os subtemas abordados nas cartas do jogo foram não apenas visualizados, mas interpretados e discutidos. Dessa forma, os discentes compreenderam os impactos oriundos da emissão de CO<sub>2</sub>, as consequências da chuva ácida e do desmatamento, entre outros.

A etapa de Experimentação favoreceu o desenvolvimento da aprendizagem, onde eles(as)—sinalizaram o quanto estavam emotivos pelo “simples” fato de estarem vestidos com um jaleco. Despertar as emoções positivas no estudante deve ser um dos pontos mais importantes na elaboração de um plano de aula, pois, como explica Achor (2012), estas são capazes de ativar a expansão cerebral, tornando os caminhos para a aprendizagem mais eficientes. Sendo assim, cabe ao professor refletir, no momento do planejamento, sobre os sentimentos que serão aflorados durante a aula. Ao vestirem os jalecos, as emoções positivas foram ativadas, ampliando a construção do conhecimento por meio daquela experiência. Os(as) alunos(as) disseram que se sentiram cientistas e que foi um momento marcante na vida deles.

O experimento de “Produção de Gás Carbônico” foi realizado e concluído por eles (as), de maneira autônoma (Figura 3) e com êxito, corroborando com os fundamentos que indicam que se aprende com aquilo que desperta a emoção e que são relacionados com as vivências do cotidiano (BACICH & MORAN, 2018). Os discentes observaram as reações químicas que ocorreram com a mistura do bicarbonato de sódio com o vinagre, liberando dióxido de carbono e fazendo o balão de látex encher (Figura 4). Ao serem questionados sobre as conclusões que tiveram com a prática

realizada, os alunos responderam que o gás carbônico foi gerado pela reação e fez com que o balão enchesse e que tiveram receio do mesmo estourar. Essas indagações proporcionaram discussões acerca da emissão de CO<sup>2</sup> na atmosfera por meio das ações antrópicas no cotidiano, contribuindo com o aquecimento global.

Figura 3. Execução do experimento “Produção de Gás Carbônico”



A conclusão da oficina com os códigos QR induziu a discussão dos subtemas ambientais e, a partir dos conhecimentos gerados ao longo da vida e aprimorados durante o encontro presencial, os times enviaram as seguintes respostas.

Time Desmatamento: “Devido a ganância do homem que fala mais alto, e não pensa no futuro da sua própria espécie, têm consequência de degradação ambiental, como aquecimento global.” Time Chuva ácida: “A deterioração da estátua com o passar do tempo, devido a ação negativa do homem no meio ambiente, que devido a sua reação destrói o meio ambiente.” Time Maré negra: “A imagem mostra um descuido do homem com a natureza e os animais.”.

Assim, foi possível perceber que os discentes foram capazes de identificar os impactos que ocorrem no meio ambiente, assim como relacionar causas e consequências da degradação ambiental,



construindo percepções ambientais por meio das Metodologias Ativas de Aprendizagem utilizadas no encontro presencial.

Figura 4. Resultado do experimento “Produção de Gás Carbônico”



#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser um tema transversal, as questões que envolvem a temática Meio Ambiente devem ser trabalhadas não somente no componente curricular Biologia ou na área de Ciências da Natureza. Deve ser inserido na prática pedagógica das demais disciplinas acadêmicas, como também ser contemplado em todas as áreas do conhecimento.

As Metodologias Ativas de Aprendizagem, utilizadas para abordar a temática, foram simples e de fácil execução, podendo ser replicadas por outros educadores, em qualquer época do ano ou, especialmente, no mês de junho, visto que no dia 05 é comemorado o Dia Mundial do Meio Ambiente.

Os métodos de ensino tradicional, baseados na transmissão de conhecimento pelos professores, contribuíram consideravelmente para a formação educacional das gerações passadas, que tinham escasso acesso à informação, contudo, em plena era da informação,

tornou-se obsoleto ensinar tendo o foco no docente, fazendo-se urgente a conversão do protagonismo para o alunado.

A utilização de Metodologias Ativas de Aprendizagem exerceu influência no resultado do processo de ensino-aprendizagem da temática apresentada, uma vez que se oportunizou um ambiente interativo, onde os alunos desenvolveram cada etapa estando mentalmente ativos, favorecendo a construção do conhecimento.

Uma vez que este trabalho buscou verificar a aplicabilidade das Metodologias Ativas de Aprendizagem sobre as questões ambientais, foi possível perceber que a utilização da Sala de aula invertida, assim como a gamificação e o TBL, proporcionaram aos discentes a compreensão das questões ambientais, como aquecimento global, desmatamento, maré negra e chuva ácida, fazendo-os construir percepções acerca da relevância de preservar o meio ambiente como fator indispensável para a existência humana. Vale observar que o uso do QR *code* exigiu dos alunos participantes um *login* específico. Como houve dificuldade de acesso de alguns alunos, o *login* docente foi disponibilizado para a realização da atividade, contudo, o incidente não tirou o brilho da prática proposta.

Como sugestão para futuros trabalhos, as vivências abordadas nesse trabalho podem ser desenvolvidas como sequência didática, sendo executada em mais encontros presenciais, tanto na EJA do SESI, como em qualquer nível ou esfera educacional.

## REFERÊNCIAS

ACHOR, Shawn. **O jeito Harvard de ser feliz: o curso mais concorrido de uma das maiores universidades do mundo.** Tradução Cristina Yamagami. São Paulo: Saraiva, 2012.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Penso Editora, 2018.

BARBA, Clarides Henrich; LOPES, Ana Paula Batista. A Educação Ambiental mediada pelas tecnologias da informação e comunicação no Instituto Federal do Amazonas–Campus Humaitá (Environmental Education mediated by information and communication technologies at the Federal Institute of Amazonas-Humaitá Campus). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 3768014, 2020.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BOLLELA, Valdes Roberto *et al.* Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina (Ribeirão Preto Online)**, v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014.

DAROLD, Fernanda Ribeiro; IRIGARAY, Carlos Teodoro José Huguency. A importância da preservação e conservação das áreas úmidas como mecanismo de efetivação do direito constitucional ao Meio Ambiente ecologicamente equilibrado para as futuras gerações. **Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas**, Santo Ângelo, v. 18, n. 31, p. 167-180, maio/ago. 2018.

FRANCISCO, Cicero Nestor Pinheiro; OLIVEIRA, Robson Santos de. Práticas pedagógicas digitais: o Facebook e a sala de aula invertida na formação dos alunos do ProfLetras. **Odisseia**, Natal, RN, v. 1, n. 2, p. 48-61, jul.-dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRUG, Rodrigo de Rosso *et al.* O “bê-á-bá” da aprendizagem baseada em equipe. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 4, p. 602-610, 2016.

MARQUES, Rodrigo *et al.* Composição química das águas de chuva em áreas tropicais continentais, Cuiabá-MT: aplicação do sistema clima urbano (SCU). **Revista do Departamento de Geografia**, v. 20, p. 63-75, 2010.

MOTA, Ana Rita; ROSA, Cleci Teresinha Werner. Ensaio sobre Metodologias Ativas de Aprendizagem: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018.

NEIS, Dyogo; PEREIRA, Maurício Fernandes. A utilização do estudo de caso em pesquisas sobre gestão escolar. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 177-198, maio, 2015.

OLIVEIRA-BARRETO, Aline Cabral *et al.* Métodos de avaliação discente em um curso de graduação baseado em Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 1005-1019, 2017.

RIBEIRO, Vinicius Gadis *et al.* Emprego de técnicas de gamificação na Educação Científica: relato de uma intervenção como apoio à Estatística. **Research, Society and Development [recurso eletrônico]**. Itabira, MG:[Grupo de Pesquisa Metodologias em Ensino e Aprendizagem em Ciências], 2020. Vol. 9, n. 1 (2020), e146911840, 26 p., 2020.

RIVERO, Sérgio *et al.* Pecuária e desmatamento: uma análise das principais causas diretas do desmatamento na Amazônia. **Nova economia**, v. 19, n. 1, p. 41-66, 2009.

SESI. Serviço Social da Indústria. Departamento Nacional. **Regimento do projeto SESI para a EJA**. Brasília: SESI/DN, 2017.

SESI. Serviço Social da Indústria. Departamento Regional. **Proposta Pedagógica da Escola Reitor Miguel Calmon: Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental II e Ensino Médio a Distância EJA/EAD**. Salvador: SESI/BA, 2012.

SILVA, Robson Willians da Costa; PAULA, Beatriz Lima. Causa do aquecimento global: antropogênica versus natural. **Terræ Didática**, v. 5, n. 1, p. 42-49, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8637501/5206>> Acesso em: 07 ago. 2019.



# REFLEXÕES ACERCA DE METODOLOGIAS DE ENSINO EM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA

Helane de Jesus Coelho  
Emanuela de Souza Cordeiro  
Natalice Ferreira dos Santos

## 1. INTRODUÇÃO

A formação do ser humano é um processo contínuo que o acompanha ao longo de sua existência. Esse processo, quando adequadamente conduzido, desenvolve as capacidades humanas de forma plena e permanente, seja por meio de interações internas (o indivíduo consigo mesmo, autoaprendizagem) ou em interações externas (o indivíduo com outros indivíduos em diferentes contextos socioculturais). No último caso, pode ser inserida a figura do docente como mediador do processo formativo.

No ensino formal, por vezes, o docente reflete aquilo que é a educação e o ensino em suas formas sistematizadas, disciplinadas pelo campo científico. A figura do docente também contempla a educação em seus aspectos não científicos, a formação humana voltada para um viés holístico. Nesse sentido, o docente precisa ter uma formação coerente com os princípios da educação que, com base na lei 9394/96, art. 2º, deve ser “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, [tendo] por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania”.

A discussão acerca da formação docente para a EJA é sempre trazida aos debates quando são tratadas questões relacionadas aos desafios no processo de aprendizagem dos alunos ou referente à qualidade do ensino em cursos de formação continuada para professores. Neste estudo não será diferente, todavia, acrescenta-se a necessidade de se discutir os motivos que mantêm a situação

ainda em foco de discussão. Isto posto, esta pesquisa se propõe a, na medida do possível, responder a alguns questionamentos. Considerando que para a formação de professores na EJA é necessário superar desafios em seu processo de formação, o que precisaria ser feito para concretizar essa superação?

Seriam as metodologias de ensino adotadas em curso de formação continuada um fator que implica na qualidade da formação desses profissionais? E aqui, tomamos por metodologia de ensino “o estudo das diferentes trajetórias traçadas/planejadas e vivenciadas pelos educadores para orientar/direcionar o processo de ensino-aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativos/formativos” (MANFREDI, 1993, p. 01). Silva e Ploharski (2011) afirmam que a metodologia de ensino é um agrupamento das ações docentes em sala de aula que visem alcançar os objetivos pré-definidos. Em síntese, metodologia de ensino, nesta pesquisa, é entendida como o meio ou maneira de conduzir a aula ou o conteúdo/tema proposto.

É factível que as metodologias de ensino adotadas nos cursos de formação continuada são fatores que podem contribuir para o aperfeiçoamento da profissão docente, para um exercício reflexivo sobre a prática que, por consequência, refletirá na melhoria da qualidade do ensino qualquer que seja a modalidade de educação. No entanto, o oposto também pode ocorrer, caso as metodologias de ensino dos cursos de formação estejam em descompasso com os contextos ou necessidades didáticas dos indivíduos em formação.

Nesse sentido, acredita-se, inicialmente, que um dos motivos que levam a uma formação de professores não integralmente satisfatória, ou, em alguns casos, até o insucesso, na formação de professores em curso de formação continuada pode estar relacionado às metodologias de ensino. Não foi encontrado um estudo que aponte diretamente ao que leva os cursos de formação não serem tão eficientes quanto se pretende que sejam. No entanto, autores como Costa e Allevalo (2014) afirmam ser no processo de formação docente que os professores (ou futuros professores) terão contato explícito sobre o que é ensinar. Nas palavras dos autores

Daí a importância de associar teoria e prática, pois é durante a formação inicial que esses (futuros) professores terão a oportunidade de refletir e discutir sobre teorias, estratégias ou metodologias de ensino, sobre os conteúdos e sobre o material didático que servirão de suporte em sua prática docente. (COSTA E ALLEVATO, 2014, p. 129)

A reflexão ora apresentada, dentre outras coisas, conduz à reflexão de que o docente não conseguirá conduzir seu aluno a associar teoria e prática se ele mesmo, em seu processo de formação, também nunca o fez. É por esse motivo que o objetivo desse estudo é de apresentar reflexões acerca da formação docente para a EJA com foco nas metodologias que poderiam/necessitariam ser adotadas nos cursos formativos de ensino adotadas nos cursos.

Vale ressaltar que esta modalidade de educação tem características<sup>1</sup> que a distingue da educação convencional/regular. Devido às suas particularidades. Tendo em vista as singularidades apresentadas pelo público-alvo da EJA, formada por uma maioria esmagadora de trabalhadores e trabalhadoras que não tiveram oportunidade de frequentar à escola na idade regular, a Educação de Jovens e Adultos é um direito que precisa ser acessado por todos, principalmente, os mais vulneráveis. Em um país com um acentuado índice de desigualdade social, a educação é a principal ferramenta para o exercício da cidadania e a chance de uma vida digna.

Em contrapartida, o cenário atual do país é de esvaziamento de políticas públicas educacionais, o que ameaça diretamente a modalidade de ensino da EJA. Por essa razão, é imprescindível reafirmar a necessidade de defender uma educação que seja libertadora, como preconizava Paulo Freire.

Pesquisas acerca da EJA, quer seja sobre os discentes contemplados nesta modalidade de educação quer seja sobre os docentes em cursos de formação que focam nesse público, têm apresentado alguns resultados exequíveis acerca de metodologias

---

<sup>1</sup> O desvio série/idade de alunos da EJA proporciona maior diversidade nas turmas, requerendo do docente habilidades flexíveis e compatíveis tanto com a série quanto com a idade dos alunos, simultaneamente.



de ensino no intuito de promover essa educação. Os resultados serão apresentados nesta pesquisa e, com base neles, será feita uma reflexão no sentido de responder as questões norteadoras deste estudo. A discussão promovida entre diferentes autores acerca das questões apresentadas servirá também para buscar alternativas que proporcione melhoria no processo de ensino/aprendizagem em cursos de formação continuada para docentes da EJA.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com base no objetivo, esta pesquisa é caracterizada como exploratória. Conforme Gil (2002), este tipo de pesquisa visa proporcionar maior familiaridade com o problema, buscando torná-lo explícito. Portanto, tem como escopo, segundo o autor, “o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41), logo, esse tipo de pesquisa se pronuncia em um levantamento bibliográfico. Nessa direção, no que tange ao delineamento, é caracterizada como pesquisa bibliográfica (GIL, 2002), esta, por sua vez, “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). A escolha por pesquisa com a característica citada é devido a vantagem procedimental que ela apresenta que,

[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda *per capita*; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. (GIL, 2002, p. 45).

Nessa direção, este estudo teve como foco para a discussão, entre outros autores, Costa e Allevato (2014), Bastos (2020) e Fávero, Pagliarin e Trevisol (2020). Estes irão contribuir com uma reflexão teórica acerca da formação docente para a EJA e, outros autores

como Blaszkó, Claro e Ujiié (2021), Soares (2021), Hurtado, A, Hurtado, K e Costa (2020), Kraviski (2019), Bacich e Moran (2018), Leal e Ferreira (2011), Guimarães e Giordan (2011) e Alvarado-Prada, Freitas, T. e Freitas, C. (2010) contribuirão com diversas metodologias de ensino que podem ser implementadas na EJA.

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, esta pesquisa se enquadra como qualitativa, pois é fundamentada em reflexões teóricas, restringindo-se, portanto, a dados não quantificáveis. Este tipo de pesquisa, conforme Kauark, Manhães e Medeiros (2010),

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 26)

Tendo essas características, a proposta com esta pesquisa é o de aprofundar a discussão acerca de metodologias de ensino aplicadas em curso de formação docente utilizando como fontes de dados artigos científicos e livros, não contemplando, assim, fontes quantificáveis ou intervenções *in loco*. Trata-se, fundamentalmente, de uma compilação concatenada de ideias de diferentes autores que convergem para uma reflexão, bem como a atualização do tema aqui apresentado.

### **3. FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA**

Formar o docente continuamente é uma necessidade elementar, dado que esse profissional é o mediador do conhecimento em contextos formais, nas escolas. Estando capacitado, ele “pode aumentar substancialmente a qualidade e efetividade do trabalho na escola” (ALENCAR; MARQUES, 2020,

p. 28). Nesse sentido, a formação poderá “contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e promover a qualificação profissional e pessoal desses sujeitos” (BASTOS, 2020, p. 221).

Cursos de formação docente podem ser compreendidos como oportunidade de inovação ou atualização das teorias e estratégias utilizadas nas salas de aula. Nesse sentido, eles tendem “acompanhar as mudanças rápidas e flexibilizadas trazidas, especialmente, pelo desenvolvimento tecnológico” (FÁVERO; PAGLIARIN; TREVISOL, 2020, p. 3). Isso gera como consequência, segundo os autores, a ideia da formação continuada como “possibilidade de aprofundamento de saberes necessários ao exercício de profissões na sociedade atual” (FÁVERO; PAGLIARIN; TREVISOL, 2020, p. 3). A formação continuada do docente, conforme Batista e Silva (2020),

[...] funciona como uma ferramenta de construção da prática docente, já que, todo e qualquer professor passa por constantes mudanças e precisa, assim, adquirir novos conhecimentos de cunho pedagógico. É na formação continuada que o docente busca novos caminhos para superação dos desafios na sala de aula [pois] tem a oportunidade de qualificar-se em seus referenciais teóricos e práticas pedagógicas, o que torna o processo de ensinar e aprender mais dinâmico e capaz de promover avanços na educação (BATISTA; SILVA, 2020, p. 05).

Em se tratando de curso de formação docente para a EJA, é importante ressaltar que a referida modalidade de ensino “é uma modalidade de educação marcada por lutas e movimentos sociais que visam a garantia do direito à educação aos sujeitos que, por diversos motivos, não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na fase idade/série dita como ‘regular’” (BATISTA; SILVA, 2020, p. 01). Com base nessa realidade, cursos de formação docente para o referido público precisa formar professores capazes de refletirem sobre suas práticas com a finalidade de promover um ensino fundamentado nas características de alunos da EJA.

Ainda conforme os autores supracitados, “o ato docente e as metodologias aplicadas na EJA deverão ser específicas e isto requer

do professor em formação, uma preocupação em adquirir tais conhecimentos e habilidades” (BATISTA; SILVA, 2020, p. 03). Nessa direção, cursos de formação docente precisam contemplar, além da necessidade basal de qualificar profissionais da educação no que tange aos aspectos didático/pedagógico, aspectos específicos de cada modalidade de educação que o professor em formação esteja atuando.

Diante disso, para uma plena atuação na EJA, segundo Batista e Silva (2020), é necessária uma formação docente que torne a prática do professor mais próxima das necessidades de seus alunos. Isso demanda dos cursos de formação docente, um contínuo processo de atualização de metodologias de ensino.

Entendida como um componente essencial à profissionalização do docente (BRASIL, 2019), integrada ao cotidiano da instituição educativa e, levando em consideração tanto as experiências profissionais quanto os diferentes saberes dos docentes (BRASIL, 2019), a formação continuada é apresentada como o meio promissor para a melhoria da prática educativa.

