

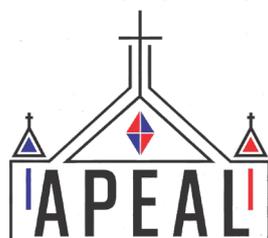
Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira
Sanadia Gama dos Santos
Sara Ingrid Borba
Sara Jane Cerqueira Bezerra
(Org.)

EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E DE PESSOAS ADULTAS E IDOSAS **resistindo e produzindo conhecimento**



Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira
Sanadia Gama dos Santos
Sara Ingrid Borba
Sara Jane Cerqueira Bezerra
(Org.)

EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E DE PESSOAS ADULTAS E IDOSAS resistindo e produzindo conhecimento



Maceió/AL
2022



Agência de Produção Editorial de Alagoas - Apeal

NÚCLEO EDITORIAL DA APEAL

Felipe Rocha Presado Menezes de Barros (UEA)
Fernanda Lins de Lima (UFAL)
Marseille Evelyn de Santana (UFAL)

CAPA

Apeal

IMAGEM DA CAPA

Freepik

DIAGRAMAÇÃO

Apeal



COORDENAÇÃO GERAL DO XI ENCCULT

Dr. José Crisólogo de Sales Silva

COMITÊ CIENTIFICO

Coordenadores do grupo de Trabalho

Dra. Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira
Ma. Sara Ingrid Borba
Ma. Sara Jane Cerqueira Bezerra
Dra. Sanadia Gama dos Santos
Dr. José Crisólogo de Sales Silva

REVISORES CIENTÍFICOS

Dra. Ana Maria Vergne de Moraes
Dra Kize Arachelli de Lira Silva
Dra. Gleica Maria Correia Martins
Dra. Sanadia Gama dos Santos
Ma. Esmeralda Moura
Ma. Flávia Maria Monteiro de Lima
Ma. Jivaneide Araújo Silva Costa
Ma. Karoline Leite Guedes de Oliveira
Ma. Sara Ingrid Borba
Ma. Sara Jane Cerqueira Bezerra
Esp. Amilkiane Protázio Dino da Silva
Esp. Edja Souza Barbosa
Esp. José Raildo Vicente Ferreira
Esp. Welber Ângelo de Araújo

EQUIPE DE MONITORIA

Ane Caroline da Silva Cabral
Bruna Fernandes da Silva
Felipe de Lima Duarte
Rita de Cássia de Lima Gouvêa
Sharmila da Silva Santos
Thiago Henrique Alves
Wanderson Mulato de Andrade

REVISÃO ORTOGRÁFICA E ABNT

Ma. Anne Dayse Barbosa Sousa Magalhães

Catálogo na Fonte

Departamento de Tratamento Técnico da Agência de Produção Editorial de Alagoas

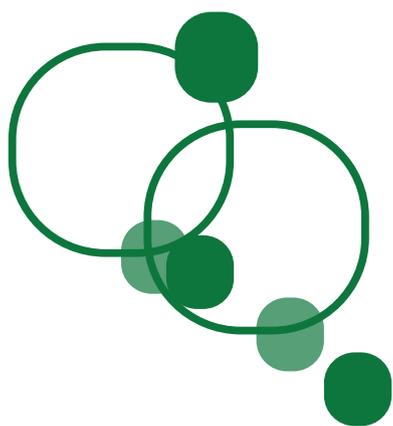
E24 Educação no/do campo e de pessoas adultas e idosas : resistindo e produzindo conhecimento / Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira [et.al] ... (Org.). – Maceió-AL : Apeal, 2022. 122 p. : il. : color (e-book).

Inclui bibliografia.

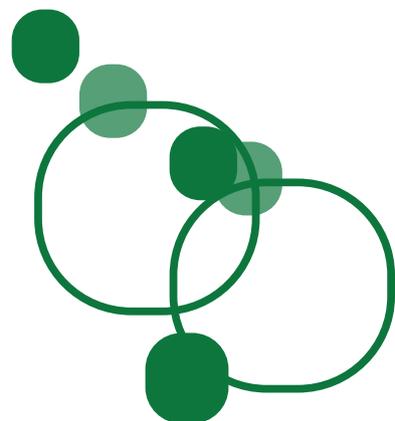
ISBN: 978-65-996864-5-0.

1. Educação de jovens e adultos 2. Educação no campo. 3. Formação docente. 4. Idosos. 5. Produção de conhecimento. I. Oliveira, Ana Maria Vergne de Moraes, org. II. Santos, Sanadia Gama dos, org. III. Borba, Sara Ingrid, org. IV. Bezerra, Sara Jane Cerqueira, org. V. Encontro Científico Cultural.

CDU: 37.013.83



Numa educação do campo colhendo cidadania
Homens, mulheres, crianças construindo um novo dia
Numa canção libertária, reforma agrária no chão
Queremos ser alicerce de uma nova nação.
(Pedagogia da Terra)



AGRADECIMENTOS

Queremos registrar um agradecimento especial:

A todos os autores e autoras que participaram, efetivamente, nos trabalhos do Grupo de Trabalho 9. Não podemos deixar de agradecer a confiança em nós depositada por submeterem suas pesquisas e produções em nosso GT, se constituindo assim neste livro que expressa os conhecimentos produzidos nesse processo de resistência às práticas opressoras que negam à existência dos sujeitos.

Aos professores e professoras que compuseram o Comitê Científico e disponibilizaram seu tempo para leitura e contribuições na avaliação dos artigos.

A Equipe de Monitoria composta por Ane Caroline, Bruna Fernandes, Felipe de Lima, Rita Gouvêa, Sharmila da Silva, Thiago Henrique e Wanderson Mulato, nossa gratidão e reconhecimento por todas contribuições nos trabalhos do GT 9.

A todos(as) que se inscreveram na XI edição do Enccult e, em especial, no Grupo de Trabalho sobre Educação no/do Campo e de Pessoas Adultas e Idosas.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 8

EXPERIÊNCIAS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Capítulo 1. A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS NA MEDIAÇÃO DO SABER DOCENTE NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA EJA 10

Sharmila da Silva Santos

Sara Jane Cerqueira Bezerra

Capítulo 2. FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS SUBJACENTES À PRÁTICA ALFABETIZADORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) 19

Adriett de Luna Silvino Marinho

Yasmim Conceição do Nascimento Silva

Capítulo 3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM FOCO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... 28

Fábio Henrique Sales de Lima Lau

Flávio Cavalcante Veiga

Ana Lady da Silva

Janeíne de Oliveira Valido

Capítulo 4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO DA EJA NUMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE BOM CONSELHO, PE..... 40

Valeria Juliana Santos Neves

Sara Jane Cerqueira Bezerra

EXPERIÊNCIAS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

Capítulo 5. PRÁTICAS DE LETRAMENTO: PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA EM TURMAS MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO CAMPO NO AGRESTE DE ALAGOAS..... 55

Ana Cláudia da Silva Oliveira

Bianca Ramos de Jesus

Débora Gabrielle Rosa da Silva Pereira

Sanadia Gama dos Santos



Capítulo 6. OS IMPACTOS DA PANDEMIA COVID-19 NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA XUCURU-KARIRI YATI-LEÑAWAN EM 2020, PALMEIRA DOS ÍNDIOS, ALAGOAS..... 67

*Rita de Cássia de Lima Gouvêa
Evelyn Ferreira Santana Silva*

Capítulo 7. TERRITÓRIO E CULTURA: CURRÍCULOS E PRÁTICAS DOCENTES NA EJA DO/NO CAMPO 77

Welber Ângelo de Araujo

Capítulo 8. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA NA/DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: SILENCIAMENTOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO EM ALAGOAS 95

*Valeria Campos Cavalcante
Cléia da Silva Lima*

Capítulo 9. MINHA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A PRÁTICA FRENTE AOS NOVOS PARADIGMAS..... 109

Marilene Maria de Lima

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....121



APRESENTAÇÃO

O Encontro Científico e Cultural - Enccult é, sem dúvidas, um importante espaço de produção e socialização de conhecimentos que tem delimitado território no campo de eventos acadêmicos no Estado de Alagoas. E, dentro do Enccult, temos o Grupo de Trabalho sobre Educação no/do Campo e de Pessoas Adultas e Idosas. Espaço que viemos construindo enquanto resistência às adversidades do contexto histórico, principalmente pós golpe de 2016. Neste sentido, desde 2020, buscamos nos manter e garantir um GT que esteja articulado às lutas e movimentos em busca de uma efetiva educação para e com os sujeitos do campo, assim como dar visibilidade, no próprio evento e nas posteriores produções da temática em questão que trazem resultados de trabalhos científicos produzidos por educadores/as envolvidos neste universo das questões camponesas e de pessoas adultas.

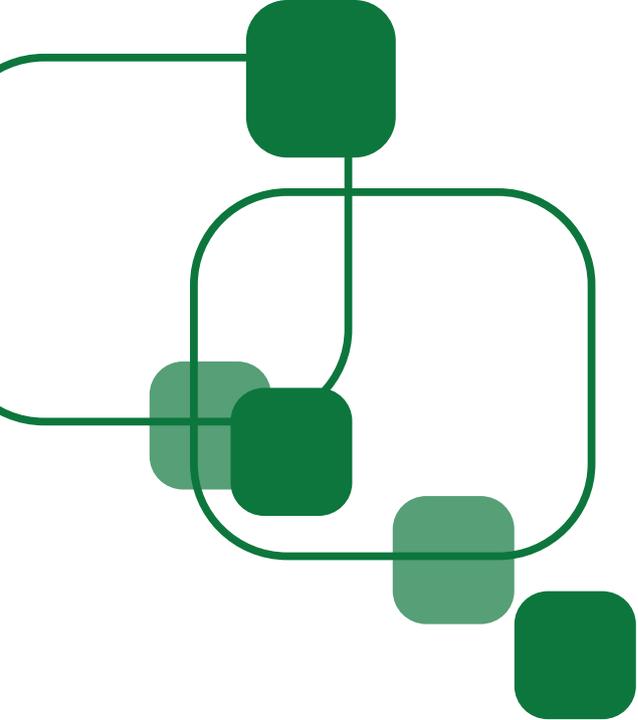
Nesta edição, o GT 9 apresenta o livro **EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E DE PESSOAS ADULTAS E IDOSAS: RESISTINDO E PRODUZINDO CONHECIMENTO** que traz dois blocos/ unidades de produção. Sobre os artigos produzidos na unidade I voltados para a EJA tivemos uma significativa participação com contribuições voltadas ao campo da Alfabetização e letramento no contexto da EJA, possibilitando reflexões sobre o ensino numa escola do campo em Pernambuco; em seguida os estudos e pesquisas trataram sobre a formação docente e os desafios encontrados na prática alfabetizadora em EJA; pode-se encontrar os escritos sobre Educação Profissional e tecnológica como foco na Educação de Jovens e Adultos, o que ressalta a importante discussão no contexto atual. Por fim, temos a relevante temática sobre as Práticas socioculturais na mediação do saber docente e uma abordagem teórica capaz de mobilizar reflexões acerca do processo de escolarização da EJA. Todas as contribuições possibilitam a formação de um todo científico apresentando o que nos interessa: fortalecer as discussões no âmbito da *práxis* pedagógica e estabelecer campos de resistências que insistem em negar a educação de qualidade para todos e todas, independente de qual espaço ocupem.

Desejamos a todos/as que este material seja o convite para o mergulho ou caminhada pela trilha das discussões promovidas por esta ciranda de frutos e sementes de vida, de luta e resistência!

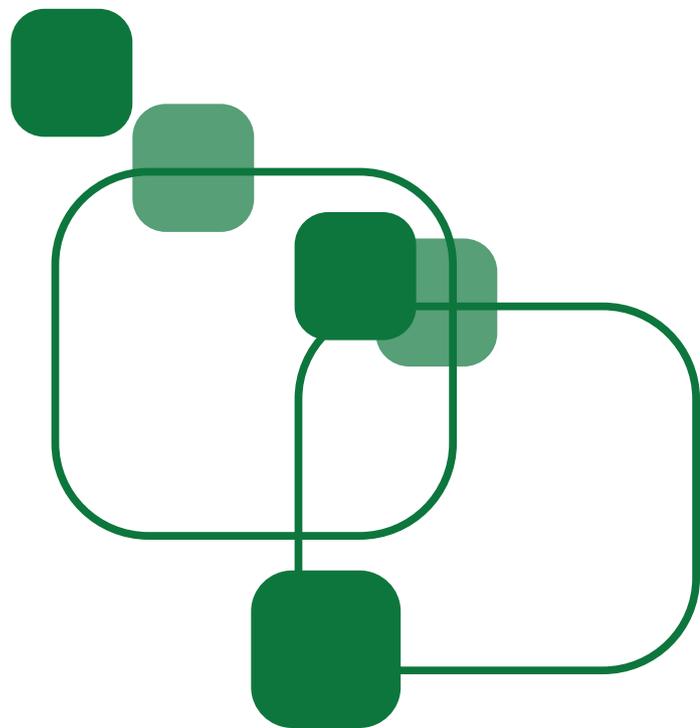
Boa leitura!

Prof^a Ana Maria Vergne
Prof^a. Sanadia Gama
Prof^a Sara Ingrid Borba
Prof^a Sara Jane Cerqueira





EXPERIÊNCIAS E PESQUISAS
EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS, ADULTOS
E IDOSOS



Capítulo 1

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS NA MEDIAÇÃO DO SABER DOCENTE NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA EJA

Sharmila da Silva Santos¹

Sara Jane Cerqueira Bezerra²

INTRODUÇÃO

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos- EJA estão inseridos nessa modalidade a partir de 15 (quinze) anos para o ensino fundamental e 18 (dezoito) anos para o ensino médio devido encontrar-se na faixa etária definida no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96. Os motivos são diversos, dentre eles, desistência ou evasão na infância e adolescência, busca de outras metas pessoais, questão de subsistência ou trabalho, pois são jovens que estão inseridos no mercado de trabalho e para não abandonarem a instituição escolar optam por essa modalidade. Desta forma, é possível considerar que, neste contexto, há uma grande possibilidade de desistência da escola pelo fato desses sujeitos terem outras prioridades consideradas de maior importância para eles. Conforme a referida pesquisa, trabalhar os conteúdos curriculares visando a imersão em seu contexto sociocultural possibilita a esse público uma maior facilidade em compreender o que se exige pelo currículo, permitindo que os estudantes se percebam pertencentes do ambiente educacional sobretudo do processo de mediação do conhecimento, inibindo assim a evasão escolar, possibilitando a vivência dos saberes acomodados por eles.

1 ORCID: 0000-0002-7965-1783; Universidade Estadual de Alagoas, Orientadora, Mestre em Educação do Campo, UFRB, Docente da Uneal. BRAZIL. E-mail: sarajane@uneal.edu.br.

2 ORCID: 0000-0002-3645-9695; Graduanda em Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, BRAZIL. Monitora Voluntária do Projeto de Extensão Terceira Idade na Universidade. E-mail:sharmila@alunos.uneal.edu.br.



A questão norteadora que permeia este estudo parte da concepção de como a escola pode valorizar os saberes prévios dos estudantes na modalidade da EJA para aprimorar suas aprendizagens? Portanto tem-se como objetivo relatar e dialogar sobre a importância das práticas socioculturais na mediação do saber docente no processo de escolarização da EJA.

Para tanto, a pesquisa organiza-se em três seções, a saber: referencial teórico onde se apresenta a base legal da EJA e a fundamentação do tema. Na segunda seção apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa e, por fim, encontram-se as considerações finais demonstrando a importância das práticas socioculturais na mediação do saber docente no processo de escolarização da EJA, contribuindo assim, para o processo de construção de novas aprendizagens.

REFERENCIAL TEÓRICO

A EJA é uma modalidade de ensino que tem como público jovens e adultos que por algum motivo não concluíram, desistiram ou não tiveram acesso à escola na “idade certa” e estão fora de faixa escolar, a EJA garante, assim, o direito à Educação, conhecimento, aprendizagem, valores, transformação, entre tantos outros benefícios. Como diz o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9393/96:

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, 1996, on-line)

Nesta perspectiva, é imprescindível dialogar sobre a temática proposta buscando identificar como é fundamental que o docente utilize em suas práticas o valorizar os saberes prévios dos alunos na modalidade da EJA. O Art. 61, parágrafo único, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9393/96, define sobre os Profissionais da Educação:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I– a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II– a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III– o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996, on-line)



A forma de trabalhar as modalidades da educação básica deve levar em consideração as características de seus estudantes, atendendo assim a necessidade específica de cada uma, tanto a formação inicial como a continuada desse profissional deve suprir as necessidades de todas as modalidades existentes na educação, dando a esse profissional instrumentações e condições de atuar inclusive na modalidade EJA. Portanto, significa dizer que, conforme o artigo supracitado, assim como nas demais etapas da educação, todos aqueles envolvidos na formação educacional do alunado (Direção, Coordenação) dando ênfase no docente, deve apropriar-se nas práticas educativas disponibilizadas pelas instituições formadoras analisando as especificidades de cada modalidade da educação.

Diante do exposto, o grande desafio é a capacitação do docente um articulador que possa mediar os conteúdos em cada fase, levando em consideração a cultura, história e função social de cada uma delas. Nesta perspectiva, Alves, (2018, p, 83) afirma que: “o docente passa por diversos desafios como: reconhecer quem são seus alunos, de onde vem, o que querem para o futuro, o porquê de terem abandonado seus estudos, e etc.”.

Portanto, conhecer o estudante, entender o contexto de vida dele, é também reconhecer que, não são desprovidos de conhecimento, mas sim, pessoas que estão em busca de escolarização e que, para isso, precisam se sentir pertencentes ao ambiente escolar, como indivíduos integrados, e que como os profissionais docentes, também possui saber a oferecer na mediação das informações e construção de seus conhecimentos.

Em uma sociedade de pessoas letradas, as que não sabem ler acabam criando estratégias próprias para identificar lugares, ler cartazes, placas e quaisquer informações no geral, isso a tornam pessoas que possuem características próprias, vivências próprias e saberes próprios. Para Mollica, Leal, (2009, p, 07) “os jovens e os adultos possuem saberes prévios, inatos e intuitivos, nos contextos em que estão inseridos e na cultura marcadamente letrada, antes mesmo de ingressar no sistema escolar formal”. As autoras mostram que os indivíduos da EJA, além de terem seus conhecimentos próprios, ainda estão localizados dentro de uma cultura de pessoas letradas, o que os faz, de certa forma, decorar e supor respostas de presentes dúvidas.

Dessa forma, ao ingressar no ambiente escolar, estes sujeitos tendem a querer compartilhar essa metodologia de decorar e suposições feitas previamente para obter respostas, e possivelmente vão querer compartilhá-las e entendê-las de forma mais significativa e concreta. E é nesse ponto de vista que o professor deve trabalhar com seu aluno, contextualizando na sua prática o que ele já tem de conhecimento, suposição e informações decoradas com novas possibilidades de interpretação do mesmo assunto e novas acomodações de conhecimento.



Dentro dessa mesma perspectiva, o docente precisa de flexibilidade para compreender a importância dessa contextualização, não valida a lei senão exercida na prática assim as especificidades dos estudantes devem ser trabalhadas, quando o profissional não vê as experiências culturais e históricas de um aluno como uma singularidade própria, como diz Freire (1974, p, 81) “O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca”.

Para Freire (1974, p, 81), o conhecimento é uma troca, é compartilhar o que se sabe para o outro, e colher o que o outro compartilha. Um docente que sabe o que é educação e ensino, não menospreza os saberes bem como não há uma supervalorização dos mesmos, assim, cabe a ele mediar o conhecimento contextualizando com o saber do outro, com o saber do seu estudante, por entender que aprender e ensinar é um processo contínuo dos envolvidos. Existe saberes diferentes com exigências que parte da realidade de cada pessoa.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar importá-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 1974, p, 120).

Na fala do autor, identifica-se claramente fenômenos ditos até então. Os estudantes da EJA são metaforicamente como uma pequena árvore que possui suas raízes, vivências e saberes diversos e existenciais, e que o professor é o responsável por contribuir com que esta cresça, se torne árvore, crie várias outras características e saberes.

Acredita-se que ao desenvolver ações que possam convergir para a consolidação de uma proposta coletiva de atuação da escola, esta se transforme em um espaço capaz de provocar debates e atitudes que elevem a capacidade dos sujeitos de manifestarem as suas posturas e convicções, modo este de se fazer sujeito também das próprias lutas e da tão sonhada autonomia, sendo este o objetivo maior de um processo educativo: ser um instrumento pelo qual o sujeito se singulariza no seu contexto cultural e nele se (re)conhece. (ALVES, 2018, p. 34)

Nossas metas, desejos e possibilidades têm que ter um sentido, temos que nos sentir, nos ver dentro daquela realidade, daquele ambiente e daquele tipo de conhecimento que se deseja adquirir. Para isso, não podemos deixar de ser quem somos e como vivemos e, além



disso, a forma como vemos o mundo e as coisas à nossa volta. Nesse sentido, podemos ver a importância de fazer com que o aluno se sinta parte do ambiente educacional entendendo que a escola foi feita para ele, e é dele.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho está sendo desenvolvido em duas etapas. A primeira consiste no uso de metodologia do Estudo de Caso, contendo também como instrumento metodológico a pesquisa bibliográfica tendo como referência a leitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96, Freire (1974), Alves (2018), Mollica, Leal (2009), Marconi, Lakatos (2010), Fajer, Araújo, Waismann (2016), Freitas, Jabbour (2011).

Para Freitas, Jabbour (2011, p.11) o Estudo de Caso consiste em: “Um estudo de caso é uma história de um fenômeno passado ou atual, elaborada a partir de múltiplas fontes de provas, que pode incluir dados da observação direta e entrevistas”. O estudo de caso segundo o autor é o detalhamento dos fenômenos decorrentes no ambiente de pesquisa, sendo possível comprovar os mesmos por meio de observações (em que consiste o presente artigo) e entrevistas. Visando o aprofundamento de aspectos presentes na realidade social dos indivíduos que compõem determinada comunidade, não sendo possível acesso a esses fenômenos por meio de outra metodologia com limitações quantitativas e de informações minuciosas sobre o sucedido.

Um dos instrumentos metodológicos presente nesse artigo é a pesquisa bibliográfica, para Marconi, Lakatos (2010, p. 166) a pesquisa bibliográfica pode ser definida como:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação oral: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates, que tenham sido transcritas por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Conforme o autor a pesquisa bibliográfica, introduz o pesquisador em diálogos sobre a temática estudada. Isso quer dizer que, antes que o pesquisador se detenha em escrever ou abordar seus argumentos sobre qualquer que seja o assunto a ser pesquisado e em qualquer que seja o meio de mediar esses conhecimentos, o mesmo precisa mergulhar em escritas de



caráter científico sobre o objeto de pesquisa, afinando posteriormente a temática tornando-a assim menos repetitiva e mais direcionada a uma intervenção social inédita.

O segundo momento tem um caráter qualitativo, onde se propõe um amplo debate e reflexão sobre a prática docente na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública de Palmeira dos Índios-AL, por meio da observação de sequência didática e dos registros no diário de campo.

A partir das vivências em campo, a pesquisadora inspirada de forma positiva realizou sequências didáticas contextualizadas voltadas para estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA, visando o aprofundamento entre reflexão prática e teórica sobre como elaborar e executar essas atividades contextualizadoras em uma sala de EJA, posteriormente essas sequências foram apresentadas no campus de estudo da pesquisadora, para a turma e também para docente da disciplina que enviou a mesma para as visitas técnicas, com o intuito de socializar o que internalizou na observação.

Como *lócus* da pesquisa tem-se a escola pública municipal na cidade de Palmeira dos Índios que oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A turma observada é da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do primeiro segmento, contendo 15 (quinze) estudantes sendo 6 (seis) homens e 9 (nove) mulheres no dia da observação presente. A pesquisa foi realizada no ano de 2019 durante três dias no turno noturno, no qual foram observadas aulas por meio do que foi chamado visita técnica. O instrumento utilizado foi a observação e o uso do diário de campo no qual se registrou as estratégias metodológicas utilizadas pela docente durante suas aulas.

Embora seja praticamente impossível pensar a história oral sem os equipamentos eletrônicos, é preciso esclarecer que, além desses equipamentos, obrigatoriamente é necessária a participação humana. E é justamente aí que se traz um instrumento de grande importância nessa metodologia: o caderno de campo. No caderno de campo são registradas não apenas observações relativas às entrevistas, mas também sobre o desenvolvimento da pesquisa. (FAGER, ARAÚJO, WAISMANN. 2016. p. 02)

O diário de campo é fundamental para resgate minucioso dos fenômenos decorrentes do momento em que se estava presente, relatando detalhadamente os diálogos, os momentos e as impressões, os conceitos, as datas e uma avaliação geral dos acontecimentos.



RESULTADO E DISCUSSÕES

Durante a observação em uma turma da Educação de Jovens e Adultos - EJA em uma escola pública municipal da cidade de Palmeira dos Índios, proposta por uma disciplina ofertada no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas, observou-se que é possível identificar a estratégia pedagógica desenvolvida pela professora da EJA, no qual se trabalhou de forma significativa um tema sobre economia com sua turma, trazendo como recurso o contexto histórico, a realidade vivida pelos sujeitos até a atualidade.

No diário de campo foi possível registrar que, ao ministrar o conteúdo de economia, mais especificamente Moeda do Brasil, a professora-mediadora fez uso do livro didático que continha atividade sobre a alteração histórica das moedas do Brasil, trazendo o valor aquisitivo de uma para a outra, tendo como estratégia a cesta básica onde atualmente a moeda (Real) possui um valor aquisitivo maior que as anteriores, mas que custeava menos produtos por esses produtos terem um valor superior. Utilizando o conteúdo com vida cotidiana dos estudantes, os mesmos oralmente explicaram esse fato contextualizando conteúdo e seus saberes existentes, dialogando sobre o salário-mínimo na atualidade e que cobre apenas o básico como (arroz, feijão, botijão de gás).

A docente aprofundou a questão trazendo o Produto Interno Bruto (PIB), os estudantes conheciam apenas por nome, a docente explicou que o fato dos produtos terem valor superior ao valor aquisitivo da moeda atual, está relacionado ao Produto Interno Bruto (PIB) do País, no qual é calculado os produtos, importação, exportação, serviços em um determinado período, e que tem como objetivo quantificar a economia do País, que esse cálculo é o que define o valor da maioria dos produtos, explicou ainda que o aumento no valor desses produtos é por que o PIB tem fechado com porcentagem inferior a algum tempo.

Assim, entre questionamentos dos estudantes, a docente foi explicando de forma diferente essa relação, pois ao final os sujeitos compreenderam de forma significativa e plena (explicando posteriormente com suas palavras) a relação entre dinheiro, valor aquisitivo e indicador econômico, com o dinheiro que recebem da aposentadoria, a cesta básica de suas casas e como o Produto Interno Bruto (PIB) está relacionado a vida cotidiana dos estudantes da EJA. Com o intuito de compreender de forma aprofundada, apresenta-se do Diário de Campo e assim pode-se perceber um trecho da reflexão do estudante¹(um):

Professora eu achei muito interessante essa aula, eu achava que o aumento do gás e da comida era por que os donos dos mercados aumentavam, então quer dizer que esse aumento é por que esse tal de (PIB) faz esse cálculo e



dependendo da porcentagem em que ele fecha, se tiver em baixa o imposto dos alimentos aumentou é? Agora entendi! 06/05/2019 (segunda-feira)
Palmeira dos Índios

Diante da partilha do estudante1(um) é possível identificar no texto acima a importância e facilidade na compreensão de assuntos desconhecidos pelos estudantes e seus conhecimentos prévios, o sujeito1(um) conseguiu entender de forma clara a causa do aumento de alguns produtos do seu dia a dia, essa contextualização do que o estudante sabe e o que ele precisa aprender, é indispensável na ação docente. Na referente pesquisa, analisou-se apenas um exemplo na análise de dados do diário de campo.

(IN)CONCLUSÕES

Essa modalidade da educação apresenta suas especificidades e precisam assim de que os docentes que estejam capacitados e atender demandas e necessidades dos sujeitos. Além disso, as estratégias contextualizadas é não só importante, mas indispensável para uma educação plena de direito, bem como de identificação o docente tem que ser comprometido por essa educação, por essa modalidade de ensino.

A pesquisa bibliográfica e observações realizadas numa turma de EJA, somente foi possível identificar que os estudantes e a docente responsável pela turma pesquisada possuíam uma rotina da utilização de estratégias como relacionar conteúdos e as atividades pedagógicas, com a vida cotidiana deles. Portanto, foi possível compreender que a docente tinha essa prática contextualizadora em seu cotidiano escolar.

Vale ressaltar, que é possível que o corpo docente possa ter alguma fragilidade de não saber como contextualizar o ensino, assim a oferta de formações continuadas contribui para que, os professores possam mergulhar em pesquisas sobre o assunto para ampliar e aperfeiçoar sua prática. No que se refere a formação continuada, a mesma deve ser vista como atualização das demandas escolares e necessidades existentes decorrentes do avanço social durante os períodos, também como aperfeiçoamento de práticas dos docentes, melhorando assim a mediação do conhecimento para seu aluno. Deve ser vista ainda como comprometimento profissional docente leitor de novas teorias que relatam novos fenômenos.

Desta forma, pode-se afirmar que, a contextualização dos saberes socioculturais desse público na prática desses profissionais é de grande relevância, para que se efetive de forma concreta o direito à Educação de Jovens e Adultos, assim como no processo de escolarização da EJA, contribuindo, para o processo de construção de novas aprendizagens desses sujeitos.



