

Comunidades de aprendizagens na EJA-EPT: fundamentos nos contextos da prática



Antonio de Freitas
Marinaide Freitas
Maria de Fátima Feitosa Amorim Gomes
Paulo Marinho
Vanda Figueredo Cardoso
(Orgs.)

Comunidades de aprendizagens na EJA-EPT: fundamentos nos contextos da prática

Antonio de Freitas
Marinaide Freitas
Maria de Fátima Feitosa Amorim Gomes
Paulo Marinho
Vanda Figueredo Cardoso
(Organizadores)

**Comunidades de aprendizagens na
EJA-EPT: fundamentos nos
contextos da prática**

Copyright © Autoras e autores

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

Antonio de Freitas; Marinaide Freitas; Maria de Fátima Feitosa Amorim Gomes; Paulo Marinho; Vanda Figueredo Cardoso [Orgs.]

Comunidades de aprendizagens na EJA-EPT: fundamentos nos contextos da prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 279p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1626-3 [Impresso - 2024]

978-65-265-1827-1 [Digital - 2025]

1. Comunidades de aprendizagens. 2. Ensino de Jovens e Adultos. 3. Prática pedagógica. 4. Permanência na EJA. I. Título.

CDD – 370

Capa: Iolita Marques Lira, Hermes Teixeira Campelo e Luidi Belga Ignacio
Fotografias da capa: Acervo da Pesquisa - Ufal; Ifal e Universidade do Porto.
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Sumário

- 9 PREFÁCIO**
Ana Lúcia Sarmiento Henrique
Dante Henrique Moura
- 15 APRESENTAÇÃO**
Rossana Viana Gaia
- PARTE A – Contextualização e compreensão do estudo –
Permanência e Cultura Organizacional Escolar na EJA-
EPT**
- 29 1. PERMANÊNCIA E CULTURA ORGANIZACIONAL
ESCOLAR NO PROEJA: perspectivas para a construção de
comunidades de aprendizagens**
Antonio de Freitas
Marinaide Freitas
Maria de Fátima Feitosa Amorim Gomes
Paulo Marinho
- 51 2. O REFEITÓRIO: segurança alimentar como garantia da
permanência escolar na EJA-EPT**
Jailson Costa da Silva
Marinaide Lima de Queiroz Freitas
- 71 3. MULHERES DA EJA-EPT NO IFAL: narrativas de si**
Iolita Marques de Lira
Marinaide Lima de Queiroz Freitas
Manoel Santos da Silva
Valéria Campos Cavalcante

PARTE B – Contextos da prática

- 99 4. EXPERIÊNCIA CULTURAL DOS(AS) ESTUDANTES DA EJA EPT: potencializando a inclusão e o pertencimento**
Edvan Horácio dos Santos
Niedja Balbino do Egito
Paulo Manuel Teixeira Marinho
- 113 5. INTERDISCIPLINARIDADE E INTEGRAÇÃO TEORIA-PRÁTICA COMO ESTRATÉGIAS DE ÊXITO E PERMANÊNCIA NA EJA-EPT**
Evla Darc Ferro Vieira
Ingrid Tavares de Lima
Rosiane Maria Pereira Alves
- 131 6. MONITORIA DE MATEMÁTICA: ação estratégica na perspectiva da permanência na EJA-EPT**
Edvan Horácio dos Santos
Rodrigo de Melo Lucena
Vanda Figueredo Cardoso
Lucas Pereira da Silva
- 145 7. FONTES PRIMÁRIAS EM SALA DE AULA: a história regional de Alagoas no curso de hospedagem EJA-EPT**
Fábio Francisco de Almeida Castilho
Irene Batista Lima
Geórgia Valéria Andrade Loureiro Nunes
- 159 8. A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA NA EJA: uma experiência do programa de monitoria no Ifal**
Rodrigo de Melo Lucena
Vanda Figueredo Cardoso
Lucas Pereira da Silva
Marinaide Freitas

- 185 9. RECEITA: construção e revisão do gênero textual na prática**
Bruno César Ribeiro Barbosa
Ingrid Tavares de Lima
Maria de Fátima Feitosa Amorim Gomes
Vanda Figueredo Cardoso
- 199 10. QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desvelando experiências de um curso FIC**
Edna Castro de Oliveira
Aldo Rezende
Fernanda Rodrigues Neves Reinholtz
Maria José de Resende Ferreira
- 227 11. PERMANÊNCIA ESCOLAR NO PROEJA: contribuições do trabalho docente**
Talita de Jesus da Silva Martins
Lélia Cristina Silveira de Moraes
- 249 12. ENSINO DE BIOLOGIA NA EJA-EPT IFAL CAMPUS MARECHAL DEODORO: estratégias de ensino e aprendizagem**
Patrícia Emanuella Silva de Oliveira
José Victor César Batista de Oliveira
Vanda Figueredo Cardoso
- 271 SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

PREFÁCIO

Ana Lúcia Sarmiento Henrique¹

Dante Henrique Moura²

A vida tem me ensinado que nenhuma coisa é simples, que só às vezes o parece, e que é justamente quando mais o parecer que mais nos convirá duvidar. (José Saramago, em *O homem duplicado*).

As comunidades de aprendizagens docente têm recebido diferentes nomenclaturas: comunidades de prática, comunidades investigativas, comunidades de professores, comunidade de aprendizado profissional, dentre outras nomenclaturas. Rodrigues, Silva e Miskulin (2017), ao fazerem uma discussão sobre o desenvolvimento do conceito de comunidade de prática, lembram que Etienne Wenger, a partir de estudos realizados em parceria com Jean Lave, com o objetivo de formular uma teoria de aprendizagem enquanto dimensão da prática social, desenvolveu a teoria social da aprendizagem. Nesse sentido, cunharam o termo *Comunidade de Prática*, que foi ganhando novos contornos ao longo do tempo, mesmo nos trabalhos desses dois pesquisadores. No entanto, nesse percurso histórico, há em comum dois traços constituintes desse conceito: a) grupos que compartilham interesses comuns; e b) interação para a construção do aprendizado. Ambos os traços estão expressos nas pesquisas de Rodrigues, Silva e Miskulin (2017) e Wenger e Wenger-Trayner (2015), cuja materialização pode ser vista nos capítulos deste livro.

¹ Professora aposentada pelo IFRN, doutora em Educação pela Universidade Complutense de Madri.

² Professor do IFRN, doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madri.

Esses traços estão presentes na definição desse termo em Wenger e Wenger-Trayner (2015), quando afirmam que “Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que elas fazem, e aprendem como fazê-lo melhor interagindo regularmente” (Wenger; Wenger-Trayner, 2015, p. 1).

Trazendo o conceito para a atividade docente, uma comunidade de prática ou comunidade de aprendizagem de formação docente permanente seria um grupo de professores e professoras que intercambiam, refletem e aprendem mutuamente sobre sua prática (Imbernón, 2009). A comunidade pode ser considerada formativa, se os professores que dela participam são capazes de elaborar uma cultura própria no seio do grupo, e não apenas reproduzem de forma padronizada a cultura social ou acadêmica dominante. Se pode afirmar, portanto, que a formação é concebida como decorrência da participação em práticas sociais, em particular pela participação em Comunidades de Prática ou comunidades de aprendizagem.

Essa formação, no entanto, pode ser analisada sob três perspectivas: produção/aprendizagem de conhecimentos *PARA*, *NA* e *DA* prática de ensinar e aprender (Cochran-Smith; Lytle, 1999; 2002). Segundo as autoras, na concepção de APRENDIZAGEM **PARA** a prática de ensinar e aprender, especialistas constroem conhecimentos que são ensinados aos professores que devem aplicá-los em suas práticas. Essa é uma visão do professor como técnico aplicador de conhecimentos gerados por pesquisadores. Ou seja, de um lado, tem-se o pesquisador que formula a teoria e, de outro, o professor que leva esse conhecimento produzido para a sala de aula. A ação docente, pois, “se resume à aplicação de decisões tomadas por especialistas” (Crecci; Fiorentini, 2018, p.8).

Na segunda concepção, pressupõe-se que a aprendizagem e os conhecimentos sejam construídos **NA PRÁTICA**, isto é, de maneira tácita mediante reflexão da própria prática pelo professor. Nessa concepção, ganha destaque a prática e o pensar sobre ela, que, necessariamente, não envolve uma reflexão teórica sobre a prática

desenvolvida. É uma perspectiva pragmática da formação docente. Nas palavras de Cochran-Smith e Lytle (1999), presume-se que os professores aprendam quando refletem sobre boas práticas: escolhem estratégias, organizam rotinas de sala de aula, tomam decisões, criam problemas, estruturam situações e reconsideram as próprias realizações.

Já na terceira concepção, **APRENDIZAGEM DA PRÁTICA**,

[...] não há uma separação entre conhecimento prático e o formal ou teórico. Deste modo, supõe-se que o conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é produzido quando os docentes tomam sua própria prática como contexto de investigação ou análise e como instrumento de interpretação e análise, conhecimentos produzidos por outros especialistas (Crecci; Fiorentini, 2018, p. 6).

Se depreende que os saberes para ensinar bem provêm da investigação sistemática sobre o ensino, sobre seus estudantes e sobre o aprendizado desses estudantes (Cochran-Smith; Lytle, 1999).

Nesse sentido, ao trazer esse conceito de comunidade de aprendizagem docente para prefaciá-lo neste livro, podemos afirmar que estão aqui reunidos/as pesquisadore/a/s do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e Universidade do Porto (U. Porto), em Portugal que têm como interesse comum o campo da educação de jovens e adultos na sua relação com a educação profissional e que, juntos/as, buscam aprender sobre contextos das práticas (**APRENDIZAGEM DA PRÁTICA**) e contextos e práticas, ao abordar os sujeitos, as ações de permanência e metodologias de aprendizagem.

Cumpre-nos ainda explicitar que, quando dissemos a “EJA em sua relação com a EPT”, estamos nos referindo à integração entre Educação Básica e Educação Profissional (EP) na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja formulação aconteceu, a nível nacional, com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), criado em 2005, por meio

do Decreto nº 5.478/2005, e posteriormente, substituído pelo Decreto nº 5.840/2006. Esse Programa criou um campo de pesquisa e de atuação docente ao unir duas modalidades da educação brasileira (EP e EJA) às etapas do ensino fundamental e médio da educação básica. Decorrente desse novo campo, veio a necessidade de se (re)visitarem teorias e práticas pedagógicas, e, nesse cenário, as comunidades de aprendizagem se tornam fundamentais como espaços de formação de profissionais da educação.