Frente a essas breves considerações, a formação docente pode ser considerada como uma “ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos. (ALVARADO-PRADA; FREITAS, T.; FREITAS, C., 2010, p. 374), no entanto, até o momento, essa formação ainda não foi ajustada às demandas dos docentes da EJA em cursos de formação continuada, por esse motivo é importante que sejam promovidas discussões acerca dessa situação, pois existem consequências negativas, como exemplo, as evasões de professores dos cursos de formação continuada (CORRÊA, 2020).

Os motivos das evasões são variados, demandando, assim, uma análise e, posteriormente, adoção de medidas corretivas. Por meio das metodologias de ensino é possível perceber se a aprendizagem ocorrerá de forma efetiva contemplando as necessidades pedagógicas dos professores. Nessa direção, tanto metodologias tradicionais quanto às contemporâneas são

imprescindíveis no processo de formação continuada para professores da EJA, considerando o contexto da aprendizagem.

### **3.1 Formação e prática docente: o que se ensina, como se ensina e para que se ensina**

Não é de hoje que as discussões acerca de metodologias de ensino em curso de formação docente estão no centro do debate dentro e fora do universo acadêmico-científico. As discussões giram em torno da necessidade de mudança nas metodologias de ensino, haja vista que a prática tradicional não tem correspondido satisfatoriamente ao objetivo de formar jovens e adultos de forma crítica e autônoma.

Atualmente, a urgência de mudança nas metodologias de ensino demarca um período de crise, uma vez que existe um espaço de disputa e resistência para transpor as concepções e as teorias atuais em práticas inovadoras. Entretanto, essa ruptura gera dúvidas e insegurança por parte do docente, pois não se trata de uma simples troca do velho pelo novo.

Behrens, em “O paradigma emergente e a prática pedagógica”, lembra que, tradicionalmente, a prática pedagógica foi influenciada por uma visão conservadora, pautada na abordagem tradicional, em aulas predominantemente expositivas. A ênfase em um ensino fragmentado não necessariamente envolve uma aprendizagem efetiva, uma vez que a prática do ensino tradicional pouco contribui para que o professor consiga formar alunos criativos, reflexivos e questionadores.

No campo da educação, urge a inevitabilidade de repensar a prática pedagógica, sobretudo devido ao advento das tecnologias de informação e comunicação, exigindo cada vez mais a superação da reprodução de conhecimento e a produção de novos.

Essa superação exige práticas de ensino inovadoras, que, diferentemente do que acontece nas práticas tradicionais, possam contemplar múltiplas abordagens, tornando o paradigma inovador um desafio para todos os envolvidos no processo educativo. O ensino

no paradigma inovador compreende uma visão holística do mundo, com o levantamento de perguntas que instigam a investigação, a busca por respostas e a produção de novos conhecimentos, o que se caracteriza como uma abordagem progressista.

Na abordagem progressista, não existe separação entre teoria e prática, a construção do conhecimento se dá no processo de ação e reflexão de novos saberes. Levando em conta uma avaliação contínua, processual e participativa, em que a aprendizagem é constituída durante todo o processo.

A prática pedagógica no paradigma emergente estabelece que o professor pode utilizar como metodologia de ensino uma exposição teórica, por exemplo. No entanto, a finalidade da aula expositiva não é só “passar o conteúdo”, e sim instigar os alunos a pesquisarem, tendo como fim a produção e o compartilhamento de conhecimentos. Por fim, Behrens finaliza dizendo:

Enfim, o paradigma emergente busca provocar uma prática pedagógica que ultrapasse a visão uniforme e que desencadeie a visão de rede, de teia, de interdependência, procurando interconectar vários inferentes que levem o aluno a uma aprendizagem significativa, com autonomia, de maneira contínua, como um processo de aprender a aprender para toda a vida (BEHRENS, 2011, p. 111).

Portanto, quando se trata de curso de formação docente a mudança de paradigma também significa uma mudança na forma como os professores são preparados para ensinar os objetos de conhecimentos para os alunos. Logo, faz-se necessário repensar os objetivos e a metodologia de ensino adotada, a fim de superarmos a repetição de uma única prática, pautada na segurança que a tradição confere.

A mudança de paradigma só ocorrerá se houver um alinhamento entre procedimentos didático-metodológicos, para que o professor possa promover um ensino sistematizado, invertendo a ordem das partes para o todo. Assim, o professor poderá utilizar diferentes abordagens e poderá diversificar sua prática pedagógica, com metodologias de ensino que tenham

como finalidade aproximar o aluno dos objetos de conhecimento que lhes são ensinados.

Quando a pergunta é a respeito da eficiência da formação inicial, a resposta é quase unânime, os professores categoricamente respondem que o curso de graduação não foi suficiente para prepará-los para os desafios encontrados em sala de aula. Não obstante, a implementação de políticas públicas para melhoria da formação inicial dos professores ainda se impõe como urgente e como condição para uma educação pública de qualidade.

No tocante à formação continuada, muitos são os cursos de formação ofertados aos professores da educação básica. Embora esses cursos tenham adesão dos docentes da rede pública, eles não têm sido suficientes para oferecer a eles uma base de conhecimento e metodologias de ensino para uma mudança efetiva em sua prática pedagógica

Os métodos tradicionais utilizados nos cursos de formação continuada têm provocado um gargalo na transposição didático-pedagógica do professor, no que tange a abordagem e a metodologia utilizadas. Assim posto, é imperativo discutir criticamente metodologias de ensino em curso de formação docente para EJA. E, para além das críticas contundentes aos métodos tradicionais de ensino, é importante também apontar caminhos possíveis, a fim de oportunizar aos docentes melhores condições de trabalho.

#### **4. METODOLOGIAS DE ENSINO CONTEMPORÂNEAS E TRADICIONAIS**

No intuito de solucionar os desafios de teor metodológico na EJA, diversas pesquisas têm sido realizadas. Em seus estudos, Alvarado-Prada, Freitas, T. e Freitas, C. (2010), apresentam relatos de docentes em formação continuada. Segundo os referidos autores, os docentes são mais predispostos a atividades em formatos de oficinas, pois elas possibilitam uma variedade de formas para debates acerca da prática de ensino, de metodologias

participativas em seus contextos de sala de aula. Além de oficinas, há o interesse docente também por palestras e seminários, visto que estes possibilitam discussões sobre temas que podem ser extraídos do exercício da profissão.

Em suas considerações, Alvarado-Prada, Freitas, T. e Freitas, C. (2010), afirmam que os docentes preferem ações em que as metodologias sejam dinâmicas, pois possibilitam sua participação de forma ativa durante seu processo de formação. Isso porque as ações formativas com essa abordagem tendem a promover interações entre os docentes e trocas de experiências, possibilitando a eles solucionarem os desafios presentes em suas aulas por meio de debates e discussões com seus pares.

Leal e Ferreira (2011) revelaram em sua pesquisa que a formação continuada, tendo como metodologia de ensino as trocas de experiências entre os docentes, promove atividades reflexivas, descontraídas e participativas e estas geram situações de aprendizagem de forma coletiva por meio da teorização da prática. Para esses autores, “a garantia de tempo para reflexão e debate, objetivados a partir de situações estruturadas, planejadas, pode trazer mudanças de diferentes níveis na prática pedagógica de professores” (LEAL; FERREIRA, 2011, p. 382). Fator importante na formação continuada de professores destacado pelos autores é o tempo para reflexão e também para a realização de atividades. Este poderia ser considerado um desafio que afeta negativamente no processo de formação docente ou na execução adequada das metodologias de ensino adotadas nos cursos de formação. No entanto, não será foco de análise neste estudo.

Guimarães e Giordan (2011), estudando sequências didáticas, concluíram que elas podem ser uma opção eficiente para minimizar o ensino descontextualizado no ambiente escolar. Para esses autores, as sequências didáticas têm grande importância como elemento mediador entre curso de especialização docente e a aprendizagem do professor. Além disso, são úteis no exercício da atividade docente dentro da escola, pois



[...] pode também desempenhar papel de agente integrador entre as diferentes disciplinas, podendo-se tornar importante mecanismo de socialização dos conhecimentos na escola, na comunidade escolar e na comunidade do entorno da escola. Assim, ela toma para si uma dupla função: a de agir como exercício prático ao relacionar os conteúdos e teorias abordados no curso de especialização e a prática profissional do professor em sala de aula. (GUIMARÃES; GIORDAN, 2011, p. 4)

Conforme Pais (2019, p. 102), a sequência didática é “formada por um certo número de aulas planejadas e analisadas previamente com a finalidade de observar situações de aprendizagem, envolvendo os conceitos previstos na pesquisa didática”. Portanto, trata-se de um conjunto de metodologias de ensino, divididas em etapas em uma ordem que melhor se ajuste ao conteúdo/tema proposto. Esse tipo de metodologia de ensino é flexível e, por isso, amplia as possibilidades ensino e aprendizagem, dinamizando esses processos.

Algumas pesquisas recentes trazem metodologias de ensino no campo da tecnologia digital como meios viáveis para trabalhar na EJA, seja em cursos de formação docente para esta modalidade de ensino, seja no exercício da docência com os alunos da EJA. Hurtado, A. Hurtado, K. e Costa (2020), pesquisando a utilidade do Smartphone como um meio didático-metodológico afirmam que,

O uso responsável do *Smartphone* na sala de aula pode tornar-se um instrumento pedagógico capaz de colaborar positivamente no ensino e na aprendizagem. A cada lançamento de versões com mais tecnologia, os aparelhos celulares *Smartphones* tornam-se mais versáteis em relação às suas diversas funções de uso, de modo que tais dispositivos móveis veem se destacando como aliados indispensáveis a todos aqueles que anseiam por informação, eficazes como ferramenta de pesquisa ao aluno e também ao professor (HURTADO, A.; HURTADO, K.; COSTA, 2020, p.101)

Um contraponto em metodologias do tipo citado pelos autores é que elas impõem ao docente a necessidade do desenvolvimento de habilidades que, geralmente, eles não praticam no exercício da docência em sala de aula (POLICARPO; NUNES; BERGMANN, 2020). Esse fato poderia gerar mais um

desafio ao invés de solucionar os existentes. No entanto, metodologias podem ser associadas ou combinadas (BACICH; MORAN, 2018). Para estes autores, a combinação de metodologias de ensino com tecnologias digitais é uma inovação pedagógica, porque a tecnologia amplia possibilidades.

Cabe aos docentes, portanto, desenvolver habilidades no campo das tecnologias digitais à medida que elas avançam. Essa é uma necessidade tanto para os docentes em formação quanto para os docentes formadores. Bacich (2018, p. 141) complementa que “a formação de professores para o uso de recursos digitais e por meio de recursos digitais podem ser inspiradores para o desenvolvimento de programas de formação docente”. Em suas considerações, a autora reforça a necessidade de adaptações das metodologias de ensino adotadas em cursos de formação docente na atualidade. Ela provoca uma reflexão acerca da prática docente diante das novas demandas de ensino, atreladas a recursos metodológicos e às tecnologias digitais recentes. Nessa linha de pensamento, Pizzol e Pinheiro (2021) sinalizam que,

A formação continuada para os docentes em serviço serve para atualizar o profissional da educação, sendo que as tecnologias digitais causam um impacto no cotidiano dos estudantes e professores, propiciando diferenciadas formas de comunicação, o que enseja uma reflexão quanto aos processos de ensino-aprendizagem empregados na escola em seu currículo. Tratar da formação continuada na era tecnológica torna-se um assunto obrigatório, uma vez que as tecnologias estão presentes no entorno do ambiente escolar e, assim, educar os educadores para o uso e mediação da prática educativa com o auxílio das tecnologias digitais contribui para refletir sobre as novas maneiras de realizar a ação pedagógica. É necessário que as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação sejam utilizadas nos cursos de formação continuada, pois, torna-se inviável buscar uma formação para atender as demandas sociais sem inclui-las, considerando que o acesso as tecnologias já fazem parte do cotidiano de muitos sujeitos (PIZZOL; PINHEIRO, 2021, p 2).

Além da combinação de metodologias de ensino e a associação delas com a tecnologia, há também as metodologias ativas que, conforme Melo (2019), possibilita a inovação pedagógica, dado que

ela vai além da tecnologia, tendo por princípio o aluno como sujeito ativo de sua própria aprendizagem. Oliveira (2013), ressalta que essa abordagem de ensino pode ser utilizada em qualquer componente curricular e com estudantes de qualquer idade, seja no ensino básico seja no ensino superior em cursos de formação inicial ou continuada. Para este autor, o professor torna-se um facilitador, um mediador que irá conduzir o aluno à reflexão, estimulando a autoaprendizagem.

Metodologia de ensino ativa apresenta elementos que demanda do docente adaptações ou ajustes às novas necessidades de ensino, o que pode gerar resistências, pois exige “um conhecimento além do que foi adquirido pelo professor em sua experiência profissional, gerando uma transformação no cenário de aprendizagem, tornando-o aluno novamente, na busca do conhecimento e das práticas que não foi preparado/formado” (KRAVISKI, 2019, p. 24). Atualmente, as metodologias ativas, enriquecidas das tecnologias digitais, renovam as propostas pedagógicas e inovam as estratégias de ensino (KRAVISKI, 2019, p. 29). Conforme esta autora,

Integrar os professores para o uso de tecnologias na educação pode ser um desafio quando imposto pela instituição de ensino. Não somente as tecnologias, mas também novas metodologias de ensino. A formação docente requer mais do que imposição de novos modelos, ela requer um programa satisfatório e que gere resultados futuros, seja na formação do professor, seja na aprendizagem do aluno (KRAVISKI, 2019, p. 30).

Anastasiou e Alves (2007) consideram como exemplos de metodologias ativas o mapa conceitual, estudo dirigido, lista de discussão por meios informatizados, grupo de verbalização e de observação, dramatização, seminário, estudo de caso, júri simulado, simpósio, painel, fórum, oficina e ensino com pesquisa. Blaszkó, Claro e Ujiié (2021) elencam como exemplos a aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem por pares e sala de aula invertida. Com base nesses exemplos é possível observar que a tendência deste tipo de metodologia é estimular a autoaprendizagem do aluno, retirando

a centralidade do professor, que é uma característica das abordagens metodológicas ditas tradicionais.

Em suas pesquisas, Blaszkó, Claro e Ujiie (2021) concluíram que, apesar de as metodologias ativas serem promissoras no processo de aprendizagem, há resistência dos docentes quanto ao uso. Essa resistência pode estar relacionada, conforme os autores, “aos sentidos e aos significados das metodologias ativas na prática docente e nas aprendizagens dos educandos, denotando a falta de uma formação mais especializada sobre as metodologias ativas, de maior discussão e popularização de sua aplicabilidade” (BLASZKO; CLARO; UJIIE, 2021, p. 13).

Laste et al (2021) revelaram em seus estudos que, após a realização de um curso de formação voltado para a discussão de metodologias diferenciadas, conhecidas também como ativas, os docentes superaram as metodologias tradicionais, predominantemente expositivas e conteudistas. Todavia, conforme relato dos professores integrantes da pesquisa, ainda existe falta de autonomia dos alunos, o que gera dificuldades na execução de metodologias de ensino que requerem autonomia para a concretização da autoaprendizagem. Como dito anteriormente, metodologias de ensino são aplicadas em qualquer nível de ensino, seja na educação básica seja em graduações ou em cursos de formação docente. Neste último caso, o professor torna-se aluno.

Em suas investigações, Soares (2021) observou que a escolha por uma metodologia ativa em detrimento de uma tradicional não é garantia de eficácia, pois o docente precisa ter clareza do objetivo com a metodologia escolhida tanto no que se refere a execução quanto a adequação ao conteúdo trabalhado ou aos objetivos de aprendizagem. Por esse motivo, a autora ressalta que “é necessário que o docente compreenda a metodologia utilizada de tal forma que sua escolha se traduza em uma concepção clara daquilo que almeja como resultado” (SOARES, 2021, p. 28). Nesse sentido, a autora acrescenta que há necessidade de formação docente para a utilização adequada de metodologia de ensino que colocam o aluno no centro do processo de ensino.

Pizzol e Pinheiro (2021) complementam que os docentes “necessitam se atualizar e se informar dos mais variados conteúdos e temas que estejam conectados a sua prática docente. Tanto os professores quanto a escola precisam repensar a metodologia educacional e buscar por uma formação continuada” (PIZZOL; PINHEIRO, 2021, p 2). Nesta perspectiva, observa-se que a formação continuada é o principal meio de aquisição novas metodologias de ensino e de tecnologias a elas associadas (POLICARPO; NUNES; BERGMANN, 2020).

Ferreira e Burlamaqui (2020) complementam que “a formação permanente é um dos caminhos mais importantes para a construção de propostas eficazes através do aproveitamento significativo das possibilidades que as tecnologias associadas ao uso de metodologias adequadas podem oferecer” (FERREIRA; BURLAMAQUI, 2020, p. 2). Para as referidas autoras, “o avanço na forma de produzir e disseminar o conhecimento reflete, de modo especial, na formação dos professores que precisam assumir novas posturas frente ao uso das tecnologias, rompendo com a própria cultura de uma pedagogia tradicionalmente realizada” (FERREIRA; BURLAMAQUI, 2020, p. 1).

As abordagens de ensino conhecidas como tradicionais são aquelas em que o professor está posicionado no centro do processo de aprendizagem, considerado, portanto, como o detentor do conhecimento e o aluno o receptor passivo e sem autonomia em seu processo de aprendizagem (MELLO; ALVES; LEMOS, 2014). Aulas expositivas e atividades conteudistas são destaque nessa abordagem. Sobre a metodologia de ensino, Rodrigues, Moura, Testa (2011, p. 3) apontam que ela “acentua a transmissão de conhecimentos, ou seja, a transmissão do saber historicamente acumulado [...] o método de ensino é pensado a partir de uma perspectiva abstrata, formal e universalista”. Ainda que as metodologias tradicionais recebam um juízo de valor depreciativo, não há que se falar em sua exclusão do processo de ensino. Deve-se refletir sobre sua adequação às novas demandas de aprendizagem.

As metodologias de ensino apresentadas revelam uma diversidade de formas de abordar os conteúdos dos componentes curriculares em curso de formação docente para EJA. A maneira como os cursos de formação para EJA utilizam as metodologias de ensino poderá, de forma direta ou indireta, implicar no modo como o docente atuará no exercício profissional, gerando efeitos negativos ou positivos em sua maneira de ensinar.

Foram pontuadas nessas breves discussões teóricas diferentes desafios que podem afetar na formação de docentes para a EJA, como resistência às novas abordagens metodológicas de ensino, não uso ou mal uso da tecnologia digital nas aulas, falta de tempo para reflexão acerca de sua própria prática. Esses pontos convergem, direta ou indiretamente, para o objetivo central deste estudo e apontam para algumas considerações importantes acerca da formação docente atrelada a metodologias de ensino.

Com base nas reflexões apresentadas, a maneira como cursos de formação utiliza as metodologias de ensino pode afetar na qualificação profissional. As metodologias tradicionais, que são fundamentadas em aulas expositivas, atividades objetivas de pouca ou nenhuma interação entre os docentes são entendidas como uma estratégia não eficiente em cursos de formação, dado que os cursos devem atualizar tanto a teoria quanto a prática dos professores, estes, por sua vez, utilizam de métodos tradicionais na EJA, certamente por lhe proporcionar maior controle e domínio sobre os alunos.