A presente pesquisa está em andamento e há possibilidade de analisar mais dados coletados no diário de campo, bem como posteriormente aplicar um outro instrumento de pesquisa para analisar questões relacionadas a formação dos educadores sobre as contribuições do saber docente no processo de escolarização da EJA.

REFERÊNCIAS

1. ALVES, Caroline Diniz Nóbrega. **Da Formação Inicial à Continuada para EJA: desafios e implicações para a prática docente**. Campina Grande, 2018.
2. BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 18/08/2021.
3. FAJER, Roberta Fernandes, ARAÚJO, Margarete Panerai, WAISMANN, Moisés. **Importância do Diário de Campo nas Pesquisas Qualitativas com Metodologia de História Oral**. SEFIC, Canoas, 2016. Disponível em: <https://anais.unilasalle.edu.br/index.php/sefic2016/article/download/358/299>. Acesso em 20/08/2021.
4. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra, 1974.
5. FREITAS, Wesley R.S, JABBOUR, Charbel J.C. **Utilizando Estudo de Caso (s) como estratégia de Pesquisa Qualitativa: Boas práticas e sugestões**. Estudo e Debate, Lajeado, v.18, n.2, p.07-22, 2011. Disponível em: <https://www.nelsonreyes.com.br/560-566-1-PB-2.pdf>. Acesso em 08/09/2021
6. MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. editora: Atlas S.A.7ª edição. São Paulo, 2010
7. MOLLICA, Maria Cecília; LEAL Marisa. **Letramento em EJA**, Editora Parábola Editorial, São Paulo, 2009.



Capítulo 2

FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS SUBJACENTES À PRÁTICA ALFABETIZADORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Adriett de Luna Silvino Marinho³

Yasmim Conceição do Nascimento Silva⁴

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA), é uma modalidade de ensino que atende a um público diverso, tendo como uma das características principais a variedade de idades numa mesma sala de aula. Dentro desse contexto, atuam os professores da EJA, que têm o desafio de ensinar a esses estudantes dentro de suas especificidades.

Os professores que atuam na EJA precisam ter uma prática pedagógica consistente, planejada e dinâmica, principalmente por se tratar de pessoas que não tiveram acesso às instituições de ensino na idade apropriada. É necessário, portanto, que os profissionais da EJA tenham uma apropriação teórica que lhes assegure clareza ao planejar suas intervenções didáticas, de modo a auxiliar seus alunos a avançarem, sobretudo, no domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), pois, dominar a leitura e a escrita é fundamental para que os estudantes possam atender às exigências da sociedade, tendo acesso às diferentes informações, participando e interagindo com o mundo ao seu redor.

3 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6765-8160>. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco UFPE. Especialização em Psicopedagogia - Faculdade Escritor Osman da Costa Lins - FACOL. Mestre em Psicologia Cognitiva - UFPE. Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal do Moreno (PMM), E-mail: adriettluna@gmail.com.

4 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2720-4375>. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialização em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes. Mestranda em Educação Matemática e Tecnológica - UFPE. Docente na Prefeitura Municipal do Moreno (PMM). E-mail: yaimmim@gmail.com.



A educação de jovens e adultos no Brasil tem um percurso de longas décadas, iniciada em meados dos anos de 1930, passou por vários contextos históricos, sendo hoje assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/96, em consonância com a Constituição Federal de 1988, que expressa em seu artigo 37 o objetivo da EJA, o artigo passou por modificações em sua redação no ano de 2018, pela Lei nº 13.632, de 2018, como podemos observar a seguir:

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. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 1996).

Diante de suas especificidades, o contexto no qual se inserem as turmas de EJA deve ser considerado. São jovens, adultos e idosos, que carregam consigo histórias e não devem ser tratados como “crianças na versão adulta”, mas, sim, como indivíduos que, por inúmeras circunstâncias, não tiveram contato com a escolarização quando eram mais jovens.

Sendo assim, a EJA precisa avançar nas reflexões teóricas e nas práticas pedagógicas, superando o paradigma de uma educação compensatória a favor de uma educação mais prospectiva. Neste aspecto, o presente artigo busca ampliar as discussões sobre o ensino destinado aos jovens e adultos, na perspectiva de avançar nos debates em torno do ensino com maior qualidade e com ações intencionalmente planejadas pelos docentes, sobretudo, no que se refere ao ensino da leitura e da escrita.

A fim de sistematizar a discussão, este artigo está subdividido em tópicos, conforme vemos a seguir: A formação do professor da EJA; Procedimentos metodológicos; Resultados e discussão; Considerações finais.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA

Ensinar é uma atividade dinâmica e altamente desafiadora, pois a ação docente se desenvolve em meio aos múltiplos papéis que lhe são cabíveis. Devido a isso, a formação de



professores vem sendo objeto de análise em vários estudos e pesquisas nas últimas décadas. Quando o assunto é a EJA, destaca-se a figura do professor como referência aos estudantes, que buscam uma nova oportunidade de inserção social e profissional.

De acordo com Gadotti (2011), a formação de professores para esta modalidade deve estar pautada em alguns elementos: Reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; reconhecer a importância da EJA para a cidadania, o trabalho, a renda e o desenvolvimento; reconceituar a Educação de Jovens e Adultos como um processo permanente de aprendizagem do adulto; e resgatar a tradição de luta política para essa modalidade de ensino pela democracia e pela justiça social.

Considerando os princípios destacados por Gadotti (2011), percebemos que, muitas vezes, os cursos de formação docente inicial desconsideram as especificidades do ensino nesta modalidade. Esse fator requer constante discussão a fim de que se promovam políticas públicas que garantam minimamente a formação inicial do professor para a atuação nas turmas de EJA. Segundo Arroyo (2005), a formação dos professores da EJA precisa ser melhor considerada pelas políticas públicas a fim de que não continuemos a reproduzir a exclusão dos sujeitos que, por questões sociais, econômicas ou até mesmo pelo próprio sistema regular de ensino, passaram a frequentar a EJA.

Outro agravante é que, na maioria das redes públicas, para se trabalhar nas turmas iniciais da Educação de Jovens e Adultos, os professores necessitam ter formação inicial em nível médio (magistério/normal médio) ou graduação em Pedagogia. Isso significa que um professor que cursou apenas o magistério pode lecionar na EJA. Nesse sentido, compreendemos que se torna urgente a implementação de uma formação inicial que considere as especificidades deste trabalho na busca por melhorias no processo de aprendizagem para professores e estudantes.

Uma ajuda que pode minimizar as lacunas existentes no processo inicial de formação docente é a política de formação contínua do professor, pois, [...] é a partir dessa formação continuada que o educador poderá se aperfeiçoar e adquirir novos conhecimentos e novas metodologias para uma atuação mais adequada à sua prática em sala de aula com jovens e adultos (QUEIROZ, 2016, p.63).

A formação continuada tem como objetivo um processo permanente de aperfeiçoamento, a troca de experiências, o aprimoramento das práticas docentes, dentre outros benefícios. A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, em seu Art. 13 orienta que a formação continuada em serviço ofereça aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (...), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas (BRASIL, 2020).



Nesse sentido, a formação continuada de professores emerge como ponto fundamental para a ressignificação da prática docente e da aprimoração dos conhecimentos adquiridos na formação de base do profissional da educação, uma vez que os cursos de licenciatura são considerados insuficientes diante das demandas cotidianas que a prática docente requer (MARINHO, et al. 2019).

Diante do exposto, a presente pesquisa objetivou compreender o perfil desses professores atuantes na EJA, a partir de um estudo de caso realizado em uma rede pública de ensino do município de Moreno-PE, a fim de identificar as lacunas existentes em seu processo formativo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De natureza quali-quantitativa, o principal objeto de estudo desta pesquisa foram as respostas que professores de turmas da Educação de Jovens e Adultos, pertencentes a uma rede pública municipal de ensino, deram em um questionário eletrônico, elaborado no *Google Forms* quanto aos seus conhecimentos sobre métodos e metodologias de alfabetização e sobre a aplicabilidade desses conhecimentos em sua prática pedagógica. A metodologia de coleta de dados foi escolhida por ser a única forma que, durante uma pandemia mundial, tínhamos acesso.

Participantes: 8 professores que, na ocasião, lecionavam em turmas de EJA correspondentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Instrumento de coleta de dados: Os dados foram coletados através do preenchimento voluntário e anônimo de um formulário eletrônico (*Google forms*). Os professores que aceitaram participar da pesquisa responderam as seguintes perguntas:

1. Sobre sua trajetória acadêmica, assinale o (s) curso (s) que você fez.
2. Há quanto tempo você atua na EJA?
3. Com relação à alfabetização, qual/quais método (s) ou metodologia (s) que você considera eficaz (es) no trabalho com Jovens e Adultos?
4. Dê exemplos de como você utiliza esse (s) método (s) ou essa (s) metodologia (s) em sua sala de aula.

As respostas foram sistematizadas em tabelas para melhor leitura e interpretação os dados, que foram analisados à luz do referencial teórico da área.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas dos professores quanto à formação inicial estão apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 1: Trajetória acadêmica dos professores

Magisterio/ Normal Médio	Licenciatura Em Pedagogia	Licenciatura em outra área do conhecimento
1	4	3
12,5%	50%	37,5%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os resultados apontam que 50% dos participantes tinham a formação inicial em Pedagogia na ocasião da pesquisa, consideramos que este dado revela um grande passo, pois, a maioria dos professores tinham curso superior. Sabemos que as demandas sociais cada dia aumentam e o professor, estando imerso nesse processo, precisa buscar sua qualificação profissional. No entanto, preocupa-nos o fato de 12,5% dos respondentes declararem ter cursado apenas o magistério/normal médio. Sabemos que o artigo 62 da LDB afirma que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério.

Um terceiro grupo que nos chama atenção são os 37,5% que tinham cursado magistério e graduação em outra área do conhecimento, que não a Pedagogia. Embora esses profissionais tenham avançado em sua formação acadêmica, o trabalho com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental seja no ensino regular (1º ao 5º ano) ou na modalidade EJA (módulos I, II, III e IV), requer metodologias específicas. O professor que só tem como base pedagógica o magistério certamente terá ainda mais dificuldade em se apropriar de conceitos e termos técnicos ligados à didática dos Anos Iniciais.

Outro dado interessante que os resultados revelam é que 62,5% dos professores tinham pouco tempo de atuação na EJA, de 1 a 3 anos, o que demonstra um grupo ainda muito jovem em sua experiência com jovens e adultos. Reafirmando com que já foi dito, é nítido a importância da formação continuada de qualidade, dentro desse contexto, nessa concepção a formação continuada, deve ser compreendida como um dos caminhos para o aprimoramento dos docentes.

Quanto ao conhecimento dos métodos de alfabetização e das metodologias de ensino baseadas na Psicogênese da Língua Escrita e do alfabetizar letrando, vemos os dados na Tabela 2:



Tabela 2: Com relação à alfabetização, qual/quais método (s) ou metodologia (s) que você considera eficaz (es) no trabalho com Jovens e Adultos?

	Métodos Sintéticos e Analíticos de Alfabetização	Alfabetizar Exploração Fonológica	Letrando e da Consciência	e Não Consigo Responder
S*1		X		
S2	X			
S3		X		
S4		X		
S5				X
S6	X			
S7	X			
S8		X		
Total	3	4		1

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na tabela, S* = Sujeito, a fim de preservar identidade dos sujeitos participantes.

Os dados revelam que 50% dos professores declararam que consideram uma metodologia baseada no alfabetizar letrando e na exploração da consciência fonológica mais eficaz no trabalho com alfabetização de jovens e adultos. Considerando a questão de número 4 do formulário eletrônico respondido, esses professores que declararam a preferência por essas metodologias demonstraram segurança ao exemplificar as intervenções didáticas.

Como podemos ver no relato da professora S8: *“Utilizo diferentes gêneros textuais, por meio de jornais, revistas, livros, letras de músicas, entre outros, para que os estudantes tenham contato constante com a leitura e escrita”*. Ela demonstra ter conhecimento sobre o letramento e tenta inserir seus estudantes em situações reais de leitura e escrita, com gêneros de circulação social.

A professora S4, ao valorizar o trabalho voltado para a consciência fonológica a fim de auxiliar os estudantes a refletirem sobre o Sistema de Escrita Alfabética, declara: *“Realizo atividades onde o estudante relacione cada letra ao seu som. Atividades que trabalham rimas ou repitam o mesmo som. Separação e/ou junção de sílabas”*.

Diante da análise dos 4 professores que afirmaram e demonstraram conhecimento sobre as metodologias de ensino pautadas no letramento e na exploração da consciência fonológica e cruzando esses dados com as respostas referentes à formação docente, 3 deles têm formação inicial em Pedagogia. Esse fato sugere que os profissionais que cursaram pedagogia, ainda que tenham lacunas em sua formação, tiveram acesso à discussão sobre



alfabetização, pois refletem conhecer os métodos tradicionais a ponto de não os considerar eficazes e compreendem as metodologias baseadas no letramento e na consciência fonológica a ponto de realizarem relações interessantes do conhecimento teórico com o planejamento das ações didáticas.

Para Morais (2019), para planejar o ensino da língua, os professores devem responder às perguntas: quando, o quê e como propor intervenções eficazes para ajudar os alunos a avançarem? Segundo ele, para garantir que haja o domínio do aprendiz sobre a escrita alfabética, o ensino sobre a língua deve conciliar a reflexão sobre as palavras e sobre sua notação com as práticas de leitura e produção textual, ou seja, alfabetizar letrando (SOARES, 2000).

Ainda analisando as respostas, vemos que 37,5% declararam conhecer e simpatizar com os métodos tradicionais, mas não souberam relacioná-los à prática pedagógica, revelando insegurança teórica, vemos um exemplo de resposta ao tem 4 do formulário: “*Uso um pouco de cada método*” (S7).

Os métodos sintéticos são os que partem da hipótese de que para ensinar o aluno a leitura das palavras é necessário iniciar pelas letras, fonemas e as sílabas, dentro desse grupo encontramos alguns métodos, que são o método alfabético ou soletração, método fônico ou fonético e o método silábico. O grupo dos métodos analíticos é composto por: palavração, sentençação e método global.

Os métodos analíticos são aqueles que propõem um ensino que parte das unidades significativas da linguagem, isto é, palavras, frases ou pequenos textos, para depois conduzir análise das partes menores que as constituem (letras e sílabas) (MORAIS et. al. 2005, p.21). Esse método faz uma oposição ao método sintético, partindo da premissa de que deveria se ensinar aos estudantes, de forma “completa”, para só depois ir dividindo as partes. Os dois métodos, analítico e sintético utilizam a memorização como recurso ao aprendizado.

Em meio a discussão sobre os métodos tradicionais de alfabetização, que acabaram de ser descritos acima, vem ganhando cada vez mais espaço a perspectiva do alfabetizar letrando.

[...]o enfoque da escrita alfabética como sistema notacional é necessário para construirmos didáticas da alfabetização que, libertando-se dos velhos métodos associacionistas (globais, fônicos, silábicos, etc.), permitam alfabetizar letrando. Ou seja, para que possamos ensinar, de forma sistemática, tanto a escrita da linguagem (o Sistema de Escrita Alfabética) como a linguagem que se usa para escrever os muitos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade (MORAIS et. al. 2005, p.30).



Diferente dos métodos tradicionais, o alfabetizar letrando faz com que os estudantes aprendam a ler e escrever, tendo contato com diferentes gêneros textuais, refletindo e tendo consciência do que cada palavra representa, sem ter como instrumento a memorização.

Ainda com relação à análise dos resultados, um dado preocupante é que ainda há 12,5% dos docentes que responderam não ser capazes de responder, no item 4, a professora S5 afirmou: “*Não conheço essas teorias*”. Essa professora tem curso de licenciatura em outra área do conhecimento e cursou o magistério. Considerando que já faz anos que o curso de magistério foi extinto, sabemos que não havia profundidade na discussão sobre os métodos e as metodologias de alfabetização.

De modo geral, os resultados levantam questionamentos quanto à fragilidade existente na formação inicial do professor, especialmente, os da EJA, o que revela a extrema necessidade de uma política de formação docente continuada de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, reiterou a necessidade da formação continuada, como um dos objetivos para suprir as lacunas existentes nas práticas docentes dos professores que lecionam na Educação de Jovens e Adultos – EJA, através da análise dos dados, obtivemos resultados que nos faz refletir e responder as indagações que levaram a essa pesquisa.

Observamos a importância da formação inicial nas práticas docentes, mostrando o quanto interferem de forma direta. Analisar as práticas, é de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem, como já explanamos anteriormente a abordagem com esse público requer um olhar mais específico, diante das peculiaridades que encontramos, sendo necessário constantes aprimoramentos.

Os resultados obtidos, detalham o entendimento e aplicação que os professores participantes da pesquisa tem quanto ao processo de alfabetização, na utilização e aplicabilidade dos métodos e metodologias, reafirmando que as formações continuadas de qualidade, trará contribuições e reflexões no processo de ensino.

Os professores da EJA têm o desafio de adequação das suas práticas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes, principalmente por se trata de pessoas que não tiveram acesso à escola na idade apropriada e se o método não for trabalhado corretamente, poderão apresentar maiores dificuldades. A leitura e escrita acompanharam os estudantes por toda vida, nas diferentes esferas sociais, sendo fundamental que os estudantes possam ser alfabetizados e letrados.



REFERÊNCIAS

1. ARROYO, M. G. *Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.G. C.; GOMES, N. L. (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.
2. BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br) .Acesso em: 17/07/2021.
3. BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 2000. Disponível em: <Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 12 ago. de 2020.
4. BRASIL. CNE/CP. *Resolução nº. 1*, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://portal.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 24/07/2021.
5. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
6. _____. *Pedagogia do oprimido*, 17ª. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.7-8.
7. GADOTTI, M; ROMÃO, J. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2011.
8. MARINHO, Adriétt De Luna Silvino et al.. *Formação continuada de professores: um investimento necessário*. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60540>>. Acesso em: 29/07/2021 11:52
9. MORAIS, A.G. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. MORAIS, Artur Gomes et al. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética* — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
10. QUEIROZ, Ana Helena Oliveira. *A Formação Inicial De Educadores De Jovens E Adultos Nas Universidades Federais De Minas Gerais: A Perspectiva Dos Pedagogos Em Formação*. Mariana – MG (2016). Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/7107> (Acesso em: 24/07/2021).
11. SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



Capítulo 3

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM FOCO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Fábio Henrique Sales de Lima Lau*⁵

*Flavio Cavalcante Veiga*⁶

*Ana Lady da Silva*⁷

*Janeíne de Oliveira Valido*⁸

INTRODUÇÃO

A ação relacionada ao trabalho possibilita ao indivíduo produzir algo em benefício do coletivo, a partir das suas experiências pessoais, da instrução obtida ao longo da vida, da demanda mercadológica apresentada pela sociedade e principalmente pela remuneração que pode ser adquirida com as suas atividades. O trabalho e o produto dele resultante são gerados através da efetivação do conhecimento obtido ao longo da formação acadêmica e profissional do indivíduo e as relações sociais inerentes à sua sobrevivência. De acordo com o Art. 22 da LDB, a educação básica tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

5 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4746-1536>; Doutorando do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião – PPGCR da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Professor efetivo do Instituto Federal de Alagoas, BRAZIL, E-mail: fabio.lau@ifal.edu.br.

6 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7750-9866>; Doutorando do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião – PPGCR da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Professor efetivo do Instituto Federal de Alagoas, BRAZIL, E-mail: flavioc.veiga@hotmail.com.

7 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2323-6249>; Mestre em Estudos Literários PPGL/ UFAL, Professora efetiva do Instituto Federal de Alagoas, BRAZIL, E-mail: analady@gmail.com.

8 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8118-5825>; Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, BRAZIL, E-mail: janegeo1985@hotmail.com.



Diante do contexto utilitarista apresentado, depreende-se que a educação tem como função preparar profissionais para que tenham algumas características, voltadas para a prática do trabalho, como a capacidade de iniciativa, a execução da atividade em equipe, o desenvolvimento da proatividade em todos os aspectos relacionados à produção ou serviço prestado (CARMO; AMORIM; REMEDIOS, 2020). Este cenário não remete ao que se propõe uma formação omnilateral, que não busca apenas atender as demandas capitalistas, mas uma formação humana em toda a sua dimensão.

Além do norte voltado para a formação profissional, existe uma inquietação durante toda a extensão do Ensino Básico, relacionada à formação de uma base sólida voltada para a reflexão crítica e a construção do protagonismo do indivíduo, mediante as suas necessidades naturais e sociais, demandando a concretização da sua cidadania, como sujeito que reconhece quais são os seus direitos e deveres e age para que sejam garantidos, promovendo equidade no meio ao qual está inserido e prevalecendo as suas singularidades culturais (FRIGOTTO, 2007).

De acordo com a reformulação curricular do Ensino Médio, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tornou-se um itinerário formativo que tem como objetivo principal preparar o alunado para o exercício profissional, consonante à formação cidadã no que tange às suas implicações. Para este feito, a EPT abrange cursos em diferentes níveis de instrução: cursos de qualificação inicial e continuada, habilitação técnica, graduação (tecnológica, bacharelado e licenciatura) e de pós-graduação.

A EPT está inserida na educação básica, especificamente no Ensino Médio Integrado, que articula a formação propedêutica com a profissional, e no pós-médio, com os cursos subsequentes, além de atuar também na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, neste caso sendo difundida no PROEJA, programa que integra a formação profissional à EJA de nível médio.

Historicamente, a educação básica de jovens e adultos no Brasil foi marcada por iniciativas individuais ou de grupos distintos (GADOTTI, 2001) causando descontinuidade, contradições e descaso dos órgãos competentes, trazendo a necessidade de políticas públicas voltadas para esse nicho (MOURA, 2007). Vale ressaltar que tais políticas públicas devem ser baseadas nas dimensões sociais, culturais, econômicas, afetivas e cógicas do aluno no enquadramento da EJA.

Visando ao atendimento da demanda por qualificação profissional de jovens e adultos, foi criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica



na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, tendo como objetivo enfrentar as discontinuidades que marcam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e interligar a educação básica com uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade, consonante à equidade social do indivíduo.

O objetivo deste texto é caracterizar historicamente a EPT com foco no atendimento de jovens e adultos pelo PROEJA, utilizando como metodologia a revisão bibliográfica integrativa. Além da legislação educacional vigente no país, recorreu-se a autores, como: AZEVEDO e TAVARES (2015), SAVIANI (1989), MOURA (2007, 2010), FRIGOTTO (2007), RAMOS (2005) e FREIRE (2011).

O texto estrutura-se inicialmente em um breve histórico da EPT no Brasil, onde se demonstra-se a evolução da educação profissional do período colonial até a origem do PROEJA nos Institutos Federais; na sequência, caracteriza-se a Educação de Jovens e Adultos destacando as dinâmicas sociais pertinentes a esta modalidade e à organização do PROEJA como mecanismo de formação integral.

BREVE HISTÓRICO DA EPT NO BRASIL

A história da educação profissional no Brasil não apresenta um consenso sobre o início desta formação no país, os estudiosos que têm a EPT como objeto de estudo chegam a considerar que as práticas desenvolvidas pelos povos nativos, antes mesmo da chegada dos portugueses, remetem às primeiras ações ligadas à educação profissional no Brasil (SOUZA; BENITES, 2021).

Para Manfredi (2016), atividades como pescar, plantar, colher e caçar eram realizadas pelos adultos das tribos pelo simples fato de observarem ações rotineiras, como um meio de aprendizado para o desenvolvimento das ações ligadas à própria subsistência da comunidade, o que caracteriza um trabalho diante da organização social do grupo. A autora ainda ressalta que os povos indígenas também foram os pioneiros no ensino dos ofícios voltados à tecelagem, à produção de cerâmica, a adornos, à construção de casas, ao cultivo da terra e à manipulação de ervas para finalidade medicamentosa. Logo, a formação profissional acompanha o homem desde os primórdios, quando o ensino das técnicas profissionais se dava pela observação, pela repetição e pela prática.

No tocante à educação básica e profissional no país, antes do século XIX não se tinham ações expressivas que demonstrassem a oferta da educação profissional de forma a beneficiar as classes sociais mais populares. Assim, a educação era privilégio das camadas mais abastadas



da sociedade brasileira. O que denota como a educação profissional no Brasil vem da criação do Colégio das Fábricas em 1809, por D. João VI, que na época ainda era príncipe regente no país (BRASIL, 2007).

Moura (2007) afirma que, no decorrer do século XIX, surgiram diversas instituições organizadas pela sociedade civil com o objetivo de alfabetizar e ensinar um ofício às crianças abandonadas em orfanatos ou simplesmente pobres da época. A gênese da educação profissional no Brasil teve uma ótica assistencial, remetida para aqueles que, à sua própria origem, traziam o inevitável abismo social dominante para as camadas da população.

No ano de 1909, ocorreu um fato pontual para a EP no Brasil. Nilo Peçanha assumiu a presidência do país e criou, nas capitais dos estados da Federação, as Escolas de Aprendizes Artífices (os atuais Institutos Federais) através do decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909. A finalidade dessas escolas era oferecer formação profissional e qualificar a mão-de-obra para atender às demandas de cada região do país. Vale ressaltar que, inicialmente, foram criadas 19 escolas que ofertavam tal formação de maneira gratuita (OLIVEIRA JUNIOR, 2008). No processo de escolarização do Ensino Profissional, a instalação dessa rede escolar no regime republicano significou a efetivação da primeira política nacional dessa modalidade de ensino.

Com o processo de industrialização do país, as atividades econômicas estavam em expansão, o que influenciou o crescimento da vida urbana e as novas demandas relacionadas à educação profissional e ao mercado de trabalho. Para atender às necessidades do capitalismo em transformação, mais uma vez a instrução da população mais carente estava voltada para o setor secundário, o que possibilitou o progresso econômico do Brasil, naquela época (KUENZER, 2009).

Com o advento da Constituição Federal, no governo de Getúlio Vargas a educação técnica passou a ser vista como um elemento de desenvolvimento social, principalmente da classe trabalhadora. Notadamente, a criação dos Liceus Industriais tinha a qualificação profissional como objetivo, voltada para atender à expansão industrial. A criação dos Liceus Industriais também equiparou o Ensino Técnico e Profissionalizante ao Ensino Médio. Em 1942, nessa ocasião, ocorreu uma grande mudança na organização educacional do país: com Gustavo Capanema, ministro da Educação e da Saúde no Brasil, os Liceus passaram a ser chamados de Escolas Industriais e Técnicas – EIT's (BRASIL, 2011).

A crescente intensificação da industrialização no país trouxe a necessidade da qualificação da mão-de-obra. As Escolas Industriais passaram a ser fundamentais para a formação nas áreas de infraestrutura. O modelo proposto por Capanema seguiu até 1959,



quando as Escolas Industriais e Técnicas (EIT's) foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, adquirindo, assim, autonomia administrativa e pedagógica (BRASIL, 2011).

Na década de 1970, o governo militar promoveu uma profunda mudança na educação básica brasileira com a Lei 5.692/71, a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau, ofertando a profissionalização compulsória no Ensino Médio. O crescimento da economia na década de 1970 trouxe o aumento da procura pelo Ensino Técnico e Profissionalizante, logo, em 1978, foram criados os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), centralizados nas Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná, do Rio de Janeiro, que tinham como objetivo formar engenheiros de operação e tecnólogos (KUNZE, 2009). Os CEFETs absorveram as atividades antes desenvolvidas pelas ETFs e pelas Escolas Agrotécnicas, tornando-se o modelo padrão da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico, quando surgiu uma preocupação mais efetiva para as mudanças tecnológicas das décadas de 1980 e 1990.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, de 1996, trouxe uma mudança significativa no que se refere ao Ensino Profissional e Técnico. Entre essas mudanças, ocorreu a separação das disciplinas de formação geral daquelas que eram destinadas à formação técnico-profissional. Mais tarde, precisamente em 2004, com o Decreto 5.154/04, o Ensino Técnico foi reintegrado mais uma vez ao Ensino Médio (BRASIL, 2011), demonstrando que a EPT brasileira sofreu mudanças significativas ao longo da sua jornada no país.

O início do século XXI trouxe mudanças significativas no que diz respeito à EPT no Brasil. O Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA foi implantado precisamente em 2005, por meio do Decreto 5.458/05. Em 2008, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892/08, que originou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), com a finalidade de fomentar uma maior igualdade de acordo com a diversidade social, econômica e geográfica do país.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado com a Lei nº 12.513, de 26 de outubro do ano de 2011, no governo de Dilma Rousseff, trazendo como objetivos principais expandir, interiorizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio; contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio público, por meio da articulação com a educação profissional; ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica e estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2013).



Após a apresentação desse percurso cronológico da EPT no país, é possível observar que essa modalidade de ensino possui um caráter emergente na esfera educacional brasileira, isto é, percebe-se uma evolução dada ao crescimento da importância dessa modalidade de ensino nas políticas educacionais, reconhecendo a necessidade de preparar uma geração apta não somente para operacionalizar máquinas frente às exigências do mercado de trabalho, mas, ao mesmo tempo, promover uma formação completa omnilateral.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para refletir sobre os desafios da EJA, faz-se necessária uma análise sobre os alunos para os quais o programa é destinado. Sujeitos que trazem as urgências de um público que não terminou os estudos na “idade correta”, devido às implicações sociais do meio no qual estão inseridos.