Outra dimensão muito importante dessas comunidades de aprendizagens é que se constituem como espaços que contribuem para intensificar a resistência ao processo de atrofiamento do Proeja, cuja oferta atualmente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), por exemplo, é apenas residual. Assim, enquanto o Decreto nº 5.840/2006 estabelece que as instituições federais de EPT devem ter, pelo menos, 10% de sua matrícula preenchida por estudantes de cursos integrados EJA-EPT, dados da Plataforma Nilo Peçanha atestam que, em 2023, esse percentual foi em torno de 2%. Mas, essa baixíssima matrícula na EJA-EPT não ocorre apenas na RFEPCT. Segundo o Censo Escolar 2023, apenas 4,7% da matrícula total da EJA ocorre sob a forma EJA-EPT. Cabendo acrescentar que a matrícula total na EJA vem diminuindo no país.

Nessa direção, compreendemos que a consolidação e a multiplicação de comunidades de aprendizagem de professores da EJA-EPT, com base na concepção de APRENDIZAGEM DA PRÁTICA, têm o potencial de contribuir para transformar o Proeja em uma efetiva política pública de integração EJA-EPT.

Feitas essas reflexões iniciais sobre comunidades de aprendizagem e sua importância para a formação docente, especificamente na EJA em sua integração com a EPT, convidamos você a ler cuidadosamente cada capítulo deste livro, na certeza de que, se nada é fácil (mesmo o que parece fácil), como afirma Saramago, é a comunidade de aprendizagem DA prática que nos permitirá aprender para resistir.

REFERÊNCIAS

CRECCI, Vanessa Moreira; FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.34, 2018, p.1-20.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, Washington, v. 24, p. 249-305, 1999.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Teacher Learning Communities. *In: Encyclopedia of Education* 2.ed. J. Guthrie (ed.). New York: Macmillan, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado: Novas Tendências**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

RODRIGUES, Márcio Urel; SILVA, Luciano; MISKULIN, Rosana. Conceito de Comunidade de Prática: um olhar para as pesquisas na área da Educação e Ensino no Brasil. 2017. **Revista de Educação Matemática**. São Paulo, v.14, n.16, p.16-33, jan./jun. 2017. 10.25090/remat25269062v14n162017p16a33.

WENGER, Etienne; WENGER-TRAYNER, B. **Communities of practice: A brief introduction**. 2015. Disponível em: https://www-wenger--trayner-com.translate.google/introduction-to-communities-of-practice/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc. Acesso em: 23 out. 2024.

APRESENTAÇÃO

Rossana Viana Gaia¹

É uma honra poder apresentar uma pesquisa longitudinal pioneira sobre Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Educação Profissional Tecnológica (EJA-EPT) do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), cujos resultados inéditos se organizam em livro impresso e no formato de *e-book* para possibilitar maior alcance social e visibilidade sobre produções necessárias e urgentes. Muitas vezes, os estudos relevantes são restritos às bibliotecas e compromete o compartilhamento e a ampliação das ideias.

Entender a EJA-EPT não é tarefa simples e nem fácil, sobretudo, porque a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), composta por Institutos Federais (IF), pela Universidade Federal Tecnológica, pelos Centros Federais e pela Escola Dom Pedro II, ainda é conhecida de forma restrita no que diz respeito à educação profissional e tecnológica pública e gratuita no Brasil.

A RFEPCT foi criada, formalmente, em 2008, pela Lei n° 11.892, de 29 de dezembro, com a meta de ampliar, diversificar e interiorizar a educação profissional e tecnológica no país. No entanto, não podemos ignorar que a origem dessa rede remonta às Escolas de Aprendizes e Artífices, sendo o Campus Maceió do Ifal, com 115 anos, uma dessas instituições. No ambiente dos IF, os egressos de cursos técnicos podem seguir adiante nos estudos em novas seleções para cursos técnicos subsequentes que complementem sua formação anterior, bem como para cursos superiores de licenciatura, bacharelado ou de tecnologias –

¹ Professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal). Doutora em Linguística (Ufal). Mestra em Educação (UFPB). Jornalista profissional.

condição esta que se apresenta, para os/as professores/as da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), como um ambiente desafiador –, pois precisam circular em diversos formatos de cursos, simultaneamente.

Neste sentido, parabenizo toda a equipe de professores/as-pesquisadores/as que levantou dados, promoveu debates e permite, agora, ao público amplo, acesso a reflexões importantes que incluem práticas educativas no âmbito da rede, com ênfase no Ifal, sobretudo, a respeito de reflexões que envolvem o sentido contemporâneo de permanência que não a situa em oposição à evasão. Vale lembrar que integrei, sob coordenação da professora Iolita Marques de Lira, hoje doutoranda e investigadora da EJA-EPT, o grupo docente que voluntariamente decidiu pela implantação do primeiro curso técnico integrado na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) do Campus Maceió.

O curso técnico integrado de Artesanato foi pioneiro na modalidade no Ifal, e surgiu inicialmente da compreensão de sua importância no processo de formação de sujeitos. Essa iniciativa foi apoiada por uma formação coordenada pelas professoras doutoras Marinaide Freitas e Tânia Moura da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Posteriormente, tivemos a oportunidade de contar com a formação do professor Dr. Paulo Marinho, da Universidade do Porto - Portugal (U. Porto). Todos esses momentos formativos permanecem vivos em minha memória, o que torna ainda mais significativo este fechamento de ciclo. Ao observar os resultados consistentes, percebo a relevância de uma proposta de alto nível reflexivo que integra o Ifal, a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), e a igualmente centenária Universidade do Porto de Portugal.

No Capítulo 1, intitulado “Permanência e cultura organizacional escolar no Proeja”, os/as organizadores/as, professores/as Antonio de Freitas, Marinaide Freitas, Maria de Fátima Gomes e Paulo Marinho, apresentam não somente aspectos metodológicos do percurso da pesquisa, mas igualmente a historicidade da EJA no Brasil a partir da revisão da literatura. Os profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

vivenciaram mudanças conceituais e práticas quando a modalidade começou a ser ofertada no âmbito da EPT, em 2006, ainda como programa, mas com verbas específicas do orçamento federal. Naquele momento, não tínhamos nenhuma produção teórica que pudesse embasar nossas rotinas em sala de aula ou mesmo propor novos produtos educacionais.

Atualmente, até mesmo a nomenclatura já requer mudanças, considerando que os/as idosos/as também integram a EJA, conforme indicado pelos/as autores/as, o que a constitui como uma modalidade inclusiva por excelência. A pesquisa enfrentou desafios, relatados no Capítulo inicial, que contribuem para entendermos os limites e as possibilidades dos estudos.

O escopo inicial previa a participação de pesquisadores/as em quatro campi selecionados, mas nas etapas seguintes as investigações ocorreram sistematicamente em Maceió e em Marechal Deodoro, com a contribuição excepcional, a partir dos resultados de pesquisas de iniciação científica, em Piranhas. Além disso, dois grupos de pesquisadores/as do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) foram convidados/as pelos/as organizadores/as a compartilhar experiências que se aproximaram dos estudos locais. A presente publicação é reveladora do empenho das equipes no sentido de manter o foco no propósito central, a partir da investigação-ação crítica, para entender os/as colaboradores/as do estudo como pessoas atuantes e responsáveis por reflexões e mudanças, sempre coletivas.

No Capítulo 2, o professor Jailson Costa da Silva e a professora Marinaide Freitas revelam aspectos inusitados sobre o impacto do refeitório como garantia da permanência escolar das estudantes EJA-EPT, no Campus Piranhas, com análise a partir de 2020, quando é ajustada a Política de Assistência Estudantil (PAE/Ifal). Assim, os autores destacam a relevância da presença física do/a estudante não somente na sala de aula, bem como em outros espaços que possibilitam a sua permanência efetiva.

O estudo é um convite a pensar a permanência como uma complexa categoria que requer entendermos as “táticas” dos que persistem e suas intrincadas formas de sobrevivência para continuarem no curso. Há um destaque para o gênero feminino, pois, se nas áreas urbanas a lógica patriarcal força a terceira jornada com ênfase para a mulher, essa fórmula é naturalizada para “sertanejas-trabalhadoras-estudantes” que precisam, corriqueiramente, superar o estigma de pessoas desqualificadas, em uma “região com altos índices de insegurança alimentar”.

O Capítulo 3 aborda narrativas de si das mulheres-estudantes-egressas da EJA-EPT e foi produzido por Iolita Marques, Marinaide Freitas, Manoel Santos da Silva e Valéria Campos Cavalcante. O estudo apresenta uma das formas mais potentes de metodologia, por serem narrativas singulares que permitem ao/à narrador/a o encontro com suas próprias respostas acerca do seu processo evolutivo.

Entre as principais dificuldades narradas, para a permanência no ambiente escolar, estão indicadas: (i) a dificuldade para deixar os/as filhos/as em casa no período noturno e, quando mais velhas, por precisarem cuidar dos pais, dos maridos ou dos/as netos/as; (ii) as condições financeiras, uma vez que, por terem sido mães jovens e abandonarem os estudos, permanecem desempregadas durante anos seguidos ou, quando empregadas, com salários menores; (iii) a pressão familiar (marido e/ou filhos/as pedem para que fiquem em casa).

A importância da narrativa autobiográfica no próprio processo pedagógico está na forma como a recuperação de eventos pessoais permite ressignificar etapas da existência e retomar expectativas e sonhos. O que leva uma das egressas a responder aos filhos que pediam para ficar em casa: “Não, eu vou pra escola [...]”. O estudo indica que o ambiente de ensino-aprendizagem na EJA-EPT requer apoio, inclusão e encorajamento, pois os/as estudantes precisam desenvolver “habilidades sociais, emocionais e críticas [...]”. Após a leitura, o entendimento é o de que o grande desafio das estudantes está em

sair da invisibilidade e em permanecer na sala de aula, mesmo diante das adversidades econômicas, que afetam diretamente a assiduidade e, por isso mesmo, a forma como aprendem.

No Capítulo 4, a experiência cultural dos/as estudantes EJA-EPT no Ifal- Campus Marechal Deodoro é a questão em pauta. A pesquisa, produzida por Edvan Horácio dos Santos, Niedja Balbino do Egito e Paulo Manoel Marinho, aborda experiências em dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio EJA-EPT: Hospedagem e Cozinha. Neste processo investigativo, quando contextualizam a realidade dos/as estudantes dos cursos noturnos, ficam evidentes as muitas barreiras que os/as estudantes precisam ultrapassar no cotidiano de seus estudos, pois ainda que a instituição oferte bolsas em projetos de ensino, pesquisa e extensão, tenha biblioteca com acervo disponível e laboratórios, por serem trabalhadores/as, a maior parte do grupo não usufrui dessas experiências.