No mesmo sentido, metodologias de ensino, incluindo as não tradicionais, quando não aplicadas corretamente, também geram prejuízos no processo de formação, pois tanto o conteúdo quanto a didática para veiculá-lo, não contemplarão com efetividade a aprendizagem dos docentes em formação. O erro na aplicação pode estar relacionado a uma formação precária daqueles que estão envolvidos no processo de formar professores e isso gera um efeito reflexo naqueles docentes que estão em formação.

Uma opção promissora para a superação dos desafios de cunho metodológico em cursos de formação docente para a EJA

seria as metodologias ativas que, conforme discutido, elas promovem interação, trocas de experiências entre os docentes favorecendo um ensino dinâmico e significativo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões teóricas acerca da formação docente para a EJA, observou-se que existe a necessidade de maior exercício de práticas metodológicas que contemplem maior amplitude de compreensão dos temas recorrentes na formação docente, de modo que conduzam esses professores em aperfeiçoamento a uma compreensão mais ampla dos temas discutidos no curso, a fim de que possam colocar em prática, posteriormente em suas turmas de EJA. Essas metodologias de ensino, que vão desde as tradicionais até as contemporâneas, incluindo o uso de tecnologias digitais, precisam ser levadas em consideração também em turmas cujo público seja o docente, pois na posição de aprendiz, todos precisam de estímulos e incentivos para assimilarem da melhor forma possível o conhecimento.

Isto posto, refletir em metodologias de ensino é sempre um desafio e uma necessidade. E, portanto, nesse sentido, esse estudo demonstrou que é necessário refletir sobre a implantação de novas abordagens metodológicas nos cursos, adequadas às demandas e ao contexto dos professores em formação, que lhes permita, inclusive, aliar teoria à prática, como bem alertou Costa e Allevato. Nessa direção, sobretudo, as metodologias ativas se apresentam como uma possibilidade promissora em cursos de formação docente para a EJA, uma vez que elas promovem maior interação entre os docentes em formação, proporcionando troca de saberes e experiências entre eles.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Learice Barreto; MARQUES, Raquel Machado Gomes. Trilha de aprendizagem e metodologias ativas para formação de educadores. **Revista Com Censo**. Volume 7. número 4. Novembro 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/833>. Acesso em: 17 de maio de 2021
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464>. Acesso em: 17 de maio de 2021
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Editora Joinville. Santa Catarina. 2007. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547831/mod\\_resource/content/1/Processos%20de%20Ensinagem.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547831/mod_resource/content/1/Processos%20de%20Ensinagem.pdf). Acesso em: 17 de maio de 2021
- BACICH, Lilian e MORAN, José (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 17 de maio de 2021
- BACICH, Lilian. Formação Continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BASTOS, Viviane da Costa. Formação continuada de professores de inglês: contribuições da oficina pedagógica para a aprendizagem do *software scratch*. **Revista docência e cibercultura**. Rio de Janeiro v. 4 n.3 p. 291 Set/Dez 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53174>. Acesso em: 17 de maio de 2021



(BIBLIOTECA DA UNISINOS) Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: Artigo de periódico, dissertação, projeto, relatório técnico e/ou científico, trabalho de conclusão de curso, dissertação e tese. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo. 2017. Disponível em: <http://unisinus.br/biblioteca>. Acesso em: 17 de maio de 2021

BATISTA, David Espinola; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. O docente na EJA: da formação aos desafios do ensino de ciências na modalidade ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2020.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ. 5 ed. Vozes, 2011.

BLASZKO, Caroline Elizabel; CLARO, Ana Lúcia de Araújo; UJIIE, Nájela Tavares A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários. **EDUCAÇÃO & FORMAÇÃO: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE)**. Educ. Form., Fortaleza, v. 6, n. 2, e3908, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php>. Acesso em: 17 de maio de 2021

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 17 de maio de 2021

BRASIL. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17 de maio de 2021

CORRÊA, Maria José Quaresma Portela. Evasão na Educação à distância: causas e consequências. 1 edição. Curitiba: Appris, 2020  
FÁVERO, Altair Alberto; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati; TREVISOL, Marcio Giusti. Diretrizes curriculares nacionais para a

formação continuada dos professores da educação básica: análise comparada dos Planos Estaduais de Educação do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. **Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação**. Volume 38, n. 1 – p. 01 – 18, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php>. Acesso em: 17 de maio de 2021

FERREIRA, Ádila de Lima; BURLAMAQUI, Akynara Aglaé Rodrigues Santos da Silva. **A Sala de Aula Invertida como Modelo Experimental de Formação Continuada: Concepções dos Professores Cursistas que Atuam no Ensino Médio**. V congresso sobre tecnologias na educação. 2020. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrl/article/view/11388>. Acesso em: 17 de maio de 2021

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4<sup>o</sup> edição. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <http://www.uece.br>. Acesso em: 17 de maio de 2021

GIORDAN, Yara Guimarães Marcelo. **Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores**. Conference: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e I Congreso Internacional de Investigación en Enseñanza de las Ciencias). December 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufjf.br>. Acesso em: 17 de maio de 2021

HURTADO, Antônio Paulo Guillen; HURTADO, Karine de Paula Ramos; COSTA, Priscila Carozza Frasson. O uso do smartphone como recurso pedagógico na disciplina de sociologia na EJA. **DIÁLOGO**, Canoas, n. 43, p. 99-106, abr. 2020. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br>. Acesso em: 17 de maio de 2021

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES; Fernanda Castro; MEDEIROS Carlos Henrique. *Metodologia da pesquisa: um guia prático*. Itabuna: Via Litterarum, 2010. Disponível em: <http://www.pgcl.uenf.br>. Acesso em: 04 de agosto de 2021.

KRAVISKI, Mariane Regina. *Formar-se para formar: formação continuada de professores da educação superior — em serviço —*

em metodologias ativas e ensino híbrido. Curitiba. 2019. **(Dissertação de mestrado)**. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com>. Acesso em: 17 de maio de 2021

LASTE et al. Construção de estratégias de ensino com professores de Química: relatos de uma formação continuada. V. 5. N 2. **Revista educar mais**. 2021. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br>. Acesso em: 17 de maio de 2021

LEAL, Telma Ferraz; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 231, p. 370-385, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br>. Acesso em: 17 de maio de 2021

MANFREDI, Sílvia Maria. **Metodologia do ensino: diferentes concepções**. Campinas, 1993. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br>. Acesso em: 17 de maio de 2021

MELO, Karine Claudino da Hora. **Entre caminhos vivos e percursos autônomos: metodologias ativas e inovadoras com uso de TDIC na formação continuada de professores**. Recife, 2019. Dissertação. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br>. Acesso em: 17 de maio de 2021

MELLO, Carolina de Castro Barbosa; ALVES, Renato Oliveira; LEMOS Metodologias de ensino e formação na área da saúde: revisão de literatura. **Rev. CEFAC** vol.16 no.6 São Paulo Nov./Dec. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216201416012>. Acesso em: 17 de maio de 2021

OLIVEIRA, Geraldo: Estudo de Casos. In CECY, Carlos; OLIVEIRA, Geraldo Alécio; COSTA, Eula Maria de Melo Barcelos (Orgs). **Metodologias Ativas: aplicações e vivências em Educação Farmacêutica**. São Paulo. Abenfarbio. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 17 de maio de 2021

PAIS, Luiz Carlos. **Didática da Matemática: uma análise da influência francesa**. Editora Autêntica. 2019.

PIZZOL, Andrieli Dal; PINHEIRO Bianca Emanuely Horbus. Formação continuada de professores e o uso das tecnologias.

**Revista Cocar.** V.15 N.32/2021 p.1-21 Disponível em: <https://educere.bruc.com.br>. Acesso em: 17 de maio de 2021.

POLICARPO, Kadhiny Mendonça de Souza; NUNES, Gabriela Marçal; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. Professores na era digital: elaboração de um curso de formação continuada sobre aplicativos móveis. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 3, 2020. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br>. Acesso em: 17 de maio de 2021

RODRIGUES, Leude Pereira; MOURA, Lucilene Silva; TESTA, Edimárcio. O tradicional e o moderno quanto à Didática no ensino superior. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v.4, n.3, Pub.5, Julho 2011. Disponível em: <https://assets.unitpac.com.br>. Acesso em: 17 de maio de 2021

SILVA, Joelma Batista da; PLOHARSKI, Nara Regina Becker. **A metodologia de ensino utilizada pelos professores da EJA - 1º segmento - em algumas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba.** X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 2011. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br>. Acesso em: 17 de maio de 2021

SILVA, Lauriana Corrêa da. Fatores que incidem na evasão escolar dos alunos da primeira etapa do ensino médio – EJA: revisão de literatura. **RACE - Revista de Administração do Cesmac.** Volume 9, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br>. Acesso em: 17 de maio de 2021

SOARES, Renata Godinho. **Formação Profissional Docente e Metodologias Ativas: uma pesquisa-ação com base na problematização. (Dissertação de mestrado).** Universidade Federal do Pampa, mestrado em educação em ciências: química da vida e saúde, 2021. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br>. Acesso em: 17 de maio de 2021



# O MOBRAL NO CONTEXTO DA DITADURA CIVIL MILITAR NO BRASIL: UM CONTRAPONTO AOS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO POPULAR

Bruna de Oliveira Freitas Souza  
Camila Nunes Duarte Silveira

## 1. INTRODUÇÃO

No período em que o país esteve governado por militares, de 1964 a 1985, sob um regime ditatorial, o sistema educacional brasileiro passou por significativas mudanças. Com o domínio da junta militar, foram instaurados Atos Institucionais e Atos Complementares, que difundiam a arbitrariedade e o autoritarismo, excluindo qualquer forma de participação popular.

Durante a ditadura militar que se instaurou, todos os movimentos pedagógicos de vertente popular foram perseguidos ou extintos: Movimento de Cultura Popular (MCP); Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler; Movimento de Educação de Base (MEB); Centro Popular de Cultura (CPC); União Nacional dos Estudantes (UNE); Campanha de Educação Popular; entre outros. Alguns deles foram coordenados por Paulo Freire, que defendia uma educação libertadora em que o educando exercia um papel ativo e participativo na aprendizagem. O método por ele defendido recomendava ao estudante uma reflexão sobre suas habilidades, sobre o seu sentido no mundo e cabia ao educador “ajudar o homem a ajudar-se” (PAIVA, 2003, p. 280).

Incomodados com o avanço dos movimentos de educação popular e, especialmente, com as propostas educacionais de Paulo Freire, os gestores da educação implementaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em substituição a muitos desses projetos. Contrapondo os ideais propostos pela educação popular, o Mobral foi fundado de acordo a Lei nº 5.379, no dia 15

de dezembro de 1967, com o objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil a partir de uma proposta educacional exclusivamente tecnicista, a fim de preparar os cidadãos para trabalharem nas indústrias mediante mão de obra qualificada. Apesar da proposta, o movimento não estava preocupado em alfabetizar a população, mas promover uma estatística distorcida a respeito da taxa de analfabetismo do país, visto que muitos alunos que concluíram as etapas propostas não estavam, de fato, alfabetizados. O Mobral foi um movimento extremamente caro aos cofres públicos; contudo, não obteve o êxito esperado. Ante o exposto, algumas questões se levantam, a saber: quais os fatores históricos, políticos e sociais que subsidiaram a implementação do Mobral? Quais as propostas implementadas por esse movimento e de que maneira elas se contrapuseram aos ideais de educação propagados pelos movimentos populares e pela pedagogia freireana?

A fim de responder aos questionamentos apresentados, esta pesquisa de natureza bibliográfica, por meio de um estudo histórico-documental, objetivou analisar os processos sócio-históricos que deram origem ao movimento, e a sua repercussão no contexto nacional, em contraponto aos movimentos de educação popular, com ênfase no trabalho de Paulo Freire, no contexto da ditadura civil militar. Para tanto, inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico, bem como a revisão da literatura concernente à ditadura no Brasil, abordando questões históricas associadas às políticas educacionais e à educação popular, com foco na pedagogia de Paulo Freire e no desenvolvimento do Movimento de Cultura Popular (MCP), baseando-se teoricamente nos estudos de Paulo Freire (1968), Brandão (1981), Dantas (2010), Romão (2012). Em seguida, buscou-se analisar as circunstâncias sócio-históricas que deram origem ao Mobral, a sua organização pedagógica e os seus contrapontos em relação às propostas da educação popular, já vigentes no país, porém suprimidas ou desestruturadas, em função do regime político-autoritário. A fundamentação teórica que subsidiou a análise contou, ainda, com os estudos Januzzi (1989),

Rodrigues (2011), Góes (1980), entre outros estudiosos que discutem a referida temática.

## **2. A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL**

Com a renúncia de Jânio Quadros, em 25 de agosto de 1961, João Goulart assumiu a presidência do Brasil, com poderes restritos. Seu mandato foi dividido por duas fases. A primeira foi a parlamentarista, que durou cerca de 10 meses e restringia diversas atribuições governamentais. E a segunda fase, caracterizada como presidencialista, foi marcada por debates que direcionavam a instauração das Reformas de Base e tinha como finalidade resolver os problemas que ameaçavam o país (FIGUEIREDO, 1993).

O plano de governo do presidente João Goulart (PTB) propunha as reformas de base agrária, tributária, urbana, bancária, fiscal e educacional, e permitia o direito do voto aos analfabetos. Tais propostas desencadearam a insatisfação dos proprietários de terra e das forças armadas. As reformas de base buscavam por igualdade social entre todos os cidadãos, causando insatisfação para as classes dominantes, algumas destas reformas repercutiram em todo o território nacional.

Podem-se destacar as reformas que tiveram grandes impactos para o governo, entre elas a reforma agrária, que moveria a estrutura latifundiária, estabelecida durante o período colonial, a reforma administrativa que promovia uma reorganização da administração pública federal, a reforma bancária que buscava controlar as inflações, a reforma tributária que organizava e fiscalizava as arrecadações de impostos, reforma universitária sua principal finalidade era abolir exclusividade de direitos destinados aos militares, a reforma eleitoral também foi vista como um problema, pois previa o retorno do Partido Comunista e o voto dos analfabetos, que representava 60% dos brasileiros, à época (FERREIRA, 2013).

As atitudes de Jango causavam insatisfação e suspeitas por parte do Congresso, desconfianças que refletiram diretamente na mídia, desencadeando um clima suspeito principalmente para a



classe média do país, juntamente com o apoio dos militares contra o governo. Os EUA entraram em cena para executar a “Operação Brother Sam”, em 31 de março de 1964. De acordo com Corrêa:

O general Olympio Mourão Filho marchou com suas tropas de Juiz de Fora ao Rio de Janeiro e iniciou o processo de deposição do presidente João Goulart com o apoio dos EUA e das Forças Armadas. O Golpe foi concluído na madrugada de 02 de abril de 1964, quando o Congresso, em sessão secreta realizada de madrugada, declarou a Presidência da República vaga (CORRÊA, 2017, p. 1).

O golpe de 1964 contou com o apoio do imperialismo norte-americano, dos setores conservadores da alta hierarquia nacional e internacional, e da Igreja Católica, que contribuiu para o movimento de massas que foi a base fundamental para o golpe, as consagradas “Marchas com Deus, pela Pátria e pela família”, desarticulando o avanço das forças populares que lutavam em prol das reformas de base. Em 31 de março de 1964, tropas militares direcionaram-se para o Rio de Janeiro, dando início ao golpe: os militares assumiram o poder e extinguiram qualquer tipo de liberdade individual ou coletiva.

Em 1964, Humberto Castelo Branco foi indicado pela junta militar a assumir a presidência da república (1964-1967). Com a saúde fragilizada, foi sucedido por Artur Costa e Silva, militar com doutrinas arbitrárias e radicais. Nesse período, foi elaborada uma junta governativa provisória, em 1969, responsável pela Emenda Constitucional (EC) nº 1/1969, promovendo modificações no texto constitucional. O governo foi dividido em dois partidos políticos: a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido oposto, consentido pelo governo militar.

Entre 1964 e 1969, os militares governaram o país por meio dos Atos Institucionais e dos Atos Complementares, elaborados de forma autoritária, excluindo qualquer participação da população. A presidência da república foi marcada por diversas violações aos direitos humanos. Nesse período, muitos brasileiros foram mortos, torturados e perseguidos.

De acordo com o Relatório da Comissão Nacional da Verdade, entregue à presidência do Brasil em 10 de dezembro de 2014:

A ordem jurídica do regime militar era híbrida: ainda vigorava a Constituição de 1946, porém, nos limites estabelecidos pelos atos institucionais que passaram a ser editados. Em outras palavras, ao lado de uma ordem de base constitucional, de caráter permanente, havia uma ordem de base institucional, de caráter transitório, que vigoraria o tempo que fosse necessário para consolidar o projeto político dos militares. As Constituições de 1946 e de 1967 – alterada pela Emenda Constitucional no 1/1969 – e os atos institucionais editados durante o regime eram tidos pelos militares como normas fundacionais, a partir das quais se construiu o ordenamento jurídico da ditadura (BRASIL, 2014).

Durante o mandato ditatorial, foram promulgados dezessete Atos Institucionais; os cinco primeiros são os mais conhecidos e politicamente mais importantes. O Ato Institucional nº AI-1, de 9 de abril de 1964, redigido por Francisco Campos, possibilitava o Poder Executivo cassar os mandatos políticos eleitos e romper qualquer direito a eles destinado, e colocava em vigor uma justificativa para a deposição de João Goulart. A partir do AI-1, iniciaram-se as perseguições e prisões àqueles que eram considerados inimigos do supremo; conseqüentemente, diversas residências foram invadidas, os militares usavam os estádios e navios da marinha para aprisionar as pessoas consideradas perigosas para o governo (BRASIL, 1965).

Em 27 de outubro de 1965, entrava em vigor o Ato Institucional nº 2 (AI-2), que tinha como medida eliminar todos os partidos políticos, estabelecendo eleições indiretas para presidente da república e governadores (BRASIL, 1965).

Em 5 de fevereiro de 1966, entrava em vigor o AI-3, caracterizado por um período bipartidário, que tratava das eleições do mesmo ano. No ano de 1967, em 12 de outubro, entrava em vigor o AI-4, que decretou uma nova constituição para o Brasil. No mesmo ano, assumia o poder Artur Costa e Silva, que continuava a direcionar o Brasil para um regime político autoritário, colocando em vigor o AI-5, caracterizado como o mais violento de todos,

causando revolta e indignação que deram origem a passeatas e movimentos contra o governo (BRASIL, 2014, p. 936-937).

No ano de 1969, aconteceu uma nova eleição indireta para a presidência da República, assumindo o poder Emilio Garrastazu Médici, que governou até 1974. Segundo Silva (1975), Médici assumiu o poder com inúmeros manifestos políticos, tornando-se seu governo direcionado para a administração. O período entre 1969 e 1973 ficou conhecido popularmente como o “milagre econômico”. O Produto Interno Bruto (PIB) aumentou significativamente; entretanto, o governo direcionava quantias exorbitantes para as instituições estrangeiras, causando aos cofres públicos uma “impagável” dívida externa.

Entre os anos de 1974 e 1979, Ernesto Geisel assumiu a presidência do Brasil com promessas de abertura para uma política gradual e segura. O país estava passando por dificuldades inflacionárias, a taxa de desemprego aumentava cada vez mais, e a dívida externa já tinha números exorbitantes. De acordo com Gaspari (2003), Geisel afirmava que seu mandato seria uma extensão do governo de Médici.