De acordo com o documento base do PROEJA, o sujeito atendido na Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se da seguinte forma,

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007, p. 11).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a EJA é uma modalidade da Educação Básica resultado de um processo histórico mais amplo. Só a partir do século XIX, ocorreu o reconhecimento da necessidade de uma educação voltada para jovens e adultos, tendo como ação inicial a criação das escolas noturnas (COSTA, 2011). Essas escolas eram de organização privada, com o foco principal de alfabetizar jovens e adultos, do gênero masculino.

Na década de 1940, a EJA teve por objetivo a erradicação do analfabetismo, além da criação do Ensino Supletivo, uma prática utilizada até os dias atuais. Ainda na década de 1940, precisamente nos anos de 1947 e 1948, ocorreram os Congressos Nacionais de Educação de Adultos. Foi no II Congresso Nacional de Educação de Adultos que o educador Paulo Freire obteve destaque. Paulo Freire coordenava os programas de educação de adultos do SESI, onde trabalhou durante dez anos e realizou as suas experiências, das quais resultaram o método mundialmente conhecido: o método Paulo Freire.



Paulo Freire foi um ícone na EJA durante as décadas de 1950 e 1960, quando alfabetizou 300 trabalhadores em 45 dias, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. Ele conseguiu esse feito através da organização dos “Círculos de Cultura” e os resultados chamaram a atenção da opinião pública e a aplicação do sistema pôde estender-se a todo o território nacional sob os subsídios do Governo Federal (FREIRE, 2011).

Na década de 1960, com a chegada dos militares ao governo do Brasil, a EJA regrediu. A ideia de uma formação politizada não era de interesse do governo vigente, que se prolongou até 1985. Os militares criaram o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, executado por civis, sem formação pedagógica, em espaços informais e sem maiores investimentos do governo.

Com a democratização do país e os movimentos sociais, a Constituinte de 1988 trouxe novos ares para a educação brasileira. A educação como direito de todos impulsionou a construção de novas políticas para a EJA. As ideias de Marx defendidas pelo educador Demerval Saviani, por uma educação politécnica e omnilateral, começaram a ganhar força. Esses debates foram fundamentais durante a implantação do PROEJA.

As questões educacionais no Brasil, historicamente, geram polêmica e conflitos entre os entusiastas por uma educação pública, gratuita, de qualidade para todos os grupos sociais, independente das suas características físicas, econômicas e sociais, sendo uma educação emancipatória, com viés de equidade social, promovendo uma formação humana e crítica.

O debate sobre a dualidade no ensino sempre foi um dilema na educação (FRIGOTO, CIVATTA E RAMOS, 2005), de um lado há a defesa da formação profissional integrada ao Ensino Médio em todos os seus aspectos científicos, tecnológicos e humanísticos, do outro lado existem os entusiastas da diminuição da participação do Estado na educação, delegando à iniciativa privada a promoção e atuação em todos os níveis da educação no país.

Dentro da premissa de uma formação integrada aos pilares de desenvolvimento intelectual e humano do sujeito, Frigoto, Ciavatta e Ramos (2005), citando o texto do projeto de lei de autoria do deputado federal Otávio Elísio, primeira proposta para a LDB de 1991, destacam:

A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo (FRIGOTO, CIVATTA E RAMOS, p. 25).

Segundo Saviani (2003, p. 140), a politecnia relaciona-se com o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”. O autor afirma que a escola tem o papel de ofertar conhecimentos tecnológicos e



científicos, além da compreensão dos processos ligados aos modos de produção através das atividades práticas politécnicas de acordo com cada época.

No que tange à relação Ensino Médio e Educação Profissional, a LDB aprovada em 1996, ainda é insuficiente, mesmo tendo representado um verdadeiro avanço para a educação em vários aspectos no Brasil. Na educação profissional, foram aprovados aspectos pouco representativos. No Artigo 37, terceiro parágrafo, consta: “A Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional, na forma do regulamento” (BRASIL, 1996). De toda forma, foi um avanço para a EJA, por considerar a Educação de Jovens e Adultos como modalidade na Educação Básica (FLORES; MELO, 2015).

A formação integral e politécnica foi mencionada superficialmente, sendo alvo da mobilização social e de estudiosos da área, para que se efetivasse o direito dos jovens e adultos de terem acesso à educação profissional e assim uma formação completa, formação essa que corrobora com a fala de Saviani (1989, p. 17), “o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho”.

Segundo a LDB de 1996, com o Parecer 11/2000, do Professor Jamil Cury, a EJA tem uma função reparadora, devido a uma dívida histórica que o país tem com esse público; uma função equalizadora, pois tem a obrigação de permitir que jovens e adultos tenham o direito a uma escola de qualidade; e uma função qualificadora, pois jovens e adultos têm o direito de continuarem aprendendo ao longo da vida. Depois de uma trajetória de lutas e experiências, travadas principalmente pelos movimentos sociais, no ano de 2005 durante o governo Lula, foi criado o PROEJA.

PROEJA

A integração da Educação de Jovens e Adultos com o Ensino Médio, que visa à formação integral do indivíduo, referindo-se ao trabalho, à ciência, à cultura e à tecnologia, teve uma longa jornada até a efetivação de ações, que materializassem a concepção omnilateral em alguns projetos pedagógicos de cursos voltados para o PROEJA.

De acordo com Azevedo e Tavares (2015), o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE de 2000 promoveu a inclusão da EJA no plano de educação profissional do país, resultando na implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com vistas a uma política de inclusão, onde a escola é um mecanismo de fundamental importância para o desenvolvimento social relacionado ao exercício do trabalho, de acordo com as especificidades de cada um.



Azevedo e Tavares (2015) ainda ratificam que o PROEJA, além de ter um cunho inclusivo e emancipatório, também promove o direito à educação básica, mas tendo o trabalho como princípio ativo, por conta da oferta do Ensino Médio vinculado ao EJA e à formação profissional.

Moura (2010) sinaliza o desafio proveniente da integração de três esferas da educação (Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e a formação profissional técnica) para alcançar o objetivo das melhorias sociais inerentes ao mundo do trabalho, além dos benefícios reais de cunho político e cultural do aluno do programa, sem o delimitante social já tão observado no passado.

Depois de superados os empasses, ao longo de anos a EJA, finalmente, além de ser reconhecida como um direito à educação de quem não teve condições de concluir a educação escolar, ainda passa a ser estruturada na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Relacionada à inclusão no PROEJA, Flores e Melo (2015) afirmam:

Nesta perspectiva, a política do PROEJA foi criada para incluir os adultos que foram previamente excluídos do processo de escolarização formal em idade apropriada, exclusão essa, fruto de uma contradição que, na maioria dos casos, é externa ao fenômeno educativo, oriunda de uma exclusão inerente ao processo de produção capitalista. Todavia, ao ser incorporada pela política pública do PROEJA, a exclusão passa a fazer parte do fenômeno educacional, isto é, existe uma unidade entre inclusão/exclusão, ao passo que a política inclusiva tem como objetivo combater sua condição de existência: a exclusão (FLORES E MELO, 20015).

Como toda política pública, fazem-se necessários o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação das ações vinculadas ao programa, com a finalidade de identificar possíveis falhas ou o real alcance dos objetivos propostos para a formação do aluno. Caso o PROEJA não cumpra os seus objetivos de inclusão e formação profissional e humana, isso pode acarretar a geração de uma exclusão ainda pior para os sujeitos que dele dependem, posto que o indivíduo agora passa a ser excluído de uma política voltada totalmente para ele, com o propósito que vai além da inserção no mercado de trabalho, mas promover também a sua inclusão social através do acesso à educação, como ratifica, Saviani (1989):

[...] a Educação diz respeito ao homem, o papel da Educação é a formação do homem (...). Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através do trabalho o homem vai produzindo as condições de sua existência, e vai transformando a natureza e criando, portanto, a cultura, criando um mundo humano. (SAVIANI, 1989, p. 08).



Surgindo como uma possibilidade de educação integral, no intuito de ofertar, além da formação para o trabalho, a reflexão voltada para uma participação social, crítica, ética e consciente, o PROEJA tem uma função ainda mais relevante para a sociedade, não apenas a formação de um contingente de trabalhadores, mas também a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, detentora e concededora dos seus direitos e deveres.

Frigotto et al (2005) defendem que é preciso superar o ser humano historicamente incompleto pela divisão social do trabalho, entre a função do executar e a função do pensar, gerenciar e planejar. Trata-se de ir além da formação para o trabalho, reduzida ao seu aspecto do trabalho pelo trabalho, em busca apenas da remuneração. O conhecimento de mundo, a reflexão do real papel no meio ao qual está inserido, gerando o entendimento das relações sociais, fazem com que a educação assuma o seu cunho emancipatório, à medida que dá condições para que o indivíduo tenha uma formação completa para a leitura de mundo e o do seu lugar no mundo.

CONCLUSÃO

O percurso histórico apresentado neste texto, com base nos autores elencados, demonstra os avanços e retrocessos ocorridos na educação profissional no Brasil. No debate sobre a EPT, verifica-se que, ao longo do tempo, foi implementada uma formação meramente tecnicista voltada à manutenção do exército de trabalhadores para o sistema de produção capitalista. Com as mudanças temporais e organizacionais, a EPT conseguiu ultrapassar tal estigma e hoje desponta com a proposta de uma formação omnilateral, voltada para a execução além da prática no trabalho, mas também como precursora de reflexão e conscientização social.

O PROEJA é um programa que pertence à EPT, configurando-se dentro do contexto da formação profissional e integral. Remete-se ao público da EJA, que foi amplamente marginalizado pelas implicações do sistema de produção capitalista. Logo, é imprescindível o resgate deste grupo, que, por direito, deve ter uma educação científica, tecnológica e humana, visando ao desenvolvimento crítico, com vistas emancipatórias.

Na ótica do trabalho como elemento fundamental para o ser social, é essencial a oferta de uma formação que vá além da realização de tarefas operacionais. Esta formação deve ser estruturada com base na premissa da equidade social, ultrapassando as diferenças étnicas, físicas, econômicas e ideológicas.



REFERÊNCIAS

1. AZEVEDO, M. A. A.; TAVARES, M. B. N. Educação de jovens e adultos e educação profissional no Brasil: caminhos e descaminhos no contexto da diversidade. **HOLOS**, v. 4, Ano 31, 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3182/1130>. Acesso em: 20 jun. 2021.
2. BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: CNE/MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.
3. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. PROEJA. Documento Base, 2007**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.
4. BRASIL. **O surgimento das escolas técnicas**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>. Acesso em: 28 jun. 2021.
5. BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em 23 jun. 2021.
6. BRASIL. **Lei 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.
7. CARMO, A.C.R., AMORIM, E. J. M., REMEDIOS, S. E. L. O PROEJA como modalidade articulada à EPT: uma análise sobre evasão escolar. **Cadernos de Educação Básica**, v. 05, nº 2, 2020. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/2785>. Acesso em: 21 jun. 2021.
8. COSTA, A. L. J. As escolas noturnas do município da corte: estado imperial, sociedade civil e educação do povo (1870-1889). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 53-68, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a04v32n114.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.
9. FLORES, T. M. D.; MELO, F. S. de. **LDB, EJA E PROEJA: Tensões, limites e avanços**. 8º Encontro internacional de Formação de Professores e 9º Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 8, n. 1, 2015. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1482>. Acesso em: 24 jun. 2021.
10. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.



11. FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**. 2007, v. 28, n. 100. p. 1129-1152. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>. Acesso em: 19 jun. 2021.
12. GADOTTI, M. **Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências**. In: _____: Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 29-40. (Coleção Escola Cidadã, v. 5).
13. KUNZE, N. C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 2, n. 2, 2009. Brasília: MEC, SETEC, 2009. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2939/pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.
14. MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
15. MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, v. 2, ano 23, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 25 jun. 2021.
16. MOURA, D. H. Reflexões sobre ética, estado brasileiro e educação. **HOLOS**, [S.l.], v. 1, p. 4-18, dez. 2007. ISSN 1807-1600. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/83>. Acesso em: 25 jun. 2021. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2006.83>.
17. MOURA, D. H. **A implantação do PROEJA no CEFET-RN: avanços e retrocessos**. Natal: Mimeo, 2010.
18. OLIVEIRA JUNIOR, W. **A formação do professor para a educação profissional de nível médio: Tensões e (in)tenções**. 2008. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2008. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/127/1/Waldemar%20de%20Oliveira%20Junior.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.
19. RAMOS, M. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.
20. SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: EPSJV/ Fiocruz, 1989.
21. SOUZA, E., BENITES, L. C. Educação profissional e tecnológica no Brasil: uma história de avanços e retrocessos. **Revista Cocar**, v.15, n.32, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4135>. Acesso em: 22 jun. 2021.



Capítulo 4

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO DA EJA NUMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE BOM CONSELHO, PE

Valéria Juliana Santos da Silva⁹

Sara Jane Cerqueira Bezerra¹⁰

INTRODUÇÃO

O presente trabalho delinea-se sobre a temática de Alfabetização e Letramento no Ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O interesse pelo tema surgiu a partir da disciplina, Alfabetização e Letramento da matriz curricular do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, ofertada em um curso de férias, e ministrada por minha orientadora acadêmica. Na ocasião, foram abordadas estratégias para o desenvolvimento do *trabalho pedagógico, possibilitando a alfabetização e o letramento dos discentes jovens e adultos, na construção do conhecimento, de forma contextualizada, e não tradicional. Este estudo partiu da inquietação para entender como esse processo se aplica para alfabetizar/letrar quando o aluno é um sujeito da EJA, e que já tem toda uma vivência e inúmeras experiências de vida.*

O ato de alfabetizar e letrar uma pessoa, teoricamente nos é apresentado de forma atual como um processo de mediar um sujeito para sua aquisição de leitura e escrita, em síntese, a interpretação dos códigos. Na presente sociedade globalizada e caracterizada como sociedade do conhecimento, exige-se cada vez mais sujeitos que tenham um domínio sobre leitura e escrita para interação social, ou seja exige um indivíduo que tenha o domínio da leitura e escrita bem como a interpretação do código linguístico. Diante disso reforça-se a inquietação de saber como este processo acontece na Educação de Jovens e Adultos.

9 ORCID: 0000-0001-9899-0759; Professora da Rede Municipal de Bom Conselho, PE, BRAZIL. E-mail: valeria16santos@outlook.com.

10 ORCID: 0000-0002-7965-1783; Universidade Estadual de Alagoas, Orientadora, Mestre em Educação do Campo, UFRB, Docente da Uneal. BRAZIL. E-mail: sarajane@uneal.edu.br.



A pesquisa que desenvolvemos e que apresentamos, parcialmente, neste artigo, teve por objetivo geral identificar como se dá o processo de alfabetização e letramento, dos alunos do primeiro ciclo de EJA, do Ensino Fundamental de uma escola pública do Município de Bom Conselho- PE. Buscou compreender e analisar o processo de alfabetização e letramento, bem como este acontece no ensino da EJA, quanto às condições pedagógicas e didáticas nas quais ele é desenvolvido. A pesquisa se caracterizou como uma pesquisa de campo qualitativa, com aparato bibliográfico, com coleta de dados através de questionário e entrevista semiestruturada realizada com 9 (nove) alunos, do 1º ciclo da Educação de Jovens a Adultos, com o professor da turma e a gestora da escola.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: a primeira seção apresenta como o processo de alfabetização e letramento ocorre no ensino na Educação de Jovens e Adultos. Na segunda seção trata-se da contextualização da estrutura da pesquisa e quais mecanismos foram utilizados para a obtenção e análise dos dados.

Por fim, apresentam-se os resultados, discussões e dados da pesquisa de campo realizada com os alunos do primeiro ciclo de EJA da referida escola, bem como o professor da turma através da observação e aplicação de instrumentos para a coleta e análise dos dados.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As práticas de leitura e escrita se complementam e estão impregnadas em nossa sociedade, portanto, a necessidade de ler e escrever torna-se a cada dia mais relevante mediante o cenário globalizado vigente, e, para que esse processo aconteça, é preciso que o aluno passe por um processo de alfabetização e letramento. A alfabetização consiste em ensinar o aluno a ler e escrever, o letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais, de modo significativo para o aluno. Em geral, tais processos acontecem na primeira infância, de forma sutil e lúdica, podendo acontecer também com sujeitos socialmente mais experientes, ou seja, jovens e adultos.

Portanto, segundo Prist (2015), o processo de alfabetização na EJA deve-se levar em conta o fato de que o aluno, ao estabelecer um contato educacional, já têm algumas familiaridades com a língua materna internalizada e já tem seu repertório linguístico formado, por fazer uso constantemente da comunicação verbal. Desta forma, podemos começar a entender como se dá este processo de alfabetização e letramento no ensino de jovens e adultos, em específico, atentando para a realidade social na qual o sujeito/aluno está inserido. Assim, cabe ao professor trabalhar a alfabetização com metodologias pedagógicas que aproximem o



conhecimento e suas ideias de mundo do conhecimento e perspectivas do aluno, colaborando com a construção do conhecimento formal, para a construção de sua própria escrita, mediando um trabalho didático significativo para o desenvolvimento alfabético, bem como a leitura e escrita do aluno.

Posto isso, segundo Ferreiro (1996), é notório resgatar que o processo de alfabetização se inicia antes do aluno ingressar na escola e, do mesmo modo, não termina quando ele sai da escola. Segundo Cagliari (1998), o aluno traz para a sala de aula o seu conhecimento, decorrente de suas experiências de vida, porque toda criança aprende a falar pelo fato de conviver com outras pessoas e todo jovem e adultos também já passaram por este processo. Apesar de não saber ler e escrever, ele conhece e utiliza sua língua de forma oral. Neste sentido, Cagliari, (1989, p. 148) afirma que “a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas (...) e uma herança maior do que qualquer diploma”. Desta maneira, o autor deixa claro que a leitura é bem mais significativa, quando abre as portas da conexão com o mundo, então, para Cagliari o professor ensina o aluno a ler o mundo.

Para Ferreiro e Cagliari (1989), o indivíduo antes de ingressar na escola já vivenciou a leitura e escrita, em seu contexto social. Este entendimento reafirma o que Paulo Freire (1989) aponta, quando indica que o professor deve criar tarefas, buscando dialogar com os alunos, e ouvir atentamente as expressões orais dos alfabetizados para se aproximar de sua realidade. Libâneo (1994) caminha na mesma perspectiva de Freire, salientando que:

O trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem dos alunos sob a direção do professor. Esse é um trabalho muito complexo e não se restringe somente a sala de aula, pelo contrário, está diretamente ligado a exigências sociais e a experiência de vida dos alunos. A assimilação de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades mentais decorrentes do processo de ensino não têm valor em si mesmos, mas visam instrumentalizar os alunos como agentes ativos e participantes na vida social (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Em vista disso, o professor da modalidade de EJA deve proporcionar ao aluno a reflexão sobre a linguagem que utiliza, no sentido de escrever as palavras que já usa no seu cotidiano, existentes em seu repertório linguístico, proporcionando-o raciocinar e ter ideias próprias sobre o que está aprendendo. Assim,

O professor deve promover a reflexão do aluno sobre a linguagem que utiliza no sentido de escrever as palavras que já usa no seu cotidiano. E entendemos que é das tarefas que promovem o diálogo e a escuta em uma comunicação



real entre professor e aluno que surge o repertório de palavras a serem estudadas. (FREIRE, 1989, p. 26).

Freire (1989), aponta que, no início da alfabetização, não se espera que o educando tenha uma compreensão profunda do que seria ler e escrever, porém não se deve menosprezá-lo, e sim, fazer com que o estudante tenha o interesse em aprender e, com a ajuda do professor, aguçar sua capacidade crítica, pois a ação de alfabetizar jovens e adultos não se resume a apenas juntar letras e formar palavras, treiná-las na escrita, mas sim, introduzir os jovens e adultos no universo da escrita, mostrando-lhes os principais tipos de textos que estão presentes em nossa sociedade.

Posto isto, o autor deixa claro que o professor não deve usar como base a forma tradicional de alfabetização, alicerçada na junção de sílabas ou no uso de cartilhas descontextualizadas e artificiais como as lições conhecidas, por exemplo “a vaca voa, lvo viu a uva”, sem lógica alguma. Nesses casos o educador desempenha o papel de detentor/transmissor do conhecimento e o aluno um simples receptor, pelo fato de não participar do processo de construção do conhecimento, pensamento caracterizado por Freire (1998) como mecânica e sem significado. Deste modo, as práticas de alfabetização propostas pelo paradigma freireano não se limitam apenas a “aquisição de uma técnica mecânica de codificação/decodificação”, mas como “um ato de reflexão, de criação, de conscientização, de libertação” (SOARES, 2004, p. 119).

Ao iniciar a alfabetização na EJA, precisamos estar atentos a concepção pedagógica e quais estratégias metodológicas vão ser utilizadas, evitando ao máximo o uso de cartilhas descontextualizadas, que produzem, muitas vezes, desmotivação no aluno para a continuidade dos estudos. Se considerarmos o quanto pode ser enfadonho (após um dia cansativo de trabalho) chegar na escola e ter que repetir a mesma atividade, mecânica, com ~~de~~ palavras que não tem significação alguma para o aluno. Esta realidade exige que os professores desenvolvam uma metodologia que aguace nos educandos o interesse e o gosto pela leitura. Ainda sobre essa compreensão Freire afirma:

Ler um texto é algo sério (...) é aprender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde e determinado. (...) Implica que o (a) leitor (a) se adentre na intimidade do texto para aprender sua mais profunda significação. (FREIRE, 1992, p.76.)

Nesse sentido, é importante estabelecer uma socialização antes de levar quaisquer atividades de leitura de textos ou escrita para sala de aula, para que, assim, os professores possam avaliar se aquele assunto a ser trabalhado está condizente para aquisição do



conhecimento e para a construção valores, estimulando capacidade de ler criticamente a realidade e de agir para transformá-la, dando sentido à vida cotidiana, “[...] com atividades de apropriação dos usos e das funções sociais da escrita, com reflexões acerca dos diversos gêneros de textos que circulam socialmente” (LEAL, 2004, p. 78).

Na situação da EJA, por já terem um grau de letramento, mesmo não sabendo ler e escrever, esses estudantes têm contato com alguns textos que circulam em seu meio social, com os quais se identificam, pois, como acentua Tfouni (2001, p.57), “as pessoas aprendem a ler informações que são necessárias para a organização de suas atividades”.

À vista disso, o processo de alfabetização, seja em qual for a modalidade de ensino, caracteriza-se pelo uso de um ou mais métodos significativos socialmente na vida do aluno. Tais métodos; para ensinar a ler e a escrever, estão combinados a formas de conceber os sujeitos, os objetos de ensino, a organização e progresso das aprendizagens, bem como o que se espera como resultado desse processo. Para Lopes, (2008, p.106)

O aluno espera que a educação escolar interaja com sua realidade de trabalho e de vida e que os conhecimentos construídos na escola sirvam de instrumentos de resolução de problemas, principalmente aqueles impossibilitam encontrar meios de subsistência.

Além disso, outro fator que se deve levar em consideração na alfabetização da EJA, é o cuidado para a não infantilização de atividades, pois essa readaptação de métodos torna-se desestimulante e leva o aluno a desistir no meio do caminho, pois alguns educadores de jovens e adultos já ensinam em outros horários ou em outras escolas para complementar a carga horária de trabalho, ou até mesmo o salário tendo em vista a desvalorização do profissional da educação em nosso país, e termina por ensinar na EJA, reutilizando a mesma metodologia e atividades desenvolvidas com as crianças, sem que ocorra um planejamento pedagógico pois, os públicos são singulares e específicos, onde uma metodologia que se aplica em uma turma, poderá não funcionar em outra, já que tem perfis, características e experiências diferentes.

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

O trabalho de pesquisa que serve de referência para este artigo, se insere no campo das Abordagens Qualitativas. Segundo Oliveira (2010) esse tipo de abordagem tem por finalidade qualificar os fenômenos e, em alguns casos, buscar soluções para as questões que surgirem com base nesses fenômenos; em dois vieses importantes: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo estruturada, como explicaremos no transcorrer dessa seção.



No que tange à pesquisa bibliográfica considera-se, conforme Gil (2010, p. 29), que “é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”. Sendo desta forma se foi preciso buscar várias fontes de pesquisa para seu enriquecimento teórico. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica está embasada em teóricos dedicados ao processo de alfabetização e letramento, bem como este procedimento se dá na EJA.

Segundo Gonsalves, (2001), a pesquisa de campo pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada, exigindo do pesquisador encontros mais diretos com os colaboradores. Nessa linha de pensamento, durante esta pesquisa foi feita opção pela entrevista semiestruturada que, Meirinhos (2016, p. 36), corresponde a uma “coleta de dados mais controlada. São questões flexivelmente formuladas. E listas de questões exatas”; para concretizar o *corpus* empírico da pesquisa de campo.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e registradas em áudio, com os alunos e o professor da turma. Segundo Meirinhos (2016, p. 63), “entrevista semiestruturada não segue uma ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas, deixando maior flexibilidade para colocar essas perguntas no momento mais apropriado, conforme as respostas do entrevistado”.

O método que denominamos para a análise dos dados foi o comparativo que, para Gil (2008), investiga indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles, ainda assim, vale considerar que esse método é utilizado com grande enfoque nas ciências sociais e humanas, como na educação, sendo esta, a subárea de investigação em que essa pesquisa se enquadra.

LÓCUS DA PESQUISA

O presente estudo foi realizado no Município de Bom Conselho – PE. A instituição de ensino onde a pesquisa foi desenvolvida abrange tanto alunos do município, como alunos dos municípios circunvizinhos, funcionando com turmas que vão desde a alfabetização à 4ª série/5º ano, entre os turnos matutino, vespertino com turmas de ensino fundamental e no horário noturno com (3) três turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) regularmente matriculados.

O público selecionado para a coleta de dados e realização da pesquisa foi uma turma do primeiro ciclo de Educação de Jovens e Adultos, no horário noturno da referida escola. A escolha desta instituição de ensino se deu pelo fato de ser a escola para estágios durante minha graduação, ou seja, a escola na qual eu sempre desenvolvi meus trabalhos acadêmicos.



RESULTADO E DISCUSSÃO

Ficou evidente na observação, realizada na pesquisa de campo, que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos é vista como um ensino isolado, isto é a parte na escola, pois não há material didático específico para EJA além dos livros que não estão adequados para a sua realidade. A escola não participa de nenhuma política pública para esta modalidade de ensino salvo o Programa Federal Mais Educação que é oferecido no contraturno e contempla somente os alunos da manhã e da tarde, sendo assim, não há projetos desenvolvidos direcionados para a educação jovens e adultos. Vale ressaltar que na escola há inúmeros projetos sendo desenvolvidos com o público do ensino fundamental, a saber: Projeto *Aedys*, que conta com o apoio dos agentes municipais de saúde; Projeto Pedofilia, que conta com o apoio de policiais militares da cidade; Projeto Águas de Pernambuco, com a perspectiva da aprendizagem no contexto da leitura, escrita e letramento de forma interdisciplinar, e Projetos diversos sobre datas comemorativas.

De acordo com o relato do professor que colaborou com a pesquisa, as reuniões pedagógicas acontecem semanalmente e, dentre os assuntos tratados, estão aula, atividades, projetos a serem desenvolvidos, todo o contexto da semana diária. Sendo também um momento da prática docente que acontece discussões destinadas as atividades socialização de projetos.

Em uma conversa informal com o professor da turma observada, ele relatou “que não há apoio algum na escola”. Ele ainda enfatizou que as turmas de EJA na escola são como ilhas, pois “...não tem apoio algum da coordenadora escolar e nem tão pouco da coordenadora municipal de EJA que trabalha na Secretaria de Educação” e, segundo ele, só procura os professores pelo aplicativo de mensagens via celular, assim os planejamentos do currículo são feitos apenas pelos os professores, o que, na verdade, acontece é que eles se reúnem a cada bimestre e ali decidem o que vai ser passado para os alunos.

Sendo, ainda assim, o professor desabafa que não há projetos que colaborem para aquisição de leitura e escrita, que os recursos didáticos disponíveis se restringem somente aos livros e a atividades xerografadas, que em anos anteriores eram providenciadas com dinheiro do próprio bolso. Ele ainda salientou que os alunos faziam uso do laboratório de informática quando ele estava disponível e que esse recurso os ajudava muito, mas, por questões políticas, a auxiliar de laboratório foi demitida. Em função disso ele diz não dar conta de levar todos de uma só vez e dar assistência a todos.



PERFIL DOS DISCENTES

Os alunos entrevistados se encaixam no perfil de estudantes com as diversas profissões, como doméstica, agricultor, artesã, dona de casa, costureira, com faixa etária entre 26 (vinte e seis) a 50 (cinquenta) anos de idade, que, após um determinado tempo e por questões sociais, se afastaram da escola, por exemplo, o fato de ter que trabalhar ainda crianças para auxiliar na renda familiar. E, hoje, retornam à escola, com objetivo de aprender a ler e escrever, ou para arrumar melhores oportunidades de vida, bem como outros que anseiam um curso de nível superior. Os dados da pesquisa referenciada neste artigo, são de uma turma de EJA com 22 (vinte e dois) alunos regularmente matriculados no primeiro ciclo da EJA e também se referem à contribuição do professor alfabetizador da referida turma. É importante destacar que, dos 22 (vinte e dois) alunos regularmente matriculados, apenas 17 (dezessete) frequentam assiduamente, uma vez que os demais já não frequentam mais a escola. Deste total e alunos com frequência assídua à escola, apenas 9 (nove) alunos foram entrevistados, pois os demais mostraram um tipo de resistência a participar da coleta de dados, sendo assim, a pesquisa foi realizada com esta amostra de dados obtida de forma espontânea.