A elaboração de um projeto cultural, em andamento, que integra os cursos e respeita as suas particularidades, evidenciou, a partir dos relatos dos/as estudantes, a relevância de ações que extrapolam a lógica do aprendizado em sala de aula. Um aspecto relevante do estudo é evidenciado pelo pertencimento simbólico dos/as estudantes e que transcende o ambiente físico, possível a partir de momentos com “vivência prazerosa com os/as colegas e professores/as em vários tipos de aprendizagem”.

No Capítulo 5, são destacadas a interdisciplinaridade e a integração teoria-prática como estratégias para o êxito e a permanência na EJA-EPT a partir de um projeto integrador. A pesquisa, desenvolvida por Evla Darc Vieira, Ingrid de Lima e Rosiane Maria Alves, recupera a importância das interações metodológicas entre as disciplinas e, a partir de um estudo de caso com o evento “Workshop Macaxeira: a rainha do Brasil”, indica estratégias possíveis para ampliar a cooperação coletiva na sala de aula.

Para isso, as autoras entendem a visita técnica como “importante instrumento de ensino-aprendizagem para a educação

profissional, à medida que permite a observação real [...]”. A estratégia pedagógica na EPT-EJA consolida diferentes técnicas colaborativas entre as disciplinas, o que inclui reflexões, coleta sistemática de dados e a integração teoria-prática, no momento da visita com prática integradora. A culminância do projeto aconteceu com o *workshop* que materializou a integração dos saberes e das teorias com o mundo do trabalho.

Os Capítulos 6, 8 e 9 abordam reflexões acerca da relevância das políticas públicas de monitorias, para o trabalho com os conteúdos curriculares de Matemática, Biologia e Língua Portuguesa, compreendendo-as como um espaço adicional para reduzir a desistência. Os autores e a autora do sexto Capítulo Edvan Horácio dos Santos, Rodrigo Lucena, Vanda Cardoso e Lucas Pereira da Silva, compartilham saberes verificados na monitoria de Matemática e ressaltam a importância de estudantes, docentes, técnicos/as, pedagogos/as e gestores/as se envolverem na implementação de comunidades de aprendizagem no âmbito da EJA-EPT.

A metodologia incluiu sessões de reflexão gravadas com o/a docente e entrevistas com monitores/as e grupos de estudantes, o que configurou relação direta entre permanência no curso e acesso à monitoria. Esses estudos se relacionam com o quinto Capítulo, uma vez que os/as pesquisadores/as integraram o mesmo projeto interdisciplinar com o tema motivador *macaxeira*. No caso do conteúdo matemático, foram trabalhados os conceitos abstratos de Função Afim a partir de plantões para retirada de dúvidas.

Desde 2019, a gestão do Campus Marechal Deodoro, aprovou a inserção dos/as monitores/as na sala de aula, considerando que a maior parte dos/as estudantes dos cursos noturnos não tinha a condição de frequentar outro horário, em contraturno, por conta do trabalho. O apoio ocorria, portanto, no momento exato da aula, o que se comprovou eficaz, pois, nas entrevistas, os/as estudantes informaram que tinham vergonha ou timidez para a retirada de dúvidas diretamente com o/a professor/a, na frente dos/as colegas,

e que sentiam mais tranquilidade em perguntar aos/as monitores/as.

A importância da aprendizagem significativa e do planejamento das ações educativas, junto com os/as monitores/as, antes do ingresso na sala de aula, foram aspectos destacados pelo docente, ao evidenciar a singularidade do modo de aprender de cada estudante, o que foi reforçado com os atendimentos individuais. O programa de monitoria, na perspectiva dos/as autores/as, contribui para o desenvolvimento das turmas e favorece a autoconfiança e o engajamento. Os resultados positivos da pesquisa se traduziram nos impactos de permanência no curso.

No Capítulo 8, os/as autores/as Rodrigo Lucena, Vanda Cardoso, Lucas Pereira da Silva e Marinaide Freitas enfatizam o processo de elaboração da proposta de monitoria nas turmas EJA-EPT, pois, embora as monitorias sejam regulamentadas no Ifal, desde 2013, por meio de portaria específica, somente em outubro de 2018 começaram a ser desenvolvidas no Campus Marechal Deodoro-Ifal, com atendimento nos três turnos, em ambiente específico e com pequenos grupos que buscavam retirar dúvidas e entender melhor os conceitos trabalhados em sala de aula.

No caso específico das turmas EJA-EPT, muitos/as estudantes voltam a frequentar o ambiente escolar, após um período de afastamento. Para isso, precisam enfrentar desafios sociais diversos, incluindo barreiras culturais e os estigmas quanto às dúvidas sobre os seus próprios saberes; filhos/as pequenos/as; moradias distantes do Campus e outras questões como a mobilidade urbana.

A presença dos/as monitores/as, conforme destacam os/as investigadores/as, contribui para que os/as estudantes concluam a escolarização, já que passam a ter maior segurança em relação à aprendizagem. O grande desafio, no caso do trabalho interdisciplinar, está na continuidade dos encontros pedagógicos, fundamentais para fortalecer práticas inclusivas que reduzem a desistência.

O Capítulo 9 apresenta a construção teórico-prática para o ensino do gênero textual receita na EJA-EPT e é assinado por Bruno César Barbosa, Ingrid de Lima, Maria de Fátima Gomes e Vanda Cardoso. Ao refletirem sobre o desafio de aprimoramento das técnicas de leitura e escrita com o grupo de estudantes, os/as pesquisadores/as elaboraram uma estratégia diferenciada acerca do ensino-aprendizagem com base na teoria freiriana e começaram a aula com um bolo de milho, que foi repartido com estudantes, professor e monitores/as. Antes do saber, *o sabor*, palavras que estão na mesma etimologia. Assim, o estudo considerou os saberes prévios dos/as discentes sobre o gênero receita e sobre a gramática e a estrutura da língua materna.

A ideia de redefinir os objetivos das aulas sobre a temática partiu, conforme indicam os autores, das “realidades complexas de cada discente”, pois, com base na teoria, foi identificado que os/as estudantes gostam dos desafios quando retomam os estudos, mas temem a distância entre teoria e realidade vivida. Por ser uma turma do curso técnico integrado em Gastronomia, esse conhecimento já era familiar, e o levantamento em grupo focal identificou que a maior parte do grupo costumava cozinhar em casa.

O trabalho com esse gênero textual possibilitou estudar termos técnicos específicos no idioma materno e em línguas estrangeiras, já que os nomes dos cortes de carnes e técnicas culinárias, por exemplo, propiciaram essa vivência. O trabalho pedagógico contribuiu não somente para ampliar o vocabulário, mas fortaleceu as experiências de vida dos/as discentes. Ainda que a receita seja uma “fórmula” que exige repetições, o modo como foi ensinado a pensar o gênero se distanciou do tecnicismo e se aproximou de uma prática cidadã, pois considera a formação humana omnilateral, na perspectiva emancipatória.

A pesquisa identificou que o grupo de estudantes, por já ter cadernos de receitas em casa e por acompanharem programas culinários na internet ou na TV, possuía o domínio de saberes próprios do gênero, como os tipos de verbos no modo imperativo (junte, mexa, separe, adicione etc.), e a organização do texto em

tópicos que definem etapas do trabalho (título, ingredientes, modo de fazer e tempo de elaboração).

Outra reflexão possível sobre a proposta está voltada para o fato de os/as estudantes compartilharem receitas de família, o que possibilitou ativar a memória afetiva e indicar narrativas que associavam sabores a momentos específicos da vida. O estudo concluiu que o ensino lúdico da temática contribuiu para ampliar os diálogos interdisciplinares e favorecer a construção da autoconfiança da turma, sobretudo, por promover a identificação de uma pluralidade de informações que tinham sobre o assunto.

Os Capítulos 7 e 12 se destacam por abordarem, de forma original, aspectos intrínsecos dos conteúdos curriculares de História e Biologia. O Capítulo 7, produzido pelos pesquisadores Fábio Francisco Castilho, Irene Lima e Geórgia Valéria Nunes, abordou o uso de fontes primárias na sala de aula. Ao trabalhar tanto a história do Turismo em Alagoas quanto a História da Hospitalidade e dos meios de hospedagem, a pesquisa enfatizou o eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer. O estudo seguiu a proposta gramsciana, também indicada no Capítulo 9, e enfatizou a formação integral e significativa dos/as estudantes.

Para elaborar o planejamento das aulas, foram consideradas “a formação de um raciocínio de história que contemple não só indivíduos, mas a coletividade”, as práticas de relações sociais no entorno do/a discente, bem como as noções de passado e presente em suas experiências vivenciadas. A metodologia incluiu pesquisas sistemáticas, com os/as discentes, no acervo digital da Fundação Biblioteca Nacional, que apresenta 729 itens relativos ao período de 1810 a 1959, o que inclui diferentes formatos, como jornais, revistas, almanaques.

O acervo foi selecionado por garantir acesso livre em qualquer equipamento com internet. Os/As pesquisadores/as concluíram que a prática de estudos investigativos, em fontes primárias, para pesquisar a história de Alagoas, favoreceu o desenvolvimento crítico e o engajamento social dos/as estudantes. Além disso, os/as

autores/as destacaram as conexões realizadas entre “a formação, o conhecimento, a participação, a responsabilização e a criatividade”.

Os Capítulos 10 e 11 são relativos a estudos desenvolvidos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a convite dos/as organizadores/as, pois confluem para corroborar dados apresentados nos estudos alagoanos acerca da relevância da formação integral. O Capítulo 10 foi elaborado por uma equipe do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), composta por Edna de Oliveira, Aldo Rezende, Fernanda Reinholtz e Maria José Ferreira.

No trabalho capixaba, foi investigado o processo de qualificação profissional e os desafios na integração da EJA-EPT em curso de Formação Integral Continuada (FIC) na área de Hospedagem. Os/As pesquisadores/as inicialmente fizeram a análise de conjuntura e crítica às lacunas na área de educação no período de 2016 a 2022. Para isso, problematizam a mudança terminológica que ocorreu de Proeja para EJA-EPT, nomenclatura gerada em 2021, com a publicação da Portaria 962 do Ministério da Educação (MEC). Na perspectiva dos autores, o termo atual silencia, camufla, desmobiliza e compete com o Proeja.

O artigo se estrutura em três partes: a introdução que contextualiza aspectos políticos que afetaram as práticas da EJA com “esvaziamento da oferta do Proeja [...]”, bem como questões que impactam como desafio no processo formativo de qualificação profissional e alternativas; na segunda parte observa a articulação de temáticas e conteúdo a partir de oficinas; por fim, na última parte caracteriza o grupo e indica, a partir das suas reflexões, o sentido da formação humana integral no processo educativo.