No período governado por Geisel, foi mantido o Ato Institucional nº 5 (AI-5) com alegações de manter a segurança de todas as instituições do governo. Mandato marcado por interrogatórios abusivos, pessoas desaparecidas, causando manifestações da Igreja Católica, que denunciava a violência desenfreada que o governo estava exercendo.

De 1979 até 1985, estava à frente do poder o general João Figueiredo. No início de seu governo, ele assinou a Lei da Anistia, que permitia a volta dos exilados ao Brasil. O governo de Figueiredo foi marcado por eleições estaduais em 1982, com a vitória da oposição. Em 1984, aconteceu o movimento das Diretas Já: a população foi às ruas exigindo o retorno das eleições diretas para representação política do país.

No ano de 1984, Tancredo Neves foi eleito por meio de eleições indiretas. Tancredo e a sua comissão política já eram associados à chegada de novos tempos para o Brasil. No entanto, o presidente

eleito não assumiu o cargo, por conta de questões de saúde, que o levaram, posteriormente, a óbito, assumindo o poder seu vice, José Sarney, que permaneceu no poder até o ano de 1990, período em que ocorreu a primeira eleição democrática para a presidência da república, sendo eleito diretamente pelo povo Fernando Collor de Melo. Com as eleições de 1990, definitivamente, acabava o ciclo político ditatorial no Brasil.

### **3. A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E OS MOVIMENTOS POPULARES DE EDUCAÇÃO**

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) nasceu em Recife, Pernambuco. Pedagogo, filósofo e escritor, dedicou boa parte de sua vida aos “Esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1983a, p. 17).

Paulo Freire contribuiu em diversos contextos culturais e em diferentes campos da sociedade. Foi conhecido nacionalmente como um educador de grande influência do século XX e reconhecido como o Patrono da Educação Nacional (Lei Nº 12.612, de 13 de abril de 2012). Seu método educacional foi desenvolvido com “práticas de liberdade”, pois sua visão pedagógica foi norteada pelas práticas vivenciadas no cotidiano. Defendeu a participação livre e crítica de cada educando e compreendia que a educação deveria ser vista como um processo de humanização, a partir da participação e interação direta do homem.

Em seu livro “Pedagogia do Oprimido” (1968), Freire denuncia o fato de que, o Brasil, por muito tempo, foi marcado por uma educação “bancária”, constituída pelo acúmulo de atividades. O educando era um recipiente vazio a ser preenchido por conteúdos transmitidos pelo professor com o único objetivo de arquivá-los.

A educação bancária, que tem por referência as teorias tradicionais do currículo, compreende os (as) estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos do domínio exclusivo do (a) professor (a). Nessa

concepção, o (a) estudante é percebido como alguém que nada sabe como ser passível de adaptação e ajuste à sociedade vigente. A curiosidade e a autonomia vão-se perdendo na produção do conhecimento, uma vez que o conhecimento é narrado pelo (a) professor (a) como algo acabado, estático. Assim, expõe-se o (a) estudante a um processo de desumanização (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 49).

Segundo a concepção de “educação bancária” apresentada por Paulo Freire, o estudante não exercia um papel ativo; ao contrário, era um sujeito passivo, alienado do saber. A educação bancária exercia um papel exclusivo, no qual o homem não se reconhecia como cidadão participante, vivia no mundo, mas não estava inserido nele, era exclusivamente espectador e não construtor da sua história.

Contrário a esse modelo, Freire defendia a educação baseada em questionamentos, subsidiada por um processo dialógico que compreende que educadores e educandos são sujeitos aprendentes e, portanto, partícipes do mesmo processo de aprendizagem. O professor não é exclusivamente detentor do saber, mas o mediador de um processo recíproco entre educando e educador, pois “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1970, p. 39).

Conforme Brandão (1981), para Freire, educar é um ato de amor, o momento do ensino-aprendizagem deve ser uma troca do conhecimento entre educando e educador.

Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário — um ato de amor, dá pra pensar sem susto —, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a autoeducação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. 'Não há educadores puros', pensou Paulo Freire. 'Nem educandos'. De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende (BRANDÃO, 1981, p.10-11).

A trajetória educacional de Paulo Freire está fundada em princípios da educação popular, a sua proposta foi direcionada a uma aprendizagem dialógica. O sujeito interage no processo de desenvolvimento permeado por uma interação direta, uma educação com ações cognitivas e políticas. Seu método esteve baseado nas palavras geradoras, iniciadas pelo universo vocabular do aluno.

Com o desenvolvimento do método pensado por Freire, criaram-se espaços nos quais a população trabalhadora fosse protagonista de sua educação. A partir desse momento, o governo perdeu o controle da extensão desses movimentos. Nesse período, surgiram movimentos, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB), a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” e a União Nacional dos Estudantes (UNE), movimentos que marcavam uma transformação social, a formação intelectual dos trabalhadores (ALMEIDA; CORSO, 2015).

De acordo com Brandão (1981), os movimentos populares nasceram das camadas populares<sup>1</sup>, marginalizadas socialmente e desprovidas de direitos:

Por movimento popular entendemos todas as formas de mobilização e organização de pessoas das classes populares diretamente vinculadas ao processo produtivo, tanto na cidade quanto no campo. São movimentos populares as associações de bairros da periferia, os clubes de mães, as associações de favelados, os grupos de loteamento clandestinos, as comunidades de base, os grupos organizados em função da luta pela terra, e outras formas de luta e organização popular (BRANDÃO, 1981, p. 93-94).

A educação popular foi marcada por forte influência da Igreja Católica, que deu início ao Movimento de Educação de Base (MEB),

---

<sup>1</sup> Sobre a definição de camadas populares, Giovanetti (2011) afirma: “Por camadas populares, entendemos como Romanelli uma das categorizações existentes ao nos referirmos à população pobre, aquela que vivencia o não atendimento a questões básicas de sobrevivência (saúde, trabalho, alimentação, educação). E, para o campo da EJA, são jovens e adultos que, não tendo tido o acesso e/ou permanência na escola, em idade que lhes era direito, retornam hoje, buscando o resgate do mesmo” (GIOVANETTI, 2011, p.244).

com origens em atividades desenvolvidas nas Arquidioceses de Natal e Aracajú, por meio das escolas radiofônicas. O Movimento de Educação de Base foi oficializado pelo decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961.

As metodologias desenvolvidas pelo Movimento de Base contribuíam para o desenvolvimento comunitário, sendo que a comunidade era tida como referência de estudo. O MEB desenvolvia medidas educacionais no processo de alfabetização que respeitassem a trajetória de cada alfabetizando.

Reconhecidas como objetivo do MEB, as escolas radiofônicas tornavam-se um dos meios para atingir a animação popular, que consistia na informação e acessoria de líderes que se assumissem e se engajassem no processo de ANPO (Animação Popular) em suas comunidades. Considerando que foram as programações extraescolares um dos meios mais eficazes do MEB na criatividade e engenhosidade da comunicação dos seus agentes com a população [...] (WANDERLEY, 1984, p. 225).

Com o desenvolvimento do Movimento de Educação de Base, surgiram outros movimentos, como a “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende Ler”, tendo como objetivo atender a demanda da educação direcionada à população pobre de Natal; seu público-alvo era crianças, adolescentes e adultos.

No ano de 1961, no Rio Grande do Norte, foi lançada a “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, nome caracterizado devido às escolas não oferecerem uma infraestrutura adequada. O movimento foi acometido por uma mobilização e conscientização da população municipal no bairro das Rocas que exigia a implementação de 100 escolas. Em 1961, a campanha se estendeu por toda a cidade; nesse ano, as classes ficaram lotadas. Em 1962, a quarta fase se concretizou e manteve o intercâmbio com o Movimento de Cultura Popular do Recife, desenvolvido por Paulo Freire.

Os Círculos de Cultura pensados por Freire se desenvolveram na década de 1960 e consistiam em alfabetizar adultos no Nordeste do país, mais precisamente em Recife-PE. Os primeiros Círculos

foram instaurados no Bairro Poço da Panela e iniciaram com cinco alunos: três aprenderam a escrever em 30 horas, os outros dois desistiram antes de terminar. Posteriormente, o método de Freire foi aplicado na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, onde alfabetizou 300 pessoas em 45 dias (CAPUTO, 2016).

Os Círculos de Cultura foram organizados por um coordenador que exercia uma função baseada no diálogo. O respeito aos educandos era de extrema importância; eles eram chamados de alfabetizandos, não de analfabetos. O coordenador dos Círculos de Cultura reduzia ao mínimo suas intervenções diretas, deixando o educando estabelecer o diálogo com o grupo de estudo (FRIORI, 2014). O método aplicado nos Círculos de Cultura era voltado exclusivamente para o desenvolvimento do educando, estimulando a articulação de sílabas geradoras de palavras. Direcionava o aluno a fazer uma leitura do mundo, aprender a ler e a conviver com a realidade (FREIRE, 1965).

Freire valorizava o meio do educando, levando em conta a sua história, a cultura, a experiência do interior do aluno. Não se perdia nada, se aproveitava tudo. Em relação às palavras geradoras:

[...] em seu contexto existencial ele a redescobre num mundo expressado em seu comportamento. Conscientiza a palavra como significação que se constitui em sua intenção significante, coincidente com intenções de outros que significam o mesmo mundo. Este – o mundo – é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais (FREIRE, 1987, p.6).

Segundo Freire, as palavras geradoras deviam seguir uma sequência; as sílabas ministradas em sala de aula eram registradas em uma ficha ou no caderno dos alfabetizandos. Posteriormente, os estudantes eram incentivados a construir novas palavras e a compará-las para descobrir semelhanças ou diferenças entre elas.

No momento de realização, os coordenadores elaboravam slides, stripp-filmes ou cartazes e eram treinados com debates, recebendo fichas de roteiro para iniciar o trabalho. Os coordenadores utilizavam textos não verbais que indagassem debates envolvendo questionamentos sobre cultura e trabalho; os



textos não verbais expressavam situações próprias do cotidiano. Os trabalhos iniciavam os debates prévios à alfabetização e viabilizavam a conscientização da aprendizagem.

Os Círculos de Cultura eram vistos pela população em massa como algo libertador, sendo que os alfabetizandos desenvolviam diálogos participativos, gerando uma ação-reflexão-ação de onde emergiam novos conhecimentos e possibilidades de autotransformação por meio da partilha de experiências, da reflexão sobre elas e da constante busca de subsídios teóricos num permanente aprender a “dizer a sua palavra” (FRIORI, 2014).

Segundo Dantas (2010), o Círculo de Cultura constituiu-se num lócus da vivência democrática, de formas de pensamentos, experiências, linguagens e de vida, que possibilitava o estabelecimento de condições efetivas para a democracia de expressões, de pensamentos e de lógicas, com base no respeito às diferenças e no incentivo à participação em uma dinâmica que lança o sujeito ao debate, focando os problemas comuns.

Freire considerava que o cidadão só podia defender questionamentos políticos e sociais se vivenciasse situações com as do seu cotidiano, pois a democracia faz parte da conquista e do trabalho constante entre o educando e o educador. Uma alfabetização eficaz perpassava, inicialmente, pelo processo de conscientização do indivíduo, para, somente depois, acontecer a leitura da palavra.

No ano de 1963, com o encerramento da Campanha Nacional de Educação de Adultos, Paulo Freire foi nomeado pelo governo federal para desenvolver um Programa Nacional de Analfabetismo e criar um Plano Nacional de Alfabetização (PNA).

Diante da situação que a educação no país estava sendo encarada, Freire mudou o significado das décadas anteriores ao trabalhar o conceito de que o adulto não era causa do subdesenvolvimento do país. Enquanto isso, com a influência dos movimentos de alfabetização popular e o reconhecimento por seu trabalho com a educação de adultos, o Governo pôs fim na Campanha de Educação de Adultos e encarregou Freire na elaboração e

desenvolvimento de uma Programa Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação (MOURA; SERRA, 2014, p. 6-7).

Com a criação do PNA, Paulo Freire assumia o papel de coordenador, sendo que a coordenação estadual do Rio de Janeiro era dividida em três seções: Alfabetização, Administração e Mobilização. Era responsabilidade da Comissão Especial desempenhar o programa que:

[...] para isso convocaria e utilizaria a cooperação e os serviços de agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades religiosas, organizações civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores mobilizáveis (Decreto nº 53.465/64, art. 4 *apud* BEISIGEL, C.R. p. 254).

Para a divisão da alfabetização, foi feito um levantamento do vocábulo da região do Rio de Janeiro, Freire trouxe alguns coordenadores de Recife para liderarem os futuros Círculos de Cultura na capital carioca. A divisão de mobilização tinha como responsabilidade desenvolver um trabalho de marketing que mobilizasse cerca de 150 mil adultos que se pretendia alfabetizar no estado do Rio.

A proposta Freireana, no ano de 1963, foi alfabetizar 1.834.200 adultos da população não alfabetizada entre 15 e 45 anos de idade. A pedagogia desenvolvida por Freire estava tendo êxito, e seu método era dividido por fases de elaboração e aplicação. Nesse período, o PNA pretendia instalar, em 1964, 60.870 círculos de cultura e “[...] seriam implantados em quatro etapas sucessivas (cada uma com duração de três meses) em todas as unidades da federação” (LIMA, 2017, p. 26).

Devido à expansão do PNA em alfabetizar a população em massa, as classes dominantes passaram a se sentir ameaçadas, pois era arriscado e contraditório aos seus interesses. Se tudo se encaminhasse corretamente no processo eleitoral seguinte, haveria cerca de cinco a seis milhões de novos eleitores alfabetizados, um índice considerado muito perigoso para a elite, pois não era

interessante que grande parte da população exercesse o papel fluente de cidadãos, haja vista que o método freireano direcionava as pessoas para o “exercício da participação”, para “a reordenação da sociedade pelo voto consciente do povo” e por uma educação comprometida com a democratização da sociedade, propondo-se no processo de alfabetização fazer do educando um “agente ativo” (BEISIGIEL, 1982).

Nesse período, o país já passava por constantes mudanças políticas e, no ano de 1964, com o golpe civil-militar, Paulo Freire foi obrigado a se exilar em outros países por um período de dezesseis anos. Dentre os países pelos quais Freire passou nessa época, pode-se citar Chile, Estados Unidos, Suíça, Zâmbia, Tanzânia, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique (ROMÃO; GADOTTI, 2012).

O golpe de Estado (1964) não só deteve todo este esforço que fizemos no campo da educação de adultos e da cultura popular, mas também me levou à prisão por cerca de 70 dias (com muitos outros, comprometidos no mesmo esforço). Fui submetido durante quatro dias a interrogatórios, que continuaram depois no IPM do Rio. Livrei-me, refugiando-me na embaixada da Bolívia em setembro de 1964. Na maior parte dos interrogatórios a que fui submetido, o que se queria provar, além de minha “ignorância absoluta” (como se houvesse uma ignorância ou sabedoria absolutas; esta não existe senão em Deus) o que se queria provar, repito, era o perigo que eu representava. Fui considerado como um “subversivo internacional”, um “traidor de Cristo e do povo brasileiro”, “Nega o senhor – perguntava um dos juízes – que seu método é semelhante ao de Stálin, Hiltler, Perón e Mussolini”? Nega o senhor que com seu pretendido método o que quer é tornar bolchevique o país? (FREIRE, 1980, p.16).

No ano de 1964, com a instauração do regime militar, as classes menos favorecidas começavam a perder suas forças, interrompendo os métodos desenvolvidos pelo Plano Nacional de Alfabetização.

O governo não queria, de fato, educar ninguém. O que se desejava era preparar mão-de-obra para o mercado, sem espírito crítico. Como se sabe, em educação, se desvirtuamos a capacidade crítica do homem, ele não terá a

motivação necessária para desenvolver sua alfabetização em 5 meses, como se propunha o programa (REFUFELS, apud NISKIER, 1989, p. 371-372).

Com as mudanças governamentais instituídas pelo golpe, o país passou por grandes problemas educacionais. Nesse período, o projeto de alfabetização proposto pelo Ministério da Educação juntamente com Paulo Freire tinha sido interrompido pelo governo, considerava que o movimento de alfabetização para adultos se direcionava a uma ideologia, “coisa de esquerda” (PASSOS et.al., 2013). A junta militar extinguiu todos os tipos de projetos e grupos idealizadores dos programas de alfabetização da época.

Com os fracassos acorrentados na educação brasileira após o golpe militar, a educação de adultos foi desprezada, gerando uma grande repercussão internacional. Na década de 1970, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) teve que intervir e direcionar a educação de jovens e adultos para ser de responsabilidade americana, possibilitando acordos entre as cooperações técnicas de alfabetização com outros países.

Devido aos transtornos e fracassos educacionais mediante a educação no período ditatorial, o Estado assumiu o domínio da alfabetização de jovens e adultos, eliminando todos os projetos elaborados por Paulo Freire. Em 15 de dezembro de 1967, foi então criado, pela Lei nº 5.379, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

#### **4. MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO (MOBRAL)**

Com a ruptura dos movimentos populares de educação, foi aprovada, em 1967, a lei que regulamentou a educação de adultos, por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), movimento que promovia uma alfabetização funcional.

Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos. (BRASIL,1967).

De acordo com o Art. 1º, Lei 5.379, era de responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura a alfabetização funcional direcionada à educação de jovens e adultos. As atividades aplicadas na fase inicial tinham como objetivos dividir em dois períodos de quatro anos cada, o primeiro era direcionado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 anos, o segundo aos analfabetos com mais de 30 anos (Artigo com redação dada pelo Decreto-Lei nº 665, de 2/7/1969).

O Art. 2º da Lei 5.379 respalda que os programas de alfabetização funcional eram de responsabilidade das autoridades civis e militares. O Art. 3º aprova o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos; nesse período, o Mobral passou a ser o órgão executor do plano (Artigo com redação dada pelo Decreto-Lei nº 665, de 2/7/1969).

De acordo com o Art. 4º, é de responsabilidade do Poder Executivo instituir o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) por um período indeterminado; sua sede e foro estavam situados na cidade do Rio de Janeiro, estado de Guanabara. Mediante o Art. 6º, o Mobral passou a possuir atividades administrativas com características jurídicas a partir da inscrição no Registro Civil das pessoas jurídicas (Artigo com redação dada pelo Decreto-Lei nº 665, de 2/7/1969).

O país estava em desenvolvimento, era função do estado não passar os problemas que envolvessem a educação de jovens e adultos. Segundo Paiva (2014), a mídia foi muito importante para a divulgação dos objetivos que acometiam o Mobral de contribuir para uma educação “doutrinal” da população. O grupo de idealizadores do Mobral espalhava cartazes por todas as cidades do Brasil com o propósito de apreender os alfabetizandos. Para Santos (2014), esses cartazes eram de recrutamento do Mobral.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização era viabilizado pelo governo ditatorial como um imenso projeto educacional. No primeiro ano, 7 milhões de alunos foram matriculados, equivalente a 30% dos brasileiros não alfabetizados (SACONI,

2010). Segundo o economista Mario Henrique Simonsen e o Ministro da Educação Jarbas Passarinho, 24% dos lucros obtidos da loteria esportiva, valor aproximadamente de 25 milhões de dólares, era direcionado ao Mobral.

Mesmo com todos os investimentos, o programa não seguiu com o que era previsto no Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Segundo Almeida e Corso (2015, p. 1290), “centralizou as iniciativas como órgão de concepção e de execução restringindo o conceito de alfabetização a habilidades de ler e escrever”.