De acordo com os dados obtidos, 9 (nove) dos alunos são do sexo masculino em relação a 8 (oito) do sexo feminino. Pode-se verificar também que a maioria dos alunos se enquadra na faixa etária de 26 a 50 anos ou mais. Ao observar a sala foi possível perceber que são poucos os jovens matriculados abaixo desta faixa etária.

Ao analisarmos os dados também constatamos que, de 9 (nove) entrevistados apenas um tem estado civil de solteiro e os demais se declararam casados. Ao serem entrevistados relataram que tiveram (e têm) o apoio de seu cônjuge para continuarem a estudar. Importante destacar ainda a quantidade de filhos desses alunos, pois se pode verificar que apenas um entrevistado não tem filho, 5 (cinco) dos entrevistados tem de 1 a 2 (um a dois) filhos, e 3 (três) deles tem de 3 a 4 (três a quatro) filhos. Um aspecto muito interessante da realidade destes sujeitos se evidenciou quando declararam ter o apoio dos filhos e filhas para estudar e que eles não atrapalham nos estudos. Uma das alunas entrevistada leva o filho às aulas e ele a auxilia, pacientemente, quando necessário.

Ao questionar sobre o período de interrupção dos estudos, bem como os motivos da interrupção, verificamos que os alunos tiveram que interromper seus estudos, ainda crianças. Ouvimos relatos de interrupção na vida escolar a partir de nove anos de idade. Na entrevista, os alunos disseram que o maior empecilho de não ter estudado quando menores eram as dificuldades que passavam financeiramente, levando uns a trabalhar para complementar a



renda familiar, ou para ajudar em casa cuidando dos irmãos mais novos, enquanto os pais iam para o cultivo da terra. Um dos entrevistados relatou que interrompeu seus estudos ainda criança, porque “o pai achava mais futuro em ele ir pra roça do que para a escola” (Aluno 1). Outra entrevistada relatou que, “quando criança, seus pais se mudavam constantemente, pois eram trabalhadores agrícolas e tal atividade impossibilitava a família de permanecer em uma só fazenda, que ficava longe da escola, tendo que repetir duas vezes a mesma série, quando teve oportunidade de estudar”. (Aluno 2). Houve entrevistado que relatou ter saído da escola na adolescência por falta de interesse, por não achar a escola um ambiente interessante.

É perceptível que os alunos viveram uma trajetória escolar incerta, cheia de idas e vindas, com atraso escolar que, conforme Furtado (2014) que afirma que “[...] o atraso que começa ainda na infância se reflete em toda a trajetória”.

Ao questionarmos sobre as aspirações acadêmicas, pudemos analisar que 2 (duas pessoas) entrevistadas desejavam apenas concluir o Ensino Fundamental, 6 (seis) desejavam dar continuidade aos estudos, porém até o Ensino Médio e apenas 1 (uma) aluna de 43 (quarenta e três) anos deseja prosseguir mais adiante, com uma graduação no Curso de Pedagogia e posteriormente uma pós-graduação, na mesma área, pois, trabalha de doméstica e acredita que o diploma universitário pode mudar a sua vida. Assim, como nos aponta Freire (1997), a educação possibilita a transformação da velha situação concreta opressora, que cede seu lugar a uma nova história de libertação.

Notamos que a maioria dos alunos entrevistados caracterizaram a sua aprendizagem como ótima, em relação a 3 (três alunos) que consideraram boa e apenas 2 (duas) a consideraram regular. É importante atinar que a aprendizagem aqui relatada não é apenas aquisição de conhecimentos, ou seja, não apenas conteúdos e informações, mas uma aquisição de conteúdo significativos para o meio social dos alunos interrogados.

Como pudemos observar, na pesquisa todos os entrevistados responderam de forma positiva, no que se refere a como analisam e representam seu professor, pois 8 (oito) destes alunos afirmaram que veem o professor como facilitador e apenas uma aluna o representa como mestre. Nesta perspectiva, Luckesi(2005), ratifica que é responsabilidade “do professor desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos alunos”, ou seja, o professor deve estabelecer uma relação como mediador do aluno, com afetividade e aceitação.



PERFIL SOCIAL E PROFISSIONAL DO DOCENTE E SUA DIDÁTICA NA EJA

A entrevista foi realizada com o professor da turma que, por sua vez, tem magistério com formação de nível superior em Pedagogia, que, por razões diversas, posteriormente, optou por se graduar em Biologia, com pós-graduação concluída em Psicopedagogia. Ele é concursado com regime de trabalho de 40 horas-aula, lotado na zona rural, distrito de Bom Conselho – PE. Atua na escola *lócus* da pesquisa há 10 (dez) anos, e trabalhando como professor da EJA para complementar a carga horaria, há 18 (dezoito) anos. Ele destaca que nunca tinha lecionado na turma de jovens e adultos antes, ressaltando que não foi opção dele, estar como alfabetizador na EJA, mas sim por solicitação da escola.

O docente se posicionou afirmando “a turma de EJA como uma modalidade de ensino que busca relacionar a vida cotidiana dos alunos. Informou que utilizando como recurso muitas conversas e laços afetivos para assim chegar a uma educação e conhecimento formal”. Ao ser interrogado se a prática docente que desenvolvia em sala de aula estava fundamentada em algum teórico específico, relatou “que procura nortear seu trabalho através de interpretações da obra de Paulo Freire, pois acredita que é partindo de experiências próprias, que o aluno aprende.”

Ainda assim o professor disse que “o material didático utilizado não é coerente com a realidade dos alunos, que pertencem ao mercado de trabalho informal como agricultores e doméstica, artesã, entre outras profissões”. Desta forma, ele ainda apresenta como dificuldades na sua prática profissional a falta de material de apoio, dizendo ter como recurso metodológico apenas quadro e lápis, pois o livro não é um recurso adequado para a realidade de seus alunos. Afirmou ainda que as mídias da escola estão sem funcionar e que um dos recursos que auxiliava na aprendizagem dos alunos era o laboratório de informática, atualmente desativado. Destacou a falta de apoio e de reuniões pedagógicas por parte da Coordenação.

Ao analisar as respostas que foram disponibilizadas em entrevista com o professor foi possível ver que, em sala de aula, interage com os alunos, e percebe-se que tem um laço afetivo com eles. O professor acredita que alfabetizar na EJA não é tarefa fácil. Relata não gostar de trabalhar com o primeiro ciclo da Educação de Jovens e Adultos, pois exige muito e não tem apoio pedagógico, nem da Coordenação Municipal especializada e tão pouco da Coordenação Escolar. De acordo com o professor a tarefa de alfabetizar Jovens e Adultos é difícil também porque requer experiência e habilidade, exigindo muito do professor, a todo tempo, uma vez que tem uma parte de contribuição para a formação social do aluno.

Ao observar a didática utilizada pelo o professor entrevistado foi possível constatar que, na sua prática pedagógica de alfabetização e letramento, ele não usa materiais didáticos



que são manipuláveis como alfabeto móvel, que auxilia muito, contribuindo para os alunos terem contato com um recurso concreto.

As suas aulas são planejadas da seguinte forma: antes de começar a aula, após cumprimentar a todos os alunos e corrige a atividade inacabada ou encaminhada para casa no dia anterior, posteriormente ele apresenta qual assunto será trabalhado no dia e começa as atividades.

No dia observado, o professor levou atividades de português xerografadas em letras maiúsculas tiradas da internet, onde tinha como conteúdo um quadro com todas as letras do alfabeto, tendo questões que solicitavam para o aluno circular as letras que tinham no seu nome, bem como leitura e reescrita de palavras com as letras do alfabeto. Desta forma, pude observar também que, quando o professor explicava as atividades de interpretação de pequenos textos xerografados de forma descontextualizada, gerava certa confusão nos alunos, fazendo com que demorassem a responder o que havia sido solicitado. As metodologias utilizadas pelo professor pareciam favorecer, em parte, a aquisição da leitura e escrita dos alunos.

Diante do exposto, necessário se faz resgatar o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Brasil, 1996) afirma que se deve manter uma base nacional comum do currículo, ou seja, o currículo precisa estar de acordo com as dimensões da formação humana do aluno, sendo contextualizada, contemplando as quatro áreas do conhecimento, coisas que se aplica em parte na metodologia observada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho foi possível compreender que, numa sociedade e momento histórico cada vez mais submetidos aos valores e ditames do capital e com o aprofundamento das desigualdades sociais, é fundamental afirmar a educação como um direito do povo, da classe trabalhadora. O acesso à leitura e escrita (possível através dos processos de alfabetização e letramento, precisam ser vividos enquanto ação reflexiva, significativa e contextualizada) é fundamental para que o aluno possa praticar efetivamente sua cidadania.

Vimos que segundo Avelar (2006), este processo não se inicia nem tão pouco termina na escola, pois o sujeito traz consigo uma gramática internalizada e representações sociais de onde o mesmo vive, seja ele uma criança ou um adulto.

O processo de alfabetização e letramento no ensino de Jovens e Adultos, desde o período colonial, se caracterizou como uma educação doutrinária religiosa, propagado e como



um ato solidário e não como um direito, pois eram considerados os não letrados e por sua vez eram caracterizados como incompetentes, eram excluídos da vida política, ou seja, não poderiam votar, pois o voto era restrito a pessoas letradas que soubessem ler.

Com a produção deste trabalho se alcançou um entendimento de forma considerável sobre a temática de alfabetização e letramento no ensino da EJA. Alfabetizar e letrar jovens e adultos não é tarefa fácil, visto que estes alunos já obtém um repertório linguístico formado, conforme suas experiências adquiridas ao longo da vida.

Foi com este trabalho também que pudemos notar que o ato de ler e escrever não é etapa de conhecimentos diferentes, mas sim complementares, ou seja, a leitura integra a escrita e ambos com suas especificidades, sendo a escrita de importância para a funcionalidade da linguagem e o letramento com sua funcionalidade social.

O presente artigo abordou alguns dos resultados de pesquisa realizada por nós, na qual se analisou o processo de alfabetização e letramento no ensino da EJA numa escola do município de Bom Conselho, PE. O percurso da pesquisa aqui sistematizado se mostrou produtivo, pois através dele, e buscando embasamento teórico em Soares (2004), Ferreiro (1999), Cagliari (1997), foi possível reafirmar a diferença entre alfabetização e o letramento, e identificar como este processo é desenvolvido na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, compreendido enquanto processo que ocorre em toda a vida, podendo, assim, ocorrer em qualquer etapa de ensino.

Foi possível, ainda, perceber as dificuldades de um professor alfabetizador, sem formação específica, para mediar tal processo, bem como os desafios com a falta de apoio tanto pedagógico, físico e financeiro que a Educação de Jovens e Adultos, infelizmente ainda enfrenta. Desafios estes que podem ser descritos como: a falta de valorização desta modalidade de ensino, bem como dos profissionais da EJA municipal.

O estudo deixa como contribuição para a escola uma reflexão de como vem sendo a prática de alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos, bem como debruçar atenção municipal para essa modalidade, e fazer saber que é preciso planejamento adequado, e um currículo diferenciado para que se possa desenvolver um trabalho significativo. Assim foi proposta a apresentação de um projeto de intervenção para professores da modalidade, com a finalidade de repensar como está sendo desenvolvido o trabalho a respeito de alfabetização e letramento.

A pesquisa que serviu de referência para o presente artigo, não se encerra por aqui, pois será dada continuidade à temática, tendo em vista a importância dos processos de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, enquanto direito do povo.



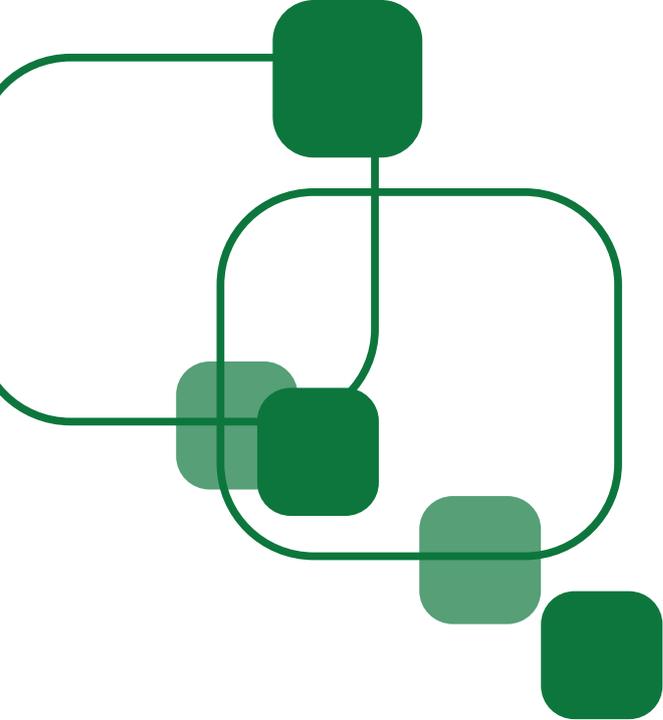
REFERÊNCIAS

1. AVELAR, Juanito. **Gramática, competição e padrões de variação: casos com ter/haver e de/em no português brasileiro**. Rev. Est. Ling. 2006. 46 p. v. 14, n. 2, p. 99-143, jun./dez. Belo Horizonte; 2006.
2. BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 20, de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
3. CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10a ed. São Paulo: Scipione, 1997.
4. FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.
5. FREIRE, PAULO. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 1989.
6. GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social- 6º. Ed.-** São Paulo: Atlas, 2008; p.01-197.
7. GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2010.
8. GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.
9. LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Arthur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
10. LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
11. LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. A especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos. In: Tania Maria de Melo Moura (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008.
12. MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EduSer-Revista de educação**, v. 2, n. 2, 2016.
13. OLIVEIRA, Almir Almeida de. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. **Revista FACEVV**, Vila Velha, nº 4, jan. /jun. 2010, p. 22-27.

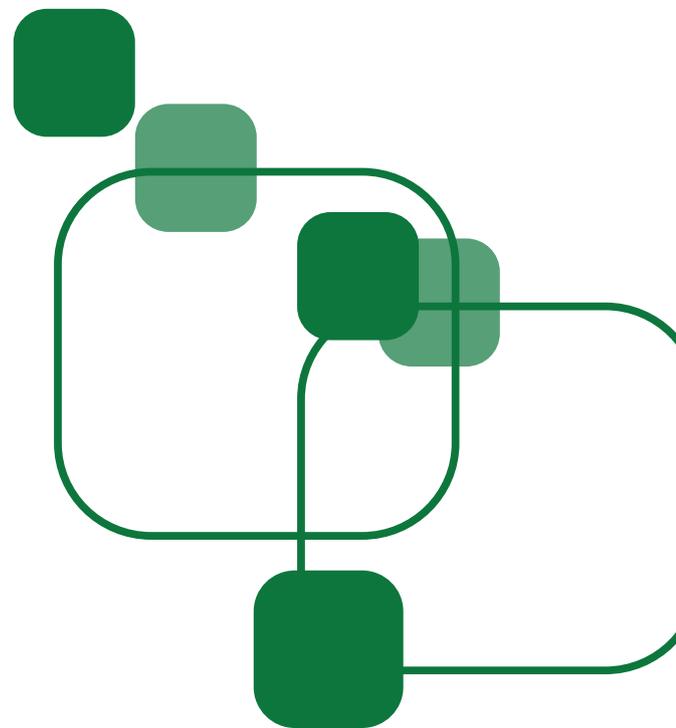


14. PRIST, Glenda Mellyssa do Nascimento. TRESCASTRO, Lorena Bischoff. **Glossário do Cotidiano: alfabetização de adultos a partir do repertório linguístico dos alunos**. Web-Revista SOCIODIALETO. UEMS/Campo Grande ISSN: 217 8 -148 6. Volume 5. Número 15. Maio 2015. Disponível em:< <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/search/search>>. Acesso em 18, agosto de 202.
15. SOARES, Leôncio José Gomes. **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil**: articular, socializar e intervir. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. Revista de EJA, n.17, maio de 2004.
16. TFOUNI, Leda Verdiani. **Alfabetização hoje**. MARQUES, MARIA LUCIA; AZEVEDO, Maria Amélia (Orgs). São Paulo: Cortez, 2001.





EXPERIÊNCIAS E PESQUISAS
EM EDUCAÇÃO
NO/DO CAMPO



Capítulo 5

PRÁTICAS DE LETRAMENTO: PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA EM TURMAS MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO CAMPO NO AGRESTE DE ALAGOAS

Ana Cláudia da Silva Oliveira¹¹

Bianca Ramos de Jesus¹²

Débora Gabrielle Rosa da Silva Pereira¹³

Sanadia Gama dos Santos¹⁴

INTRODUÇÃO

Este projeto tem como título “Práticas de Letramento: processos de leitura e escrita em turmas multisseriadas nas escolas do Campo no Agreste de Alagoas”. A presente pesquisa desenvolve reflexões dentro dos estudos da Educação do campo e suas interfaces com os pressupostos dos Novos Estudos de Letramento (STREET, 1984, 2014). Neste sentido, o letramento é compreendido como um fenômeno social (LOPES, 2004; STREET, 2014), ou seja, as práticas locais situadas em torno do texto escrito são determinadas por elementos socioculturais que configuram essas práticas no contexto local de grupos sociais.

11 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6765-8160>. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco UFPE. Especialização em Psicopedagogia - Faculdade Escrivão Osman da Costa Lins - FACOL. Mestre em Psicologia Cognitiva - UFPE. Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal do Moreno (PMM), E-mail: adriettluna@gmail.com.

12 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2720-4375>. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialização em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes. Mestranda em Educação Matemática e Tecnológica - UFPE. Docente na Prefeitura Municipal do Moreno (PMM). E-mail: yaimmim@gmail.com.

13 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5521-321X> Graduada de Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. Bolsista do Programa de Iniciação Científica - PIBIC

14 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3001-1889>, ID: <http://lattes.cnpq.br/9251665509410894>. Universidade Estadual de Alagoas, UNEAL. Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Brazil, e-mail: sanadia.uneal@gmail.com.



A referida pesquisa foi desenvolvida em escolas do campo nos municípios de Girau do Ponciano e Coité do Noia, tendo como foco, as turmas multisseriadas. A multisseriação é um fenômeno que ocorre com frequência nas escolas localizadas no campo, muitos professores veem esse fenômeno como um grande desafio a ser combatido, no entanto, muitas crianças tem acesso ao ambiente escolar por meio dessas classes que em grande maioria se transformam em forma de resistência, para que as crianças possam estudar perto da comunidade em que residem, não desconsiderando a possibilidade de existências dessas turmas por conta da falta de investimento dos órgãos públicos nas escolas do campo.

Trouxe como problemática as seguintes perguntas: Como o letramento é desenvolvido nas turmas multisseriadas de escolas do campo? Como as práticas que envolvem leitura e escrita se articulam com as práticas sociais dos educandos?

Esses questionamentos norteiam a pesquisa pois, compreendemos a necessidade de valorizar as práticas de letramentos sociais que são trazidos pelas crianças para a sala de aula e por isso voltamos o olhar para essa questão, assim como, a curiosidade de entender como ocorrem as práticas de letramentos nessas turmas multisseriadas que muitas vezes são vistas como um grande problema a ser enfrentado torna-se necessário.

O trabalho apresenta como objetivo geral, analisar as práticas de letramento e o desenvolvimento com os processos de leitura e escrita em turmas multisseriadas em escolas do campo na região do Agreste alagoano e como objetivos específicos: Verificar como o letramento é desenvolvido nas turmas analisadas, perceber como o letramento e as práticas sociais estão presentes no contexto da sala de aula, analisar o modo como a leitura e escrita estão presentes nos conteúdos desenvolvidos e suas relações com a realidade local dos envolvidos, analisar a aproximações e/ou distanciamentos entre multisseriação e letramento no contexto das escolas do campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A MULTISSERIAÇÃO

A relação entre educação do campo e desenvolvimento sustentável, segundo Silva (2009), numa realidade complexa, como a brasileira, teoricamente não é um conceito fácil de construir, primeiro por se tratar de pensar a educação num contexto profundamente marcado por desigualdades e exclusão; segundo porque esses dois conceitos apresentam diversidade de definição de acordo com os diferentes discursos ideológicos que os expressam. A visão de educação rural surge condicionada pelas matrizes culturais escravistas, latifundiárias e controlada pelo poder político e econômico das oligarquias.



Mesmo encontrando-se iniciativas de educação rural ainda no século XIX, é a partir dos anos 30 do século XX que começa a delinear-se um modelo de educação rural amarrado a projetos de “modernização do campo”, patrocinado por organismos de “cooperação” norte-americana e difundido através do sistema de assistência técnica e extensão rural (Calazans, 1993).

Educação do Campo é toda ação educativa desenvolvida junto aos povos do campo, “incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas”⁴ e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e de produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida.

Art. 1o. § 2o- A identidade da escola do campo define-se pelas especificidades e peculiaridades de sua própria natureza: pelo modus vivendi de suas populações, seus saberes, sua cultura, suas crenças e sua história que precisam ser respeitados e considerados na sua operacionalização. (RESOLUÇÃO NORMATIVA N° 040/2014).

As classes multisseriadas, são classes compostas por alunos de diversas idades e “series” regidas por um único professor. Muitas vezes os professores que ficam responsáveis por essas turmas não têm experiência com a multisseriação e acabam transmitindo o conhecimento, de modo que fragmenta a turma, pois a formação inicial desses profissionais acaba não considerando essa especificidade, o que se agrava com a falta de investimento e de políticas públicas nesse contexto.

São docentes que, na maioria dos casos, não têm uma formação política e pedagógica para lidar com realidade do multisseriamento. Essa realidade ainda se agrava pela ausência ou pela “timidez” das políticas públicas destinadas para este contexto (MOURA E SANTOS, 2012, p 71)

Mesmo com a falta de investimento e sendo considerada um grande problema na Educação do campo, as escolas multisseriadas ocupam um espaço de muita importância nas comunidades rurais, tornando-se a causa do contato de muitos sujeitos com a educação escolarizada.

São estas escolas as responsáveis pela iniciação escolar de grandes contingentes de brasileiros, ainda hoje. Não fossem elas, os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seriam ainda mais alarmantes. Assim, as escolas de classes multisseriadas, assumem uma importância social e política significativa nas áreas em que se



situam, justificando, portanto, a realização de estudos sobre a forma como se configuram. (MOURA E SANTOS, 2012, p 71)

Sabemos que as escolas enfrentam vários problemas, o sistema educacional brasileiro é norteado por paradigmas que não favorecem a população que vivem no campo e principalmente aquelas que estudam nessas turmas multisseriadas.

Moura e Santos (2012) em sua pesquisa mostram que é comum ser exigido aos professores que sigam a lógica da seriação nas turmas multisseriadas. Entendemos que a educação sempre foi vista fragmentada e dividida por turmas, no entanto, é necessário entender que existe especificidades que devem ser consideradas.

CONTEXTOS DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada nos povoados de Serrote do Japão que está localizado no Município de Girau do Ponciano-AL e no Povoado Olho D'água de Baixo localizado no Município de Coité do Nóia-AL, estes escolhidos por serem municípios onde as pesquisadoras residem.

O município de Girau do Ponciano-AL tem grande parte da sua área voltada para Zona Rural, isso pode ser explicado pela história do município. No lugar onde atualmente está edificada a cidade de Girau do Ponciano, chegaram, em data não conhecida, as três pessoas que são consideradas as responsáveis pela fundação do núcleo populacional original. Eram dois homens e uma mulher, de procedência ignorada. Os registros guardaram o nome de apenas um deles: Ponciano. Os pioneiros fundaram uma propriedade no local para exploração da agricultura. Porém, algum tempo depois, somente Ponciano permaneceu no lugar: um dos homens fixou-se em Tapagem de Traipu e a mulher transferiu-se para Jequiá da Praia.

Ponciano, exímio caçador, permaneceu no local e continuou sua atividade de caça, que era abundante naquelas paragens. Depois de alguns anos, uma senhora chamada Cidade Rodrigues e seus filhos Manoel e Antônio ali implantaram uma nova propriedade, levando maior movimentação ao núcleo populacional. O rápido progresso da localidade deveu-se à fertilidade de suas terras, bem como à chegada de novos proprietários. A primitiva denominação do povoado era Belo Horizonte, mas, por volta de 1912, sua toponímia foi mudada para Vila Ponciano, pois já apresentava o aspecto de uma próspera comunidade.

Coité do Nóia também dá início a colonização de suas terras e a partir de uma família, os proprietários das primeiras quatro casas que lá existiam por volta de 1880, conhecidos como família Nóia, conforme depoimento do mais antigo morador da cidade. Manoel Jô da Costa, oriundo de Limoeiro de Anadia, fixou-se naquela área logo em seguida dedicando-se a



agricultura e a atividade pastoril.

O local ligava-se a Limoeiro de Anadia e a Arapiraca por diversas veredas pequenas. Por volta de 1922, na divisão administrativa do Estado de Alagoas, consta como um lugarejo pertencente ao município de Limoeiro de Anadia. Segundo a obra “Terra das Alagoas”, de Adalberto Marroquim, naquela época existia em Coité uma escola pública mantida pelo Estado.

Com o passar do tempo e a chegada de famílias procedentes de outros municípios, a comunidade foi aumentando. Desse modo, Manoel Marques, de Pernambuco, Manoel Cazusa, de Arapiraca, bem como as famílias Bernardino e Virgem, juntaram-se aos primeiros moradores do lugarejo que tomou forma de povoado. Um intercâmbio maior entre o povoado e as cidades vizinhas, proporcionado pela abertura de novas estradas, contribuiu decisivamente para que Coité do Nóia passasse a ocupar lugar de destaque na região.

A origem do topônimo deve ao fato de os pioneiros do lugar pertencerem à família Nóia e lá abundavam pequenas árvores que dão um fruto, o coité, o qual aberto ao meio é usado como cuia para beber água, medir farinha ou outros produtos. O povo colhia os frutos na propriedade dos Nóia, popularizando assim a localidade com tal denominação.

Metodologia

A pesquisa foi financiada pela Fundação Amparo de Pesquisa de Alagoas (Fapeal), executada no ano de 2020 a 2021. A pesquisa é de natureza qualitativa, que segundo, Bortoni-Ricardo (2008) trata de interpretar as ações e fenômenos da dinâmica local do contexto para compreender os desafios e suas circunstâncias. Os instrumentos para a coleta de dados foram as gravações por meio do celular para colher as falas dos entrevistados, o termo de Consentimento Livre e Esclarecido para entrada e autorização da geração de coleta de dados e as gravações em áudio, a observação participante, o uso de entrevistas semiestruturadas e para levantamento do contexto foram utilizados o PPP da escola e informações da internet, que segundo Fonseca (1999) são procedimentos utilizados, com base em uma etnografia.

Foram inúmeros os desafios para a execução da pesquisa, o cenário pandêmico dificultou o processo. A princípio foi realizado um primeiro contato com as respectivas escolas e entrega no termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os primeiros levantamentos de dados, como as leituras bibliográficas e primeiras idas até o povoado.



ANÁLISE E DISCUSSÕES

Para alcançar os objetivos do projeto e analisar como ocorre o processo de letramento nas turmas multisseriadas e como está sendo nesse contexto de pandemia, realizamos entrevistas com coordenadores da educação do campo dos municípios de Girau do Ponciano e Coité do Nóia e com os professores que ensinam em turmas multisseriadas nas escolas do campo.

Nessas entrevistas podemos perceber a dinâmica nessas turmas e as mudanças que ocorreram principalmente nesse momento de pandemia, assim como, as relações entre escola e comunidade.

As perguntas foram elaboradas e organizadas em três blocos, o primeiro é o: Levantamento da Turma, esse primeiro tópico do questionário é composto por perguntas que tratam dos sujeitos que estudam nessas escolas, não são apenas perguntas relacionadas a forma técnica, elas ajudam a compreender como vivem essas crianças e a relação entre a escola e comunidade, assim como, da troca de saberes e das relações sociais estabelecidas na sala de aula.

O segundo bloco de perguntas trata do Levantamento das aulas no período de pandemia, esse questionário mostra como os professores participantes da pesquisa estão desenvolvendo/desenvolvem as práticas nesse atual momento, a adaptação das crianças e de suas famílias assim como, os métodos utilizados pelo professor e pelo município para que as crianças que vivem no campo desenvolvam as habilidades necessárias para que realizem atividades de leitura e escrita.

O terceiro bloco é o Levantamento e informações da escola, a partir desse questionário entendemos algumas situações a respeito da referida escola e a sua infraestrutura, assim como o motivo que ocasiona o fenômeno da multisseriação.

Na turma multisseriada da escola localizada no povoado do município Girau do Ponciano tem 12 alunos, todos esses alunos moram na comunidade e a escola não é nucleada, atende apenas os alunos do povoado de Serrote do Japão. Já na turma multisseriada localizada em Coité do Nóia, é uma escola núcleo e atende a 29 alunos, e assim como na escola de Girau do Ponciano, todos são da mesma comunidade na qual a escola é localizada. No encontro que tivemos com os Coordenadores da Educação do Campo no município de Girau do Ponciano, foi questionado o motivo da escola ser multisseriada, os coordenadores nos responderam que, esse fenômeno ocorre “por existir uma resistência dos pais em não querer mandar seus filhos para a escola da cidade, como são poucos, fica inviável formar uma turma com 2,3 alunos, por isso a turma multisseriada.” (Dados do diário de campo em: 19 de Abril de 2021).