Quando as autoras e o autor detalham aspectos metodológicos das práticas das oficinas no curso FIC, caracterizam o grupo discente e indicam, a partir das narrativas em primeira pessoa, reflexões que evidenciam a importância da formação integral nas suas experiências cidadãs. A partir dos problemas de pesquisa, as autoras e o autor indicam os riscos de formações aligeiradas e a necessidade dos/as servidores/as públicos/as que integrarem as

instituições de ensino públicas e gratuitas refletirem sobre os tipos de oferta que se fazem necessárias aos/às trabalhadores/as.

Ao entenderem o trabalho na perspectiva ontológica e histórica, como princípio educativo, alertam para a “reestruturação produtiva do capital no âmbito das relações sociais [...]”. Desse modo, a redução do processo formativo é identificada e considerada pelos/as pesquisadores/as uma forma de descumprir o direito à educação, legitimada pelas condições de vida desfavoráveis dos/as estudantes.

No estudo de caso, fica evidente que a escola fragmentou o curso em módulos com momentos presenciais distintos para quem morava na cidade (às quintas-feiras), e para os trabalhadores da área rural (aos sábados). Tal prática, conforme se reflete na pesquisa, configura uma tendência neoliberal para reduzir os gastos sociais na educação pública.

No Capítulo 11, as autoras Talita Martins e Lélia Cristina de Moraes apresentam reflexões sobre as contribuições do trabalho docente para a permanência dos/as discentes no âmbito da EJA-EPT. A investigação apresenta resultados de uma pesquisa doutoral realizada ainda na etapa de nomenclatura Proeja, no Campus do IFMA, na cidade de São Luís, no Maranhão. Na pesquisa, os relatos dos/as estudantes indicaram a relevância dos/as docentes, pelo fato de eles(as) afetaram positivamente as trajetórias escolares quanto aos índices de permanência.

Nesse sentido, o estudo concluiu que a aprendizagem significativa ocorre sempre que professor/a e estudantes dialogam com respeito pelos saberes que possuem, o que possibilita “o desenvolvimento da curiosidade, da criatividade, do raciocínio lógico, do estímulo à descoberta”, na perspectiva ética de uma educação humanizadora.

O Capítulo 12, assinado por Patrícia Emanuella de Oliveira, José de Oliveira e Vanda Cardoso, finaliza o livro com outra prática inovadora na área de Biologia, no Ifal. Ao considerarem as “experiências de vida e condições de existência diversificadas”, além de processos formativos distintos, os/as pesquisadores/as

ênfatizam a importância de se elaborar estratégias de ensino-aprendizagem que possam engajar os/as estudantes.

Com base na gamificação, o trabalho destaca a importância do uso de jogos, posto que se configura como fenômeno cultural. O estudo, realizado no 5º módulo do curso, é detalhado a partir de dinâmicas que favorecem o ensino-aprendizagem e envolve a turma com estímulo à participação.

O conjunto de Capítulos do livro favorece, portanto, compreensões mais densas sobre a EJA-EPT, antigo proeja, e amplia reflexões nesse sentido, de modo a incentivar novas problematizações e questões. Boa leitura!

PARTE A

**Contextualização e compreensão do
estudo – Permanência e Cultura
Organizacional Escolar na EJA-EPT**

1

PERMANÊNCIA E CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR NO PROEJA: perspectivas para a construção de comunidades de aprendizagens

Antonio de Freitas
Marinaide Freitas
Maria de Fátima Feitosa Amorim Gomes
Paulo Marinho

1. HISTÓRIA E CONTEÚDO DA PESQUISA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade que no Brasil foi consolidada como direito constante na Constituição Federal de 1988, firmada, também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996. E sua institucionalização aconteceu em cursos que envolvem a Educação Básica, ou seja, da alfabetização ao ensino médio, em âmbito governamental, por meio das escolas públicas.

Em relação a esse último – Ensino Médio – a Rede Federal atua, também, por meio dos Institutos Federais voltados à profissionalização, que incluem sujeitos – jovens, adultos e idosos –, que por razões diversas não complementaram a sua escolaridade ou não tiveram acesso à escola. Sujeitos esses, que são “[...] praticantes, inventivos e astutos” (De Certeau, 1998, p. 31), diante das histórias de superação que os faziam insistir e persistir na continuidade dos estudos, com entradas e saídas da escola, o que Costa (2014) denomina de movimento pendular.

A articulação, da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional Técnica (EJA-EPT), no Brasil iniciou-se a

partir de 2006, por meio do Decreto 5.840/2006, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). A partir de 2011 incorporou os recursos destinados ao citado Programa no orçamento de cada Instituto Federal (IF), e determinou a disponibilização de no mínimo 10% das vagas de ingresso em cada Campus.

Com isso, o Governo Federal, ao atender as lutas dos movimentos sociais, a exemplo o Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil, ampliou os espaços de direito e entrelaçou a educação básica à profissionalização e à qualificação, ao materializar oportunidades educacionais para os sujeitos que historicamente tiveram esse direito interdito.

Essa ação político-educacional é considerada inédita nos Institutos Federais, sobretudo, quando se trata da Educação de Jovens e Adultos, que tem um contingente ainda significativo fora da Escola. Em Alagoas, nosso campo de estudo, os dados da PNAD Contínua (2023), registra que 3 em cada 5 alagoanos/as com 25 anos ou mais, não concluíram o ensino médio; de modo que os/as que interrompem a escolarização optam pelo trabalho, muitas vezes, no mercado informal, por não possuírem qualificação ou profissionalização.

Essas interrupções, caracterizadas de *evasão*, que denominam os/as estudantes, geralmente como desinteressados, constituem-se em entradas e saídas das escolas, como mencionamos, cujo pêndulo acompanha a realidade que vivem – num processo de insistências e resistências. Na contemporaneidade estão sendo compreendidos como movimentos instituintes da educação, que se configura enquanto dimensões e sentidos do permanecer estudando segundo Carmo Gerson; Carmo Cíntia. (2014).

O Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Mutieja-Ufal-CNPq), preocupado com os equívocos em relação ao que se considera *evasão escolar* dos sujeitos da EJA-EPT, propôs na Chamada Universal CNPq/MCTI/FNDCT - Nº 18/2021, a pesquisa com duração de três anos denominada *Permanência e*

cultura organizacional escolar no Proeja: a construção de comunidades de aprendizagens, e obteve êxito na sua aprovação e financiamento. Essa pesquisa, que tem a coordenação da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e como parceiros a Universidade do Porto (UP - Portugal) e o Instituto Federal de Alagoas (Ifal), sendo este último o ente selecionado para a investigação.

A ousadia do referido Grupo de pesquisa em propor esse estudo, alicerçou-se no potencial político e acadêmico que dispõe, considerando a existência de mais de 15 anos atuando no ensino, extensão e pesquisa. Desta forma, centra-se na pretensão de ampliar os seus estudos no campo da EJA-EPT, numa perspectiva de contribuir para a construção de um conhecimento mais fecundo e coletivo nesse campo investigativo. Considerando que trabalhamos e realizamos uma escuta sensível com os sujeitos – estudantes e professores –, que fazem parte da EJA-EPT, no âmbito do Ifal. O referido Grupo busca fomentar diálogos e práticas que reflitam diretamente na melhoria da qualidade educacional e na formação continuada dos envolvidos.

A pesquisa em foco objetivou no contexto geral produzir conhecimento e fornecer contributos para a construção, implementação e desenvolvimento de comunidades de aprendizagens profissionais no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), e teve como problematização: *que percursos podem ser mediados para a formação de comunidades de aprendizagens, em busca da permanência escolar dos sujeitos-estudantes do Proeja?*

E especificamente alcançar os seguintes objetivos:

a) Criar e potencializar ambientes de aprendizagens inovadores; b) Integrar ações investigativas-colaborativas e interventivas com a escola e seus sujeitos; c) Aprofundar a ação nos contextos educativos do Proeja com base num olhar investigativo-crítico-reflexivo-interventivo; d) Desenvolver processos teórico-metodológico-epistemológicos para a construção de formatos de comunidades de aprendizagens profissionais; e) Reconfigurar

processos de gestão e ações pedagógicas orientados para o plano de melhoria das aprendizagens dos/as estudantes e, conseqüentemente, na permanência escolar e f) Construir percursos demarcados por processos que favoreçam a cultura organizacional orientada.

Assumiu, diante desses objetivos, como premissa, a construção de culturas escolares e assentes em um trabalho colaborativo horizontal, em comunidades de práticas potenciadoras de contextos mais favoráveis para a aprendizagem dos/as profissionais docentes e a melhoria das aprendizagens dos/as alunos/as, que resultaram, conseqüentemente, na permanência escolar.

O princípio básico foi a tentativa de transformação de uma realidade de movimentos pendulares, bastantes acentuados, vivenciados pelos trabalhadores/as-estudantes nos Cursos de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional Técnica (EJA-EPT), em quatro Campus do Ifal – e permaneceram no estudo apenas dois.

A pesquisa – com duração de 3 anos foi encerrada em dezembro de 2024 e tentou em meio a situações-limite, pois muitas vezes seus objetivos foram incompreendidos, contribuir para a construção, implementação e desenvolvimento de comunidades de aprendizagens profissionais, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Perspectivou contribuir para a sistematização de uma política de permanência escolar, no Ifal, que dispõe de ações, mas que precisam ser generalizadas.

A perspectiva da permanência se configura como uma ação instituinte, porque busca estudar o que vem dando certo nos processos escolares dos sujeitos, em particular os da Educação de Jovens e Adultos. Essa visão, segundo o/a autor/a Carmo Gerson; Carmo Cíntia. (2014), não tem relação com o pesquisar sobre o novo, mas de tentar enxergar os condicionantes internos e externos que promovem a permanência dos estudantes.

É importante ressaltar que a permanência, neste estudo, não tem um sentido único de *ficar*, mas tem relação, também, segundo Reis (2016), com o tempo cronológico, e com um espaço que é simbólico. Por meio de trocas, interações, diálogos, cooperação e solidariedade (Milleto, 2009) e de encantamento (Machado, J.; Fiss, 2014), que a escola pode provocar nos/as alunos/as.

É que, a cultura da *evasão*, dita e prescrita por diversos/as pesquisadores/as, no entendimento dos/as estudiosos/as citados/as está saturada. Diante desse fato, há o anúncio de uma cultura e de um paradigma que pense como os sujeitos sociais jovens e adultos experienciaram a escola. No caso específico desta pesquisa, a pretensão foi de construir itinerários que permitam a experiência aprazível no âmbito do Proeja, no contexto alagoano – litoral e sertão -, onde se situam os Campus contextos da pesquisa.

Destacamos, que nessa direção, há estudos que foram realizados de forma enfática por pesquisadores/as alagoanos/as a exemplo Freitas; Silva (2018) e que apontaram pistas importantes que podem se configurar como fortes desencadeadores para a sistematização de uma política de permanência escolar, em que sejam construídas novas práticas. Ou mesmo comunidades de aprendizagens, que possibilitem que os educandos acessem, aprendam e se transformem nesse espaço e tenham a experiência positiva com a escola. Afinal, ainda segundo Reis (2016), permanecer é ser continuum no fluxo do tempo, se transformar pelas partilhas necessárias e construídas.