O Mobral foi organizado em três conceitos básicos. O primeiro conceito foi o “paralelismo”, que direcionava os recursos advindos de verbas orçamentais. O segundo conceito foi a “organização descentralizada”, por meio de Comissões Municipais, que se estenderam por vários municípios brasileiros, conhecido popularmente como “representante” das comunidades. O terceiro conceito baseava-se na “centralização e direção” aos conceitos pedagógicos.

Foi, também, dividido em dois programas: o programa de alfabetização, implantado em 1970, e o Programa de Educação Integrada (PEI). Posteriormente, diversos programas foram implementados. No ano de 1972, a Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura apresentou o documento “*Adult Education in Brasil*”, destinado à III Conferência Internacional de Educação de Adultos, organizada pela UNESCO, em Tóquio.

Devido ao acordo com a UNESCO, muitos países firmaram parceria com o Mobral.

1) No Paraguai foi realizado, em 1973, um programa de assistência técnica para elaboração de material didático, através de cursos de treinamento intensivo a funcionários do Departamento de Educação de Adultos daquele país. 2) Na Bolívia, também em 1973, foi firmado acordo de cooperação no campo da alfabetização de adultos; meses depois desembarcava no Brasil uma comitiva de educadores bolivianos para receber orientações. 3) Na Jamaica, o MOBRAL desenvolveu um trabalho de extrema importância, pois refletiu nos setores político e econômico. 4) O Senegal enviou ao Brasil uma delegação para estudar a organização administrativa, o planejamento, a tecnologia, a programação e as técnicas audiovisuais. Posteriormente o

método foi adaptado à realidade daquele país. 5) A Guatemala e a Espanha também firmaram acordos com o MOBREAL, sendo que a Espanha adotou para uma estação radiofônica o programa “Boa Saúde”. Esse programa mereceu menção honrosa no 12º Concurso Internacional de Programas Educativo no Japão, concorrendo com 173 programas de mais de 50 países, apresentados por 29 organizações. (NISKIER, 1989, 368-369).

Apesar do aparente reconhecimento da UNESCO e de outros países, especialmente os da América Latina, o Mobral foi criticado por direcionar programas que não retratavam o ensino-aprendizagem relacionados à alfabetização, mas privilegiava critérios voltados para setores empresariais e interesses do capitalismo.

De acordo com Arlindo Lopes Corrêa, o Mobral, ao reduzir a taxa de analfabetismo em 11% — taxa internacional para a erradicação total — já demonstrava eficiência e extensão da luta contra o analfabetismo; todavia, esse índice foi questionado pelo IBGE, e por outros órgãos públicos, uma vez que a ideia era globalizar e unir a educação a um modo capitalista exclusivamente financeiro, obtendo um desenvolvimento econômico que influenciava diretamente na teoria educação e na lógica de mercado (BELUZO; TONIOSSO, 2015).

Segundo Januzzi (1979, p. 57), essa forma de treinamento e programação educacional tornou-se um impasse, pois o fato de um indivíduo ser alfabetizado para uma escolha profissional não era garantia por sua entrada no restrito mercado de trabalho, uma vez que, apesar de o mobralense não entender a complexidade econômica com a qual se deparava, era-lhe exigida participação em grupos que treinavam as pessoas para exercerem diversas funções trabalhistas para o desenvolvimento do país.

O Mobral tinha uma organização administrativa que atuava em diversas cidades, aplicando métodos direcionados à codificação e às fichas de leitura; o ensino era direcionado às intenções do governo. Utilizavam cartilhas que representavam, por meio de imagens, os interesses da junta militar (CHARTIER, 1990).

Ao que se vê, o Mobral foi fundado com objetivos opostos aos da pedagogia desenvolvida por Paulo Freire. Embora

apresentasse em seu discurso objetivos de erradicar o analfabetismo e integrar os analfabetos à sociedade, defendia métodos de ensino que não viabilizavam o conhecimento prévio do aluno, desprezava a participação direta no processo de ensino-aprendizagem e o livre pensamento. A educação era direcionada a métodos tecnicistas, voltados apenas para o modelo empresarial. Tinha como objetivos gerais:

[...] proporcionar alternativa educacional, através de atendimento numa linha de autodidaxia, às camadas menos favorecidas da população; e ampliar a atuação do Posto Cultural, imprimindo-lhe características de uma agência de educação permanente, com programas voltados para um aperfeiçoamento constante da população (CORRÊA, 1979, p. 358 apud RANGEL, 2011, p. 14).

Quanto aos objetivos específicos:

[...] possibilitar a aquisição/ampliação de conhecimentos, tomando-se como base o Programa de Educação Integrada e o reingresso no sistema regular de ensino; e colocar ao alcance da clientela materiais que despertem e favoreçam o desenvolvimento de mecanismos necessários a uma educação permanente, proporcionando ao alfabetizador, já atuante, aprimoramento profissional (CORRÊA, 1979, p. 358 apud RANGEL, 2011, p. 14).

Os métodos defendidos pelo Mobral, segundo Aranha (1996, p.207), eram praticamente os mesmos desenvolvidos por Paulo Freire; porém, de uma maneira deformada, pois a educação mobralense estava vinculada a uma concepção tecnicista, seu objetivo principal era instruir os sujeitos a cumprirem corretamente a função de trabalhador na sociedade, oposto a Freire, que priorizava uma educação participativo-democrática e instruía o aluno a ler, escrever, contar e participar de todo o contexto social.

Para Rodrigues (2011), o Mobral estava imbuído na alfabetização, dentro de uma perspectiva mecânica do ato de alfabetizar, marcando um retrocesso em relação às propostas educacionais desenvolvidas por Freire. A proposta legal direcionada ao Mobral era atender a um público específico, os



jovens e adolescentes analfabetos da época; no entanto, ficou evidente que o conceito de alfabetização pensado/realizado para esse público foi o funcional, distanciando-se literalmente de uma educação reflexiva e valorizando uma educação enraizada em interesses econômicos.

A ideologia propagada pelo Mobral era de formar cidadãos atuantes socialmente; contudo, predominava uma realidade e discurso totalmente diferentes, haja vista que os estudantes deveriam ser preparados para os interesses do capital. O movimento foi organizado pedagogicamente e supervisionado pela direção geral para que atendesse às funções participativas e ativas do mercado de trabalho, visando o contexto econômico, o processo rápido de aprendizagem e não necessariamente baseado em técnicas educacionais. O real interesse era acelerar a formação para o mercado de trabalho.

As empresas que se associassem ao Mobral estariam trabalhando com uma mão de obra “alfabetizada”. Propagando uma ideologia de que a taxa de analfabetismo estava bem menor, não impedia o progresso e desenvolvimento do país. A alfabetização de adultos era direcionada ao desenvolvimento socioeconômico. O Mobral planejava uma alfabetização de adultos baseada historicamente em conceitos econômicos cujo objetivos se resumiam em formar trabalhadores que contribuíssem para o acúmulo do capital. O Mobral assumia uma educação completamente funcional, termo sobre o qual Escobar afirma:

A denominação 'funcional' originou-se [...] no estilo norte-americano e por isso mesmo, é usado numa visão mais complexa do que meramente o conhecimento da leitura e da escrita. O conceito de funcionalidade corresponde a um modo de está adaptado as exigências da sociedade moderna e de sua relação com o sistema de produtividade e consumo. Com efeito, a comparação entre funcionalidade na alfabetização e modernização da sociedade corresponde ao pensamento economista burguês, na avaliação entre papel social da alfabetização, e o de uma prática política, que influenciou o período do Estado Militar, com a criação do Mobral. (ESCOBAR, 207, p.10).

O movimento que teve início na ditadura militar visava meramente uma alfabetização funcional associada a uma produtividade do cidadão. Januzzi ressalta:

Realmente, se a finalidade da educação é trazer todos para o desenvolvimento econômico colocado como algo inquestionável, nada melhor do que tornar o treinamento o elemento 'chave', pois que mais rapidamente prepara os quadros de mão de obra para o mercado de trabalho. (JANUZZI, 1979, p. 54).

Cunha e Góes reconheceram o “primeiro sinal do fracasso retumbante do Mobral”. Para os autores, enquanto proposta política educacional para lidar com o analfabetismo, a educação proclamada pelo Mobral estava associada somente à redução do analfabetismo. Infelizmente, a população humilde e desinformada criou uma expectativa associada ao Mobral, acreditando que o programa poderia propiciar benefícios que ajudariam a melhorar as suas condições sociais. Ao difundir as “palavras geradoras”, o método de alfabetização proposto não levava em consideração as diferenças e especificidades regionais e as submetia apenas a um padrão uniforme de ensino, utilizando um conhecimento tecnicista na leitura e escrita (CUNHA e GOES, 1980, p. 55-59).

Segundo Freire, a importância de a prática educativa ser política revela a conscientização da realidade em que o homem está inscrito em sua práxis social. Esse conceito provém da perspectiva histórica e social de um modo dialético de pensar (SEVERINO, 1994, p.34-35). A sua dimensão é colocar o homem como entidade naturalmente histórica pelas condições objetivas de sua existência, que atua sobre elas por meio de sua práxis. E, ainda, em relação ao ato de educar, tanto o educador quanto o educando estão no mesmo nível de igualdade, tornando-se, ambos, sujeitos daquela ação.

A proposta do Mobral revela-se completamente oposta, ao investir na educação/alfabetização como meio exclusivo de preparação de mão de obra para o “desenvolvimento econômico”. Segundo Januzzi (1979, p.70), o que realmente está associado a esse modelo educacional é o aspecto prático de adaptação social do

alfabetizando em supostamente pertencer a um grupo de mercado de trabalho, mas sem a noção precisa da sua exclusão no mesmo processo de desenvolvimento econômico.

O educador do Mobral era responsável por instruir o educando a obedecer, a seguir toda uma proposta de ensino, descaracterizando qualquer ação direcionada à realidade. A reflexão somente era permitida dentro de um padrão máximo de obediência, condição totalmente oposta ao pensamento defendido por Freire, que concebia as pessoas como seres inacabados:

Gosto de ser gente porque, inacabado sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (FREIRE, 1996, p.50)

A pedagogia de Freire aprimorava uma reflexão histórica e participativa do sujeito, que era ativo de sua práxis social. De acordo com Januzzi (1979), o diálogo não existia na proposta pedagógica do Mobral, sua prática era voltada a um mundo reducionista.

O Mobral foi perdendo a credibilidade mediante as denúncias de descumprimento de sua função, publicizadas pela Comissão Parlamentar de Inquérito, instaurada no Congresso, em 1975, que divulgou as estatísticas de analfabetismo do censo de 1980. De acordo com os registros do Mobral, das cerca de 40 milhões de pessoas que se inscreveram no curso no período de sua existência, 15 milhões foram certificadas; no entanto, técnicos do órgão afirmavam que somente 10% delas se alfabetizaram de fato (PAIVA, 1981; 1982a; 1982b).

Mesmo com todas as expectativas, o Mobral foi um fracasso. Saconni (2010) afirma que foi “um dos maiores fracassos educacionais da história do Brasil”, movimento que teve um custo altíssimo para os cofres públicos. Vanilda Paiva (2003, p. 366) aponta o fracasso do Mobral na afirmação de que “muitos indivíduos que terminavam os cursos do Mobral retornavam, mesmo tendo sido considerados

alfabetizados”. As informações sobre a redução do número de pessoas não alfabetizadas não correspondiam à quantidade de pessoas que realmente tinham aprendido.

O fracasso do Mobral foi caracterizado pelo censo de 1980, que “apontou aumento de 540 mil pessoas no número absoluto de analfabetos de 15 anos ou mais no decênio 1970-1980”. Os números de alfabetizandos eram contraditórios com uma imensa evasão.

Para Vanilda Paiva (2003), o Mobral não deu certo porque o programa foi imposto, não foi idealizado por seus educadores, não possuía material didático adequado, os professores não recebiam uma boa remuneração e tratava-se de um instrumento para impor o autoritarismo do regime militar.

No ano de 1981, Vicente Barreto assumiu a direção do Mobral com objetivos delimitados de “atender 400 mil crianças de 04 a 06 anos no programa pré-escolar e 1 milhão e 700 mil adolescentes e adultos no programa supletivo”. No ano de 1985, o Mobral foi extinto e substituído pela Fundação Educar, caracterizada como uma “solução” para o ensino básico.

No ano de 1986, com o país já redemocratizado, o Ministério da Educação convocou especialistas para organizar a Comissão de Elaboração de Direitos Político-Pedagógicos da Fundação Educar. A partir desse documento, o governo federal programava um novo modelo de operação para o projeto e a Fundação Educar assumiu o papel de órgão fomento e apoio técnico às instituições públicas, privadas e comunitárias a ele conveniadas.

O projeto Fundação Educar durou até o ano de 1990; sua principal finalidade era fornecer uma educação básica para aqueles que não conseguiram cursá-la em tempo hábil. Segundo Rybcynski (2014), o maior contraste entre o Mobral e o Projeto Fundação Educar foi a participação do MEC com maior contribuição financeira, apoio governamental de empresas e ONGs. O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi marcado por acontecimentos educacionais incertos que influenciaram para a sua extinção. Com a instauração do projeto Educar, todas as Comissões

Municipais do Mobral foram dissolvidas, pondo fim ao Movimento Brasileiro de Alfabetização.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano de 1964, o país foi marcado pelo golpe civil militar, que desorganizou a sociedade brasileira e, por conseguinte, o sistema educacional, sobretudo as políticas direcionadas à alfabetização de jovens e adultos (EJA). No período em que antecedeu a ditadura, Paulo Freire desenvolvia métodos voltados para uma educação popular, beneficiando as classes menos favorecidas, desenvolvendo Círculos de Cultura, que oportunizavam uma educação crítica e libertadora.

A junta militar liderada pelo general Humberto Castelo Branco rompeu com todos os métodos e programas que contribuíssem para uma educação popular; o país retrocedia sua educação de “emancipadora” para uma educação “tecnicista”, proposta pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Educação com objetivos de recrutamento, com preparação de mão de obra para o processo de industrialização das cidades, e recrutamento dos cidadãos com objetivos de prepará-los para exercerem funções industriais, sem participação em nenhum contexto educacional/social.

Os idealizadores do Mobral apresentavam o movimento como uma continuação do método freireano a fim de atrair pessoas; no entanto, sua verdadeira intenção era garantir a manutenção da ordem militar. O Mobral não pretendia, de fato, alfabetizar as pessoas e sim recrutar, preparar cidadãos para submissão e sem participação na sociedade.

Entre a pedagogia freireana e o Mobral existiu um grande paradoxo, pois o Mobral contribuía apenas para uma alfabetização mecânica, proporcionada por leituras que alienassem os indivíduos e valorizassem os ideais militares. As pessoas que foram alfabetizadas funcionalmente pelo Mobral não conseguiam

interpretar e discutir assuntos ao seu redor, pois desenvolviam habilidades restritas à junção das sílabas.

Por ter sido um movimento desenvolvido na conjuntura da ditadura civil, o Mobral camuflava uma alfabetização ativa e participativa como a desenvolvida por Paulo Freire e espalhava uma ideologia autoritária e controladora, propiciando um processo educativo para não democracia, não participação, não reflexão do indivíduo.

O Mobral distorcia a alfabetização libertadora que preparava o sujeito para viver e se participar na sociedade, seu objetivo principal era diminuir o número de pessoas não alfabetizadas mediante uma alfabetização mecânica, automatizada, tornando expostas as diferenças existentes entre os ideais propostos por uma educação popular, defendida por Paulo Freire, e o seu reverso, uma educação bancária, alienada aos interesses políticos e econômicos, próprios daquele momento histórico.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 12, Cidade: Editora, 2015. p: 1283-1299.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ATRELHOW, Thyeles Borcante. **Breve histórico sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php>. Acesso em: 09 jan. 2020.

BEISIEGEL, C. R. **Política e Educação Popular** – a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.

BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 2, n. 1, p: 196-209, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. 18ª ed. São Paulo: Brasiliense. 1981.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Câmara dos Deputados, Brasília, 15 dez. 1967.

BRASIL. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BRASIL. **Ato institucional nº 2, de 27 de outubro de 1965**. Mantem a Constituição Federal de 1946, as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as alterações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da Revolução de 31.03.1964, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-02-65.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-02-65.htm) Acesso em:16 out 2020.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia. **Tempo** [online]. 2010, vol.14, n.28, pp.123-143.

FÁVERO, Osmar. **Paulo Freire: primeiros tempos**. S/D. Disponível em: [http://dhnet.org.br/educar/40horas/favero\\_paulo\\_freire\\_primeiros\\_tempos.pdf](http://dhnet.org.br/educar/40horas/favero_paulo_freire_primeiros_tempos.pdf). Acesso em:10 set 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FERREIRA, Jorge. O Partido Comunista Brasileiro e o governo João Goulart. **Rev. Bras. Hist.** v. 33, n. 66, 2013, p. 113-134.

FIGUEIREDO, Argelina C. **Democracia ou reformas?** Alternativas democráticas à crise política: 1961-1964. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 1995. In: MOURA, M da G. C. **Educação de jovens e adultos no Piauí – 1971 a 2002**. Disponível em: [www.sbhe.org.br](http://www.sbhe.org.br). Acesso em: 06/11/2020

GIOVANETTI, Maria Amélia G.C. A formação de Educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G.C; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

JANUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e MOBREAL. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

KOZELSKI, Adriana Cristina. **O método Paulo Freire de alfabetização**: estratégia de representação social nos movimentos populares. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4375\\_2355.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4375_2355.pdf). Acesso em: 07 agos 2020.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil, educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1972.

PASSOS, Analva Aparecida de Andrade Lucas et. al. Lutas e conquistas da EJA: discussões acerca da formação de professores em Educação de Jovens e Adultos. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2013. 165 p. Disponível em: <https://sead.furg.br/images/cadernos/Novos/Cadernos/Volume09.pdf> Acesso em: 07 agos 2020.

PEDERIVA, Ana Cristina. “**O Mobral faz mais do que ensinar a ler e a escrever**”; manifestações biopolíticas para o controle de adultos analfabetos em Varginha-MG (1970-1985). Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Ana%20Cristina%20Pederiva.pdf> Acesso em: 20 jul 2020.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 3, n. 1, p. 395-402, mar./set., 2010.

SANTOS, Leide Rodrigues dos. Mobral: a representação ideológica do Regime Militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. **Revista Crítica História**, Ano V, nº 10, dezembro/2014.

SANTOS, Auristela Rodrigues. **Movimento Brasileiro de Alfabetização-Mobral**: Democratizando memórias e desvelando propostas legais e pedagógicas. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/ixsidh/ixsidh/paper/viewFile/4318/1711> Acesso em: 20 jul 2020.

SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (Orgs.). **Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.



WANDERLEY, Luiz E. W. **Educar para transformar: educação popular, igreja católica e política no movimento de educação de base.** Petrópolis: Vozes, 1984.

# O RACISMO E O PROCESSO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Sidiney de Jesus Ferreira  
Euvaldo Cotinguiba Gomes  
Illa Pires de Azevedo

## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo compreender a influência do racismo na formação do corpo discente da Educação de Jovens e Adultos das escolas públicas do Brasil, pois o número de estudantes pretos e pardos é substancialmente maior que os brancos. Assim, analisaremos os principais eventos históricos e políticos que dizem respeito à evolução das políticas educacionais que impactaram a vida da população negra, especialmente na área da EJA. Neste sentido, para compreender o cenário contemporâneo, partiremos de uma breve apreciação do sistema público de ensino vigente e, em seguida, examinaremos os períodos da história do Brasil que deram origem a esta profunda desigualdade educacional entre pretos e brancos.