Já os Coordenadores da escola de Coité do Nóia afirmam em entrevista que “o motivo da turma ser multisseriada é a quantidade de alunos, por não ter um número suficiente para formar uma turma seriada.” No entanto como a escola é nucleada existem outras sedes em povoados vizinhos que também é formada por sala multisseriada, e que separam as turmas por series nessas sedes, logo quando as aulas eram presenciais havia um transporte (van) que levavam e traziam esses alunos de um povoado a outros. No atual momento a professora em entrevista afirma que as aulas estão sendo ministradas/ofertadas por meios de plataformas *on-line* como *whatsapp*, *google drive*, *google meet*. Sendo assim, foi questionado a respeito da entrega dessas aulas, se todos os alunos tinham acesso à internet, visto que as plataformas citadas necessitam de aparelhos celulares, computador ou aparelhos tecnológicos que necessitam dessa rede. A professora diz que tem dois alunos que é feita a entrega de apostilas semanais devido à falta de conectividade online por motivos dos pais não saberem utilizar o celular.

Em uma das perguntas a professoras entrevistada do Povoado de Serrote do Japão nos foi informado que a comunidade é distante, o que justifica a resistência dos pais em querer que os filhos estudem na própria comunidade. Sabemos que essa não é a realidade de todas as crianças, muitos alunos se deslocam para a cidade para ter acesso à escola, mesmo sendo direito a garantia de estudar na comunidade em que vive ou se deslocar para uma comunidade vizinha é uma luta diária.

A Resolução Normativa N° 040/2014 – CEE/AL, afirma que:

Art. 6°. O processo de nucleação de classes isoladas/escolas localizadas na zona rural será operacionalizado através de deslocamentos intracampo, evitando-se o deslocamento do campo para a cidade. A necessidade de nucleação será atestada a partir de consulta às comunidades envolvidas, através de reuniões (assembleias ou plenárias), respeitando o disposto no ECA e na Lei n° 12.960/2014.

§ 2° - A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental deverão ser ofertados nas próprias comunidades rurais evitando-se o deslocamento de crianças menores de 10 anos da proximidade de suas moradias.

§ 3° - Os anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser ofertados em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, não podendo ultrapassar a quilometragem de distância da comunidade – escola, segundo a legislação vigente e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

No dia 11 de março do ano de 2021, realizamos uma entrevista com a professora do município de Girau do Ponciano, que iremos chamar de Brenda, questionamos a respeito da



diferença de trabalhar em uma turma multisseriada e em uma turma que não seja, ela também descreveu um pouco a forma que trabalhou com a sua turma do ano de 2020.

Muita diferença, na turma multisseriada tem que trabalhar com assuntos respectivos da série. Trabalhava atividades divididas por turmas, normalmente deixava os alunos do quarto ano separados dos alunos do quinto ano, porque os alunos do quinto ano sabem ler, onde trabalhava de forma mais fácil, já com os do quarto era mais complicado, tinha que realizar atividades para ajudar na alfabetização deles. O cantinho da leitura eu fazia em duas turmas.

Percebemos que a professora Brenda, mesmo tendo uma vasta experiência no trabalho nessa escola do campo ainda sente dificuldade no trabalho com as turmas multisseriadas enxergando a turma por blocos. Essa visão faz parte do estigma que existe sobre essas classes. Compreendemos a dificuldade de romper com essa visão nas turmas multisseriadas, visto que, a educação sempre foi vista em “caixas”. Além disso, os professores por vezes não se imaginam trabalhando nessas classes e em sua formação acadêmica pouco se fala dessa especificidade, ocasionando no despreparo do educador, que por muitas vezes se encontram sozinhos em suas turmas sem um devido apoio.

Para a professora do município de Coité do Nóia questionamos a sua experiência em turmas multisseriadas, e ela afirma que este ano de 2021 está tendo sua primeira experiência como professora titular, logo, nunca trabalhou antes nem com turma seriada nem multisseriada, e diz também que está usando o livro didático como referencial para ministrar as aulas de acordo com cada série de seus alunos. Sendo assim, perguntamos sobre qual está sendo sua maior dificuldade? Ela diz que está sendo prender a atenção dos alunos para cumprir suas obrigações e assim poder alcançar seus objetivos com eles.

Segundo a análise grande parte das famílias que moram nessas comunidades tem como forma de subsistência a agricultura, 100% das crianças ajudam os pais no cuidar da terra, uma das funções atribuída à agricultura familiar, é a sociocultural, significa o resgate de um modo de vida que associa conceitos de cultura, tradição e identidade (ALTAFIN, p.17). O que nos mostra a importância das atividades agrícolas para a comunidade.

É importante que a escola reconheça esse fator e dialogue com as relações de trabalho da comunidade, criando projetos e atividades que façam sentido para as crianças que esteja presente no contexto social em que ela faz parte, pois dessa forma, valoriza os conhecimentos culturais e saberes dos sujeitos. Essa preocupação se fez presente na fala de um dos coordenadores entrevistados do município de Girau do Ponciano-AL, que iremos chamar de Cláudio.



muito importante mostrar para a criança o contexto social que ela está inserida. A coordenação organiza projetos específicos para as escolas do campo, em 2020 foi trabalhado o projeto horta em casa e agora em 2021 será trabalhado o projeto farmácia viva com a justificativa de que no momento que estamos vivenciando, é muito bom se cuidar/medicar por métodos naturais e de fácil acesso. (Dados do diário de campo em: 19 de abril de 2021)

Devido ao momento pandêmico as aulas estão sendo ministradas utilizando recursos tecnológicos, por meio de aplicativos de mensagens e entre outros. Nos foi informado que são elaborados vídeos curtos, autoexplicativos e atividades são disponibilizadas na escola e entregue na casa dos alunos com um guia explicando como a atividade deve ser feita.

Considerando que nem todos os alunos possuem acesso às mídias digitais e a aparelhos tecnológicos, pois em algumas casas existem apenas um aparelho celular para toda a família. Isso nos mostra os desafios enfrentados pelos alunos que vivem no campo no momento da pandemia, muitos não possuem internet para ter acesso aos conteúdos por esse meio digital.

Para os alunos que não possuem internet é necessário buscarem as atividades e guias nas escolas, os que moram distantes um funcionário leva até a casa da criança. Todos os alunos pegam as atividades quinzenalmente, os pais recebem um guia de como explicar cada atividade, o uso do guia é explicado ao pegar na escola e também quando o funcionário leva na casa do aluno. No caso dos pais analfabetos, estão vendo um meio de mandar o professor na casa do aluno para uma melhor aprendizagem, mas no momento os pais procuram vizinhos, familiares que sejam alfabetizados para orientar.

A Cristina, uma das professoras do Município de Girau do Ponciano mora na mesma comunidade em que trabalha, na entrevista concedida no dia 21 de abril do ano de 2021, ela falou das dificuldades enfrentadas nesse momento e disse que as crianças a todo momento questionam o motivo de não poderem frequentar a escola, essas questões surgem porque a escola é localizada bem no centro da comunidade, não é murada, não tem nada que impeça o acesso das crianças, então eles brincam ao redor o tempo todo.

A facilidade do acesso das crianças à escola, a casa da professora, aos colegas de turma gera o questionamento, por que não estar juntos dentro da sala de aula? Quando os alunos tinham dúvidas em determinadas atividades eles iam até a casa da professora Cristina para perguntar, diferente de outras escolas pesquisadas, que esperavam a atividade voltar na outra semana em branco para ser informada que os alunos tiveram dúvidas.



Outra dificuldade da professora nesse período da pandemia, foi o projeto elaborado para esse período remoto. Ela informou que era necessário elaborar atividades específicas para cada turma, já que a turma é multisseriada.

As atividades elaboradas para auxiliar no desenvolvimento do processo de leitura e escrita nesse momento remoto são jogos confeccionados pelos professores, alfabeto móvel para cada criança para estimular o processo de leitura/escrita, uso do livro didático e atividades impressas.

De acordo com as atividades recebidas da escola do município de Coité do Nóia, que foram elaboradas pela professora como proposta de sondagem para “acompanhar o nível” de leitura e escrita assim como, o letramento dos alunos percebe-se uma grande variação de desenvolvimento entre os alunos, de forma que não dá para saber só pelas atividades as respectivas séries de determinados alunos, visto que, as atividades foram divididas seguindo a lógica da seriação. Nos anexos podemos analisar como alunos do primeiro ano estão mais a frente que alunos do segundo e terceiro anos, possa ser que esse fator ocorra pela variação do grau de dificuldade das atividades propostas.

Na figura 1, temos a atividade de sondagem realizada com um aluno do 1º ano na qual ela soube escrever e fazer a contagem das letras do seu nome, acertou suas vogais repetindo a letra l duas vezes. Assim, consideramos esse aluno na fase de escrita pré-silábica, visto que ele já conhece as letras vogais e consoantes e compreende que para existência de uma palavra é necessária uma composição de letras.

Diante de todos os passos dados em buscas de respostas a respeito das aulas em salas multisseriadas, é possível perceber que na escola situada em Coité do Nóia, a professora ainda não conhece a turma a qual trabalha devido ter deixado a desejar a respeito de algumas perguntas que foram feitas direcionadas ao nível de leitura e escrita dos alunos e de como ela estava trabalhando com essa variedade de níveis, posteriormente foi pedido para que ela mandasse algumas atividades feita por eles para que pudéssemos compreender mais sobre esses aspectos da turma e foi nesse momento que ela fez uma atividade de sondagem para conhecer um pouco mais sobre suas capacidades.

No entanto após a entrega dessa análise fomos estudar cada uma delas, e vimos o quanto a turma está composta por variedades de níveis, e o quanto estão com capacidades inferiores das exigidas para ser trabalhada com as atividades propostas nos livros didáticos das séries em que estão e que são passadas pela professora. Além disso, podemos perceber que as turmas multisseriadas muitas vezes não são vistas e tratadas de maneira que valorize as suas



especificidades. Essa pesquisa torna evidente que a formação profissional dos professores para atuarem em turmas multisseriadas no contexto rural não são suficientes para que possam atuar de forma eficaz, o fenômeno da multisseriação mesmo frequente, não é explorado no ensino superior.

Nas falas dos entrevistados (as) percebemos que existe a reprodução de determinadas ideias e ações, mesmo as escolas seguindo uma outra forma de organização por forma de resistência, os conteúdos são passados de forma que a sala acaba se dividindo de acordo com as respectivas séries.

Na fala de um dos entrevistados foi visto que mesmo com todos os projetos, métodos oferecidos para trabalhar com as turmas multisseriadas, existe uma grande resistência em uniformizar os assuntos para que sejam trabalhados de forma geral com a turma, onde fala que nesse período pandêmico, facilitou para que cada aluno recebesse os assuntos e atividades específicas da sua série/ano, não sendo necessário juntar as turmas para trabalhar os assuntos. Porém, na fala da professora, justifica ter sido prejudicada com esse método de divisão, já que teve que preparar planos de aulas específicos para cada série.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na referida pesquisa, foi percebido o esforço dos profissionais entrevistados em passar para as crianças conteúdos que dialoguem com o contexto social e comunidade dos sujeitos. Os professores e coordenadores entrevistados reconhecem a importância de trazer questões para o ambiente escolar que tenha relações com as práticas sociais dos indivíduos. Essa questão é observada principalmente nos projetos que são elaborados para a educação do campo e percebido que, no período remoto as dificuldades nas duas localidades são parecidas, porém vemos que em cada uma possui sua peculiaridade, como falta de internet, dificuldade em aproximação aos alunos.

O processo de leitura e escrita no atual momento passa por situações complicadas que atrapalham o desenvolvimento das crianças, visto que, muitas não possuem acesso a ambientes virtuais e nem mesmo a aparelhos telefônicos, o que transforma o ensino remoto na modalidade da educação do campo precário.

O exercício de leitura e escrita é realizado por muitos alunos por meio de apostilas e atividades impressas, só que muitas crianças não têm o apoio necessário em casa para que estejam respondendo essas atividades e aprendendo de fato, essa ocasião reforça a importância de um profissional qualificado para mediar a aprendizagem das crianças.



A utilização dos livros didáticos torna-se a principal ferramenta nesse momento, o que pode fazer com que as práticas sociais dos sujeitos sejam colocadas em “stand-by”, o livro é um recurso importante, no entanto, deve existir a preocupação em inserir nos planos de aulas questões específicas da comunidade em que a escola faz parte. A reflexão acerca da utilização do livro didático nas turmas multisseriadas é inevitável, visto que, ele pode condicionar os profissionais que seguem fielmente a proposta didática desse instrumento a fragmentar a turma e por fim, separá-las em séries, e desconsiderar as formas e traços da multisseriação.

REFERÊNCIAS

1. ALTAFANI, Iara. **Reflexões sobre o conceito de agricultura familiar**. Disponível em: <http://enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/70/f1282reflexoes-sobre-o-conceito-de-agricultura-familiar---iara-alfafin---2007.pdf>. Acesso em: 22 de Junho de 2021.
2. ALAGOAS. Resolução Normativa N° 040/2014 – CEE/AL. Maceió, 11 de novembro de 2014. Diário Oficial de Alagoas.
3. FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO È um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação* (São Paulo), 10: 1999. P. 58-78.
4. MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza. **A pedagogia das classes multisseriadas**: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. *Debates em Educação*. Maceió, Vol. 4, n° 7, Jan./Jul. 2012.
5. SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/17/f1098linha-do-tempo-da-educao-desenvolvida-no-espao-rural-no-brasil.pdf>. Acesso em: 19 Julho 2021.
6. SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo**: a escola na vida e a vida como escola. Tese de doutorado (Educação). UFPI, 2009.
7. STREET. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
8. STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.



Capítulo 6

OS IMPACTOS DA PANDEMIA COVID-19 NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA XUCURU-KARIRI YATI-LEÑAWAN EM 2020, PALMEIRA DOS ÍNDIOS, ALAGOAS

Rita de Cássia de Lima Gouvêa¹⁵

Evelyn Ferreira Santana Silva¹⁶

INTRODUÇÃO

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a pandemia trata-se de uma doença infecciosa (por vírus ou bactéria) e contagiosa que ocorre em larga escala. Diante desta definição, podemos destacar algumas pandemias ocorridas no passado, tais como: Peste Bubônica, Tifo, Gripe espanhola, em cronologias distintas.

O ano de 2020, foi marcado pela pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), que ocasionou a COVID-19, doença grave, vigente até o presente momento. A crise pandêmica iniciou-se no final de 2019 na China e alastrou-se pelo mundo.

Ao deslocarmos a narrativa para nossa realidade, podemos afirmar com base em dados do Boletim Epidemiológico divulgado pelo Ministério da Saúde em 17 de agosto de 2021 que, no Brasil, no período de 2020-2021, tivemos mais de 570 mil óbitos em virtude dessa pandemia. Em Alagoas, local em que norteamos nossa observação, esse número chegou, até setembro de 2021, a mais de 6 mil óbitos. No ímpeto de combater a proliferação da doença,

15 ORCID <http://orcid.org/0000-0002-4920-486x>. Bacharela em Serviço Social e Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Processos Organizativos da Sociedade da Faculdade de Serviço Social – UFAL; Maceió; Alagoas; Brasil. Pós graduanda em Educação do Campo e Sustentabilidade, Campus III, UNEAL, Palmeira dos Índios, Alagoas, Brasil. E-mail: rita_lgouvea@hotmail.com.

16 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9834-9785>; Bacharela em Serviço Social e Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Processos Organizativos da Sociedade; da Faculdade de Serviço Social – UFAL; Maceió; Alagoas; Brasil. Especialista em Gestão Social: Políticas Públicas e Defesa de Direitos - Universidade Pitágoras Unopar E-mail: evelynnp35@gmail.com.



a busca pela vacinação em massa e a adoção de medidas preventivas, como distanciamento social e uso de máscaras foram providências tomadas pelos entes federados. Essas medidas, apesar de necessárias, implicaram em mudanças abruptas em diversos âmbitos da sociedade, sendo um deles o da educação.

Segundo Paulo Freire (2003, p.20), “[...] A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade”. No período pandêmico a educação ficou significativamente comprometida, pois as atividades remotas limitaram um número considerável de educandos no acesso às aulas comprometendo de modo efetivo sua participação e aprendizagem, principalmente no âmbito das escolas públicas pelo fato destes não possuírem aparelhos eletroeletrônicos (computador, notebooks, tablets e smartphone) ou acesso à internet.

No Brasil grande parte dos estados e municípios não possuem estrutura tecnológica para ofertarem o ensino remoto e nem todos os educadores(as) têm formação para ministrarem aulas virtuais. Apesar deste quadro de limitações foram adotadas, em todo o país, as atividades educacionais de forma remota.

No Estado de Alagoas, o Decreto nº 69527/2020, em seu artigo 1º instituiu a suspensão de todas as atividades educacionais nas escolas, universidades e faculdades das Redes de Ensino Pública e Privada do Estado, em 23 de março de 2020. E no artigo 3º dispôs que: “Este Decreto vigorará enquanto perdurar o estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), a COVID-19, declarado pela OMS”. (ALAGOAS, 2020).

Em 17 de Junho de 2020, a Secretaria de Estado da Educação, através do Decreto nº 7.651/2020, regulamentou a substituição das aulas presenciais pelas atividades do Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP). O parágrafo 1º, autorizou a substituição das atividades presenciais pelo REAENP nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, nas diferentes modalidades e em todas as suas etapas, em decorrência da COVID-19.

Entretanto, não distante da realidade nacional, a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas não ofertou nenhum respaldo financeiro ou até mesmo os insumos necessários (aparelhos eletroeletrônicos) aos educandos da referida Escola Indígena Xucuru-Kariri Yati-Leñawan. Assim sendo, estes ficaram limitados aos recursos próprios, ainda que, na sua grande maioria, sejam educandos oriundos de famílias pobres, com uma situação de



baixo rendimento econômico. Pudemos constatar essa realidade ao conversarmos com a coordenação da referida escola e realizarmos pesquisas documentais.

A propósito, o então secretário de Educação do Estado, declarou em entrevista ao “Cada Minuto”, datada de março de 2021, que o alto índice de evasão escolar na pandemia ocorreu devido ao “restrito acesso às tecnologias e à conectividade, por parte das famílias menos abastadas. Além disso, são inúmeros e grandes os locais onde a conexão à internet é impossível de ser alcançada.”

Diante do exposto, esta investigação objetiva apresentar as dificuldades enfrentadas na Escola Estadual Indígena Xucuru-Kariri Yati-Leñawan no ano de 2020, localizada no município de Palmeira dos Índios, Alagoas quanto ao processo de ensino-aprendizagem sob a narrativa de seus educadores(as) e coordenadora.

Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica e documental (relatório) com a utilização da técnica de observação e das entrevistas realizadas com a coordenação pedagógica e educadoras da escola. Com base nos dados da Organização Mundial de Saúde (2020), foi feita uma breve análise sobre a pandemia e seus reflexos na educação, aqui compreendida pela perspectiva de Freire (2003); Escola e Democracia em Saviani, (1999); e Educação Indígena sob a ótica de Tissarini, Silva e Ferrari (2001).



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola indígena é considerada teoricamente um lugar de fronteira, um “[...]espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como um espaço de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”. (TISSARINI, SILVA E FERRARI, 2001, p.50)

Segundo Paulo Freire (2003, p.20), “[...] A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade”. Neste tocante esse estímulo ficou extremamente prejudicado, pois mesmo diante de todos os esforços dos educadores(as) em ministrar as aulas remotamente, os mesmos se depararam com uma grande lacuna, as condições objetivas dos educandos(as) para a sua realização. Pois, a omissão do Estado no tocante a disponibilidade de recursos eletroeletrônicos para os educandos(as) de baixa renda acessarem as aulas, limitou o processo de ensino-aprendizagem. Sem falar nos fatores psicológicos que também contribuíram para essa fatídica realidade.

Destarte, fere o Art. 205. da Constituição Federal de 1988, que preconiza “A Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL,1988). Assim, salientamos, que a Educação legitimada na constituição federal está apenas no papel, e que existe uma dicotomia entre o ensino público e o privado no tocante ao seu acesso.

Nesse contexto, resgatamos em Escola e Democracia, a abordagem de Saviani sobre essa dicotomia que existe no contexto da educação com bases nas relações sociais. Hoje sabemos, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, via de regra, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. (SAVIANI, 1999, p. 59) Nesse sentido, podemos observar uma enorme lacuna entre os educandos menos abastados e os que estão em melhor condições socioeconômicas, que dispõem dos recursos eletroeletrônicos, condição essencial para participação das aulas remotas.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental, através da técnica de observação direta e de aplicação de questionário semiestruturado no período de 28 de agosto a 25 de julho, baseado no questionário do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, com a coordenação pedagógica para a coleta e análise de dados no período de 28 de Julho a 25 de Agosto de 2021 na Escola Estadual Indígena Xucuru-Kariri Yati-Leñawan, a fim de identificar e compreender os entraves no processo de ensino-aprendizagem, durante a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) no ano letivo de 2020, a partir do olhar dos sujeitos responsáveis pela sua efetivação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Escola Estadual Indígena Xucuru-Kariri Yati-Leñawan, localizada na Serra do Candará, zona rural de Palmeira dos Índios, em Alagoas, a situação que refletiu na dificuldade para a efetivação do processo ensino-aprendizagem não foi diferente da maioria das escolas de Alagoas, em que grande parte de seus educandos tiveram o seu acesso limitado às aulas remotas por não terem acesso à internet ou até mesmo aos aparelhos eletroeletrônicos.



A Escola conta com um quadro de 26 funcionários: (13) professores, (02) coordenadoras pedagógicas, (01) diretora, (10) funcionários em diversas funções; está composta por (101) alunos e (11) turmas divididas entre: (05) de Educação Infantil e Fundamental I que funcionam no turno matutino, (05) Fundamental II no turno vespertino e (01) turma de EJA no turno noturno.

Figura 1: Prédio da Escola Estadual Indígena Xucuru- Kariri Yati Leñawan



Fonte: próprio autor.



No que diz respeito às estratégias e ferramentas para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, embora enfrentando o panorama das dificuldades apresentadas, foram realizadas além das aulas remotas, atividades enviadas aos alunos por meio dos grupos de WhatsApp (formados por anos das turmas), e disponibilizados materiais impressos (apostilas) para retirada na escola (quinzenalmente) pelos pais e responsáveis.

Outra medida adotada, foi a realização de atendimento virtual ou presencial escalonado e suporte aos alunos, seus pais ou responsáveis para lidarem com o processo de ensino remoto. Entretanto, mesmo com todos os esforços para dar continuidade às aulas, muitos educandos(as) ficaram impedidos de participarem das aulas remotas pelos motivos já supracitados.

De acordo com a coordenadora pedagógica, Gilane Januário dos Santos, “houve um atraso na aprendizagem dos alunos(as)”. Assim registra a depoente: “[...]Percebi que muitos, mesmo participando das aulas remotas regrediram nos estudos, sem falar nos que não tinham acesso à internet, especialmente aqueles que já deveriam estar alfabetizados e tiveram uma ruptura nesse processo”. Dito isto, expressa que lamenta.

Figura 2: Entrevista a coordenação pedagógica da Escola Estadual Indígena Xucuru- Kariri Yati Leñawan



Fonte: próprio autor

Para a educadora, Claudiane Alves de Almeida do 2º ano - fundamental I, “Esse momento da pandemia da covid - 19 foi muito difícil para todos! Principalmente porque a maioria dos alunos não tinham acesso às aulas remotas por falta de aparelhos celulares e internet”.

A educadora Gilvanete Maria Correia destacou: “Esse momento foi de total insegurança por não sabermos lidar com esse inimigo invisível, nos deixando muito abalados emocionalmente.”

A auxiliar da Educação infantil, Cleiciane Ferreira da Silva, destaca que a intensificação da dificuldade no processo de ensino-aprendizagem no período das aulas remotas também foi devido a escolarização dos pais e responsáveis.”

Vale ressaltar que consideramos precipitado o retorno às aulas presenciais, tendo em vista o calendário de vacinação não contemplar a faixa etária da maioria dos educandos da referida escola, aumentando assim, a chance de contágio dos mesmos.

Para um maior aprofundamento nessa realidade, as questões realizadas foram baseadas no Questionário da Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). composto pelos temas: calendário escolar; estratégias de continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais; estratégias de retorno às atividades presenciais – ano letivo de 2020, nas quais foram respondidas pela coordenação pedagógica da referida Escola.



Com relação ao calendário escolar, percebemos nas respostas feitas, mediante questionário que não houve ajuste na data de término do ano letivo de 2020 em decorrência das medidas de enfrentamento da pandemia de Covid-19. Além disso, as atividades não presenciais de ensino aconteceram por meio de atividades físicas com apostilas e laboratório de aprendizagem quinzenal com roteiro de estudo. Já as estratégias adotadas pela escola/secretaria de educação junto aos professores ocorreram através de reuniões virtuais de planejamento, coordenação e monitoramento das atividades; Treinamento para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial; Reorganização/adaptação do planejamento/plano de aula com priorização de habilidades e conteúdos específicos.

Sobre as estratégias de comunicação e apoio tecnológico disponibilizadas aos alunos foram utilizadas a manutenção de canal de comunicação com a escola e direto com os professores (e-mail, telefone, redes sociais, aplicativo de mensagens).

As ferramentas adotadas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos se deu na disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem impressos (apostilas, atividades em folha etc.) para retirada na escola pelos alunos ou responsáveis e/ou entrega em domicílio, materiais de ensino-aprendizagem na internet; realização de aulas ao vivo (síncronas) mediadas pela internet; Disponibilização de aulas previamente gravadas (assíncronas) pela internet via grupo de *WhatsApp*; Realização de avaliações e testes, remotamente, pela internet ou com envio/devolução de material físico; Atendimento virtual ou presencial escalonado com os alunos, seus pais ou responsáveis.

As principais plataformas/ferramentas digitais utilizadas pela escola nas atividades desenvolvidas pela internet foram o *Google Classroom* e *WhatsApp*.

Em termos de medidas sanitárias, a escola adotou para o retorno das atividades presenciais em 2021 uma capacitação dos profissionais para o cumprimento das medidas sanitárias, para a identificação dos sintomas da Covid-19 e para o monitoramento dos motivos de ausência dos alunos; Comunicação e divulgação de informações e orientação para funcionários, pais/responsáveis e estudantes sobre a doença; Verificação para identificação de sintomas e as medidas de higiene/sanitárias com vistas à redução do risco de contaminação; Aumento na frequência da limpeza rotineira dos ambientes e das superfícies; Monitoramento da temperatura dos alunos e dos profissionais da educação ao chegarem no ambiente escolar; Uso constante de equipamentos de proteção individual pelos profissionais escolares e alunos; Restrição de circulação e de aglomeração nas áreas comuns da escola.



Neste sentido, por meio das entrevistas, percebemos que os impactos da pandemia reorganizaram e ressignificaram a dinâmica da vida da escola, o que também trouxe agravantes, como: A falta de acolhimento psicossocial pelo Estado para a comunidade escolar, a perda de amigos e familiares, ao receio do contágio com o vírus e ou devido à instabilidade econômica das famílias. Todavia, constata-se que, apesar dessa dificuldade de aprendizagem com o atraso no letramento, todos(as) os educandos(as) foram promovidos(as), com a proposta de acelerar duas séries em uma compreendendo o período letivo 2020/2021.

Desse modo, o calendário escolar 2021 iniciou em 18 de agosto e com ele grandes desafios para restabelecer a “normalidade” das aulas. Neste sentido, ocorreram tomadas de medidas protetivas e de prevenção quais sejam a alteração no cronograma escolar, conforme já dito, redução de carga horária de 5h para 4h, sem intervalos para evitar aglomeração, distanciamento das carteiras de 1,5 metros, adoção do uso do álcool em gel e de máscaras, adoção de um copo ou garrafa de água por educando, tapetes higienizadores em locais estratégicos.

CONCLUSÃO

Em suma, a Educação legitimada na Constituição Federal de 1988 está apenas no papel, pois existe uma dicotomia entre o ensino público e o privado no tocante ao seu acesso, uma enorme lacuna entre os educandos menos abastados e os que estão em melhores condições socioeconômicas. A pandemia, na verdade, intensificou essa lacuna, mesmo com todos os esforços realizados pela comunidade escolar da referida Escola supracitada.

Assim, chegamos à conclusão, que os impactos com a pandemia da COVID-19 no tocante a qualidade no processo de ensino-aprendizagem foram intensificados, pois o grande gargalo foi a limitação de acesso dos educandos(as) às novas metodologias de ensino mediadas pela internet, seja por falta dos aparelhos eletroeletrônicos e/ou pelo acesso, bem como a dos educadores em adaptar-se a essa nova realidade, tendo que reorganizar o planejamento/plano de aula com priorização de habilidades e conteúdos específicos para atender essa nova demanda e o fator emocional de ambos. As apostilas foram uma medida emergencial tomada, porém não atendeu de maneira específica às necessidades de aprendizagem do grupo social, pois não ia de encontro com a realidade local, visto que o contexto possuía precária estrutura de internet de modo que pudesse estabelecer uma comunicação mais efetiva e eficaz com os estudantes.

Nesse sentido, compreendemos que os órgãos públicos de ensino deveriam ter possibilitado o acesso dos educandos as aulas remotas através de suporte financeiro e ter



custeado a internet ou até mesmo a aquisição dos aparelhos eletroeletrônicos e suporte psicossocial à comunidade escolar. Do mesmo modo, consideramos precipitado o retorno às aulas presenciais, tendo em vista que o calendário de vacinação não contempla a faixa etária da maioria dos alunos matriculados na escola.