Consideramos esta pesquisa uma oportunidade singular feita ao longo de três anos (2022-2023-2024) num contexto de bom *capital social*; por meio de uma rede entre colegas no interior de cada Campus. E entre eles, os que atuam com os cursos da EJA-EPT seja nos âmbitos da qualificação – Formação Inicial e Continuada (FIC), ou na formação Técnica Integrada ao ensino médio.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, REVISÃO DA LITERATURA

As discussões sobre a cultura escolar e permanência escolar foram iniciadas na década de 1980 (Nunes, 2001; Silva, 2006), e a partir dos anos 2000 (Santos, M., 2007; Millete, 2009; Carmo Gerson; Carmo Cíntia, 2014), respectivamente, e vêm se intensificando na área educacional. E, nesse contexto, a escola tem sido considerada o centro de análise, onde perpassam a história, a política educacional e a prática pedagógica (Silva, 2006), sendo esta última compreendida enquanto condicionante e contributo essencial nas decisões dos sujeitos estudantes em continuarem seus percursos escolares.

Esse cenário nos possibilitou o reconhecimento da escola como lugar de desenvolvimento de uma cultura peculiar, que também considera outras culturas, que se entrecruzam na formação da sua própria cultura, posta enquanto prática social; vinculada e comprometida ética e socialmente com os sujeitos, que tecem suas relações no *dentrofora* dela.

Entendemos que a escola e, portanto, o Ifal, enquanto espaço de convivência humana, produz e reproduz suas culturas por meio das relações que estabelece entre os sujeitos que a constituem, a partir das questões sociais, políticas e econômicas nas quais, segundo Marinho e Freitas (2016), criam crenças, valores, saberes e significados que se consignam para os sujeitos enquanto normas orientadoras na sua ação individual e coletiva nessa instituição.

Nesse sentido, a escola enquanto instituição, e à semelhança do que acontece em outras instituições sociais, vem desenvolvendo e reproduzindo a cultura específica, e ligada à própria origem da escola como instituição (Morgado, 2003). A este propósito, Santos Guerra (2000) advoga que a escola cria uma cultura própria que transmite normas, crenças, valores e mitos que regulam o comportamento dos seus membros, o que pode influenciar nos modos como os/as estudantes e professores/as refletem sobre sua legitimidade.

Para Sergiovanni (2004), a cultura fornece normas que conduzem os comportamentos entre os indivíduos da instituição

escolar, e oferece a estrutura para definir o que faz ou não faz sentido, ou seja, é uma bússola orientadora. Nesse sentido, Morgado (2003, p. 165) sustenta que a cultura organizacional escolar apresenta determinadas formas de pensar e de agir que resulta de “um conjunto de significados e comportamentos que a própria escola, enquanto instituição social, gera e se esforça por conservar e reproduzir” e que consubstancia “um contexto que interfere e condiciona o trabalho docente”. No entanto, e recorreremos ao mesmo autor, este procedimento reflete também as constantes “influências que exercem determinados fatores e agentes da comunidade em que se insere”, assim como das

[...] determinações emanadas pelas políticas educativas e curriculares; no sentido de tentar acomodar as práticas escolares, tornando-as consoantes com as exigências políticas, económicas e sociais de cada contexto particular (Morgado, 2003, p.165).

É nesta linha que Torres, L. (2008) caracteriza o processo de construção da cultura organizacional escolar por um elevado número de fluxos de várias ordens: informação, conhecimento, objetivos, intencionalidades, normas, atores, papéis e funções – provenientes do foro político (complexa hierarquia da administração central, regional e local). E do foro comunitário (pais, encarregados de educação, associações locais, etc.), e designa metaforicamente a escola como *entreposto cultural*.

Neste entreposto cultural, a escola age, cria e ativa distintas formas de reação aos “*inputs* culturais e normativos, em função das especificidades dos centros formais de ação” (Torres, L. 2008, p. 66), entre os quais podemos enunciar a Direção e os órgãos de Coordenação e Supervisão Pedagógica, e deles decorrentes, as práticas profissionais docentes.

Assim, sustentamos que os

[...] saberes [e ação] do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício e, mais concretamente, das

condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar determinado (Tardif; Gauthier, 2000, p. 20).

Ou seja, a ação e os saberes dos/as professores/as podem ser melhor compreendidos tendo por base a cultura organizacional e a cultura profissional que constroem e desenvolvem cotidianamente no seu contexto de trabalho. Nessa mesma linha de ideias, Marinho e Freitas (2016) salientam que é de reconhecer que os conteúdos e as formas da cultura escolar e profissional docente, que se vão urdindo no cotidiano do contexto escolar, desaguam em diversos efeitos no trabalho dos/as professores/as e, é nesse contexto que compreendemos as suas práticas efetivas.

Desse modo, perspectivamos a escola e os/as professores/as como portadores/as de culturas que lhes são próprias e que se entrecruzam. Nesse sentido, juntamente com Hargreaves (1998), assumimos que para compreender a ação pedagógica dos/as professores/as, é essencial compreender a cultura de trabalho da qual estes/as fazem parte. É nesse contexto da cultura organizacional que se acredita que se possa transformar o Ifal em uma comunidade de aprendizagem profissional, e implicar uma importante mudança dessas culturas que subordinam seus atores e autores/as aos objetivos, normas, crenças e valores instituídos. E que compromete a ação cotidiana dos/as professores/as, neste caso específico, a ação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

E, segundo Marinho e Freitas (2018) estão sendo desenvolvidos estudos sobre as culturas escolares e profissionais docentes marcadas pelo isolamento, individualismo e sofrimento profissional e a construção de *apartheid* organizacional e profissional. Neste cenário, é pertinente a criação e desenvolvimento de dispositivos fortalecedores de fenômenos de ações culturais, que impulsionem a mudança cultural, já que o contexto vivencial de seus agentes se constitui na sua essência uma potência para ações de mudança. Segundo Gomes (2000), isto seria o despertar para uma gestão cultural para a mudança, que congregaria a um ciclo de aprendizagem organizacional.

Isto é, a construção e desenvolvimento de comunidades de aprendizagens potenciadoras de contextos mais favoráveis para a aprendizagem de profissionais e, concomitantemente, as melhorias das aprendizagens dos/as alunos/as (Dufour, 2007; Penner-Williams et al., 2017). Nas palavras de Fullan; Hargreaves (2000), a escola é vista como uma organização aprendente, que promove a aprendizagem profissional colaborativa baseada na prática. Isto é, realiza um trabalho colaborativo horizontal em comunidades de prática (Stoll et al., 2006; Cheng, 2015) gerador de aprendizagem.

As comunidades de aprendizagens envolvem-se em aprendizados profissionais colaborativos para fortalecer e reconfigurar suas práticas e melhorar as aprendizagens dos/as alunos/as. Dessa maneira, as comunidades de aprendizagens profissionais constroem culturas organizacionais de melhoria contínua, envolvem-se em pesquisa-ação, análise de dados, planejamento, implementação, reflexão e avaliação, uma vez que se constituem

[...] em uma comunidade humana organizada que constrói um pesquisa educativo e cultural próprio, para educar a si própria, suas crianças, jovens e adultos, graças a um ‘esforço endógeno, cooperativo e solidário’ que se sustenta não apenas nos pontos fracos ou carências [...] mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências (Torres, R. 2003, p. 83).

Depreendemos a partir das considerações da pesquisadora Torres, R. (2003) que é necessário, portanto, esforços conjuntos, que envolvam a comunidade escolar – interna e externa –, para que se construa, de fato, a educação de qualidade, enquanto formação continuada, no sentido de democratizar o conhecimento e possibilitar as aprendizagens.

É tendo por base estes pressupostos que realizamos esta pesquisa, com o objetivo da melhoria da ação dos docentes em Educação de Jovens e Adultos, onde, segundo os autores (Gentil, 2005; Soares, 2008; Machado, M. 2008), ainda não existe efetiva demanda para a formação específica do/a educador/a que atua com o público dessa modalidade. E quando existe, por meio de

formação continuada “os conhecimentos construídos pelos/as professores/as durante esses processos formativos não têm alcançado os/as educandos/as de EJA de uma forma totalmente satisfatória” (Amorim; Duques, 2017, p. 231) e, concomitantemente, a melhoria de suas aprendizagens.

Assente na construção de Comunidades de Aprendizagens Profissionais (CAP) e contextualizadas no Proeja, temos como intenção contribuir para a formação continuada mais efetiva. Isto é, contribuir para a construção de processos que favoreçam a cultura organizacional orientada para a melhoria da qualidade e equidade educacional na Educação de Jovens e Adultos. Pois, é de se salientar que, no estado de Alagoas, local onde se realizou este estudo, o público potencial da EJA é maior que o do ensino dito regular na idade obrigatória (Osório, et al, 2016). Portanto, constituem-se em sujeitos com uma *subcidadania* (Silveira, 2014), e marcados em seus percursos de vida pela negação de um direito de aceder à escola, permanecer e aprender.

Esta pesquisa vem assumiu o desejo de avançar e transformar as concepções, as crenças, os valores na direção de melhorar as práticas na Educação de Jovens e Adultos; de modo que esta modalidade se constitua como *resposta* efetiva à realidade vivenciada pelos/as jovens, adultos/as e idosos/as de Alagoas.

3. METODOLOGIA

Esse estudo apoiou-se na metodologia da pesquisa-ação, considerando-a mais compatível com a investigação desenvolvida, por provocar as mudanças profissionais e organizacionais, e envolver um coletivo no dinamismo da ação-intervenção, formado de professores/as, gestores/as, coordenadores/as pedagógicos e trabalhadores/as-estudantes da EJA-EPT – consignados/as como coexecutores/as na investigação de forma participativa e colaborativa, no sentido de assumir coletivamente a responsabilidade do desenvolvimento e transformação da prática.

Nesse quadro metodológico, adotamos a modalidade de investigação-ação crítica que foi para além da ação das práticas pedagógicas observadas, uma vez que soluções coletivas, foram tomadas e promoveram a melhoria da própria ação dos sujeitos envolvidos. Práticas educativas compreendidas como um processo dialógico, ou seja, em uma prática que valorize a *participação ativa e crítica dos educandos* (Freire, 1994).

Para o levantamento de dados, recorreremos a: observação participante das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula e *focus-group* com estudantes e docentes; recolha e análise de documentos produzidos durante o pesquisa, por meio de um estudo (Pibic, 2023-2024). Como exemplos, os planos de ensino de melhoria e monitorização de dados e resultados; meios audiovisuais tais como dispositivos, vídeos e fotografia para registro e análise das evidências e memórias das ações desenvolvidas.