A compreensão deste tema é relevante à medida que aumenta a tensão nos debates e questionamentos sobre a validade das leis Nº 12.711/2012 e Nº 12.990/2014 que reservam cotas para negros em instituições públicas federais de educação de nível médio, técnico e superior, bem como no provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal. Além da validade destas ações afirmativas, se insere nesse contexto a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Social (SECADI) cuja incumbência era, a partir da valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, desenvolver a Educação de Jovens e Adultos, Indígena,

Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais. O objetivo destas três políticas públicas mencionadas era mitigar o abismo educacional, social, cultural e econômico que separam pretos e brancos que são bem evidenciadas por pesquisas oficiais do governo realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e também pela Organização Não Governamental Todos Pela Educação.

Em sentido oposto, os filósofos Silvio de Almeida e Djamila Ribeiro defendem uma posição mais atuante do governo na promoção da melhoria dos indicadores sociais da população negra e combate ao racismo na forma de ações afirmativas. Estas políticas auxiliam a ocupação e representatividade de pessoas negras em espaços de poder e privilégio onde a presença de brancos é hegemônica. Deste modo, o livro *Racismo Estrutural* de Silvio de Almeida colabora para a compreensão da dimensão e dos impactos do racismo em todas as esferas da vida em sociedade, inclusive na educação e, em particular, na educação de jovens e adultos. Além de Silvio de Almeida, este capítulo se apoiará na pesquisa bibliográfica de Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, Surya Aaronovich Pombo de Barros, Petrônio Domingues, Neilton Castro da Cruz, Carmem Lúcia Eiterer, Djamila Ribeiro, Abdias do Nascimento entre outros.

## **2. PANORAMA GERAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA**

Segundo relatório do Banco Mundial com base no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) que é realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil levará 260 anos para alcançar a proficiência em leitura dos alunos das nações desenvolvidas. O PISA faz uma avaliação a cada três anos que engloba ciências, matemática e leitura com estudantes de 15 anos de idade em 70 países. De acordo com o ranking publicado em 2016, os alunos brasileiros ocuparam a posição de 59º lugar no quesito proficiência leitora. No Brasil, a responsabilidade pela avaliação do programa internacional fica a

cargo do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (2019).

O Banco Mundial aponta, ainda, recomendações de políticas públicas para que a educação ofereça oportunidades para o desenvolvimento social: avaliação da aprendizagem no final do ensino fundamental e no início do médio, oferta de nutrição adequada para os alunos na instituição de ensino, uso de tecnologias para ministração de aulas, mobilização de profissionais e da comunidade. De fato, essas recomendações são extremamente necessárias para garantir não apenas o acesso, como também, a permanência dos estudantes das classes menos favorecidas nas escolas e a melhora geral dos indicadores educacionais. Porém, tais políticas públicas devem fazer parte de um projeto de educação de Estado pautado numa pedagogia transformadora e libertadora que forme cidadãos para desenvolver todo seu potencial criativo, o pensamento crítico e a liderança. Deste modo, evitando uma concepção de escola orientada para o alívio da pobreza como explica José Carlos Libâneo:

Estudos recentes indicam, por exemplo, que uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados. (LIBÂNEO, 2016, p. 40-41).

O problema de uma concepção de escola baseada em políticas de alívio da pobreza e currículo de resultados é que esta colabora, em última instância, para a implementação de políticas públicas de ensino que visam a empregabilidade precária dos membros das classes subalternizadas como registra Libâneo:

Não se trata, portanto, de uma escola voltada para ensinar conhecimentos significativos, contribuir para a promoção e a ampliação dos processos psíquicos superiores, ajudar a compreender e analisar a realidade e desenvolver processos de pensamento. Ao contrário, é uma escola centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer, visando a

empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho. (LIBANEO, 2016, p. 49).

Neste sentido, os pensamentos do autor sobre a práxis da escola brasileira dialoga com a visão de Saviani quando pondera que, apesar de parecer “unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado”. (SAVIANI, 2012, p. 24).

Retomando as avaliações de organismos internacionais sobre a educação nacional, outra entidade que também registrou índices ruins para a educação do Brasil foi a Fundação Varkey (2018), cujo objetivo é melhorar a educação em países com retrospecto contraproducente. Estudos recentemente divulgados por essa fundação mostram os professores brasileiros na última colocação, entre 35 países pesquisados, em relação à valorização dos profissionais de magistério. Para Sunny Varkey (2018), criador da fundação, a desvalorização dos docentes é decisiva no desempenho dos educandos.

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019, publicado pela ONG Todos pela Educação, a quantidade de matrículas na educação básica é muito maior na rede pública do que na rede privada conforme tabela abaixo:

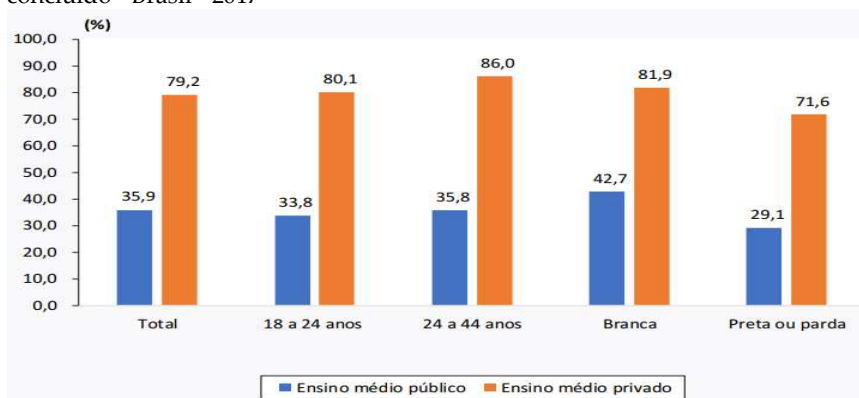
Tabela 1 – Matrículas 2018

	<b>Todas as redes</b>	<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>
<b>Educação Básica</b>	<b>48.455.867</b>	<b>39.460.618</b>	<b>8.995.249</b>
Educação Infantil	8.745.184	6.321.951	2.423.233
Ensino Fundamental	27.183.970	22.511.839	4.672.131
Ensino Médio	7.709.929	6.777.892	932.037
Educação Profissional	1.903.230	1.132.533	770.697
Educação de Jovens e Adultos	3.545.988	3.324.356	221.632
Classes especiais e Escolas especializadas	166.615	41.858	124.757

Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar.

Embora o Anuário registre que mais de 80% das matrículas da educação básica ocorreram na rede pública de ensino, esta ampla vantagem numérica no quesito quantidade de matrículas não se transforma em vantagem competitiva nos concursos vestibulares. Isto pode ser explicado, à luz da sociologia, por pesquisas acerca das correlações entre fracasso escolar, origem social e os conceitos de mobilização e suporte. Com referência ao primeiro conceito, o sociólogo Bernard Charlot declara em entrevista a Teresa Cristina Rego e Lucia Emilia Nuevo Barreto (2010, p. 152) que “para aprender, devo me mobilizar numa atividade intelectual. Qual é o motor dessa mobilização? Um desejo”. Os estudiosos Cruz e Eiterer (2017) reverberam este conceito explicando que mobilizar consiste num plano de ações executado pelo estudante a partir de uma dinâmica interior para continuar o processo de escolarização. Este móbil interno está ligado à história escolar do educando, mas, também, às suas experiências em outros espaços sociais, como, por exemplo, a família.

Gráfico 1 - Taxa de ingresso no ensino superior da população com ensino médio completo, por faixa de idade e cor ou raça, segundo rede do ensino médio concluído - Brasil - 2017



Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º semestre, 2017.

Um número significativo dos alunos da rede particular de ensino cresceu num contexto familiar onde havia, não apenas a cultura da busca pela educação superior, mas, também, orientação,

planejamento e suporte. Tais fatores podem ser decisivos para ajudar a explicar o expressivo êxito dos alunos oriundos do sistema educacional privado nos concursos vestibulares como aponta o gráfico do relatório Síntese de Indicadores Sociais 2018 do IBGE:

Esse gráfico registra que a taxa de ingresso no ensino superior dos estudantes da rede privada foi mais que o dobro em comparação aos estudantes das escolas geridas pelo poder público. É importante lembrar que, a partir das informações fornecidas pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019, o montante de alunos que compõem o sistema educacional público é muito superior ao do sistema privado. Esse fato acentua, substancialmente, o êxito dos estudantes da rede privada em relação à rede pública.

Sobre o indicador cor ou raça, o gráfico apresenta uma taxa de ingresso no ensino superior de alunos brancos consideravelmente maior do que os pretos e pardos em ambas as redes de ensino. Por último, o gráfico ratifica, sem sombra de dúvida, a relevância do conceito de suporte ao assinalar que o índice de aprovação no ensino superior dos estudantes pretos ou pardos oriundos da rede particular de educação foi mais que o dobro dos educandos pretos ou pardos do sistema público. Ainda com relação ao quesito cor ou raça, vale observar que, conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), a população declarada de cor branca, em 2019, representava 42,7% da população, ao passo que a de cor preta era de 9,4% e a de parda correspondia a 46,8%. Portanto, 56,2% da população se autodeclarou preta ou parda. Desta forma, apesar de discreta inferioridade numérica da população declarada branca em relação à preta e parda, a primeira se sobrepõe as segundas com robusta vantagem no quesito ingresso no ensino superior. Esse fato expõe a desigualdade racial na oportunidade de acesso ao ensino superior. Embora, tal desigualdade venha diminuindo desde a intervenção do Governo Federal que determinou a política de cotas étnico-raciais, suporte público, que é alvo de polêmicas.

O aumento no número de pretos e pardos nos cursos de graduação é comprovado pelo estudo Desigualdades sociais por

cor ou raça no Brasil de 2019 realizado pelo IBGE. Além do sistema de cotas, o documento aponta a importância de ações com vistas a ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que vigorou entre os anos de 2007 a 2012, Sistema de Seleção Unificada (SiSU) criado em 2010, Programa Universidade para Todos (PROUNI) implementado em 2005 e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) que foi instituído em 2001 e alterado em 2010 para ampliar o quantitativo de estudantes beneficiados. Apesar da sensível melhora na desigualdade educacional racial com respeito ao ensino superior, o IBGE registra que negros e pardos ainda estão sub-representados e ratifica a necessidade de tais medidas:

Nesse contexto, e com a trajetória de melhora nos indicadores de adequação, atraso e abandono escolar, estudantes pretos ou pardos passaram a compor maioria nas instituições de ensino superior da rede pública do País (50,3%), em 2018. Entretanto, seguiam sub-representados, visto que constituíam 55,8% da população, o que respalda a existência das medidas que ampliam e democratizam o acesso à rede pública de ensino superior. (IBGE, 2019, p. 9).

A concepção de suporte discutida por Cruz e Eiterer (2017), baseada no pensamento do sociólogo Danilo Martuccelli, afirma que esta é uma dimensão imprescindível para compreender o processo de constituição do sujeito autônomo exigido pelo mundo contemporâneo. Mais especificamente, suporte se refere aos recursos que estão à disposição do indivíduo e que no campo da educação se configuram como: escola, curso de idiomas, computador, acesso à internet, livros, material didático, ambiente residencial propício e disponibilidade de tempo para estudar, curso pré-vestibular, viagens e etc. A problemática política e social se estabelece ao analisarmos uma característica determinante do suporte: ele pode ser público ou privado. Portanto, por um lado, quanto mais elevada for a classe social do sujeito, menos dependente de políticas públicas ele será. Por outro lado, quanto mais intensa a vulnerabilidade social e econômica, mais dependente de suporte público é o indivíduo. Sobre a dinâmica entre autonomia, suporte e o indivíduo Cruz e Eiterer esclarecem:



Dito de outra forma para ser autônomo, o sujeito depende de suporte. Isso significa afirmar que, independentemente da camada social, o indivíduo somente conseguirá alcançar certos objetivos se tiver por trás dele o suporte, seja ele visível ou não. Aliás, o suporte pode ser material ou simbólico, pode estar próximo ou distante, consciente ou inconscientemente, ativamente estruturado e/ou passivamente imposto. Neste sentido, é importante destacar que autônomo é um indivíduo que tem a sensação de não depender de nada e nem de ninguém. Contudo, garante Martuccelli (2007), quanto mais autônomo um indivíduo se mostra, mais suporte ele se apropria para garantir essa autonomia. (CRUZ e EITERER, 2017, p. 202).

Então, de forma resumida, pretos e pardos constituem maioria populacional e, portanto, maioria na rede de ensino. Contudo, a presença de alunos brancos representa um quantitativo significativamente maior nas universidades públicas e privadas, demonstrando, assim, a importância do suporte, com ênfase para o suporte privado uma vez que uma gama variada de informações, conhecimentos e recursos pedagógicos está mais acessível à medida que o estudante da rede particular de ensino sobe na pirâmide de classe social.

## **2.1 Panorama atual da educação de jovens e adultos**

De forma geral, a situação dos estudantes da escola pública é crítica como demonstra o grau de defasagem de proficiência leitora e do desempenho registrado por educandos brasileiros em avaliações internacionais, ocupando as últimas colocações, conforme aponta relatório do Banco Mundial e o PISA. Todavia, essa situação se agrava fortemente quando este estudante integra a modalidade da EJA que foi regulamentada pela Lei nº 9.394/1996 e alterada pela Lei nº 13.632/2018,

Art. 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. (BRASIL, 2018).

Desse modo, o objetivo do artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação é alcançar uma fatia expressiva de cidadãos brasileiros que, de modo geral, não tiveram acesso à escolarização na idade própria. Conforme o Anuário da Educação Básica 2019, este grupo de estudantes registrou um total de 3.545.988 matrículas na EJA, somando Ensino Fundamental e Médio, sendo que a Bahia contabilizou 358.826, ficando atrás apenas do estado de São Paulo que alcançou 453.944. Deste total de matrículas, os maiores contingentes estavam nas faixas etárias de 18 a 23 e de 30 a 59 anos.

Neste sentido, a Síntese de Indicadores Sociais de 2018 aponta as duas principais razões que constituíam impedimento à escolarização para os jovens de 18 a 29 anos, sendo a necessidade de trabalhar para os indivíduos do sexo masculino e para os indivíduos do sexo feminino recaía o imperativo de cuidar da casa, de familiares menores de idade, idosos ou pessoas com deficiência como demonstra o gráfico.

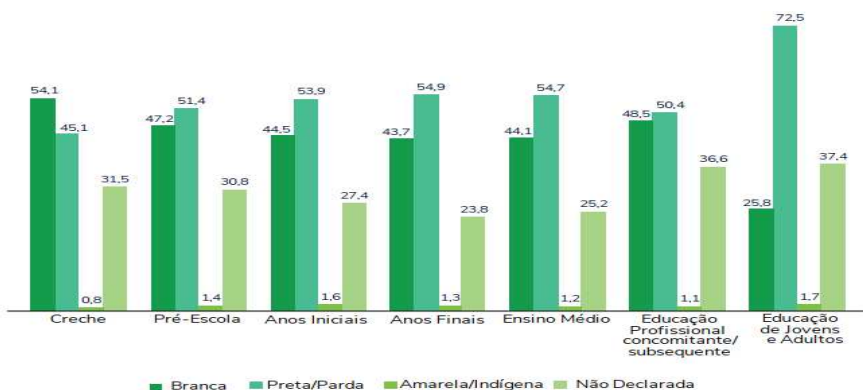
Gráfico 2 - Distribuição percentual da população de 18 a 29 anos que não estudava nem havia concluído o ensino médio por motivo principal de não estudar, segundo o sexo - Brasil 2017



Fonte: IBGE, Síntese de Indicadores Sociais 2018.

Com referência ao aspecto cor/raça, o Censo da Educação Básica 2019 publicado pelo INEP registra que o percentual de estudantes pretos/pardos foi superior a brancos, amarelos e índios em todas as etapas do ensino básico com exceção da creche, sendo que a maior proporção foi verificada na EJA como aponta o gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Percentual de matrículas por cor/raça segundo etapas de ensino – Brasil – 2019



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Então, recapitulando, o perfil da EJA é composto por alunos que vivem em condição de vulnerabilidade social sendo, majoritariamente, pretos e pardos. Uma vez que a desigualdade racial está caracterizada pelos índices apresentados e, a partir das informações e discussões até aqui abordadas, faz-se necessário alguns questionamentos: como explicar a expressiva inferioridade numérica de pessoas negras nas universidades, uma vez que elas são maioria tanto na educação básica quanto na população brasileira? A discriminação racial e racismo estrutural configuram uma justificativa determinante? Se forem determinantes como reduzir a desigualdade? Qual o papel do Estado? Analisar o processo de formação desse grupo significa refazer o percurso de fatos históricos e políticos que remontam à escravização de povos negros que perdurou por quase quatrocentos anos e que, apesar de ter sido findado em 1888, ainda hoje ocasiona estigmatização,

preconceito e discriminação. A desigualdade educacional que é marcada pelo aspecto racial encontra suporte na concepção de racismo estrutural de Silvio Almeida que explica:

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. (ALMEIDA, 2019, p. 34, 35).

O conceito de racismo individual e institucional constituem as visões que precedem a concepção estrutural. Basicamente, os indivíduos movidos por preconceito praticam racismo e se estes ocupam posições importantes em espaços de poder em instituições, públicas ou privadas, estas reproduziram práticas racistas. Para o autor, a concepção do racismo como estrutural representa um avanço em relação às visões anteriores porque restringem o racismo a atuações isoladas de indivíduos e instituições. O avanço se configura visto que o entendimento preciso da amplitude e funcionamento do racismo contribui para a conscientização e elaboração de medidas mais eficientes para o seu combate. Além de também postular a tese de racismo estrutural, Djamila Ribeiro (2020) considera fundamental a perspectiva histórica da relação entre escravidão e racismo e suas consequências no acesso a direitos básicos e distribuição de riquezas que na contemporaneidade afetam a vida da população negra do Brasil.

A escravidão institucionalizada no país ainda no período colonial era parte de um violento projeto de Estado que se baseava na exploração, dominação, desumanização e subalternização de uma numerosa quantidade e diversidade de povos da África que tem início com o sequestro, prossegue com o tráfico cruzando o Oceano Atlântico, sendo efetivada no Brasil com a mão de obra escravizada. Tendo como ponto pacífico que a escravidão se configurou como um projeto de Estado e os conceitos de racismo

individual, institucional e estrutural, logicamente, concluiu-se que a desigualdade racial que vigora no Brasil, em especial no sistema público de ensino, é parte de um projeto de Estado. Esta situação é caracterizada por Sílvio de Almeida ao estabelecer a relação entre política, racismo e Estado a partir de reflexões sobre as configurações de duas dimensões do Estado:

a) institucional: por meio da regulação jurídica e extrajurídica, tendo o Estado como o centro das relações políticas da sociedade contemporânea. Somente o Estado pode criar os meios necessários – repressivos, persuasivos ou dissuasivos – para o racismo e a violência sistêmica que ele engendra sejam incorporados às práticas cotidianas. b) dimensão ideológica: como manter a coesão social diante do racismo? A política não se resume ao uso da força, como já dissemos. É fundamental que as instituições sociais, especialmente o Estado, sejam capazes de produzir narrativas que acentuem a unidade social, apesar de fraturas como a divisão de classes, o racismo e o sexismo. É parte da dimensão política e do exercício do poder a incessante apresentação de um imaginário social de unificação ideológica, cuja criação e recriação será papel do Estado, das escolas e universidades, dos meios de comunicação de massa e, agora, também das redes sociais e seus algoritmos. (ALMEIDA, 2019, p. 38).