REFERÊNCIAS

1. ALAGOAS. **Decreto Nº 69.527, de 17 de março de 2020. Leis e Decreto - PGE.** Disponível em: <http://www.procuradoria.al.gov.br/legislacao/boletim_informativo/legislacao-estadual/DECRETO%20N-a6%2069.527-%20DE%2017%20DE%20MARcO%20DE%202020.pdf/view?searchterm=>>. Acesso em 25 de Agosto de 2021.
2. BRASIL. **Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 set. 2021.
3. ALAGOAS, **Secretaria de Educação do Estado de Alagoas.** Educação indígena, 2017. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/educacao/educacao-indigena> . Acesso em: 28 de Agosto de 2021.
4. EQUIPE ESTÁCIO. **Saiba quais foram as maiores pandemias na história Mundial!** publicado em 10 de maio de 2021. Atualizado em 1 de setembro de 2021. Disponível em: <https://blog.estacio.br/medicina/pandemias-na-historia/>. Acesso em: 25 de Agosto de 2021.
5. BRASIL, **Coronavírus Brasil. Painel Coronavírus.** Publicado em 08/07/2021. Atualizado em 14/07/2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 28 de agosto de 2021.
6. INEP. **Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19.** Publicado em 08/07/2021. Atualizado em 14/07/2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19>. Acesso em: 05 de julho de 2021.
7. CADA MINUTO. Daniel Paulino. Publicado em: 06/03/2021. Disponível em: <https://www.cadaminuto.com.br/noticia/2021/03/06/em-2020-a-educacao-alagoana-sofreu-silenciosamente-diz-fabio-guedes-sobre-lacuna-feita-pela-pandemia>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.
8. FREIRE, Paulo. Os camponeses e seus textos de leitura. In: **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: < http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 02 de agosto de 2021.



9. SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.
10. TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawai Leal. **Antropologia, história e educação**. São Paulo: Global, 2001, p.50.



Capítulo 7

TERRITÓRIO E CULTURA: CURRÍCULOS E PRÁTICAS DOCENTES NA EJA DO/NO CAMPO

*Valéria Campos Cavalcante*¹⁷

*Cléia da Silva Lima*¹⁸

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz algumas reflexões frutos das leituras e discussões no âmbito da disciplina “Discurso, Território e Cultura” vinculada a linha de pesquisa 1 “Território, Cultura e Saberes Locais” do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura da Universidade Estadual de Alagoas, que cursei no referido mestrado. Trago para esse debate alguns dados preliminares da escola *lócus* da minha pesquisa, trata-se de uma Escola do Campo situada no município de Palmeira dos Índios - AL, tendo como foco de investigação das identidades culturais dos sujeitos alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos, enquanto objeto de estudo na interface entre a perspectiva crítica e contextualizada do currículo, das práticas pedagógicas, considerando os temas que a escola vem trabalhando na sua realidade e sua relação com as especificidades dos sujeitos da comunidade escolar.

Os sujeitos-alunos da EJA do Campo são múltiplos e diferentes em relação aos aspectos socioculturais, e, muitas vezes esses aspectos não são considerados nos currículos das Escolas do Campo, suas identidades culturais não são valorizadas e/ou trabalhadas nos currículos praticados dentro das salas de alfabetização de jovens, adultos e idosos, transmitindo para os mesmos apenas conteúdos escolares ditos “válidos” e “pertinentes” para a aprendizagem

17 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9512-1531>, Universidade Federal de Alagoas /Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal de Alagoas /Alagoas, BRAZIL, E-mail: vccavalcante1@gmail.com.

18 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2025-4812>, UFAL /mestranda em Educação, Professor da Rede Municipal de Ensino de Flexeiras/Alagoas, BRAZIL, E-mail: cleiaoli2020@gmail.com.



segundo uma ótica conteudista, reducionista, cartesiana e esvaziada de sentidos e significados para os sujeitos-alunos da EJA do campo.

Sendo assim trazemos como premissa nesse ensaio investigativo as afirmações dos professores pesquisadores da área de currículo e cultura, os teóricos Moreira e Silva (1994, p.07 e 08), no qual eles afirmam:

[...] “O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”.

Os currículos escolares por muitas vezes têm silenciado as vozes dos sujeitos alunos, desconsiderando suas identidades e os seus saberes nessa perspectiva Chizzotti e Ponce (2012, p.33) denunciam que “[...] as vozes de seus sujeitos têm sido desconsideradas, desestimuladas e mesmo caladas”. Os pesquisadores supracitados preconizam que:

“Não há como pensar o currículo sem os seus sujeitos. É na prática pedagógica que o currículo ganha vida. Ele é um instrumento social que supõe a participação de cada um quando visa: a autonomia do indivíduo em comunidade, a preparação para viver e (re) criar a vida com dignidade, e a construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e solidário e que prepare para a inserção na vida social pelo trabalho”. (CHIZZOTTI e PONCE, 2012, p.34)

Neste ensaio de pesquisa trazemos dados preliminares da investigação empírica e, também, algumas reflexões oriundas da disciplina citada acima, que deu subsídios teóricos para analisar alguns dados e permite a reflexão crítica sobre eles.

Portanto, nossa intenção nesse artigo é trazer reflexões teóricas que possam contribuir para construção da caracterização das identidades culturais dos sujeitos-alunos da EJA do campo da referida escola, e, conseqüentemente venha indicar “novos” caminhos em relação ao (s) currículo (s) e a (s) prática (s) educativa (s) de professoras alfabetizadoras na/da EJA do Campo, a partir das experiências e vivências das práticas pedagógicas emanadas dessa instituição escolar.

A metodologia adotada na pesquisa que serviu de referência para o presente ensaio, é qualitativa descritiva e está sendo desenvolvida através da abordagem de Estudo de Caso



caracterizado por Gil (1991, p. 58) como um “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento [...]”. Esta abordagem metodológica o apoio das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, observação, aplicação de questionários e entrevistas.

O artigo está dividido em três seções, na primeira seção abordamos a EJA e algumas concepções de currículo e práticas docentes; na seção seguinte tratamos sobre o território, a cultura e o currículo escolar compreendendo que ambos constituem a identidade cultural dos sujeitos camponeses; e na última seção tratamos, de forma preliminar, alguns dados da escola *lócus* da nossa pesquisa, entendendo que os dados ainda são iniciais e somente trazem alguns apontamentos.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CURRÍCULOS E PRÁTICAS DOCENTES

A Educação de Jovens e Adultos - EJA desde o final da década de 90 do século passado vem avançando qualitativamente, tanto no sentido pedagógico como no diálogo para torná-la política pública de Estado. Construir uma EJA do campo que produza seus processos pedagógicos, considerando quem são esses sujeitos, implica pensar sobre as possibilidades de transformar à escola, em uma instituição que valorize os interesses, os conhecimentos, as culturas e expectativas dos sujeitos estudantes dessa modalidade, favorecendo a participação em atividades que articulem teoria-prática. Nessa direção Oliveira e Cavalcante (2016, p.25) afirmam que:

[...] “o currículo da/na EJA deve ser forjado a partir dos conhecimentos dos educandos, suas histórias e culturas que se fazem presentes no cotidiano escolar nas redes de conhecimentos que são trazidas para os ambientes educativos e não deveriam ser invisibilizadas”.

Fica explícito que não é somente desenvolver uma escolarização dos sujeitos-alunos da EJA com conteúdos abstratos e distantes da sua realidade cultural local, provocando a saída desses sujeitos-alunos das salas de aula, mas que necessitam de apoio e estímulos para que possam enxergar a si próprios como sujeitos que possuem conhecimentos relevantes. Os professores, portanto, também devem oferecer e propiciar uma prática educativa que permita a esses educandos analisar criticamente as estruturas sociais e acompanhar as mudanças que ocorrem em seu meio para que não fiquem alienados da realidade permanecendo no estado de opressão e marginalização como dizia Paulo Freire (1992) em seus escritos, mas que



possam ter as condições por meio da escolarização de tomarem posse desses conhecimentos e provocar mudanças na sua realidade.

A escola, sem dúvida, nesse contexto, terá mais sucesso como instituição flexível, com novos currículos, práticas educativas, modelos de avaliação e sistemas de convivências, que considerem a diversidade da condição dos alunos da EJA do Campo. Para tanto os conteúdos curriculares precisam ser pensados no contexto da identidade e das aspirações dos diversos sujeitos, nesse sentido é preciso enfatizar que “o currículo deve ser compreendido como prático e não como documento acabado, estático, configurando-se por meio das ações e práticas cotidianas que ocorrem nas escolas” (OLIVEIRA E CAVALCANTE, 2016, p.25).

Todas as modalidades são importantes e necessárias, mas será que especificamente a Educação de Jovens e Adultos principalmente aqui no Brasil é respeitada, assegurada por lei e pelo Estado, será que temos concretas políticas públicas para EJA do Campo?

Uma modalidade não é mais importante do que a outra, uma vez que se interpenetram. Todas ocorrem na vida dos indivíduos, e, exatamente pela importância das práticas educativas informais, há a necessidade da educação intencional, especialmente a formal, escolarizada, a fim de se alcançarem objetivos preestabelecidos. (LIBÂNEO, 2003, p. 170)

A Educação de Jovens e Adultos busca alcançar os segmentos que, por razões históricas e múltiplas, ficaram marginalizados dos benefícios sociais e econômicos e da participação política em seu sentido mais específico. A importância dessa modalidade começa a ser mais amplamente reconhecida quando o processo de produção passa a requerer trabalhadores com o mínimo de escolarização.

Essa modalidade de ensino está sempre ligada a uma concepção de homem, de mundo, de sociedade – sujeita a interpretações que variam de acordo com o projeto político-ideológico que lhe serve de base.

O desenvolvimento da alfabetização de Adultos no Brasil acompanha a história da educação como um todo e teve início com o trabalho de catequização e ensino das primeiras letras, realizados pelos jesuítas, durante o Brasil Colônia. Ao longo do tempo o avanço econômico e tecnológico passou a exigir mão-de-obra cada vez mais qualificada e alfabetizada, com isso várias medidas políticas e pedagógicas foram sendo adotadas, tais como: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Ensino Supletivo, a Campanha de Alfabetização de Jovens e Adultos denominada- Brasil Alfabetizado e foram



lançadas várias outras campanhas e programas para acabar com o analfabetismo como afirmam Fávero (2009) e Paiva (2009).

Em 2005 foi implantado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem), sob a coordenação da secretária - Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Seus destinatários são jovens de 18 a 24 anos, que terminaram a quarta, mas não concluíram a oitava série do ensino fundamental e não têm vínculos formais de trabalho. Aos participantes, o ProJovem oferece oportunidade de elevação da escolaridade, de qualificação profissional e de planejamento e execução de ações comunitárias de interesse público. O referido Programa desenvolve-se por meio das Secretarias de Educação do Estado e dos municípios.

O Documento-Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010- Eixo III- Democratização do Acesso, Permanência e Sucessor Escolar, traz dados do INEP do ano de 2007 alarmantes sobre a atual taxa de analfabetismo no Brasil: os dados da educação brasileira evidenciam que ainda há cerca de 14 milhões de pessoas analfabetas; as taxas de analfabetismo da área rural são, em média, quase três vezes maiores que as da área urbana; em 2005, a taxa de escolarização líquida de crianças de seis anos era de 62,9%; a taxa de frequência à escola da população de quatro a seis anos era de 77,6%; a taxa de escolarização das crianças de sete a 14 anos atingiu a quase universalização, com atendimento de 97%; quanto maior o nível de rendimento familiar per capita, maior a taxa de escolarização de crianças de quatro a seis anos de idade; cerca de 80% das pessoas de 15 a 17 anos estudam e apenas pouco mais de 30% dos 18 a 24 anos, sendo que, deste, 71% ainda estavam no ensino fundamental ou médio; a defasagem idade-série continua sendo um dos grandes problemas da educação básica, é baixa a média de anos de estudo da população brasileira, que gira em torno de seis anos de escolarização; em 2005, a taxa de escolarização líquida no ensino médio era de 45,3%.(p. 48).

Segundo a Gazeta de Alagoas (2009, p. 01), o estado de Alagoas possui o maior índice de analfabetismo do país, além de ter uma taxa de 41% da população acima de quinze anos com essa limitação (incluindo os analfabetos funcionais), Alagoas também ocupa o 1º lugar no ranking de desistência dos alunos da Educação de Jovens e Adultos- EJA, dados esses que não mudaram quase nada atualmente.

Para modificar esse quadro toda a sociedade tem que se mobilizar, pois são vários os fatores que proporcionam o fracasso escolar, a repetência e a evasão desses sujeitos. Nós



como sociedade temos a obrigação de lutarmos por melhores condições para a educação. Hoje percebemos que há um desmonte das políticas públicas para a modalidade da EJA.

Sabe-se que educar é muito mais que reunir pessoas numa sala e transmitir-lhes um conteúdo pronto. É papel do professor, especialmente do professor que atua na EJA, compreender melhor o aluno e sua realidade diária. Enfim, é acreditar nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional.

As ideias e propostas apresentadas por Paulo Freire (1992) no final da década de 50 dão uma conotação diferenciada à educação de adultos. Ele defende uma educação para a conscientização e libertação, fundada na realidade de sujeitos concretos, históricos e culturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000) concebem-na como um processo educativo que deve possibilitar ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado. A EJA representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões de trabalho e de cultura. A EJA torna-se uma garantia para qualificação de vida, inclusive para os idosos, que muito tem a ensinar para as novas gerações.

O texto de Moura (2004, p. 20) intitulado “Evolução Histórica das Concepções sobre Alfabetização de Adultos” traz uma abordagem histórico-social das concepções teórico-metodológicas de alfabetização de adultos ao longo da história dessa modalidade de ensino. Para tanto a pesquisadora lança o seu olhar sobre os momentos de mais relevância na Educação de Adultos no Brasil.

A autora (op.cit.) mostra que a temática da alfabetização e mais especificamente a de adultos ao longo da história vem se tornando relevante e ao mesmo tempo um campo de estudo muito polissêmico pela variedade de teorias e métodos existentes na área. Segundo Moura (2004, p. 21) o que se tem observado é a existência de um campo de conflito entre o pedagógico - numa perspectiva técnica ou não - o político e o linguístico.

Houve uma evolução das concepções de alfabetização na Educação de Adultos, mas também houve um retrocesso ao longo da história dessas concepções mais especificamente na década de 60 com a Ditadura Militar no Brasil, no qual as concepções da década de 30 voltam com força total apoiado pelo Estado e executado com a criação e a implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), onde a alfabetização era entendida como aquisição do código da escrita e da leitura.



A autora mostra também as contribuições dos estudos teórico-empíricos de Emília Ferreiro e Vygotsky, inseridos nas propostas e práticas como forma de melhor explicitar e delimitar o campo de estudo da alfabetização e de planejar e selecionar os procedimentos metodológicos.

Só ratificando que a Emília Ferreiro (1999) e Vygotsky (1991) não descrevem uma concepção de alfabetização para adultos, mas sim nós nos apropriamos das contribuições da Psicogênese da Língua Escrita e da teoria Histórico-Cultural, sendo que essas teorias sugeriram das investigações empíricas com crianças, mas apesar disso, essas contribuições possuem princípios e características que podem perfeitamente ser utilizados como referências de análise explicativos dos processos de desenvolvimento psicológicos e linguísticos de jovens e adultos.

Trago nesse momento para reflexão os estudos de Tomaz Tadeu da Silva sobre Currículo enquanto documento constitutivo da identidade dos sujeitos alunos que estão inseridos no processo escolar.

Em relação ao currículo Silva (2007) não se prendeu há uma abordagem do ponto de vista ontológica, mas sim em uma perspectiva histórica marcada por vários acontecimentos históricos, como transformações políticas, sociais, culturais que refletem diretamente no discurso de currículo e nas diferentes abordagens teóricas.

Diante de várias e diferentes teorias do currículo, onde cada uma tem suas especificações e distinções, pode-se dizer que ele é construído a partir das necessidades de determinado meio social.

O que se pode ver são diferentes sociedades, em diferentes épocas, e cada época corresponde há um determinado tipo de currículo, como o currículo tradicionalista, crítica e pós-crítica que perpassa por vários períodos históricos, e, por sua vez perpassa por vários modelos de sociedade.

A pergunta “o quê?”, por sua vez, revela que as teorias do currículo estão envolvidas, explícita ou implicitamente em desenvolver critérios de seleção. (SILVA, 2007, p.15). O que chama atenção nessa citação é justamente a expressão “o quê?”, e a palavra seleção.

Sendo assim, pode-se fazer a seguinte indagação o que deve ser ensinado? E por quê? Para cada modelo de sociedade há uma teoria curricular. Cada uma dessas teorias visa o que é melhor para ser ensinado. E dessa forma irá ocorrer à seleção, seja ela de conteúdo, de individuo ou de classe social, da qual esse sujeito faça parte. Como mostra Silva:

Afinal um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à



pergunta “o que?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? (SILVA, 2007, p. 15)

Bem para cada “modelo” de ser humano, corresponderá um determinado tipo de conhecimento, que por sua vez acenderá a um tipo de currículo.

Da perspectiva pós-estruturalistas, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder.

O currículo além de ser uma questão de conhecimento, de identidade é também uma questão de poder, pois ao admitirmos a questão da seleção, ao privilegiarmos a um tipo de conhecimento e dá ênfase há uma determinada identidade o que será quer estamos fazendo? Estamos sim estabelecendo uma relação de hegemonia entre o currículo e o indivíduo que se sente coagido, diante de tal circunstância.

O currículo tido como crítico faz uma reflexão crítica ao currículo tradicional. No qual o currículo crítico tende a fazer várias indagações. Esse currículo não é a priori, ou seja, ele não vem pronto, mas sim construído de forma reflexiva levando em conta toda a pluralidade cultural e subjetividade humana. E ainda de acordo com Silva:

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais; as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2007, p.30)

O currículo, na perspectiva pós-crítica, difere do currículo tradicional pela sua linearidade e objetividade, no qual este currículo está pautado no paradigma moderno que tem como eixo central o uso da razão.

Com a modernidade veio à ideia de progresso da nacionalidade, progresso esse que se atrelava aos ideais positivistas da época, que visa à dominação e o controle da população. E Silva (2007) relata que como análise política e sociológica, a teoria crítica do currículo tinha que levar em conta também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia.

As desigualdades sociais são muitas, sejam, referentes à classe social, etnia, gênero, religião, segmentos esses que constituem uma grande parte da sociedade que ainda são vistos de forma excludentes e marginalizados.



O Estado, por sua vez, não cumpre com o seu papel. Um exemplo bem claro disso são os projetos de políticas públicas na área de educação que não saem do papel, ou, quando saem, não condizem com a verdadeira realidade dos sujeitos. E Silva (2007, p. 85) mostra que “Tornou-se lugar comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. É um fato paradoxal, entretanto, que essa suposta diversidade conviva com fenômenos igualmente surpreendentes de homogeneização cultural”.

A pluralidade cultural é um dos assuntos mais polêmicos que temos hoje para debatermos, porque a pluralidade cultural não é uma questão só cultural, mas também é uma questão de poder, de ideologia, de dominação e supremacia.

Quando afirmamos que cultura é também uma questão de poder, estamos nos referindo aos modelos de cultura que são tidos como referência para os demais modelos que são expressivamente excluídos e desvalorizados como é o caso da cultura popular, a cultura camponesa, indígena, afro-brasileira e a cultura de países menos desenvolvidos.

Concordamos com o pressuposto que o currículo escolar é algo importantíssimo, porque é por meio dele que os (as) alunos (as) são forjados, ou seja, é através do currículo que é constituído pela escola e principalmente pelo (a) educador (a) que os alunos são instruídos e formados. Ele pode servir tanto para domesticação quanto para libertação dos sujeitos.



Território, Currículo e Cultura: alguns apontamentos para constituição da identidade cultural dos sujeitos camponeses

Trazemos para o debate algumas definições de território a partir das concepções de Milton Santos (2015) e Rogério Haesbaert (2007), no qual entendemos que o termo é polissêmico e varia de acordo com o processo histórico-social.

Fuini (2015) mostra que Milton Santos traz algumas definições de território, e que estas definições passaram por mudanças na compreensão do teórico supracitado. Primeiro ele compreende o território como político-estatal, no qual:

O território apresenta limites fixos cuja extensão é variável historicamente e suas formas de ocupação são definidas pelo uso do poder (o soberano, com suas formas coercitivas) e pelas relações entre classes sociais envolvidas no âmbito do modo de produção dominante em escala mundial, da influência de modos de produção precedentes sobre o atual e pelo sistema político que regula o impacto do modo de produção no âmbito nacional e local. (FUINI, 2015, p. 258)

Em segundo lugar o teórico traz a ideia de território usado e uso do território que é “[...] aquele utilizado por uma dada população, aquele cuja sociedade local rege as manifestações da vida social [...]”, “[...] o território usado seria sinônimo de espaço geográfico, haja visto que o território em si consistiria em uma espécie de etapa primeira, nome político para o espaço de um país, o espaço territorial [...]” (SANTOS, 2000 apud FUINI, 2015, p. 260).

Então, podemos entender que território não é somente um espaço geográfico (lugar físico), território também é simbólico e dentro do campo simbólico traz relação muitas vezes tensa de poder, domínio e supremacia de ordem político-econômico enraizado no processo sócio-histórico da humanidade.

Nesse sentido, concordamos com Haesbaert (2007, p. 20 – 21) “território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional ‘poder político’. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação”.

Entendemos o território como algo que também é simbólico. Pode-se afirmar que ele constitui também a cultura de um lugar-espaço, Haesbaert (2007, p. 21) afirma que o território “imerso em relações de dominação e/ou de apropriação sociedade-espaço, ‘desdobra-se ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais ‘concreta’ e ‘funcional’ à apropriação mais subjetiva e/ou ‘cultural-simbólica’”.

Sendo assim, o território como espaço socialmente construído e permeado de tensões político-econômico e sócio-histórico (re)constrói a identidade dos sujeitos pertencentes a esse espaço-lugar.

Corroborando com o pensamento de Geertz (1978) que não é importante definir o que seja cultura, mas sim compreender como acontece e funciona a cultura, dessa forma pode-se compreendê-la como:

[...] Sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria de símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade. (GEERTZ, 1978, p. 24)

Laraia (2001, p. 63) reafirma o pensamento acima de Geertz que para o autor “estudar a cultura é portanto estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura”.

O autor supracitado Laraia (2001) diz que a cultura é dinâmica, e que o sistema cultural está sempre em mudança, ele preconiza que devemos entender essa dinâmica, que



é fundamental para humanidade compreender as diferenças entre os povos de culturas diferentes mesmo que façam parte do mesmo sistema.

Diante desse pensamento que a cultura é simbólica, dinâmica, trazemos também a afirmação que ela é híbrida como afirmam alguns teóricos Peter Burke (2003), Néstor Garcia Canclini (1997), Homi K. Bhabha (1998) todos concordam que hoje todas as culturas são de fronteiras, todas estão envolvidas entre si, nenhuma é única ou pura.

Assim, com a cultura é híbrida o currículo também é, como afirmam Chizzotti e Ponce (2012, p.30 e 34) [...] “temos hoje um modelo híbrido, que precisa ser compreendido em suas propostas e práticas contraditórias”, [...] “vivemos propostas curriculares híbridas”.

Os autores afirmam que:

“Os currículos brasileiros estão contraditoriamente condicionados por duas fortes tendências: de um lado, a tradição humanista de formar cidadãos para o convívio coletivo e a coesão social, de outro, a voltada para formar indivíduos com as competências e habilidades requeridas pela competição globalizada do conhecimento e pela concorrência intra e internacional das instituições educativas”. (CHIZZOTTI e PONCE, 2012, p.32)

Podemos perceber que existem conflitos de ordem de “interesse” que permeiam o currículo escolar, conflitos de ordem teórico-prática, mas também epistemológicas e ideológicas porque um currículo é um campo de disputa como mostra os autores:

“Na nova geopolítica globalizada, o currículo escolar tem sido disputado como espaço de intensas lutas pelo poder, que se revelam pelos conflitos e coexistências de diferentes concepções de educação escolar e de conhecimento. As reformas curriculares, recobertas por discursos científicos, pressupostos epistemológicos e axiológicos, manifestam, nos consensos e contradições ideológicas, a luta pela hegemonia política”. (CHIZZOTTI e PONCE, 2012, p.32)

Trazendo para o debate dois grandes pesquisadores das áreas de cultura e currículo, pode-se perceber que o currículo não é um elemento neutro, inocente, desinteressada do conhecimento social; o currículo, a cultura e sociedade estão intrinsecamente relacionados, no qual:

[...] O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e



contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA, 1994, p.07 e 08)

Portanto percebe-se que currículo, cultura e território (re)constrói a identidade dos sujeitos, fica evidente que enquanto sujeitos estão sempre passando por mudanças, e que essas mudanças caracterizam os sujeitos, constituindo para eles uma identidade própria, porém fragmentada e híbrida.

Práticas pedagógicas na EJA em uma Escola do Campo de Palmeira dos Índios – AL: a enunciação da caracterização da identidade dos sujeitos camponeses dessa escola

Nesta seção trataremos, de forma breve e ainda preliminar, alguns dados da pesquisa empírica realizada na escola *lócus* da nossa investigação.

A metodologia adotada em nossa pesquisa foi qualitativa descritiva e se desenvolve através da abordagem de Estudo de Caso caracterizado por Gil (1991, p. 58) como um “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento [...]”. Esta abordagem metodológica tem tendo o apoio das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, observação, aplicação de questionários e entrevistas.

No primeiro momento, no mês de janeiro do ano de 2021, realizamos uma conversa inicial com as professoras, coordenação e direção, ocasião em que apresentamos a pesquisa e pudemos conhecer as docentes.

Em um segundo momento, no mesmo mês, tivemos uma longa conversa com a equipe escolar e eles falaram do trabalho realizado no ano letivo de 2020. Devido a pandemia a escola trabalhou de forma remota, com entrega de atividades impressas para os discentes. As aulas iniciaram em julho e foram até o mês de dezembro de 2020, durando seis meses, o que equivale a um período da EJA.

A escola está situada na zona rural do município de Palmeira dos Índios atendendo alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, e à modalidade Educação de Jovens e Adultos 1º Segmento totalizando 407 alunos.

Nesse período letivo de 2020 a escola atendeu há 134 alunos da EJA 1º Segmento, distribuídos em 14 comunidades, o que foi um grande desafio para a equipe escolar.

Em seguida apresentamos um quadro com o perfil das docentes:



Quadro 1: Perfil das Professoras Alfabetizadoras da EJA

Professoras	Formação	Tempo de serviço na escola na modalidade EJA
P1 ¹⁹	PEDAGOGIA	5 ANOS
P2	MAGISTÉRIO	5 ANOS
P3	MAGISTÉRIO	6 ANOS
P4	PEDAGOGIA	4 ANOS
P5	QUÍMICA	3 ANOS

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Pode-se perceber que as professoras alfabetizadoras possuem formação pedagógica para atuarem na modalidade, e já têm experiência na EJA nesta escola. Algumas relataram que já atuam há mais de uma década na educação, todas essas profissionais são contratadas pela Prefeitura.

Abaixo os eixos temáticos trabalhados durante as aulas remotas:

Quadro 2: Temas Geradores

Mês	Temas
JULHO	AGRICULTURA FAMILIAR
AGOSTO	CRENDICE POPULAR
SETEMBRO	“INDEPENDÊNCIA” CONHECENDO O BRASIL
OUTUBRO	PROFISSÕES
NOVEMBRO	CONHECER PARA CONVIVER, UMA QUESTÃO DE CIDADANIA.
DEZEMBRO	A MAGIA DO NATAL

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O trabalho docente deu-se didaticamente por temas geradores, fundamentado na perspectiva Freiriana. Cada tema tinha ligação ao contexto da realidade dos educandos, os temas visavam debater questões sociais, históricas e culturais de diversas ordem político-econômica trazendo sempre para realidade próxima dos alunos. A cada quinzena era entregue um bloco de atividades para os alunos responderem. As professoras, muitas vezes, tiram algumas dúvidas dos alunos auxiliando-os nos exercícios.

Percebe-se que a escola tem um olhar didático-pedagógico diferenciado para a realidade campestre trabalhando com temas geradores oriundos da realidade social dos discentes. Dessa forma corroboramos com Dayrell (2001, p. 160) “[...] a escola pode e deve

¹⁹ Para manter o anonimato e preservar a identidade das professoras usou-se o termo P para classificar e nomear as docentes que participaram da pesquisa.



ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos [...]”.

Dayrell (2001, p. 160) “[...] o acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas pode contribuir, assim, como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sociocultural, e no aprimoramento de sua vida social [...]”.

Então, a partir dessa visão de Dayrell (2001), podemos enxergar que as professoras alfabetizadoras dessa escola campesina trabalharam nessa perspectiva da formação do sujeito-aluno sociocultural. Diante dessa afirmação a escola assume uma perspectiva curricular pós-crítica, na qual o currículo é compreendido como um espaço de poder, saber e identidade, Silva (2007) diz que currículo é:

[...] lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2007, p. 150)

Sendo assim, é possível perceber que o currículo forja a identidade do sujeito, e essa identidade é híbrida e fragmentada como afirma Hall (2006, p. 12) “o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”.

Hall (2006, p. 13) diz que “[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente [...]. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia [...]”.