Recorremos também a outras técnicas para identificar e/ou investigar problemas e analisar criticamente fenômenos/ideias observados, como: seminários; grupos temáticos e oficinas de formação visando delinear e construir materiais de intervenção, identificados pelo conjunto de participantes como a *resposta* visando o aperfeiçoamento das práticas educativas e, conseqüentemente, a sua melhoria.

Visamos a transformação de uma realidade e, conseqüentemente, produzir conhecimentos das transformações resultantes da ação educativa, e assumimos a metodologia da pesquisa-ação como aquela que melhor se adequou aos pressupostos dos objetivos propostos na pesquisa, como já anunciamos. Isso porque diante dos objetivos elencados e a realidade dos Campus a pesquisa-ação nos mostrou mudanças profissionais - mesmo com resistências -, e institucionais educativas, uma vez que envolveu um coletivo no dinamismo da ação-intervenção-ação (Franco, 2005; Coutinho, et, al, 2009).

Nesse contexto, negociamos formas ao procurar facilitar a implementação de *soluções* que promovam a melhoria da própria ação educacional. Negociamos, porque o grupo de atores

envolvidos na pesquisa se apresentou enquanto potenciais pesquisadores/as de forma participativa e colaborativa, no sentido de assumir coletivamente a responsabilidade do desenvolvimento e transformação da prática no Ifal. Isso porque o coletivo visa reconfigurar processos de gestão e ações pedagógicas orientados para um plano de melhoria das aprendizagens dos/as estudantes e da organização escolar e profissional docente; e construir percursos demarcados por processos que favoreçam a cultura organizacional direcionada para a melhoria da qualidade e equidade educacionais.

Nesse sentido, tem nos ajustado o modelo de Kemmis (1988), por meio dos *ciclos de espirais*, em que cada ciclo se compõe em 4 fases nucleares – Planificação, Ação, Observação e Reflexão/(Auto)Avaliação –, e implica um olhar retrospectivo e prospectivo em cada fase. Isso gerou a espiral autorreflexiva de conhecimento e ação de ciclos de melhoria contínua, tendo por base:

1. O uso de dados para determinar as necessidades de aprendizagem de alunos/as e professores/as;
2. Identificação de metas compartilhadas para aprendizado de alunos/as e professores/as;
3. Aprendizagem profissional para ampliar o conhecimento dos/as professores/as sobre o conteúdo, a pedagogia específica do conteúdo, a forma como os/as alunos/as aprendem e o gerenciamento dos ambientes da sala de aula;
4. Seleção e implementação de estratégias adequadas baseadas em evidências para atingir os objetivos de aprendizagem dos/as alunos/as e educadores/as;
5. Aplicação da aprendizagem com suporte no local de trabalho;
6. Uso de evidências para monitorar e aprimorar a implementação e;
7. Avaliação dos resultados.

Neste modelo de espiral de ciclos, fizemos descobertas iniciais que geraram possibilidades de mudanças, que são implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Não podemos negar que tudo aconteceu de forma participativa, em que o diálogo fora

o caminho para superarmos barreiras, a exemplo sobre os sujeitos da EJA, que são personagens novas, em uma Instituição centenária como o Ifal, onde o caráter técnico ainda predomina.

Optamos por um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados, como: observação participante, no sentido de observar as ações desenvolvidas, em direto e presencialmente, o fenômeno em estudo e *focus-group* realizados com estudantes e docentes dos locais pesquisados, e no decorrer da investigação ficaram apenas dois Campus, um na capital Maceió – o mais antigo - e outro na cidade de Marechal Deodoro.

Usamos também a análise de documentos produzidos durante os momentos de: planificação, planos de melhoria e monitorização de dados e resultados; entrevistas semiestruturadas com professores/as e gestores/as; meios audiovisuais como: dispositivos, vídeos e fotografias para registro e análise das evidências das ações desenvolvidas.

O ponto alto do estudo decorreu dos Seminários, o primeiro – *on-line* -, no sentido de apresentar a pesquisa e sensibilizar os/as agentes educativos/as, dos quatro Campus. Momento de provocar indagações e reflexões sobre a temática em toda a comunidade; construir redes de conhecimento coletivo e de formação, para sustentar o trabalho em grupo alargado com intercâmbio de informação, ideias e conceitos por meio do debate e de análises coletivas;

Atuaram também os Grupos temáticos objetivando estudar e analisar, em pequenos grupos, temáticas/dimensões focalizadas, tanto no contexto macro da organização, como nas dimensões micro – ensino-aprendizagem, gestão, organização, dentre outros pontos pertinentes, no processo de formação continuada, seguido de oficinas de formação, o que permitiu a construção de materiais de intervenção, identificados pelo conjunto de participantes como a *resposta* mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas.

4. RESULTADOS E IMPACTOS

Os resultados apontaram indícios de uma comunidade de aprendizagem permeada pelo diálogo de forma horizontal, com pesquisadores/as; pedagogos/as em formação inicial; mestrandos/as e doutorandos/as. Uma vez que, a autoria do estudo é compartilhada com todos/as os/as envolvidos/as na pesquisa, considerados/as potencialmente pesquisadores/as tem sido a nossa aliada, uma vez que, é entendida como: “[...] possibilidade de reinventar, ressignificar, ampliar, bricolar práticas pedagógicas situadas em um novo *espaçotempo* e em outras maneiras de *aprenderensinar* [...]” (Santos, E., 2014, p.105.). Isso requereu uma cultura de colaboração e liderança pedagógica, de forma longitudinal.

Considerando também os resultados é importante ressaltar que as ações nos Campus do Ifal, permitiram consolidar uma rede de interlocução científica e acadêmica entre o pessoal envolvido, com os/as pesquisadores/as e colaboradores/as da Ufal, Universidade do Porto e do Ifal, tendo como eixo temático comum as Comunidades de Aprendizagens Profissionais (CAPs). Esperamos que essa rede se amplie para os demais Campus do Ifal, que venham a atuar com a EJA-EPT e aqueles que mesmo atuando, resolveram não aderir ao estudo, o que respeitamos.

Rememoramos que no processo de seleção dos Campus consideramos os que atuavam com a EJA-EPT, no mínimo por três anos e possuíam professores/as efetivos/as sendo um em Maceió – Campus sede, e pioneiro na implantação do Programa. O outro na cidade de Satuba, e mais dois – um na cidade de Marechal Deodoro e outro no município de Piranhas –, situados na região metropolitana de Maceió e Sertão de Alagoas, respectivamente. Nesse contexto, apenas os Campus Maceió e Marechal Deodoro participaram, e envolveram professores/as e estudantes. O Campus de Piranhas, por meio de um pesquisador pertencente ao seu quadro docente, optou por realizar pesquisas Pibic (2022; 2023), com o foco em permanência escolar, que muito contribuiu

nas reflexões da pesquisa matriz. Nessa direção, a rede interCampus ficou prejudicada, o que consideramos fazer parte dos riscos quando pesquisamos.

É importante ainda destacar, que chegamos a indícios das Comunidades de aprendizagens uma vez que, este contexto tem potenciado a um grupo de professores e professoras, *espaçostempos* de reflexão e aprendizagem mútua sobre sua prática. Uma comunidade formativa, na qual professores/as que dela participam têm tido condições de elaborar uma cultura própria no seio do grupo, e não apenas reproduzirem de forma padronizada a cultura social ou acadêmica dominante (Imbernón, 2009).

Com isso contribuímos para a formação de pesquisadores/as em nível de graduação, mestrado e de doutorado na Ufal por meio dos estudos realizados em intercâmbios (nacionais e internacionais); notadamente com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto. Houve, portanto, trocas ricas de experiências e atividades de pesquisa. Os conhecimentos produzidos deverão impactar a melhoria da qualidade da aprendizagem dos/as estudantes, da formação de profissionais do Ifal e possibilitar a formação de quadros docentes qualificados.

E ainda, assegurar também, o incremento da produção científica – técnica e bibliográfica – da graduação e dos Programas de Pós-graduações envolvidos na pesquisa, com a partilha dos/as docentes e discentes, por meio de divulgação dos resultados. Além de apresentar em encontros nacionais e transnacionais a experiência desta pesquisa internacional na EJA-EPT-Ifal, inédita em Alagoas.

Portanto, citamos como exemplo a produção do *E-book* que tem como título: *Comunidades de aprendizagens na EJA-EPT: contextos da prática*, com as narrativas que destacam as mudanças nas práticas pedagógicas e permitem a socialização ampla do conhecimento gerado por meio desta pesquisa financiada pelo CNPq. E que seus resultados contribuam em nível nacional para se repensar a importância da investigação sobre a cultura

organizacional escolar, Comunidades de Aprendizagens e a relevância da EJA/EPT nos Institutos Federais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 07 jan.2024.

BRASIL. Decreto de nº. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jul. 2006.p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso: em: 08 nov. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional (LDBEN)** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

CARMO, Gerson. Tavares.; CARMO, Cíntia. Tavares. **A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos**: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, n. 22, v.63, 2014.

CHENG, E. C. K. **Knowledge management for school education**. London: Springer, 2015. (Não achei por extenso, veja se consegue. Agora a ABNT, não aceita abreviado)

COSTA, Mariane Brito. Os sentidos da EJA nos percursos biográficos dos jovens. **Revista Teias**, n. 15, p. 149-166, Proped: Uerj. 2014.

COUTINHO, Clara; SOUSA, Adão; DIAS, Anabela; BESSA, Fátima; VIEIRA, Sandra. Investigação-ação: metodologia

preferencial nas práticas educativas. **Psicologia, educação e cultura**, Vol. XIII, nº 2; pp. 455-479, 2009.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DUFOUR, Richard. Professional learning communities: a bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning? **Middle school journal** (J1), v39 n1, 4-8, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, Marinaide; SILVA, Jailson

FREITAS, Marinaide et al.. **Relatório final de pesquisa de iniciação científica**. Planejamento pedagógico da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional tecnológica (EJA-EPT): concepções teórico-metodológicas em questão. CNPq/Pibic/Propep/Ufal, Maceió, agosto de 2024.

FULLAN, Michael. & HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**. Curitiba: Artmed, 2000.

GENTIL, Viviane Kanitz. EJA: Contexto Histórico e Desafios da Formação Docente. In: Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos. **Revista Eletrônica**. 2005.