Nesta lógica, como somente o Estado detém os meios necessários para a perpetuação do racismo, apenas ele pode implementar políticas públicas para o combate à desigualdade racial. Porém, a execução destas políticas depende dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário onde a presença e representatividade da população negra é minoria, especialmente no alto escalão do funcionalismo público.

## **2.2 Escravidão e exclusão educacional no período colonial e imperial brasileiro**

A educação formal é introduzida no Brasil com a chegada da Companhia de Jesus, ordem religiosa de Portugal. O Rei Dom João III incumbiu os jesuítas de promoverem a catequese de modo a facilitar a dominação da coroa portuguesa. Conforme Haddad e Di Pierro (2000), a educação praticada por estes religiosos pautava-se

na difusão do evangelho, normas de comportamento e no ensino de ofícios para o funcionamento da economia colonial, sendo, a princípio, dirigida aos povos indígenas e, mais tarde, aos negros escravizados. Ainda segundo os autores, a expulsão dos jesuítas em 1759 provocou uma desorganização no sistema de ensino, uma vez que os religiosos eram responsáveis pelas escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos. Sobre a educação de pessoas escravizadas, Bastos esclarece que “para analisar as práticas de escravização e de instrução dos negros no Brasil, precisamos ter em mente que ser escravo, já definia a condição de exclusão social e, portanto, educacional” (2016, p. 746).

Após a Independência do Brasil em 1822 segue-se, dois anos mais tarde, a promulgação da Constituição do Império. O texto constitucional dispõe sobre cidadania e direito a educação, mas proibia o ingresso de negros escravizados e dificultava admissão de libertos à escola. Assim, a exclusão social imposta ao povo negro encontrava respaldo em diversos dispositivos legais e mecanismos para segregar racialmente, impedindo ou restringindo o acesso à escolarização como menciona a Djamila Ribeiro:

É importante lembrar que, apesar de a Constituição do Império de 1824 determinar que a educação era um direito de todos os cidadãos, a escola estava vetada para pessoas negras escravizadas. A cidadania se estendia a portugueses e aos nascidos em solo brasileiro, inclusive a negros libertos. Mas esses direitos estavam condicionados a posses e rendimentos, justamente para dificultar aos libertos o acesso à educação. (RIBEIRO, 2019, p. 3,4).

Para Castanha (2006), a Assembleia Constituinte formada pelo Imperador Dom Pedro I, para elaborar a constituição de 1824 acabou gerando a definição de grupos políticos e debates sobre a forma de administração do Estado que aliado a revoltas no Nordeste e a crise econômica culminaram na renúncia do monarca em favor de seu filho Pedro de Alcântara em 1831. Nesse contexto, o Ato Adicional de 1834 é instituído, delegando às Províncias o poder de legislar sobre a instrução básica. Críticos da descentralização, Haddad e Di Pierro (2000, p.109) alegam que “ao delegar a responsabilidade por essa

educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente”.

Logo, apesar desta constituição ter sido inspirada nos ideais educacionais da Europa — instrução primária e gratuita para todos os cidadãos — na prática, na visão de Haddad e Di Pierro isso “não passou da intenção legal. A implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história” (2000, p. 109). Com relação aos privilégios concedidos à educação da elite em detrimento do povo e a descentralização da administração educacional, estes autores compartilham do mesmo pensamento crítico de Anísio Teixeira que afirma:

Por isto mesmo, quando, com a independência e as ideias então dominantes de monarquias constitucionais liberais, procurou-se organizar o país, já com o pensamento na educação do povo brasileiro, confiou-se esta tarefa às províncias, deixando-se o sistema de elite sob a guarda do poder central, a fim de se lhe salvaguardar o caráter anterior. Chamou-se a esse Ato Adicional de 1834 de descentralizador, quando, na realidade, pelo menos em educação, só descentralizava algo que não se considerava suficientemente importante. (TEIXEIRA, 1999, p. 357).

Dois outros acontecimentos que impactaram a comunidade negra e ocorreram em 1850 foram as promulgações da Lei de Terras e da Lei Eusébio de Queiroz. Com respeito ao primeiro, conforme Ribeiro (2019), a lei extinguiu o direito à apropriação de terra pela posse prolongada, conferindo ao Estado a prerrogativa de vendê-las. Tal fato privilegiava os antigos latifundiários em prejuízo dos ex-escravizados, uma vez que eram necessárias significativas somas de dinheiro que só circulavam nas elites. Sobre o segundo acontecimento, a Lei Eusébio de Queiroz surge no contexto do acirramento de pressões externas para repressão ao tráfico de povos escravizados da África para o Brasil.

Em 17 de fevereiro de 1854 foi implementada uma legislação educacional que mais uma vez proibia, expressamente, a matrícula

de pessoas escravizadas e ficou conhecida como Reforma Couto Ferraz que faz referência ao Ministro do Império. Conforme Almeida (2016, p. 237) esse “Decreto tornou gratuitas, na Corte, as escolas primária e secundária, e a primeira delas obrigatória aos maiores de sete anos, mas estabeleceu que os escravos não seriam admitidos nas escolas públicas do país, em nenhum dos níveis de ensino”. A Reforma dispunha:

- Art. 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas:
- § 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.
  - § 2º Os que não tiverem sido vacinados.
  - § 3º Os escravos. (CURY, 2020, p. 127).

Para a pesquisadora Surya Barros (2016) a década de 1870 é marcada por intensas transformações sociais que incluem a aprovação da Lei do Ventre Livre e discussões acerca da educação. Com referência ao último tópico havia a concordância de pensamentos liberais e republicanos, pois ambos os grupos atribuíam a instrução formal um papel determinante para a construção de um país moderno e livre. Neste período surge o ensino noturno e a província da Paraíba edita uma lei que contemplava a frequência de indivíduos do sexo masculino sem expressa ou velada restrição racial. Tal situação leva a autora a refletir se este era um indicativo de uma mudança que apontava para a necessidade da inclusão de pessoas negras na educação, inclusive a escravizada.

Nessa lógica, primeiro surge uma situação-problema, seguindo-se as reflexões que visam à sua solução e, posteriormente, as ações para contorná-la. A execução destas ações tem o objetivo de suprir uma demanda genuína e incontestável da sociedade. Logo, as leis nascem para o ordenamento jurídico de uma situação que está posta e, que neste caso, é a existência de um numeroso público que não podia frequentar a escola durante o dia associada à necessidade de escolarizar a população para civilizar e modernizar o país. Este numeroso público é formado por jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria e que



precisavam trabalhar nos turnos matutino e vespertino, uma população pobre e, em sua maioria, preta e parda. Neste cenário de valorização da educação e abertura de cursos noturnos, a partir da perspectiva de criação de ferramentas para solução de uma situação-problema é realizado o primeiro Censo brasileiro em 1872 revelando que “a taxa de analfabetismo para o conjunto do país é de 82,3% para as pessoas de 5 anos ou mais”. (FERRARO; KREIDLOW, 2004, p. 182).

Neste período, a abolição da escravatura era iminente, uma vez que já tinha ocorrido em países como México (1829), Império Britânico (1833), Portugal (1854) e Estados Unidos (1865). Dessa forma, os debates para o progresso passavam pelo perfil do trabalhador que substituiria a mão de obra escrava. Na visão de Surya Barros (2016), além das questões que envolveriam a nova organização da força de trabalho, o fim da escravidão também deveria causar preocupação à sociedade escravocrata que não teria mais o poder coercitivo da lei e do chicote para controlar um grande número de ex-escravizados. Assim, a partir de 1878, começam a cair, de forma expressa, as restrições legais para o acesso à educação da população negra brasileira na forma de cursos noturnos para jovens e adultos como descrevem Almeida e Sanchez:

Em 1878, um decreto permitiu a matrícula de negros libertos maiores de quatorze anos nos cursos noturnos (DOMINGUES, 2007; SANTANA; MORAES, 2009). No ano seguinte, com a reforma do Ensino Primário e Secundário de Leôncio Carvalho - nome dado em referência ao Ministro que defendia a adoção da educação de adultos, dos cursos noturnos, e da autorização de frequência à escola pelos escravos - instituiu-se a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos e caiu o veto que proibia a frequência dos escravos nas escolas públicas. (ALMEIDA; SANCHEZ, 2019, p. 238).

No entanto, a queda de políticas de Estado que impediam o acesso de pessoas negras à educação não transformam a escola em um ambiente confortável, receptivo ou acolhedor para estudantes negros. A escravidão ainda vigorava sustentada por uma sociedade

que acreditava piamente na subalternidade, imoralidade e inferioridade de povos negros. Desta forma, a escola era um espaço hostil como registra Almeida (2000, p. 90 apud ALMEIDA; SANCHES, 2016, p. 235): “As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública porque seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem, e com razão, pela moralidade de seus filhos [...]”. A hostilidade também é relatada pela autora Surya Barros ao citar trechos de um relatório feito pelo professor Antônio José Rhormens, responsável pela escola do 8º Distrito da Província de São Paulo. Esse documento dizia:

“dá-se um facto que mais reverte em prejuízo dos bons que em proveito dos maus”. Ali se encontraria uma situação desagradável para ele e para a maioria de seus alunos: certos “negrinhos que por ahí andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se mas, não frequentam a escola com assiduidade”, que não sendo interessados em instruir-se, só freqüentariam a escola para deixar “nella os vícios de que se achão contaminados; ensinando aos outros a pratica de actos e usos de expressões abominaveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem”. (BARROS, 2005, p. 84).

Além de discriminação racial, a vulnerabilidade econômica também dificultava a assiduidade do estudante negro à escola como percebeu Barros nos relatórios redigidos pelos responsáveis por instituições escolares da Província de São Paulo:

Ao longo da segunda metade do século XIX, uma das características mais constantes em relatórios e ofícios de professores, inspetores e presidentes de província eram as queixas contra pais e responsáveis pelos alunos das escolas públicas. No discurso oficial, as famílias, não percebendo a importância da educação, se furtariam de enviar ou manter as crianças na escola, por diversos motivos, especialmente a pobreza, que os obrigaria a utilizar o trabalho das crianças, resultando também na dificuldade em adquirir vestimentas adequadas e materiais escolares; (BARROS, 2005, p. 88).

Após mais de um século, as mesmas mazelas continuam a afetar a trajetória escolar dos educandos mais humildes e, em particular, dos alunos negros, uma vez que estes compõem a maioria do corpo discente da rede pública e da EJA. Por um lado,

as dificuldades das famílias mais frágeis financeiramente contribuem para a condução das crianças mais novas para a escola onde a merenda escolar será a principal refeição diária e, por outro lado, quando os indivíduos estão na adolescência as precariedades econômicas desviam os estudantes prematuramente para o mercado de trabalho quase sempre informal.

Retomando a cronologia histórica, em 1888, após um longo processo de resistência da população negra, de mobilização política de abolicionistas e de pressões externas, o Brasil se tornou o último país das Américas a extinguir o trabalho escravo. Porém, o fim da escravidão não confere ao povo negro a condição de pleno cidadão e com os respectivos direitos ao trabalho, pois o Estado decide incentivar a imigração de trabalhadores europeus apoiado no racismo científico de Joseph Arthur de Gobineau, ministro da França no Brasil, que acreditava nas teorias do Evolucionismo Social de Herbert Spencer, na Eugenia de Francis Galton, Oliveira Viana e Nina Rodrigues, na Teoria das Degenerescências de August Morel e na Craniologia de Cesare Lombroso. (MAIA; ZAMORA, 2018).

De forma geral, as teorias do racismo científico associavam o homem negro a estágios inferiores de evolução intelectual, cultural, moral e ética que se perpetuava na raça por herança genética. Estas correntes teóricas da medicina influenciaram o sistema judiciário e policial em vários países afirmando que determinadas características físicas definiam uma predisposição à prática de crimes. O racismo científico nasce na Europa e, portanto, estipula o homem branco e europeu como o modelo de civilização suprema da humanidade para justificar e legitimar a dominação de outros povos e nações através do racismo, escravidão e colonialismo, impondo, assim, a exploração do trabalho escravo e das riquezas naturais das colônias.

Como resultado, conforme Ribeiro (2020), ao invés do Estado manter a força de trabalho da população negra, desta vez remunerada, subsidiou a imigração de trabalhadores europeus, inclusive com terras, para substituir a mão de obra escrava. A implantação dessas políticas do Estado tinha o objetivo de

embranquecer a população para civilizar a sociedade brasileira, adotando, também, a esterilização forçada de mulheres negras que foi comprovada pela CPI da Esterilização de 1992.

### **2.3 Analfabetismo, censos educacionais e políticas públicas no Brasil República**

O resultado das inexistentes ou incipientes políticas públicas educacionais executadas durante os períodos colonial e imperial, revelado pelo segundo recenseamento de 1890, apontava que 82,6% dos brasileiros não sabiam ler e escrever, (Ferraro e Kreidlow 2004). Esse fato conferiu ao país o indesejado título de campeão mundial de analfabetismo. No ano seguinte, portanto dois anos após a Proclamação da República, foi promulgado o primeiro marco legal desse novo período. De acordo com Haddad e Di Pierro, o texto constitucional consagrava a administração descentralizada da educação, mantendo, assim, os privilégios para a elite:

À União reservou-se o papel de “animador” dessas atividades, assumindo uma presença maior no ensino secundário e superior. Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente. (HADDAD e Di PIERRO, 2000, p. 109).

O Recenseamento de 1920 é assinado por Ruy Barbosa, membro do Governo Provisório e Senador da República. O documento expressa a preocupação do senador com as taxas da educação do Brasil em comparação com outros países:

Analisando os algarismos representativos da cultura intellectual dos habitantes da cidade do Rio de Janeiro, em 1920, teve a Directoria Geral de Estatística o ensejo de assignalar que, em materia de instrucção elementar, não chegára ainda a capital da Republica, naquella época, ao gráo de aperfeçoamento a que já haviam attingido, na America e na Europa, outros centros urbanos de igual importancia; estando bem longe de poder adaptar

a pratica da Hollanda, da Noruega, da Dinamarca e da Suíça, que aboliram por inutil, nos inqueritos censitários, o quesito relativo ao analfabetismo. Ora, se assim succedia, em 1920, na principal cidade do Brazil, evidentemente muito mais precarias deviam ser, na mesma época, as condições do paiz, quanto a instrucção publica, na restante e enorme área do territorio nacional. (BRASIL, 1920 sic).

Já neste período Ruy Barbosa atentava para a necessidade da adoção de uma política pública que mitigasse as dificuldades encaradas pelas famílias dos estudantes em situação de vulnerabilidade social com vistas à manutenção da frequência escolar apropriada, contribuindo, assim, para a melhoria dos índices educacionais. Para o autor, além do investimento de recursos financeiros no campo da educação popular, fazia-se necessário a adoção de medidas que favorecessem a frequência escolar. (BRASIL, 1920). Ruy Barbosa afirmava que o problema da instrução popular não podia ser resolvido simplesmente pelo aumento progressivo da despesa. Ele dizia que a solução estava na dependência, principalmente, de ações que obrigassem a frequência escolar. Embora este censo tenha demonstrado uma redução, a taxa ainda continuava muito elevada atingindo 72% da população acima de cinco anos. (HADDAD; Di PIERRO, 2000).

Em trabalhos com uma abordagem mais minuciosa Ferraro e Kreidlow (2004) apontam uma acentuada desigualdade nos índices quando analisados com recorte por unidade da federação tomando como exemplo os extremos do Piauí (85,9%) e a taxa mais baixa de analfabetismo verificada no Rio de Janeiro (53,4). Os autores chamam a atenção ainda para o caráter claramente regional da desigualdade educacional porque “as dez posições mais elevadas em termos de analfabetismo são ocupadas, em 1920, pelos nove Estados do Nordeste, mais o Estado de Goiás”. (FERRARO E KREIDLOW, 2004, p. 186).

Nesta época, eventos como a ampliação de postos de trabalho na Europa e o enfraquecimento da política de Estado que incentivava a imigração colaboraram para a inserção da população negra no mercado de trabalho. Esta situação acaba por beneficiar o ingresso de

negros em escolas profissionalizantes na cidade de São Paulo destinadas aos filhos dos operários cujo objetivo era a formação de mão de obra qualificada. (ALMEIDA; SANCHES, 2016).

A crise do café, a Revolução de 1930, o processo de urbanização e industrialização operaram mudanças de ordem política, econômica, cultural e social no Brasil. Nesta nova sociedade brasileira ampliava-se a necessidade de uma educação para sustentar o progresso. (BELUZO; TONIOSSO, 2015). Nesta perspectiva, ocorre a promulgação da Constituição de 1934 que com respeito ao ensino propõe a elaboração do Plano Nacional de Educação. Além de especificar a responsabilidade administrativa do plano que fica a cargo do governo federal, especifica, também, o papel dos entes federativos:

[...] Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação. (HADDAD; Di PIERRO, 2000, p. 110).

Apesar do ambiente favorável a avanços no campo das políticas públicas educacionais e das reivindicações do Movimento Negro Brasileiro, o Plano Nacional de Educação não contemplou efetivamente as demandas específicas desta comunidade. De acordo com o estudioso Petrônio Domingues (2007), esse movimento era composto por libertos, ex-escravizados e seus descendentes que se articulavam em clubes esportivos, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, jornais, organizações políticas e associações. Ainda conforme o autor, o movimento tinha por finalidade resolver os problemas de ordem social que eram provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais que marginalizavam a comunidade negra no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural.

O movimento assumiu um caráter mais organizado no início da República com destaque para o papel desempenhado pela Frente Negra Brasileira (FNB) que nasce na cidade de São Paulo em 1931, aglutina milhares de negros criando, inclusive, um partido político. Além de atuar na reivindicação de políticas públicas, conforme Almeida e Sanchez (2016), o Movimento Negro mesclava iniciativas educacionais, assistência social, jurídica e médica na tentativa de suprir as demandas de responsabilidade do Estado.

Embora o PNE tenha trazido importantes deliberações para a área, o censo de 1940 evidencia a gravíssima situação da população acima de 15 anos, pois mais da metade deste público era analfabeto. Esta alarmante conjuntura representava um grande problema para o crescimento industrial da época, uma vez que este setor demanda profissionais qualificados. Neste contexto, medidas mais efetivas foram implementadas através da regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário instituído pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que fora criado sete anos antes. O fundo reservava recursos para serem aplicados no Ensino Supletivo de jovens e adultos analfabetos. Haddad e Di Pierro (2000) chamam a atenção para o alerta da UNESCO, que no contexto pós Segunda Guerra Mundial, concebia a educação, em especial a educação de adultos, como peça fundamental no processo de desenvolvimento das nações do terceiro mundo.

Nesse momento histórico, dois representantes de peso, a União dos Homens de Cor (UHC) e o Teatro Experimental do Negro (TEN), se incorporam ao Movimento Negro Brasileiro. Em 1943, a UHC foi fundada por João Cabral Alves em Porto Alegre. Ela dispunha de uma estrutura bem organizada que se ramificou por diversos estados do país e cuja atuação, “era marcada pela promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais” (Domingues 2007, p. 108). O papel desempenhado pela UHC levou porta-vozes do grupo à presença do presidente Getúlio Vargas quando foram apresentar reivindicações por políticas

educacionais que contemplassem a especificidade do estudante negro. No ano seguinte, no Rio de Janeiro, Abdias do Nascimento lança o TEN cujo objetivo era, segundo o seu fundador:

resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte. (NASCIMENTO, 2004, p. 210).