Desta forma é preciso definir de que campo estou falando, Molina (2006) define que:

“o território do campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre homens e natureza; entre rural e o urbano. O campo é território de produção de vida de história e cultura, de luta de resistência dos sujeitos que ali vivem”. (MOLINA, ,2006, p. 08)

Portanto, nos referimos a um território que é marcado por relações de poder, mas que também é lugar de produção de vida e cultura, é lugar de existir e resistir.

O campo possui particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas que o diferencia, o campo é um espaço rico e diverso, que possui suas particularidades, é produto e produtor de cultura.



Arroyo (2013), Molina (2006), Caldart (2006) dentre outros pesquisadores da área afirmam que são plurais as identidades dos sujeitos campesinos, identidades múltiplas e multiformes que varia de acordo com o contexto social-político-econômico do qual os sujeitos fazem parte. Dessa forma no Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 entende-se por populações do campo e o que está disposto no Art. 1º, § 1º, incisos I:

Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010, p. 01)

Corroborando com essa perspectiva definida pelo decreto anteriormente citado, acima o perfil dos sujeitos do campo está relacionado com as “especificidades e peculiaridades de sua própria natureza: pelo *modus vivendi* de suas populações, seus saberes, sua cultura, suas crenças e sua história” Resolução Normativa Nº 040/2014 – CEE/AL (ALAGOAS, 2014, p. 01). Dessa forma Passos (2006) caracteriza os sujeitos do campo da seguinte forma:

A educação do campo é concebida como toda ação educativa que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher para si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modos de ser e de produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida. Mais do que um perímetro não-urbano, expressa um conjunto de possibilidades que dinamiza a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da humanidade. Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência e tecnologias, valores, culturas. A educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e nos projetos pedagógicos. Todavia, o campo e a cidade, ou rural e o urbano, são apreendidos como dois pólos de um *continuum*, com especificidades que não se anulam, nem se isolam, mas antes de tudo, articulam-se. (PASSOS, 2006, p. 10)

A pesquisa, a priori, aponta para caracterização de um perfil plural de sujeitos do campo e podemos inferir, a partir de algumas falas da equipe escolar, que se trata de sujeitos sócios-culturais diversos.



(IN) CONCLUSÕES

Meu objetivo nessa discussão foi justamente a de contribuir com reflexões em torno da prática pedagógica de alfabetizadoras da EJA numa interface entre esta modalidade de ensino, a escola do campo e as questões curriculares, possibilitando aos leitores possíveis “novos” questionamentos sobre a temática aqui apresentada.

A escola possui um histórico com o trabalho de Educação Contextualizada, promovendo um currículo crítico e promotor da valorização dos saberes, culturas, vivências e valores dos povos do campo, a instituição já recebeu diversos prêmios se destacando pelo seu trabalho didático-pedagógico diferenciado, e, atualmente é uma Escola do Campo referência no município de Palmeira dos Índios. A escola é também destaque nas avaliações externas e isso despertou a curiosidade de algumas instituições de outros estados do Brasil, recebendo visitas de Secretarias do Ministério da Educação responsáveis pelas diversidades.

Podemos afirmar que a escola é referência e recebe também a visitas de universidades, e escolas do município de Palmeira dos Índios e outros município vizinhos do Agreste e Sertão alagoano. A Escola também já recebeu visita da Secretaria Estadual de Educação para conhecer o trabalho diferenciado que realiza.

Diante do limite da extensão de um artigo e por ser um trabalho de pesquisa que ainda está sendo desenvolvido na escola *lócus* dessa investigação, os dados apresentados ainda são iniciais. Ainda assim, por já conhecer a escola e o trabalho que vem sendo desenvolvido, há alguns anos, é possível afirmar que a escola ~~mesma~~ tem uma proposta curricular diferenciada e promotora da valorização da identidade cultural dos sujeitos camponeses, pautada em uma concepção de educação humanizadora e emancipatória dos sujeitos da EJA do Campo.

REFERÊNCIAS

1. ALAGOAS, Conselho Estadual de Educação. Resolução Normativa de nº 040/2014. **Dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas** e dá outras providências correlatas.
2. ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
3. BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
4. BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Parecer 11/2000, CEB. Aprovado em 10.05.2000.



5. BRASIL, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.**
6. BRASIL, **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
7. BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural.** Tradução Leila Souza Mendes. Rio Grande do Sul: Editora Unisinos, Coleção Aldus 18, 2003.
8. CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: **Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. P. 283 – 350.
9. CHIZZOTTI, Antônio; PONCE, Branca Jurema. **O Currículo e os Sistemas de Ensino no Brasil.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p.25-36, set./dez. 2012.
10. DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: Múltiplos olhares sobre educação e cultura. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
11. Documento- Referência da CONAE 2010 – Eixo III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucessor Escolar.
12. FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
13. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
14. FUINI, Lucas Labigalini. **Território e Territórios na Leitura Geográfica de Milton Santos.** Brazilian Geographical Journal: geosciences and humanities research médium, Ituiutaba, v. 6, n. 1, p. 253-271, jan./jun. 2015.
15. GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Tradução de Fanny Wrobel. Brasil: Zahar Editores, 1978.
16. GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.
17. HAESBAERT, Rogério. **Território e multiterritorialidade.** Geographia, Ano IX, nº 17, 2007.
18. HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
19. Jornal da Gazeta de Alagoas. **Educação de Jovens e Adultos,** Domingo, 31 de maio de 2009.



20. LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2001.
21. LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2003.
22. MOURA, Tania Maria de Melo. Evolução Histórica das Concepções sobre Alfabetização de Adultos. In: **A prática pedagógica de alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 3ª. ed. Maceió: EDUFAL, 2004.
23. MOLINA, Mônica Castagna. Prefácio. In: CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília: PRONERA/NEAD, 2006.
24. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
25. OLIVEIRA, Inês Barbosa; CAVALCANTE, Valéria Campos. O currículo da EJA no Brasil: rupturas, retrocessos, avanços e visibilidade. In: LOPES, Denise; OLIVEIRA, Inês B.; FREITAS (orgs.). **Educação continuada, currículo e práticas culturais**. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016.
26. PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.
27. PASSOS, Joana Célia dos. Jovens e Adultos no campo: quem são eles?. In: **Educação de Jovens e Adultos no Campo**. Salto para o Futuro. Ministério da Educação, Secretaria de Educação e Diversidade. Boletim 15, setembro, 2016.
28. FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas. In: RIVERO, José; FÁVERO, Osmar (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direitos e desafios de todos**. São Paulo: Moderna/UNESCO, 2009.
29. SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
30. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 10ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
31. VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Capítulo 8

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA NA/DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO EM ALAGOAS

Valéria Campos Cavalcante²⁰

Cléia da Silva Lima²¹

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema apresentado emerge a partir do nosso percurso como profissionais da Educação Pública em Alagoas, que durante décadas experimentaram as vivências na área e as inquietações como formadoras de professores da Educação Básica, mais especificamente na EJA, o que nos despertou o interesse por aprofundar de forma mais específica sobre as nuances da educação brasileira, especificamente, na área de formação de professores da Educação de jovens e Adultos em Alagoas.

Diante desta questão, este trabalho traz-como objetivo compreender os desafios da formação continuada dos professores na/da Educação de Jovens e Adultos, que atuam no/do campo em Alagoas, e os reflexos da ausência de formação continuada na prática pedagógica dos educadores da modalidade. De acordo com Frigotto (2010, p. 40) é necessário “desenvolver processos formativos e pedagógicos que transformem cada trabalhador do campo e da cidade em sujeitos, não somente pertencente à classe, mas a consciência de classe que lhes indica a necessidade de superar a sociedade de classes”. Nessa perspectiva, compreende-se que a especificidade na formação de educadores do campo não é mais para ser questionada, mas

20 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9512-1531>, Universidade Federal de Alagoas /Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal de Alagoas /Alagoas, BRAZIL, E-mail: vccavalcante1@gmail.com.

21 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2025-4812>, UFAL /mestranda em Educação, Professor da Rede Municipal de Ensino de Flexeiras/Alagoas, BRAZIL, E-mail: cleiaoli2020@gmail.com.



assegurada e isto só será possível quando houver uma articulação daqueles que fazem da sociedade camponesa para exigir dos governantes essa formação (ARROYO, 2007).

Como metodologia, recorreremos à pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2002, p. 44), [...] “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A discussão que surge é a continuação da afirmação de autores que já dissertaram sobre o tema.

Ressalta-se que a Educação no Campo, no Brasil, é apontada por diversos autores, como Arroyo (2006, 2007, 2010); Caldart (2008, 2012); Frigotto (2010); Molina e Sá (2012); entre outros, como relegada, em vários aspectos, a invisibilidade e o abandono pelo poder público. Nesse sentido, apoiamo-nos em (Arroyo, 2007, p. 2), quando afirma que o campo, em muitas circunstâncias, é visto como lugar do atraso, de invisibilidades, dentro desse contexto, ressaltou a ausência de formação continuada para os educadores que atuação no espaço tempo do campo.

Entendendo que o processo de formação continuada de professores da/na Educação do campo deve permitir que o docente reconstrua situações, práticas e currículos. Desse modo, podem (res) significar o seu saber sobre a prática pedagógica. “Tudo isso envolve a (des) construção e (des) naturalização de valores, crenças e propósitos, associados àquilo que está a ser, ou não, (res)significado”, (DESGAGNÉ, 2007, p. 23).

Mesmo diante desta necessidade, constata-se a grande dificuldade de se implementar em Alagoas políticas de formação para os/as professores da EJA, e em específico para o profissional que atua no campo, como afirma Caldart (2012, p. 255):

Assim, as políticas que nortearam a educação de jovens e adultos no Brasil pouco se preocuparam com os homens e as mulheres trabalhadoras do campo. Desse modo, não tivemos, até hoje, um sistema de ensino adequado às especificidades no que diz respeito aos modos de vida dos adultos trabalhadores do campo com a qualidade necessária para que tenham possibilidades de acesso aos conhecimentos mais avançados e plenos que a humanidade produziu. O que tem ocorrido, na maioria das vezes, são campanhas, programas e projetos descontínuos, não existindo uma política de ações efetivas para educação de jovens e adultos.

Em decorrência dessa lacuna que persiste na formação dos professores na/da Educação de Jovens e Adultos no/do campo em Alagoas, e de modo geral em todo país, no tocante aos sujeitos, suas especificidades, diversidades, bem como as contribuições do pensamento freiriano muitos professores não conseguem auxiliar os educandos a ampliarem seus conhecimentos.



Para o desenvolvimento do tema, organizamos este artigo seguindo os seguintes tópicos. I. Procedimentos metodológicos; II. Relação dialógica na sala de aula da EJA no/do campo: prática emancipadora; III. Resultados e discussões - A Formação Continuada dos Professores da EJA no/do campo: silenciamento e invisibilidade; e, IV. Considerações finais.

Desta forma, pretendemos contribuir com o processo educacional, com foco nas discussões sobre a Educação do campo. Finalmente, esperamos que este trabalho provoque um repensar na formação continuada dos docentes que atuam nas escolas do Campo em Alagoas, sobretudo na modalidade da EJA, refletindo sobre os conceitos e teorias referentes as especificidades da prática pedagógica da modalidade em questão.

PERCURSO METODOLÓGICO

Como metodologia, recorreremos à pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002, p. 44), [...] “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Podemos concordar que a pesquisa bibliográfica é baseada em livros e outra escrita. A discussão que surge é a continuação da afirmação de autores que já dissertaram sobre o tema.

No percurso foram selecionados escritos com o objetivo de obter dados sobre a formação de professores da EJA em Alagoas e que atuam no campo. Realizamos inicialmente uma revisão bibliográfica de textos, artigos e livros sobre o tema investigado. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica busca confrontar diferentes perspectivas acerca do objeto da investigação, em vista de ampliar a discussão, revelando os limites e possibilidades da realidade.

Dessa forma, compreende-se que “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas aproxima o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 183). Procuramos, portanto, não só apresentar a síntese das produções, mas contribuir com outros olhares que possibilitem ampliar e ressignificar o que já foi dito e com o intuito de permitir que o pesquisador entre em contato direto com alguns materiais já escritos sobre o assunto relacionado ao tema.

DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA RELAÇÃO DIALÓGICA NA SALA DE AULA DA EJA NO/DO CAMPO

As escolas do campo vivem um estado de incertezas e inseguranças frente as mudanças na educação. Para Molina e Sá (2012, p. 327) as concepções defendidas são de uma escola



voltada para o campo, ou seja, escolas do campo que se referem a um projeto de educação, no qual há a formação de sujeitos críticos capazes de decidir politicamente, em um processo de transformação social.

Nessa ótica, um dos maiores desafios é fazer com que o Estado assuma a responsabilidade com as escolas situados no campo, desenvolvendo políticas públicas que garantam efetivamente o direito dos sujeitos do Campo à uma educação verdadeiramente de qualidade. Para isso, é necessário que o estado ouça os interessados: os movimentos sociais, os povos do campo.

No entanto, o que se observa em Alagoas é que a Educação do Campo, tornou-se invisível para muitos governantes, que não levam em conta as especificidades do público atendido, suas diversidades, realidades, não considerando, portanto, as características da educação do campo e seus sujeitos, da mesma maneira, não implementam políticas de formação para os professores. Neste sentido, Arroyo (2007, p.170), afirma que:

A falta de políticas de formação de educadores e educadoras tem por base a ausência de uma política pública específica de educação ou o não reconhecimento do direito à educação básica da infância, adolescência e juventude do campo.

Ao analisarmos os dados em todo Estado de Alagoas, mesmo que de maneira superficial, o perfil e a formação dos professores permanecem há décadas silenciadas, neste aspecto, percebe-se que muitos professores da EJA do campo, tanto das redes municipais, como estaduais, possuem vínculos apenas como contratados, não sendo, portanto, efetivos, como podemos observar na tabela 1.

Tabela 1: Condições de vínculos dos professores da EJA do campo em Alagoas.

Tipo de vínculo	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Não classificado	176	153	120	101	82	77
Concursado/Efetivo/Estável	2.482	3.553	2.130	2.714	2.527	2.441
Contrato temporário	3.399	3.007	4.618	3.777	4.118	4.418
Contrato terceirizado	10	06	06	04	20	23
Contrato CLT	20	23	13	24	09	08
Total	6.087	6.742	6.887	6.620	6.756	6.967

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais-UFPR, 2019.



De acordo com os dados, observa-se que o registro de contrato temporário entre os docentes da EJA do campo, no Estado de Alagoas tem aumentado. Com isso, nota-se também uma omissão em relação aos concursos públicos para professores da modalidade, entendendo que por meio dele a educação define uma política de formação de professores, uma vez que o concurso garante uma carga horária remunerada para as atividades de formação docente.

Mesmo que o professor apresente interesse em atuar em determinado nível ou modalidade de ensino, pode não ter a formação específica para essa atuação, como confirma Moura (2005, p. 90) que “os professores que se propõem a alfabetizar ou que são designados para trabalhar com classes de alfabetização não têm a qualificação específica para a função”. Fato recorrente, principalmente, nas escolas da rede pública de ensino.

Sendo assim, para atuar em EJA do campo, em muitos municípios de Alagoas, não necessita que se tenha uma formação específica, os professores ingressam no serviço público por indicação política, por meio de contrato temporário, conseqüentemente, esses profissionais acabam transpondo para EJA práticas pedagógicas que infantilizam os educandos, uma vez que em suas formações iniciais e pós-graduações apenas tiveram formação para lidar com o público infantil, conforme já pontuou Barros (2005, p. 67) que:

[...] Sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam atividades sem nenhum significado, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos.

Diante dessas negações, principalmente a ausência de formação continuada para os educadores, que atuam na Educação de Jovens e Adultos no/do campo, constata-se que de maneira geral, o que mais se pratica é a denominada “Educação Bancária”, uma educação centrada na figura do educador, que conduz as práticas em sala de maneira tradicional, depositando conteúdos no aluno, com intuito de “cobrar” esses conhecimentos na avaliação. Entendendo que: [...] “a prática de educação bancária é totalmente contrária à conscientização, pois serve para domesticar e alienar, o que cedo ou tarde pode promover um confronto com a realidade” (FREIRE. 1987, p. 35).

Nesse contexto, os currículos da EJA do/no campo, em muitas circunstâncias, estão presos às prescrições das Secretarias, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), longe da realidade dos educandos, dos seus saberes. Assim, há a necessidade de se romper com essa perspectiva educacional, encontrando possíveis caminhos para construir uma prática docente crítica, transformadora, problematizadora e dialógica na EJA do campo.



Procurando nos amparar em novos paradigmas teóricos e pedagógicos, para responder a uma série de indagações quanto ao currículo e as metodologias dos professores Arroyo (2010, p. 71), afirma que: “a escola tem que dar conta da educação básica como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo. Ou seja, estamos colocando a Educação do Campo onde deve ser colocada, na luta pelos direitos”.

Neste contexto, o educador da EJA é mediador do processo de tomada de consciência do cidadão, capaz de agir sobre o mundo e transformá-lo, e este é um dos principais vieses políticos. Conforme nos informa Freire (1987, p. 40),

Ninguém luta contra as forças que não compreende, e a realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo, antes de tudo, provocando uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. É preciso, portanto, fazer dessa conscientização o primeiro objetivo de toda educação libertadora.

Vale salientar que, para estabelecer a dialogicidade é necessário que o professor da EJA no/do campo possibilite uma cultura de diálogo em sala de aula, sendo este o fundamento e o caminho para sua prática pedagógica na EJA emancipadora, as experiências propiciadas pelo docente em suas aulas mediadas pelo diálogo possibilitará aos alunos da EJA a preparação para sua inserção no mundo, para que possam compreender a realidade que os cercam, e possam intervir nela, superando assim a situação de meros expetadores.

Nesse sentido, a escola no/do campo deve nortear-se em uma visão completa aos professores por meio da formação continuada, e entrelaçar questões de aprender e compreender a educação, buscando garantir que a experiência e a realidade dos sujeitos do campo se destaquem diante das disciplinas.

Sobre esse aspecto, Caldart (2008, p. 81) afirma que:

A materialidade educativa de origem da educação do campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Por isso, ela desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos, econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça inclusive na escola.

Concordando com a autora, entende-se que Educação do Campo possui dimensão ampla e a escola é uma delas, sua proposta de educação deve estar pautada em focos de resistências à cultura dominante observadas no meio rural e, para se pensar uma educação



de qualidade no campo é preciso repensar a forma como a escola se organiza, seus tempos e espaços, os ciclos de produção local, “tratar de educação no movimento é tratar da escola, ainda que um conceito e uma significação bastante diferenciados em cada momento de sua história” (CALDART, 2004, p. 223). Assim, a educação e a organização da escola devem ser eficientes para a construção de novos parâmetros de desenvolvimento na educação escolar do campo.

Em se tratando da docência na EJA do campo, na concepção de Arroyo (2006), a organização escolar deve ser construída a partir da realidade concreta dos educandos como sujeitos de ação. Arroyo (2006, p. 53) enfatiza que

Na medida em que as sensibilidades se voltam para os sujeitos da ação educativa, para nossas identidades e saberes docente e, sobretudo para nosso trabalho e na medida em que temos outro olhar sobre os educandos, torna-se obrigatório ter outra visão sobre a prática escolar, os currículos, os tempos e seu ordenamento.

Nesse sentido, o diálogo torna-se a concretização do próprio exercício para a liberdade, uma vez que:

[...] penso que deveríamos entender o ‘diálogo’ não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. [...] Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. (FREIRE, 1992, p. 54).

Logo, é preciso considerar o diálogo em Freire como instrumento para a libertação e emancipação humana, não é apenas um método, mas uma estratégia para o professor respeitar o saber do aluno que chega na sala de aula da EJA no/do campo, pois ele contém em si aquilo que os seres humanos têm de mais próprio: a palavra, que deve se materializar na sala de aula, por meio do diálogo.

Isso significa pensar a Educação de Jovens e Adultos no/do campo para além do espaço em que se aprende apenas os conteúdos prescritos nos currículos oficiais, mas sobretudo espaço de diálogo, como nos ensinou Freire (1996, p. 32) que:



Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui, [...] A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu.

Na prática dialógica e problematizadora da Educação de Jovens e Adultos no/do campo, a relação educador-educando instaura a superação da prática narrativa da educação bancária, e opera um momento em que estudantes e professores nas salas de EJA possam, juntos, aprender, ensinar, inquietar-se, produzir resistindo os obstáculos e possibilitando ao sujeito educando o acesso do ato de conhecimento e emancipação humana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação de Jovens e Adultos no/do campo se configura em um importante campo da área educacional na sociedade contemporânea. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases- LDB 9394/96, no artigo nº 13, a formação do professor é uma exigência dos novos tempos, expressa um compromisso com os avanços da ciência, da civilização, da cidadania. Entretanto, em Alagoas, o que podemos constatar é um constante silenciamento da EJA do/no campo, prevalecendo a total ausência de políticas públicas específicas para essa área, diante do descaso com a modalidade, constata-se que no Estado persiste, historicamente, uma dívida social para com esse público.

Dentro desse contexto, em Alagoas, ressalta-se que a área de formação de professores do campo tem sido ao longo da história negligenciada, principalmente para os professores da EJA, tanto nos cursos de formação inicial, ofertados nas universidades e faculdades do Estado, quanto nos escassos cursos de formação continuada, que aparecem como uma das poucas opções para auxiliar aos educadores a suprir as dificuldades enfrentadas.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases- LDB 9394/96, proponha, em seu artigo 28, uma nova ideia de educação do campo, que respeite todas as particularidades que existem neste espaço de formação, sendo obrigatória a adaptação de currículos escolares diferenciados e específicos, voltados para a realidade dos estudantes. Se faz necessário, para que isso ocorra, a existência de professores habilitados para desenvolver o que propõe nas diretrizes do Campo.

No entanto, as poucas ações de formação para os professores de Jovens e Adultos no/do campo ainda ocorrem esporadicamente, ofertadas por Secretarias municipais, que acabam



comprando “pacotes prontos” de empresas sem grande credibilidade, tudo isso reflete na prática dos educadores, como afirma SÁ (2007, p, 11) que:

Por um lado, os cursos de formação inicial não asseguram as especificidades da docência para EJA, por outro lado, os programas de formação continuada, desenvolvidos pelas secretarias de educação, têm se constituído de ações aligeiradas, fragmentadas e descontínuas que, associadas à precariedade da formação inicial, pouco contribuem para transformação da prática pedagógica dos professores, de modo a prepará-los para mediar a aprendizagem dos estudantes.

Sob a perspectiva das necessidades dessa modalidade, a formação de professor da/na Educação de Jovens e Adultos no/do campo encontra-se numa espécie de invisibilidade no estado alagoano por parte das instituições. A invisibilidade inicia com a formação acadêmica dos professores que trabalham na EJA, seguindo pelo cotidiano escolar, onde o seu trabalho é pouco valorizado, conforme Moura (1999, p. 105) ao enfatizar que é,

Ponderando a responsabilidade exercida pelo professor e sua importância em contribuir no desenvolvimento da autonomia e na emancipação dos sujeitos que retornaram à sala de aula na fase adulta, faz-se necessário investir cada vez mais em sua formação.

Dessa forma, entende-se que o investimento na formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos no/do campo apresenta-se como uma das formas que as instituições teriam para contribuir para superação das dificuldades vivenciadas pelos educadores em sala de aula.

Para tanto, faz-se necessário investir na formação inicial para o docente da Educação de Jovens e Adultos no/do campo, concordando com Paulo Freire (1987) o professor da EJA não deve se limitar ao ensinamento dos conteúdos, mas, sobretudo, ensinar a pensar, competindo a ele criar as condições pedagógicas que impulsionam o educando a se envolver na atividade de reflexão e apropriação de ferramenta conceitual para construção de conhecimento.

Para melhor compreensão sobre a importância da formação do professor da Educação de Jovens e Adultos no/do campo e conseqüentemente a melhoria na qualidade da EJA, podemos verificar o que declara Freire (1987, p. 43-44) ao afirmar que:

[...] por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O



próprio discurso teórico, necessária é reflexão crítica tem, tem de ser de tal modo que quase se confunda com a prática.

Destarte, não podemos tratar o assunto com invisibilidade da formação do professor da Educação de Adultos e idosos no/do campo, uma vez que sabe-se que o processo de formação continuada no Estado de Alagoas precisa ser contínuo, no qual possa articular os saberes dos professores, suas habilidades com a modalidade, suas práticas em busca da construção de novos e diferentes saberes para o professor repensar a prática, reorganizar e produzir conhecimentos, como Moura (2001, p. 105) nos informa que:

[...] Não é possível continuar improvisando educadores e alfabetizadores de Jovens e Adultos. Não é possível continuarmos “zarolhos”, olhando enviesados como se a educação e alfabetização de Jovens e Adultos fossem uma prática extemporânea e passageira.

Com isso, entende-se que ainda há invisibilidade por parte das instituições do ensino superior em relação à formação do professor da Educação de Jovens e Adultos no/do campo e que elas devem repensar a organização de seus currículos priorizando a Educação de Jovens e Adultos em todos os cursos de Pedagogia, além de discutir as práticas pedagógicas como meio de aprimorar o ensino e a aprendizagem, construir uma forma de pensar na abordagem da realidade, saberes e vivências culturais dessa modalidade dentro dos cursos de licenciaturas.

Conforme explicita Freitas (2007, p. 65) que:

O primeiro desafio está em garantir que o(a) professora(a), em sua formação inicial, tenha acesso aos conhecimentos essenciais da EJA, uma vez que os cursos de formação deveriam preparar, em tese, para o trabalho em qualquer nível de ensino. O que se observa é que esta área é negligenciada na maioria dos cursos de formação inicial, deixando para a educação continuada a tarefa de suprir as dificuldades enfrentadas. É indispensável garantir a qualquer professor(a) uma boa formação, que lhe dê condições de atuar com competência, independente do nível de ensino.

Assim, compreende-se que as Universidades, e sobretudo as Secretarias de Educação em Alagoas devem repensar políticas e práticas, que levem em consideração a formação de professor para essa modalidade de ensino, dentro do atual processo de desenvolvimento da sociedade de forma que, os sujeitos da EJA tenham a possibilidade de acesso e permanência nos sistemas de ensino. A luta pela permanência é abordada por Cavalcante (2017, p. 54), ao defender que:



Mudar e resistir, talvez sejam esta uma relação possível quando se pensa na realidade da EJA, que ainda no século XXI constitui-se em um grupo de luta pela efetivação do direito de acesso e permanência dos estudantes. Na escola os estudantes e professores da modalidade inventam o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando, silenciosamente.

Há que se ressaltar a necessidade de que o Estado de Alagoas assuma um compromisso social, político explícito e visível, traduzido em políticas públicas educacionais para o público da EJA, principalmente, a necessidade de se implementar políticas de formação continuada para os professores da EJA, que atuam no campo, conforme está exposta no PEE–AL/2015-2025, podemos observar em suas estratégias relativas à EJA:

8.13) Realizar, em regime de colaboração, formação continuada específica para professores/as da educação de jovens e adultos para garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem nas redes públicas de ensino;

10.8) assegurar a formação específica dos professores e das professoras que atuam na educação profissional.

Mesmo com o compromisso legal, observa-se que neste ano de 2021 ainda não há interesse no Estado de Alagoas quando se trata da formação continuada de professores da EJA, sobretudo dos profissionais que atuam no campo, essa lacuna de formação tem sido denunciada por pesquisadores e educadores ao longo da história alagoana, conforme já abordava Moura (1999, p. 50) “ainda no século XXI, permanece o silêncio e o vazio institucional na formação inicial de professores para a modalidade”. Com isso, deveriam garantir formação básica e continuada aos professores de Educação de Jovens e Adultos.

Com base nos dados de nossa pesquisa, pode-se constatar que não existe política de formação de professores da EJA em Alagoas, e não se dá nenhuma prioridade para a formação continuada destes profissionais, pressupõe-se que os educadores da EJA, de modo geral, utilizam saberes construídos no decorrer da carreira profissional, uma vez que não receberam formação específica para se trabalhar com a EJA, sem levar em consideração a especificidade da modalidade de ensino trabalhado, surgindo a necessidade de estudos futuros que integrem a EJA em sua totalidade.

O que os professores do campo buscam, “é uma [...] proposta de formação continuada e um projeto de escola, numa perspectiva dialética e abrangente, que possa romper com a construção epistemológica corrente que nos induz a acreditar que existe uma dicotomia entre campo e cidade”. (LIMA, 2013, p. 57). Percebemos assim, que a importância da formação continuada deve constituir-se como forma de apoio ao trabalho docente.



Destarte, um dos pré-requisitos para melhoria da qualidade da educação em Alagoas é por meio da formação dos professores, formação essa, que deve ir além da formação universitária com estágios específicos na EJA e formação continuada, mediante seminários reflexivos onde os docentes possam relatar suas experiências e refletir sobre seu papel político pedagógico do seu fazer cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que serviu de referência para o presente artigo, tem como objeto de investigação a Educação de Jovens e Adultos, especificando os desafios de formação específica para o educador que atua na modalidade. Compreendemos que a formação de professores da EJA requer uma análise atenta às demandas da formação na contemporaneidade, assim, a formação carece de uma ação que desafie o corpo docente a perceber a temporalidade de seu saber, permitindo a ele um diálogo entre seus saberes e a realidade social dos sujeitos da EJA, buscando assim um fio condutor entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos de mundo que permeiam a política de formação de professores, em especial, para educação de jovens e adultos.