GOMES Duarte. **Cultura organizacional – comunicação e identidade**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

HARGREAVES, Andy. & FULLAN, Michael. **Professional capital: transforming teaching in every school**. New York: Teachers College Press, 2012.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Portugal: McGraw-Hill, 1998.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD 2023**. Rio de Janeiro disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca/catalogo?view=detalhes&id=2101597>.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Permanente do Professorado: Novas Tendências. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

LANGER, Marcos. Juliano. Marques.; CONCEIÇÃO, Victor. Julierme. Santos. da. **A influência da cultura escolar no desenvolvimento e na mobilização dos saberes docentes dos professores de educação física: um estudo de caso etnográfico**. Disponível em: < <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IPucO34JwQIJ:repositorio.unec.net/bitstream/1/3114/1/Marcos%2520Juliano%2520Marques%2520Langer.pdf+&cd=5&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

KEMMIS'S, Stephen. Action Research. In J. P. Keeves (ed.), Educational Research, Methodology and Measurement. **An Internacional Handbook** (pp. 42-49). Oxford: Pergamon, 1998.

MACHADO, Jerfeson.; FORMOSINHO, J. Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, 16, 11-31, 2016.

MACHADO, Maria. Margarida. Formação de professores para EJA. Uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

MARINHO, P.; FREITAS, M. Cultura organizacional escolar e profissional docente: contributos teórico-epistemológicos. In Denise Lopes, Inês Oliveira; Marinaide Freitas (Orgs.). **Educação continuada, currículo e práticas culturais**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016.

MARINHO, Paulo; FREITAS, Marinaide. A (re)produção da cultura docente na cultura escolar: categorias êmicas-éticas na compreensão das ações cotidianas de professores. **Revista Linhas Críticas**, UnB 2018.

MACHADO, Jerfeson Ventura.; FISS, Dóris, Maria Luzzard. Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 61, v. 22, 2014

MILETO, Luís Fernando. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir**: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2009.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.** vol. 22 no.74, Campinas, 2001.

OSÓRIO, Rafael; TUFANI, Cláudia; RODRIGUES, Clarissa, MORETTI, Gianna. Universalizar a alfabetização em Maceió: subsídios para a política pública. **Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo (IPC-IG)**, Brasília: PNUD, 2016.

PENNER-WILLIAMS, Janet; Díaz, E. & Worthen, D. PLCs: Key PD component in learning transfer for teachers of English learners. **Teaching and teacher education**, 65, pages 215-229, 2017.

REIS, Dyane Brito. O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: Carmo, Gerson Tavares. **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Portugal: Whitebooks, 2014.

SANTOS GUERRA, M. **Entre bastidores**: o lado oculto da organização escolar. Porto: Edições Asa. 2002.

SANTOS, Maria Aparecida Monte Tabor dos. **A produção do sucesso na Educação de Jovens e Adultos**: o caso de uma escola pública em Brazlândia-DF. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, DF, 2007.

SERGIOVANNI, Thomas. **O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas**. Porto: Edições ASA, 2004.

SILVA, Fabiany. de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVEIRA, Olívia. **Permanecer na escola: um estudo com jovens egressos do Projovem**. Salvador: Edufba, 2014.

SILVA, Jailson; FREITAS, Marinaide. Relatório Final de Pesquisa: Permanência pós-parto no proeja: narrativas das sertanejas que retomaram os estudos após licença-maternidade. CNPq/Pibic/Ifal. Campus Piranhas, 2022.

SILVA, Jailson; FREITAS, Marinaide. Relatório Final: O refeitório: segurança alimentar como garantia da permanência escolar no Proeja. CNPq/Pibic/Ifal. Campus Piranhas, 2023.

SILVA, Jailson; FREITAS, Marinaide. Relatório Final: Movimentos cotidianos de ensinar e aprender física na EJA: narrativas de professores e estudantes do PROEJA CNPq/Pibic/Ifal. Campus Piranhas, 2023.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 47; p. 83-100, jun. 2008.

STOLL, Louise - Bolam, Ray, MCMAHON, Agnes – Wallace, Mike, THOMAS, Sally: Professional learning communities: a review of the literature. **Journal of Educational Change**. n. 7. pp. 221–258, 2006.

TARDIF, Maurice.; GAUTHIER, Clermont. **O professor enquanto “ator racional”. Que racionalidade, que saber, que juízo?** (original em língua francesa, 1996) Mimeo, Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-RJ: Rio de Janeiro, 2000.

TORRES, Leonor Lima. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. **Revista Portuguesa de Educação**, 2008, 21 (1), pp. 59-81.

TORRES, Rosa Maria. **A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem.** Muitos Lugares para Aprender/ Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). São Paulo: Cenpec/Fundação Itaú Social /Unice, 2003.

O REFEITÓRIO: segurança alimentar como garantia da permanência escolar na EJA-EPT

Jailson Costa da Silva
Marinaide Lima de Queiroz Freitas

1. PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Este artigo é um recorte de uma pesquisa¹ denominada *O refeitório: segurança alimentar como garantia da permanência escolar no Proeja*, realizada em 2022 financiada pelo CNPq, que retomou outras investigações iniciadas nos anos de 2019, 2020 e 2021² referentes à permanência escolar no Curso técnico de nível médio integrado em alimentos, no âmbito da EJA integrada a educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), ofertada pelo Ifal Campus

¹ A pesquisa faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Pibic) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, edital nº 16 PRPPI/IFAL, de 18 de maio de 2022. Esses estudos, foram inspirados em outros que partiram da saturação dos estudos da evasão no campo da EJA. Isso porque, essa categoria “[...] está escrita (descrita, narrada, exemplificada e explicada, em suas causas e efeitos) sob uma lógica que tem a naturalização da desigualdade social brasileira como núcleo central dos seus argumentos”. (Carmo; Silva 2016, p. 43). Tais estudos que nos mostraram os casos de sucesso escolar, em detrimento da “desistência”, dando visibilidade às ações que garantem a permanência material e simbólica das estudantes da EJA-EPT no sertão de Alagoas.

² No continuum das pesquisas sobre permanência escolar realizamos os seguintes estudos: *Permanência escolar na educação de jovens e adultos: narrativas dos trabalhadores-estudantes do Proeja*. “Entre o material e o simbólico: as razões da permanência escolar dos trabalhadores-estudantes do Proeja”. “Permanência pós-parto no Proeja: narrativas das sertanejas que retomaram os estudos após licença-maternidade”.

Piranhas. Esta foi idealizada no âmbito do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Gipeja – Ifal/CNPq).

E se vincula, de forma colaborativa, a outros estudos de permanência realizados nos demais Campus, a exemplo o de Marechal Deodoro, por meio da integração na Rede InterCampus de Permanência Escolar (Ripe), do projeto longitudinal de pesquisa (Ufal/Ifal) – Chamada Universal CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 – intitulado *Permanência e cultura organizacional escolar no Proeja: a construção de comunidades de aprendizagens*. Nestes escritos, contextualizamos a pesquisa em foco com o seu modo de fazer e os recortes dos dados gerados.

Esta pesquisa envolve o curso técnico de Alimentos desenvolvido no Campus Piranhas que de forma constante abrange a presença das mulheres – no sentido de dizer em todas as edições acontecidas – que segundo dados do IBGE (2022), esse gênero vem na EJA, equiparando-se aos homens, o que é significativo, uma vez que essa modalidade historicamente sempre teve marcadamente participantes homens.

É que as mulheres cabiam os serviços domésticos. No ano de 2019 o Campus Piranhas inaugurou um Refeitório, em 2020 começou a garantir almoço e jantar, no âmbito da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Alagoas (PAE/Ifal), que norteia a implementação de ações voltadas à ampliação das condições de permanência. Neste contexto, ação alimentar passou, também, a garantir a alimentação aos estudantes da EJA, no caso o jantar, servido diariamente.

Esse jantar³ foi/é possível considerando o Programa de Alimentação e Nutrição Escolar (Panes), vinculado ao Serviço de Alimentação e Nutrição Escolar (Sane⁴), desenvolvido pelo Ifal em

³ Como o curso é noturno, as/os estudantes da EJA-EPT têm acesso ao jantar, que é servido diariamente antes do início das aulas.

⁴ O Sane é executado por profissionais de Nutrição do Ifal, é o conjunto de ações formativas voltadas para a orientação alimentar e nutricional, de caráter contínuo e permanente, com foco na promoção do Direito Humano à Alimentação

seus Campus, no sentido de permitir o acesso gratuito ao refeitório – como garantia do direito humano à alimentação adequada.

Nessa direção, ao observar a frequência massiva das mulheres no refeitório, no horário do jantar, despertou-nos a curiosidade de compreender de que forma, o acesso gratuito – a esse espaço – como garantia do direito humano à alimentação adequada – contribui para a permanência escolar das mulheres do Curso Técnico em alimentos (EJA-EPT). Essas mulheres têm implicações nos enfrentamentos cotidianos das sertanejas-trabalhadoras-estudantes, bem como as injustiças sociais, que passam, na perspectiva de mudança de vida, e de vencer os modos de existência impostos, por uma sociedade desigual.

Observamos nessas estudantes, as relações interpessoais vivenciadas no Curso de Alimentos e a determinação que as impulsionam; não sabemos se cientes que foram/são vítimas da dominação patriarcal com raízes do poder machista, que em muitos casos, não permitem que estudem. É importante dizer que “[...] a existência das mulheres nos sertões aparece vinculada no seio da família, já que esta representa a matriz de reprodução das identidades nesse espaço [...]” (Moreira, 2019, p. 356). De forma coerente com o objetivo problematizamos: Diante da sobrecarga de trabalho das mulheres e das situações de insegurança alimentar da atualidade, quais as contribuições do refeitório – especificamente o jantar –, na garantia da permanência das estudantes do Curso de Alimentos – EJA-EPT?

A curiosidade despertada alicerçou-se também, ao revisitarmos a conjuntura de crise em que vivemos onde a fome afeta atualmente 33,1 milhões de brasileiros, o equivalente a 15,5% da população⁵, o enfrentamento da insegurança alimentar é

Adequada (DHAA) e na garantia da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). O programa determina os procedimentos de supervisão, acompanhamento e avaliação das Unidades Produtoras de Refeições (UPRs); permite o acesso gratuito ao refeitório, primando por uma alimentação saudável e adequada. (IFAL, 2017).

⁵ Saiba mais em: <https://jornal.usp.br/artigos/o-combate-a-fome-e-a-inseguranca-alimentar-exige-pesquisa-cientifica-e-participacao-social/>

urgente e torna-se um desafio, uma vez que em companhia da educação são direitos humanos constitucionais significativos. Ao analisar a conjuntura econômica de Alagoas no período de janeiro a maio de 2021. Carvalho (2021) destaca que, no consumo dos alagoanos, a inflação de 2020 pesou decisivamente, com destaque para a inflação de alimentos, como a mais alta desde 2002.