Beisiegel (2018), Haddad e Di Pierro (2000) destacam a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), no Departamento Nacional de Educação e Saúde, em 1947 e da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Haddad e Di Pierro (2000) pontuam que entre as atribuições do SEA estavam a coordenação dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, produção e distribuição de material didático, mobilização da opinião pública, governos estaduais, municipais e a iniciativa particular. O fato de o cidadão analfabeto não ter direito ao voto acaba por contribuir para a implementação de políticas educacionais que aumentassem o quantitativo de eleitores. Assim, na década de cinquenta a União continua a promover campanhas voltadas para a educação de jovens e adultos: Campanha Nacional de Educação Rural, de 1956, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, de 1958.

A pressão por melhores condições de vida reivindicadas pela classe operária que incrementou o processo de urbanização e industrialização nas grandes cidades aumentava a tensão que favorecia as camadas populares. Neste cenário, a mobilização racial do Movimento Negro Brasileiro, com importante atuação do TEN, organizou o I Congresso do Negro Brasileiro e isso contribuiu para inclusão da condenação do preconceito racial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Silvio de Almeida (2019) explica que eventos desta natureza demonstram a dinâmica



nas relações de poder que são comuns no regime capitalista em que o Estado regula os conflitos entre elite empresarial e trabalhadores, concedendo avanços nas pautas sociais que são primordiais para legitimação e sustentação do próprio sistema.

O momento é propício para o florescimento de programas educacionais, congressos, concepção de uma pedagogia apropriada para a educação de jovens e adultos e movimentos culturais. A filosofia educacional para jovens e adultos de Paulo Freire alcança notoriedade nacionalmente baseada numa percepção libertadora e que valoriza o conhecimento de mundo e a realidade do educando ou como o próprio autor descreve:

Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo. (FREIRE, 1989, n.p).

O grande êxito do Método Paulo Freire utilizado na alfabetização de 380 adultos na cidade de Angicos, uma pequena cidade do Rio Grande do Norte com altos índices de analfabetismo, inspirou o Plano Nacional de Alfabetização que foi interrompido pelo golpe militar de 1964. A repressão do regime arrefeceu o movimento da educação popular, inviabilizou o Programa Nacional de Alfabetização e banuiu a pedagogia de Paulo Freire que foi exilado.

## **2.4 Intervenções na legislação educacional durante ditadura**

O caráter emancipador, crítico e que alargava os horizontes políticos do educando foi abandonado em favor de uma educação tecnicista voltada para a formação de uma força de trabalho para suprir a demanda do mercado e com projeto político pedagógico mais alinhado aos interesses do novo regime. O governo militar impõe forte censura, controle dos meios de comunicação, persegue

opositores políticos e reprime organizações políticas como o Movimento Negro Brasileiro, impossibilitando, assim, a articulação em prol de direitos sociais que considerasse a equalização racial. Neste cenário, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) é lançado em 1967 para atender aos jovens e adultos marginalizados do sistema escolar com a promessa audaciosa de erradicar o analfabetismo em dez anos. A meta podia ser considerada audaciosa porque o Censo Demográfico de 1970 realizado pelo IBGE mostrava que o analfabetismo atingia 33.6% dos jovens acima de 15 anos.

Para Haddad e Di Pierro (2000) o movimento foi estruturado com o objetivo político de implantação de uma campanha de controle doutrinário de massa para legitimar e sustentar o regime militar, sendo imposto sem a participação de professores ou relevantes bases pedagógicas. Durante a década de 1970 o movimento executou diversos programas como o Programa de Alfabetização e o Programa de Educação Integrada. Conforme Mariana Lemos do Prado e Armindo Quillici Neto (2019), após dez anos de atividades o índice de analfabetismo apresenta discreta redução colaborando para a extinção do MOBRAL em 1985, sendo substituído pela Fundação EDUCAR.

Além do MOBRAL, o Ministro da Educação, coronel Jarbas Passarinho, instituiu também o Ensino Supletivo em 1971 que teve na pessoa de Valnir Chagas um de seus principais colaboradores. Este ensino categorizado nesta LDB era voltado para jovens e adultos que não haviam concluído os estudos na idade própria, ofertando, também, cursos profissionalizantes e de aperfeiçoamento. Em linhas gerais, o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola. (HADDAD e Di PIERRO 2000, p. 117).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos relatórios oficiais produzidos por órgãos que integram o Governo, do conhecimento e das reflexões elaboradas por pesquisadores da história do Brasil, das políticas públicas educacionais, da escravização do povo negro e da sua luta contra a discriminação e o racismo comprovaram, sem sombra de dúvidas, as evidentes influências destes elementos sobre a formação do perfil dos estudantes que compõem a maioria absoluta da Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, não foi difícil estabelecer paralelo entre o racismo científico que concedeu o direito ao homem europeu para colonizar, explorar riquezas naturais, escravizar seres humanos proibindo o seu acesso à escolarização e o racismo estrutural que hoje se reflete, por exemplo, na taxa de ingresso no ensino superior dos indivíduos brancos ser maior do que pretos ou pardos tanto na rede pública quanto na privada e na expressiva superioridade numérica de alunos pretos ou pardos em relação a brancos na EJA.

Verificamos que desde os primórdios da instauração do sistema de ensino no Brasil a escolarização das camadas populares foi tratada com negligência e que sua concepção se baseou no atendimento das demandas tecnocratas e capitalistas para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho bem como, em alguns momentos, no controle ideológico das massas. Na atualidade, percebemos a manutenção desta tendência no âmbito das políticas públicas educacionais que sofrem influência de organismos internacionais.

Obviamente, o espaço escolar deve acolher, proteger e preparar profissionais para o mercado de trabalho. Mas, não apenas isso. Apesar do que preconiza a Constituição de 1988 ao estabelecer que a educação visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, o retrospecto da prática demonstra que o foco tem sido no último objetivo. Este fato estimula a manutenção de uma cultura de ensino e aprendizagem centrada na produção de conhecimento voltada para o mercado profissional e não para a valorização da construção do conhecimento em si, formação de sujeitos com uma ampla visão de mundo que os capacite com uma leitura crítica do lugar que ocupam na sociedade e de seu potencial como agente transformador social.

A centralização no ensino e aprendizagem cujo objetivo é a empregabilidade precária é destinada a uma parcela específica e numerosa de estudantes: os filhos de trabalhadores das classes sociais subalternizadas. Tal situação cria um ciclo difícil de ser vencido apenas com mobilização e sem suporte do Estado. Isto porque, como foi demonstrado pelo IBGE, o principal motivo que leva ao abandono das salas de aulas na idade escolar própria é a necessidade de trabalhar para contribuição do sustento da família. Mais tarde, remediada a urgência financeira, o retorno aos estudos ocorre durante o período noturno na EJA para conciliar emprego e cuidados com familiares. Associado à vulnerabilidade social, geralmente, esses sujeitos percorrem longas distâncias de suas residências ou locais de trabalho até a escola. O reencontro com a educação visa aprimorar o currículo para inserção no mercado formal de trabalho e a obtenção de melhores salários. Esses são resultados de uma complexa estrutura social, políticas públicas e de uma concepção de escola destinada a duas classes sociais: burguesia e proletariado.

Indubitavelmente, essas são consequências de ações que permearam os mais de três séculos de escravidão no Brasil com políticas de Estado como: a criação de barreiras para proibir e dificultar o acesso de negros à instrução formal, fatos que por si só justificam a existência de políticas de cotas, condenando esta população a subserviência e subalternidade; a institucionalização de uma pseudomedicina para legitimar e sustentar o sistema escravocrata que classificava pessoas negras como inferiores intelectual e culturalmente, ocasionando uma subjetividade que aponta para uma intrínseca incapacidade de aprender, prejudicando a autoestima e, conseqüentemente, o percurso estudantil de pessoas negras; além de pôr em xeque o intelecto e a cultura dos brasileiros descendentes de africanos, o racismo científico vincula negritude a imoralidade e tendência à violência, transformando a escola em local desfavorável a presença de pessoas negras; a execução da política de embranquecimento que subsidiou a imigração de europeus para substituir a força de trabalho escrava ocasionando exclusão social do povo negro;

gestão do sistema de ensino público centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer que visam à empregabilidade precária, compelindo os negros brasileiros, que são maioria na rede pública de educação, a trabalhar em atividades braçais e mal remuneradas.

Todas estas ações governamentais que estiveram em vigor por décadas foram decisivas para a construção de um imaginário social que naturaliza o negro em posições de subalternidade, violência e criminalidade. Estas políticas de Estado que afetam notadamente um grupo étnico que compõe a maioria da população brasileira leva, irrefutavelmente, a uma constatação óbvia: um Estado composto majoritariamente por homens brancos tende a reproduzir práticas racistas.

Associado às reflexões sobre política, racismo estrutural e Estado está a desproporcionalidade demonstrada pela ausência de pessoas negras, que são maioria da população, em espaços de poder e a sua absoluta majoritária presença em lugares de subalternidade como em atividades laborais mais árduas, mal remuneradas e em presídios o que desqualifica, portanto, o discurso da meritocracia e do mito da democracia racial. Desta forma, o discurso que visa justificar o êxito de pessoas negras como o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal Joaquim Barbosa, que configura raríssima exceção ao padrão vigente, com a meritocracia é como concordar com o racismo biológico de séculos atrás.

Por isso, a existência de políticas de Estado que no passado proibiram a frequência de pessoas negras à escolarização ainda hoje produzem efeitos na desproporcional desigualdade educacional racial explicitada na EJA. Desta maneira, tal situação justifica a implementação, não apenas de políticas afirmativas como as cotas étnico-raciais em instituições de ensino públicas, mas também, aquelas que reservam um quantitativo de vagas em concursos para o serviço público. Além disso, o Estado deve atuar na ampliação de políticas públicas sociais que garantam, não apenas o acesso, mas também a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade para a mitigação e erradicação da

necessidade de existência de uma educação para jovens e adultos cujo alvo é o sujeito que não estudou na idade própria.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine; Sanchez, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1459>. Acesso em 09 ago. 2020.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo, Pólen, 2019. Documento disponível para Kindle.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. IN: ROMÃO, Jeruse. (Org.) **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 79-92.

BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.2, p. 743-768, mai.-ago. 2016.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Educação popular e ensino superior em Paulo Freire**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, 2018. <https://www.scielo.br/j/ep/a/FhjhGmrntstyyG3yGmKdCCP/?lang=pt&format=pdf>; <https://www.scielo.br/j/ep/a/FhjhGmrntstyyG3yGmKdCCP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de

ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11899.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11899.htm). Acesso em: 09 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11899.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11899.htm)>. Acesso em: 09 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1)>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Diretoria Geral de Estatística. **Recenseamento do Brasil**, de 1 de setembro de 1920. Disponível em: <<http://www.https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv31687.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 11, p. 171/195, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/52699>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CRUZ, Neilton Castro da; EITERER, Carmem Lúcia. “Não, nunca fui identificada pela universidade”: egressos/as da EJA em cursos de licenciatura da UNEB. In: NUNES, Cláudio Pinto. **Políticas Educacionais e Programas de Governo - aproximações e contradições**. Vitória da Conquista; Edições UESB, p. 197 a 216, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação, escravatura e ordenamento jurídico no Brasil Império. **Cadernos de História da Educação**, v.19, n.1, p. 110-148, jan.- abr. 2020.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, v.12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FERRARO, Alceu Ravello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Revista Educação e Realidade**, 29(2):179-200 jul./dez 2004.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

HADDAD, Sérgio; Di PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 108/194, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais 2018**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf> Acesso em 10 ago. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2015/2019**. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf); [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf); [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf); [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf);

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41, 2019. Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em 02/09/2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2019 Resumo Técnico**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf); [http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6880126](http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6880126); <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/cento-da-educacao-superior/resumo-tecnico-do-cento-superior-2019-esta-disponivel> Acesso em 01/09/2020



LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

MAIA, Kenia Soares; ZAMORA, Maria Helena Navas. O Brasil e a lógica racial: do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. **Psic. Clin., Rio de Janeiro**, vol. 30, n.2, p. 265-286, 2018.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. In.: **Estudos avançados**, vol. 18. n. 50, p. 209-224, 2004.

PRADO, Mariana Lemos do; QUILLICI NETO, Armindo. Educação de jovens e adultos: um estudo acerca dos princípios políticos e pedagógicos que conduziram a proposta educacional do Movimento Brasileiro de Educação – MOBREAL (1967-1985). **Cadernos de História da Educação**, v.18, n.3, p.817-832, set./dez. 2019.

REGO, Teresa Cristina; BRUNO, Lucia Emilia Nuevo Barreto. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. Entrevista com Bernard Charlot. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Documento disponível para Kindle.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42ª ed., Campinas: Autores Associados, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**.

VARKEY FOUNDATION. **About the Varkey Foundation**. London, [2018?]. Disponível em: <<https://www.varkeyfoundation.org/who-we-are/about-the-varkey-foundation/>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

## **SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)**

**Denise Carvalho dos Santos**, Especialista em Leitura e Produção Textual aplicada à Educação de Jovens e Adultos no (IF Baiano). Especialista em Educação e Diversidade Étnico-Cultural pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciada em Pedagogia pela (UESB). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade, Linguagens e Tecnologias (GEPEDET/IF Baiano). E-mail: deny\_lety@hotmail.com

**Izanete Marques Souza**, Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Educação e Diversidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Língua Portuguesa: Gramática pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e graduada em Letras pela UNEB (1998). Primeira líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade, Linguagens e Tecnologias (GEPEDET). Membro do Difeba/UNEB (Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Itapetinga (IF Baiano). E-mail: izanetemarques@hotmail.com

**Maria D'Ajuda Santos Teles Queiroz**, Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Leitura e Produção Textual Aplicadas à Educação de Jovens e Adultos do IF Baiano - Campus Itapetinga. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade, Linguagens e Tecnologias (GEPEDET/IF Baiano). Especialista em Pedagogias Diferenciadas-Faculdade de Tecnologia e Ciência de Itabuna-FT. Licenciada em Letras Vernáculas, UESB - Campus Vitória da Conquista-BA. Professora da Rede Municipal de Itarantim. E-mail: liateles20@gmail.com

**Natalino Neves da Silva**, Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professor Adjunto da Faculdade de Educação (FaE), Departamento de Administração Escolar (DAE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE/UNIFAL-MG) e Pós-Graduação Stricto Sensu Profissional em Educação e Docência, PROMESTRE (FaE/UFMG). É membro do Núcleo Gestor do Programa Ações Afirmativas na UFMG.  
E-mail: natalgerais@gmail.com

**Rosiane Alves Barreto**, Especialista em Leitura e Produção Textual aplicada à Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) e membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade, Linguagens e Tecnologias (GEPEDT). E-mail: rosibarreto@live.com

**Marise Rodrigues Guedes**, Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC (2020-2024). Mestra em Letras (UESC), Especialista em Leitura e Produção Textual (UESC) e Licenciada em Letras: Português/Espanhol, pela UESC; bacharel em Administração de Empresas pela Universidade de Santo Amaro. É professora de Línguas Portuguesa e Espanhola do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, campus Itapetinga, desde 2013. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade, Linguagens e Tecnologias (GEPEDT), dessa instituição. Membro do Grupo de Pesquisa Formação, Linguagens e Tecnologias – FORTE (UESC)

**Catarina Cáscia Félix dos Santos**, Especialista em Leitura e Produção Textual aplicada à Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) e membro do Grupo de Pesquisa em Educação,

Diversidade, Linguagens e Tecnologias (GEPEDET). E-mail: catyfelix2@gmail.com

**Antônia Aparecida da Silva Firmino**, Docente da rede Estadual de Ensino nas modalidades Ensino Médio, Eixo - Educação de Jovens e Adultos e na CPA (Comissão Permanente de Avaliação). Mestranda em Ciências Sociais; Especialista em Literatura de Expressão em Língua Portuguesa. E-mail: antoniaaparecida2@gmail.com.

**Emanuela de Souza Cordeiro**, Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Itapetinga. Mestra em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade, Linguagens e Tecnologias (GEPEDET). E-mail: emanuela.cordeiro@ifbaiano.edu.br.

**Taane Silva Neves**, Especialista em Leitura e Produção Textual aplicada à Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) e membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade, Linguagens e Tecnologias (GEPEDET). E-mail: taanesil-va16@gmail.com

**Elda Rosa Rodrigues da Silva Brito**, Professora EBTT do Instituto Federal Baiano, campus Itapetinga, mestra em Ciências Sociais e membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade, Linguagens e Tecnologias (GEPEDET). E-mail: elda.silva@ifbaiano.edu.br

**Hévila Prates Luz Freire**, Especialista em Ensino de Ciências Naturais em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) e membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade, Linguagens e Tecnologias (GEPEDET). E-mail: hevila.prates@gmail.com

**Helane de Jesus Coelho**, Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (UESC); Especialista em Leitura e Produção Textual aplicada à Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) e membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade, Linguagens e Tecnologias (GEPEDET). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail [hhellanny@gmail.com](mailto:hhellanny@gmail.com)

**Natalice Ferreira dos Santos**, Mestre em Educação (UESC). Especialista em Educação Científica e Cidadania, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IF Baiano. Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e suas respectivas literaturas (UESC). Professora substituta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Itapetinga. E-mail: [natalice.santos@ifbaiano.edu.br](mailto:natalice.santos@ifbaiano.edu.br)

**Bruna de Oliveira Freitas Souza**, Pedagoga, Especialista em Leitura e Produção Textual aplicada à Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) e membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade, Linguagens e Tecnologias (GEPEDET). E-mail: [bruna\\_oliveirafreitas@outlook.com](mailto:bruna_oliveirafreitas@outlook.com)

**Camila Nunes Duarte Silveira**, Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade, pelo PPGMLS da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora EBTT do Instituto Federal Baiano, Campus Itapetinga. Membro do Grupo de Pesquisa Fundamentos da Educação: Memória, Imagem e Religião, do Museu Pedagógico (UESB) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Humanidades (LABHUMA - IF Baiano). E-mail: [camila.silveira@ifbaiano.edu.br](mailto:camila.silveira@ifbaiano.edu.br)

**Sidiney de Jesus Ferreira**, Especialista em Leitura e Produção Textual aplicada à Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano),

Professor da Rede Estadual da Bahia, Graduado em Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).  
E-mail: sidneyferreirajesus1704@gmail.com

**Euvaldo Cotinguiba Gomes**, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de Pesquisa sobre a Circulação de Ideais Pedagógicas no Pensamento Pedagógico Brasileiro Recente (CIPED/UESB) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Humanidades (LABHUMA - IF Baiano). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Itapetinga. E-mail: euvaldo.gomes@ifbaiano.edu.br

**Illa Pires de Azevedo**, Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Mestra em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade, Linguagens e Tecnologias (GPEDET/ IF Baiano) e Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Itapetinga.  
E-mail: illaazevedo@yahoo.com.br



**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Baiano



**GEDEDET**

Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade, Linguagens e Tecnologias

**Proex**

INSTITUTO FEDERAL BAIANO



ISBN 978-65-5869-860-9



9 786558 698600 >