Atualmente, percebe-se o silenciamento da EJA em Alagoas, que permanece há décadas. Diante disso, observa-se o desmonte e ausência de políticas públicas para a modalidade, o que causa impacto significativo como a precarização e desvalorização do trabalho docente, agravando ainda mais a invisibilidade e a descontinuidade das ações de implementação das políticas públicas educacionais na área de formação de professores.

Desta forma, é preciso contestar essa realidade e reivindicar não apenas escolas para o campo, mas também, uma formação diferenciada para os professores, com condições dignas de trabalho, que contemple as especificidades do modo de vida no campo e para todos os sujeitos do campo.

A formação dos professores que trabalham nas escolas no/do campo, vai além de questão técnica, é acima de tudo, possibilitar aos professores caminhos para conciliar as dimensões humanas, políticas e pedagógicas do saber fazer a profissão.

REFERÊNCIAS

1. ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação**, 2015-2025. Maceió: Secretaria Estadual de Educação, 2015.



2. ARROYO, Miguel Gonzalez. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SORES, Leôncio (org.). **Formação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECADI/MEC/UNESCO, 2006.
3. ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. CEDES [online]. 2007, vol.27, n.72, pp.157-176
4. ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In Arroyo Gonzalez, Caldart, Roseli Salete e Molina. Mônica Castana (org.) **Por uma Educação Básica do Campo**. Editora Vozes Petrópolis Rio de Janeiro: 2010.
5. BARROS, Abdizia Maria Alves. O “silêncio” institucional na formação de professores para alfabetizar jovens e adultos. *In*: MOURA, Tânia Maria de Melo. **A formação de professore(as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005.
6. https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/1182/1182_texto_integral.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.
7. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional** n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
8. CALDART, Roseli Salete. **A escola do Campo em movimento**. In Arroyo Gonzalez, Caldart, Roseli Salete e Molina. Mônica Castanha (org.) **Por uma educação Básica do Campo**. Editora Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro: 2004.
9. CALDART, Roseli Salete; MOLINA. Mônica Castanha. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2008.
10. CALDART, Roseli Salete; ET AL. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro- São Paulo, Expresso Popular, 2012.
11. CAVALCANTE, Valéria Campos. **(Des)invisibilizando os currículos da EJA em escolas públicas de Maceió. 2017**. [184] f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.
12. DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, v. 29, n. 15, 15 ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em: 20 jan. 2020.
13. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



14. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
15. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.
16. FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. A educação de Jovens e Adultos em Maceió-Alagoas: a experiência de uma década - 1993 a 2003. *In*: MOURA, Tania Maria de Melo (org.). **A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
17. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma**. *In*: Munaruin, Et AL. Educação do Campo- Reflexões e Perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.
18. GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
19. LIMA, Roseli Ferreira. **Formação de professores da Escola do Campo em Cáceres-MT: Identidade em construção**. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Estado do Mato Grosso, 2013.
20. MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: Procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
21. MOLINA, Mônica Castanha; SÁ, Lais Mourão. **Educação do Campo**. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.
22. MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.
23. MOURA, Tânia Maria de Melo. A formação dos professores (as) para a educação de jovens e adultos em questão. Maceió: EdUFAL, 2005.
24. MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.
25. SÁ, Maria Reneude de. **Alfabetismo e alfabetização: representações de professoras-alfabetizadoras de camponeses quilombolas jovens e adultos**. São Paulo, 2007. [168] f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, 2012



Capítulo 9

MINHA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A PRÁTICA FRENTE AOS NOVOS PARADIGMAS

Marilene Maria de Lima²²

INTRODUÇÃO

No ano de 2009, prestei concurso público para professora no município de Passo de Camaragibe-AL e obtive aprovação. No ano seguinte assumi uma turma multisseriada de (1º ao 5º ano) na Escola Municipal Dr. Luiz de Mendonça Uchôa²³, situada na zona rural, do município de Passo de Camaragibe em Alagoas. Os estudantes apresentavam dificuldades, tanto nas relações interpessoais quanto na aprendizagem. As famílias não participavam do processo.

Um dos grandes desafios encontrados na turma, foi justamente levar elementos que atraíssem o envolvimento dos alunos/as e suas respectivas famílias, na participação direta nos processos de ensino-aprendizagem. Para isso, tornou-se necessário, trabalhar a educação contextualizada, baseada na realidade dos sujeitos, com o intuito de valorizar suas culturas, identidades e pertencimento do lugar em que vivem, ou seja, do território.

Como exemplo, houve um chamamento para que as mães, os pais ou responsáveis, participassem da aula sobre animais vertebrados. Nesse dia, houve uma exposição de animais domésticos e de estimação, presentes no dia a dia das famílias. Essa atividade contou com a participação efetiva das famílias dos estudantes, que conduziram os animais a escola e apresentaram as relações dos mesmos com a família.

22 ORCID: 0000-0002-4791-5035. Graduada em Pedagogia - Universidade Luterana do Brasil/ULBRA, Pós-graduada em Gestão Escolar - Universidade Federal de Alagoas/UFAL Mestra em Ciências da Educação - Universidad Tecnológica Intercontinental/UTIC, Paraguai e Pós graduanda em Educação no Campo e Sustentabilidade - Universidade Estadual de Alagoas/ UNEAL. BRASIL. E-mail: marilenemariadelima2018@gmail.com.

23 Escola do campo, situada na Fazenda Sacramento, zona rural do município de Passo de Camaragibe – AL.



A troca de experiências das famílias com os estudantes, foi marcante e contribuiu significadamente na aprendizagem. Valorizar os saberes de cada camponês é de suma relevância para o desenvolvimento integral dos sujeitos da aprendizagem.

A partir desse momento, no planejamento das ações escolares, as famílias foram incluídas, com o intuito de estreitar a relação escola x famílias, visando o pleno desenvolvimento dos sujeitos do campo, no processo de ensino e aprendizagem. Diante desse cenário, me convenci de que precisava estudar sobre educação do campo e iniciei o mestrado em Ciências da Educação.

A minha pesquisa foi realizada in loco, com o tema: *Participação das famílias na Escola Municipal Dr. Luiz de Mendonça Uchôa*. Para efetivação desse trabalho, os sujeitos da pesquisa, autorizaram fazer uso das informações prestadas por eles e por elas. Dessa forma, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE.

Desde o ano de 2010 até o momento atual, desenvolvo no município de Passo de Camaragibe - AL, ações voltadas para as escolas do campo, primeiro como professora de turmas multisseriadas, em seguida como diretora. Nos anos de 2017, 2018, 2019 e 2021, como coordenadora geral das escolas do campo, responsável pelas formações iniciais e continuadas para os professores/as.

Organizei o 1º e 2º Encontro Municipal de Educação do Campo no município de Passo de Camaragibe. O primeiro em 2018 e o segundo em 2019. Nos dois eventos os professores apresentaram experiências exitosas e portfólios com notas do diário de campo. Em janeiro de 2020, fui nomeada como diretora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Mas continuei com as formações (remotas) para os professores do campo. Sou membro do Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo – FEPEC.

DESENVOLVIMENTO

A educação do/no campo é o espaço de vida, de mobilização, participação e efetivação de direitos, pensada a partir da especificidade, do contexto do campo e dos sujeitos envolvidos no processo. Esta, fundamenta-se nas práticas sociais, na luta de povos do campo por uma educação de qualidade. Para Caldart,

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. (CALDART, 2012, p. 259)



Segundo a autora, a educação do campo é um fenômeno, conquistado, pelas lutas e enfrentamentos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, juntamente com os movimentos sociais, há mais de duas décadas. O esforço, é justamente para garantir o direito a uma educação do campo, de qualidade, nos espaços em que os sujeitos estão inseridos.

Para desenvolver uma proposta de trabalho que visa o protagonismo dos sujeitos do campo, é necessário investir na formação da equipe de trabalho. A Resolução Normativa Nº 040/20014 do CEE/AL, no art. 4º, § 2º Estabelece que,

Deverá ser ofertada, aos educadores, gestores, técnicos, pessoal administrativo e de apoio, que atuem nas escolas do campo, formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades e peculiaridades dos sujeitos do campo, com estudo dos múltiplos aspectos da realidade campesina, especialmente a realidade alagoana e nordestina.

Conforme a Resolução 040/2014, os municípios devem priorizar e assegurar o direito formativo de todos os profissionais que atuam nas escolas do campo. Nesse sentido, a formação inicial e continuada ressignifica o trabalho da equipe e valoriza os profissionais.

O trabalho nas escolas do campo é concretizado in loco, obedecendo ao calendário e a um cronograma previamente organizado. As visitas ocorrem semanalmente. Nesses momentos, aproveito para cumprimentar as turmas e em seguida, os professores são substituídos por seus auxiliares e participam das formações continuadas, juntamente com a coordenação pedagógica e a direção.

Nas formações, são abordados assuntos pertinentes a realidade escolar, bem como orientações para elaboração de projetos de intervenção, conforme problemas apresentados, notas do diário de campo, oficinas lúdicas entre outros. Esses momentos tem fortalecido a prática pedagógica docente, além dos resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem. Para Libâneo,

A formação em serviço ganha hoje tamanha relevância que constitui parte das condições de trabalho profissional. Os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor. (LIBÂNEO, 2001 p. 191).

Como afirma o autor, a formação para os professores é importante para o desenvolvimento do trabalho docente e possibilita ao profissional, enriquecer seus conhecimentos. Com isso, os resultados de suas ações são notáveis e expressivas. Ingressar no Curso de Educação do Campo e Sustentabilidade em 2021, foi de grande relevância para ampliar e potencializar o meu



conhecimento acerca da temática abordada, bem como para contribuir ainda mais com a educação do campo.

APONTAMENTOS SOBRE SUSTENTABILIDADE

Atualmente o mundo discute a sustentabilidade, procurando formas de vida saudáveis para os seres humanos e para o ecossistema. É sabido que os sujeitos constroem seus conhecimentos. E, portanto, é papel fundamental da escola desenvolver ações que venham sensibilizar a comunidade no sentido de lidar com questões que visam qualidade de vida para todos (seres humanos, animais e plantas). Para Freire,

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1967, p. 90)

Conforme Freire, a escola precisa ofertar uma educação dialógica para resolver questões referentes a sua problemática. E, por meio das discussões coletivas, planejar as ações para solucionar o problema, ou seja, lutar por seus objetivos. Com isso, o coletivo se fortalece e evita prejuízos futuros. Esse processo consiste em uma educação transformadora e emancipatória. Uma educação, pensada por Paulo Freire.

O problema ambiental, na atualidade, é motivo de grande preocupação, o que também é tema de discussões em todo o mundo. Tanto o lixo quanto o desmatamento são graves problemas que afetam milhares de pessoas no mundo. Isso por causa do impacto ambiental, que prejudica tanto a fauna quanto a flora e, conseqüentemente, os seres humanos também são afetados com tal situação. De acordo com Arroyo,

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, o que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos, em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade,



na produção e na sociedade. A escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola. (ARROYO, 2011, p. 77 e 78)

Segundo o autor, os processos educativos ocorrem nos movimentos sociais. Desse modo, a escola, enquanto local de trabalho coletivo, materializa seus processos democráticos a partir da estruturação das situações de participação da comunidade, na definição dos objetivos e das ações, nas organizações escolares.

Em outras palavras, dizer que a escola precisa promover o diálogo, entre os saberes dos estudantes e os saberes que as famílias e a comunidade local trazem. Através da participação, é possível construir novos saberes e caminhar rumo a uma educação significativa.

Para promover uma educação contextualizada e formar cidadãos críticos, é preciso inicialmente, valorizar as histórias, as memórias e as culturas do lugar. Dessa forma, esses sujeitos se reconhecem como camponeses. Quando isso ocorre, eles passam a se apropriar da ideia de pertencimento do lugar, pois a sua identidade foi preservada. Segundo Silva,

Incentivar o envolvimento dos gestores públicos, educadoras/es, estudantes e organizações sociais na construção das políticas educacionais, numa perspectiva do desenvolvimento sustentável da região; fomentar conhecimentos políticos-pedagógicos que contribuam para o fortalecimento da escola contextualizada a partir de uma relação democrática e propositiva entre sociedade civil e poder público; e proporcionar subsídios para uma replicação/multiplicação da metodologia em outras regiões como política pública. (SILVA, 2015, p.8)

Para a autora, essa proposta contribui com o desenvolvimento do trabalho docente e com o fortalecimento de uma educação contextualizada, pautada nos princípios da gestão democrática. Nesse sentido, acontece a valorização dos camponeses e do lugar em que estão inseridos.

A escolha pela temática se faz a partir da compreensão da necessidade de redefinição das ações da escola - enquanto formadora de opiniões, bem como de sua contribuição para o desenvolvimento socioambiental e da promoção de um trabalho alicerçado na força que move o coletivo, acerca da ressignificação frente a um novo paradigma. De acordo com Suzuki,

Vocês não sabem como salvar os salmões das águas poluídas! Vocês não podem ressuscitar os animais extintos! Vocês não podem recuperar as florestas que um dia existiram, onde hoje é deserto. Se vocês não podem



recuperar nada disso, então por favor: parem de destruir! (SUZUKI, S. 1992, on-line).

A fala de Suzuki, no trecho supracitado, na Eco 92, no Rio de Janeiro, nos instiga a repensar, enquanto escola, sobre as questões ambientais e a importância de preservação e conservação do meio ambiente. Mobilizar a comunidade escolar e local para materialização de ações pertinentes ao tema, significa contribuir com a sustentabilidade socioambiental.

AÇÕES COTIDIANAS DA ESCOLA MUNICIPAL DR. LUIZ DE MENDONÇA UCHÔA: IMPLANTAÇÃO DE UMA HORTA COMUNITÁRIA COM A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS E DA COMUNIDADE LOCAL

No mês de junho/2011, a escola desenvolveu juntamente com as famílias, uma atividade temática com o apoio dos *Amigos da Escola*²⁴. Nesse trabalho, houve a participação ativa de alunos, famílias e voluntários na implantação de uma horta escolar. A construção da horta teve como objetivo, contribuir com a complementação da merenda escolar estendendo-se para o atendimento a comunidade.

Nesse processo, os pais participaram na limpeza do local e na preparação dos canteiros. Já os voluntários contribuíram com seus ensinamentos no que diz respeito as formas de plantio e cuidados com a horta. E os alunos se envolveram tanto do plantio como se comprometeram em regar as hortaliças. Esse momento foi descrito abaixo no diário de campo.

Quinta-feira, 9 de junho de 2011, cheguei à escola às 7h20 da manhã. Por volta das 8h as crianças foram chegando à escola bastante motivadas pela ação que posteriormente seria realizada. Os pais chegaram por volta de 9h50 e impreterivelmente às 10h foi iniciado o trabalho. No dia anterior ao plantio, pais de alunos compareceram à escola no horário contrário das aulas para preparar a terra para o plantio. Assim, no dia seguinte foi iniciado o processo de construção de uma horta comunitária. Os pais, voluntários e os alunos trocaram experiências significativas. Durante o plantio, as crianças encontraram minhocas e ficaram impressionadas com a quantidade encontrada. Nesse momento, um dos pais aproveitou a ocasião para explicar

24 O projeto **Amigos da Escola** é um projeto criado pela **Rede Globo**, em 1999, para, por meio de campanhas e reportagens, sensibilizar a população sobre a valorização da educação e da escola pública, em seu papel essencial de educação formal e de centro de referência comunitário. O projeto incentiva o envolvimento de todos (profissionais da educação, alunos, familiares e comunidade) nesse esforço, divulga boas práticas no site do projeto, proporciona a troca de experiências, e promove Dias Temáticos nacionais. O projeto Amigos da Escola é implementado com o apoio de grandes parceiros, como o Unicef, Faça Parte, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Disponível no site: <http://redeglobalo.globo.com/amigosdaescola/noticia/2012/06/o-amigos-da-escola-e-um-projeto-da-rede-globo-para-valorizar-educacao.html>. Acesso em jun./2021.



sobre a importância das minhocas para o solo. As crianças ficaram atentas às explicações, em seguida deram continuidade à ação. Os alunos também demonstraram entusiasmo na contribuição que deram ao colocar as sementes na terra como também as garrafas pet coloridas confeccionadas pela turma, que serviram para separar um plantio do outro, além de enfeitar a horta com material descartável. Nessa atividade plantamos coentro, cebolinha e tomate. Após a consolidação desse trabalho, dois dos alunos e pais contribuíram com a manutenção da horta (NDC).

Fica registrado um dos momentos marcantes no ano de 2011, com a construção da horta comunitária. Nessa atividade, o envolvimento dos alunos e familiares na participação das atividades propostas, foi bastante significativa. Percebeu-se uma grande satisfação de todos os sujeitos envolvidos no processo, pois foi considerado um momento de aprendizagem mútua.

Após a realização dessa atividade, alunos e famílias continuaram participando da manutenção da horta. Foi feita uma escala, e, diariamente conforme o acordado, alunos e pais compareciam e cuidavam da horta. Para consolidação desse processo, foi criado um cronograma de acompanhamento para irrigação da horta. Essa troca de experiência contribuiu positivamente para ambas as partes e com essa parceria todos (comunidade escolar e local) puderam usufruir das hortaliças.

O meio ambiente vem enfrentando ao longo de décadas, um prejuízo incalculável em relação a poluição e ao desmatamento. Dessa forma, é necessário criar no espaço escolar, situações de convivências, se estendendo para a comunidade local, ações de combate a essas práticas, repensando a prática pedagógica, promovendo mecanismos de sustentabilidade, através de sequências didáticas, de projetos de intervenções dentre outros.

UM BREVE RELATO SOBRE O RIO UNUSSU

O Rio Unussu, localizado na Fazenda Sacramento (propriedade particular), zona rural do município de Passo de Camaragibe, fazia parte de um cenário, marcado pelo descuido e descaso de gestores e residentes desse lugar.

Uma vez que não havia coleta de lixo na comunidade, os moradores depositavam seus lixos em uma parte do Rio Unussu, que no momento havia secado, justamente pela falta de proteção e de reflorestamento. E a outra parte que abastecia a comunidade, a água vinha diminuindo aos poucos, sendo visível a diminuição do volume de água.

Diante da necessidade de preservar o rio e garantir o futuro das próximas gerações, no ano de 2012, a Escola Municipal Dr. Luiz de Mendonça Uchôa desenvolveu um



projeto com a temática: *Rio Unussu, Fonte de Vida Sustentável*. Este, teve como objetivo, despertar o interesse pelo meio natural e social, construindo o conhecimento sustentável e contribuindo com a preservação de rios, mares, flora, fauna, como também com a qualidade de vida dos seres humanos.

Com o projeto, houve a possibilidade de estudar os fatores ambientais, bem como participar do plantio da mata ciliar no Rio Unussu, com o intuito de promover a sustentabilidade, favorecendo a todos que dele necessitam. Na realidade, a comunidade utiliza-o para suprir suas necessidades diárias.

Dessa forma, preservar significa permanecer com essa fonte de vida, necessária à sobrevivência. Os povos que residem na Fazenda Sacramento dependem unicamente do Rio Unussu. Por isso, a escola propôs estudar o rio na localidade, e, ao mesmo tempo, sensibilizar os camponeses, acerca da relevância de preservar esse bem tão precioso de que eles desfrutam diariamente. Segundo Libâneo,

Atualmente, o modelo democrático-participativo tem sido influenciado por uma corrente teórica que compreende a organização escolar como cultura. Esta corrente afirma que a escola não é uma estrutura totalmente objetiva, mensurável, independente das pessoas, ao contrário, ela depende muito das experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais, ou seja, dos significados que as pessoas dão às coisas enquanto significados socialmente produzidos e mantidos. Em outras palavras, dizer que a organização é uma cultura significativa que ela é construída pelos seus próprios membros. (LIBÂNEO, 2001, p. 99).

Com base em Libâneo, a participação está relacionada a compreensão da organização escolar como cultura. É buscando então a mobilização da comunidade que acontece a participação consciente e deliberada dos sujeitos. O envolvimento da comunidade escolar, local e de voluntários das mais diversas áreas, como a equipe técnica, contribuiu bastante no plantio da mata ciliar, por exemplo. Além da análise da água do Rio Unussu dentre outros. Esse trabalho teve como foco a interdisciplinaridade, a materialização do trabalho coletivo e a recuperação do Rio Unussu.

Durante a realização do projeto, os estudantes, as famílias e moradores da comunidade participaram do plantio da mata ciliar no Rio Unussu, da pesca e de estudos na sala de aula. Esse projeto se deu com a participação da comunidade escolar e local, pelo entendimento de que no processo de ensino-aprendizagem, o trabalho coletivo, promove o alcance de um trabalho ainda mais abrangente. E isso foi comprovado durante os momentos em que todos os



segmentos deram as mãos e concretizaram as ações propostas. A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, no art. 1º afirma que,

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A partir do percurso vivido na experiência aqui relatada, afirmamos que é fundamental que a escola e as famílias, estreitem os laços, consolidando uma parceria necessária e possível rumo à construção de uma educação ambiental, de qualidade, construída a várias mãos e em processo coletivo e recíproco.

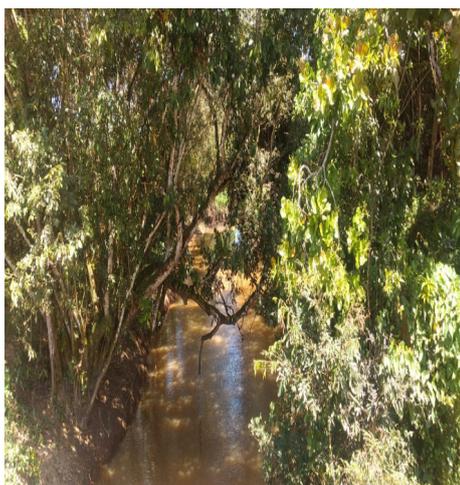
É fato que esses momentos não aconteceram por acaso, foi necessário o diálogo diário com as famílias, ou seja, abrir as portas da escola, para receber as famílias e sensibilizá-las de que o espaço escolar é de todos e que a contribuição de cada sujeito (escolar e não escolar) é fundamental para o desenvolvimento e o êxito do bem comum.

Na semana do Meio Ambiente, no ano de 2018, foi programada uma revisitação ao local, com estudantes oriundos da escola (que participaram do plantio da mata ciliar) e estudantes de comunidades vizinhas. O momento foi de satisfação do dever cumprido. Foi marcante ver as crianças que participaram do processo, trocando experiências com as demais.



RIO UNUSSU

Foto 01: Ano: 2012



Fonte: Arquivo Pessoal

Foto 02: Ano 2018



Fonte: Arquivo Pessoal

Hoje, o Rio Unussu está equilibrado com o reflorestamento. O volume de água voltou ao normal. Assim, a parte do rio que havia secado e que tinha se tornado um lixão a céu aberto, deu lugar a um cenário maravilhoso, onde a água é corrente e a comunidade respeita o espaço, não o poluindo mais.

CONSTRUÇÃO DE UMA CARTILHA EDUCATIVA

Durante o período do projeto *Rio Unussu, Fonte de Vida Sustentável*, foi construída coletivamente uma *Cartilha Educativa* com todas as experiências vivenciadas no projeto. Esse trabalho foi realizado com dois grupos que se formaram em sala de aula, numa turma multisseriada de 1º ao 5º ano, com 15 estudantes, que, juntos, relataram o passo a passo de todo o aprendizado sobre a temática abordada.

O objetivo dessa construção foi justamente despertar o interesse pelo meio natural e social, construindo o conhecimento sustentável, contribuindo com a preservação de rios, mares, flora, fauna, como também com a qualidade de vida dos seres humanos. Essa prática ocorreu em sala de aula, no entorno da escola e nas margens do Rio Unussu. Essas vivências foram marcantes para os estudantes. Esse processo teve início em junho/2012 e culminou em outubro do mesmo ano.

A *Cartilha Educativa* foi apresentada para a comunidade na culminância do projeto, por duas das crianças participantes, que se empolgaram e se encantaram, mostrando o trabalho desenvolvido pela turma. Além da cartilha, as demais crianças tiveram oportunidade de apresentar outras vivências²⁵ do projeto como: Registros fotográficos do plantio da mata ciliar, paisagens poluídas e sem poluição, registros de atividades ao longo do projeto e um álbum seriado sobre a importância da água para manutenção da vida.

Vale destacar que a Escola Municipal Luiz de Mendonça Uchôa atendia nesse período, estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Todos os estudantes participaram das ações do projeto, exceto da Cartilha Educativa, que foi uma atividade específica para o ensino fundamental I.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade, as discussões e estudos acerca da escola e do seu papel enquanto agente de transformação social tem fomentado discursos de uma sociedade que se redefine a partir das lutas pelo DIREITO à vida. Partindo desses pressupostos, a escola

²⁵ Os registros dessas vivências estão disponíveis no blog: <http://professoramarilenelima.blogspot.com>



convidou as famílias, com o intuito de desenvolver um processo de trabalho coletivo a partir da mobilização da comunidade.

Um dos momentos marcantes vivenciados, foi justamente a implantação de uma horta comunitária, construída com a participação de estudantes, das famílias e de voluntários, que contribuiu com a merenda escolar e se estendeu para a comunidade local. Esse trabalho mobilizou o coletivo e, juntos, promoveram uma ação necessária, para o desenvolvimento socioambiental.

A consolidação desse processo democrático se estabilizou no reflorestamento do Rio Unussu e possibilitou a garantia de uma fonte de vida sustentável para a Comunidade Sacramento e para todo o ecossistema.

Outro ponto relevante foi a criação da Cartilha Educativa por 15 estudantes de uma turma multisseriada do ensino fundamental I. Essa prática foi fundamental no processo de desenvolvimento das crianças, que tiveram a oportunidade de participar de vivências sobre meio ambiente local e puderam promover a sustentabilidade na sua comunidade.

Trabalhar o tema supracitado nas escolas do campo, significa contribuir com o melhoramento da qualidade de vida dos sujeitos que vivem do/no campo. Além de mobilizá-los para conscientização a respeito dos cuidados que todos (escolares e não escolares) devem ter para manter o meio ambiente equilibrado, bem como caminhar rumo a sustentabilidade socioambiental.



REFERÊNCIAS

1. ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
2. BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Brasília, 27 de abril de 1999; 178ª-da Independência e 111ª-da República.
3. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.
4. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Normativa Nº 040/2014 de 11 de novembro de 2014**. Dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas e dá outras providências correlatas.

5. FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
6. LIBÂNEO, J. C. **Os conceitos de organização, gestão, participação e cultura organizacional**. In. LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
7. SILVA, Maria do Socorro. **Sementes de Educação Contextualizada: Resultados e Caminhos Encontrados na Pesquisa do Projeto CAT MOC/ICEP/UFCG – Feira de Santana – BA**. Editora Curviana, 2015.
8. SUZUKI, S. **A menina que calou o mundo na ECO 92** (e ainda precisa ... para um dos discursos mais impactantes e repercutido até hoje. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&gbv=2&q=discurso+de+severn+suzuki+a+menina+que+calou+o+mundo+na+eco+92.&oq=discurso+de+severn+suzuki+a+menina+que+calou+o+mundo+na+eco+92.&aqs=heirloom-srp>. – 30/6/2021.



SOBRE AS ORGANIZADORAS



ANA MARIA VERGNE DE MORAIS OLIVEIRA - Doutora em Estudos Políticos e Sociais da Educação pela Universidade de Valencia/Espanha. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia e Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Vem atuando na área de Educação do Campo, enquanto campo de interesse acadêmico e também na militância, no Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo/AL e no Fórum Nacional de Educação do Campo/FONEC. E-mail: amvergne@yahoo.com.br ORCID: 0000-0002-0896-4029



SANADIA GAMA DOS SANTOS - Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá-UEM. Graduada em Letras-Português pela Universidade Tiradentes. Professora da Universidade Estadual de Alagoas, curso de Letras, Campus Arapiraca. Atuou na Assessoria de Formação e Organização Sindical do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras rurais (Fetase) e educadora popular da Escola Nacional de Formação político e sindical da Contag. Foi docente no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO/UNEAL) e, atualmente, é coordenadora do Curso de Pós-graduação em Educação do Campo e Sustentabilidade da Uneal em Palmeira dos Índios. Também é a chefe de Extensão e Relações Comunitárias da Pró-reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Alagoas. E-mail: sanadia.santos@uneal.edu.br ORCID: 0000-0003-3001-1889



SARA INGRID BORBA: Mestre e doutoranda em Educação Popular - Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Movimentos Sociais, Educação de Jovens Adultos e Idosos; Educação Especial Inclusiva. Membro dos grupos de pesquisa GEPEPF(UFRN), GEPEDUSC(UFPB) e do Fórum Permanente de Educação do Campo de Alagoas (FEPEC); professora da Rede Estadual de Alagoas; E-mail: saraingridb@gmail.com - ORCID: 0000-0001-9224-7489



SARA JANE CERQUEIRA BEZERRA: Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Desenvolve pesquisas sobre Educação do/no Campo e Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Docente da Universidade Estadual de Alagoas e assessora técnica-pedagógica do Conselho Estadual de Educação de Alagoas. Membro do Fórum Permanente de Educação do Campo de Alagoas. Vice-coordenadora da Pós-graduação em Educação do Campo e Sustentabilidade – Uneal. Coordenadora Geral do Programa de Extensão Terceira Idade na Universidade e do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens, Adultos, Idosos e Camponeses (NUPEEJAIC) no Campus III da Uneal. Diretora da Revista Interseção da Uneal. Atuou como coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo Procampo/Uneal. E-mail: sarajane@uneal.edu.br. ORCID: 0000-0002-7965-1783