Esse cenário econômico influenciou “[...] diretamente a inflação da baixa renda, daqueles que recebem entre 1 e 2,5 salários-mínimos, que subiu 6,02% no ano passado [2020]. Em Alagoas, esse segmento de renda representa 80% das famílias” (Carvalho, 2021, p. 4). A conjuntura provocou a insegurança alimentar da população, uma vez que “[...] a pandemia atingiu a sociedade nas suas características de pobreza econômica e social, principalmente os trabalhadores de menor renda” (Carvalho, 2021, p. 6).

Diante dessa realidade tornou-se relevante conhecer a importância do refeitório para a melhoria das condições de permanência escolar das sertanejas-trabalhadoras-estudantes jovens e adultas que retomaram a escolarização e as caracterizamos nesta pesquisa como “inventores [as] de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista, [...]. Traçam ‘trajetórias indeterminadas’, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam”. (Certeau, 2011, p. 91). São mulheres anônimas que, em suas trajetórias, reinventam, por meio de *táticas*, novas maneiras de fazer e viver no mundo marcado pelo poder.

Para as sertanejas, tem sido de grande importância o retorno à escola, dando-lhes uma nova perspectiva de vida; no dizer de hooks (2013, p. 273): “A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades”. Um espaço que permite a transgressão; a insurgência. “Isso é a educação como prática de liberdade.”

Intentamos nas suas narrativas, os motivos que garantem a permanência escolar, na esfera material e simbólica. Para Reis (2016, p. 76) é preciso observar as duas vertentes. A primeira diz respeito “[...] às condições materiais de existência [...] e a outra à

possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, de ser reconhecido e de pertencer a ele”. Nesse sentido, a permanência não é “[...] apenas a presença física do [estudante] em sala de aula” (Santos, 2007, p. 42), implica na forma como elas sentem-se inseridas no cotidiano da Instituição.

A justificativa do projeto que se materializou, nesta pesquisa considerou a saturação dos estudos da evasão no campo da EJA. Essa categoria “[...] está escrita (descrita, narrada, exemplificada e explicada, em suas causas e efeitos) sob uma lógica que tem a naturalização da desigualdade social brasileira como núcleo central dos seus argumentos”. (Carmo; Silva 2016, p. 43). Concordamos com esses estudos que nos ajudam a mostrar os casos de sucesso escolar, em detrimento da *desistência*, dando visibilidade às ações que garantem a permanência material e simbólica das estudantes da EJA-EPT no sertão de Alagoas.

2. DA PERMANÊNCIA ESCOLAR AO ITINERÁRIO METODOLÓGICO

A temática escolhida deste estudo, o objetivo e a problematização exigiram a abordagem metodológica de natureza qualitativa, como alternativa para a compreensão de dados que não podem ser traduzidos por aspectos quantitativos, pois, na pesquisa qualitativa, “[...] os dados são coletados através da descrição feita pelos sujeitos”. (Martins, 2010, p. 63). No nosso caso, as sertanejas-trabalhadoras-estudantes, que têm acesso à alimentação disponibilizada no refeitório do Campus, que nos contaram sobre as *táticas* de resistência que são acionadas cotidianamente para permanecer no Curso de alimentos.

Inicialmente no primeiro momento fizemos um levantamento dos autores e estudos circundantes ao tema da permanência escolar – assunto que vem ganhando espaço no Brasil – alertados por Carmo, G. e Carmo, C. (2014), quando destacaram que o objeto de pesquisa em questão ainda é muito recente; uma vez que, passou a ser evidenciado nas publicações acadêmicas somente a partir de

2007, devido a virada epistemológica que desvia dos estudos que tratam sobre *evasão* escolar.

No segundo nos centramos na realização das entrevistas e as escutas seguiram um roteiro com questões prévias, que abriram espaço para um diálogo – entre entrevistadores e entrevistadas. Todas as entrevistas foram gravadas, na intenção de não perdermos a originalidade das falas, considerando as orientações de Thompson (1992, p. 146), ao ensinar que a gravação apresenta uma grande vantagem sobre os demais registros, uma vez que: “Todas as palavras empregadas estão ali exatamente como foram faladas; e a elas se somam pistas sociais, as nuances da incerteza, do humor ou do fingimento, bem como a textura do dialeto”, detalhes imperceptíveis em outras fontes. As entrevistas foram transcritas e organizadas por categorias temáticas; na sequência fizemos um trabalho de análise das categorias que surgiram e foram recorrentes no decorrer da pesquisa. Concomitantemente, realizamos a construção de um quadro conceitual, analítico e interpretativo sobre os conceitos trabalhados.

O critério de escolha das interlocutoras⁶ recaiu sobre estudantes, que por direito, tinham acesso à alimentação disponibilizada no refeitório. Para identificá-las realizamos um levantamento das estudantes da EJA-EPT cadastradas no Serviço de Alimentação e Nutrição Escolar (Sane). A turma (2022) que fazia parte, era composta de um total de 20 mulheres matriculadas, das quais 11 aceitaram participar das entrevistas.

Essas entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade de cada participante, e buscou, a interação entre o entrevistador e as entrevistadas para que a narração de suas experiências durante o curso surgisse espontaneamente. Em continuidade desenrolou-se o processo de transcrição, que embora seja um trabalho árduo, concordamos com Queiroz (1988, p. 18),

⁶ A concessão dos depoimentos das interlocutoras foi firmada pela assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) o qual apresenta todas as informações referentes à pesquisa.

que “[...] a narrativa oral, uma vez transcrita, se transforma num documento semelhante a qualquer outro texto escrito”.

A utilização do método de História de vida, contou com o apoio de Cipriani (1988) e Paulilo (1998), pesquisadores que ressaltam que esse método nos permite fazer uma ponte entre o individual e o social. Utilizamos, também, a entrevista compreensiva em Ferreira (2014) e Kaufmann (2013), com o foco nas narrativas das estudantes, como fontes que, envolveu também, a história de escolarização de mulheres da EJA. As entrevistas ocorreram de forma dialógica, por compreendermos, assim como Kaufmann (2013, p. 39) que, “à não personalização das perguntas ecoa a não personalização das respostas”.

Concordamos com Cipriani (1988), quando nos mostrou, por meio do método da História de vida, a possibilidade de perceber que o discurso do narrador é marcado pela espontaneidade e pela boa relação interpessoal, dando espaço “[...] à emergência dos fatores cruciais de uma vivência pessoal, que não é jamais somente individual, mas profundamente inserida no corpo social.” (Cipriani, 1988, p. 122). Por sua vez Paulilo (1998, p. 136) diz que, é por meio da história de vida, que podemos captar o que ocorre no cruzamento do mundo individual com o mundo social, tendo em vista “a imersão na esfera da subjetividade e do simbolismo, firmemente enraizados no contexto social do qual emergem”.

Nesse contexto, a entrevista compreensiva ocupou um lugar fundamental, uma vez que, sua realização “[...] pressupõe a obtenção de um discurso mais narrativo que informativo, resultado da intersubjetividade que se desenrola entre entrevistado e entrevistador.” (Ferreira, 2014, p. 179), a partir de narrativas forjadas pelas experiências de vida que ultrapassam o caráter individual do que foi experienciado, para se inserir nas coletividades a que pertencem. Essas mulheres provaram – a partir de suas histórias de vida – que são condicionadas, mas não determinadas, pois, assumem “[...] a posição de quem luta para não ser objeto, mas sujeito também da história” (Freire, 2011, p. 53).

Dessa forma foi possível, por meio das entrevistas que realizamos com as sertanejas-trabalhadoras-estudantes, captar o que sucedeu nas encruzilhadas das vidas pessoais e de escolarização. Para isso, contamos com o apoio dos teóricos Benjamin (2012, p. 214) para quem “[...] entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”. Ao narrarem suas trajetórias de vida, as interlocutoras ultrapassaram os limites da informação; foram testemunhas de suas próprias experiências.

3. PERMANÊNCIA ESCOLAR DAS SERTANEJAS-TRABALHADORAS-ESTUDANTES

Enfatizamos o que mencionamos anteriormente neste artigo que permanência não é “[...] apenas a presença física do [estudante] em sala de aula” (Santos, 2007, p. 42). O que determina que o permanecer está articulado ao modo como as estudantes se sentem inseridas aos cotidianos escolares, como se sentem inseridas nele, “[...] um horizonte em que permanência escolar se apresenta como símbolo da materialidade de um lugar discente, um ‘estar’ na escola para aprender e não só para estar de corpo presente” (Carmo, 2014, p.14).

Buscamos proceder de modo antagônico ao que se repete durante anos, que “[...] a preocupação em melhor definir ou delimitar os aspectos implicados no permanecer na escola [anunciam] mudanças no modo de refletir sobre a evasão e o fracasso escolar [...] (Carmo, 2014, p.01)”. E investigar a permanência com a finalidade de enaltecer e despertar nos sujeitos da pesquisa o sentimento de vitória considerando que “a ausência de oportunidades concretas para vivenciar trajetórias de sucesso no sistema educacional acaba por culpabilizar a vítima, ou seja, cada sujeito, por mais uma história de fracasso” (BRASIL, 2007, p.21)”.

Posto isto, surge a necessidade de evidenciarmos mais acerca de permanência. Neste sentido destacamos três categorias de análise, que ganharam força no decorrer da pesquisa, sobretudo no

decorrer das entrevistas, a saber: a) Permanência material, b) Permanência simbólica, c) Segurança alimentar e nutricional.

A primeira categoria – permanência material – mostra-se presente, e de forma constante nas narrativas, das interlocutoras, a exemplo das que destacaremos a seguir, o refeitório aparece como a garantia da alimentação para as sertanejas-trabalhadoras-estudantes que muitas vezes, ao saírem do trabalho seguem diretamente para o Campus, ou realizam uma rápida passagem em suas moradias para atender anseios dos filhos ou familiares. Vejamos:

[...] Sim, pois não me preocupo em preparar ou trazer nenhuma alimentação para o Campus pois sei que será servido uma comida muito saborosa (Sertaneja- trabalhadora-estudante 2).

Colaborou muito pois já chego em casa cansada e não conseguiria participar da aula sem uma boa refeição (Sertaneja-trabalhadora-estudante 4).

As narrativas, na perspectiva da *permanência material*, ressaltam a importância da qualidade de vida das interlocutoras, com ênfase na promoção da segurança alimentar e nutricional das estudantes durante o período letivo; levando em consideração que a situação de pandemia que vivenciamos “[...] teve como consequência o aumento das características históricas da economia alagoana e do mundo do trabalho em Alagoas: a informalidade, o desemprego e a subutilização da força de trabalho” (Carvalho, 2021, p. 6). Aspectos que afetaram diretamente os cotidianos das nossas interlocutoras.

Atentamos, também, para a melhoria do atendimento educacional das mulheres que tentam conciliar o trabalho – muitas vezes não remunerado – e a permanência escolar. Referindo-se a diferenciação das categorias de excluídos de direitos Paiva (2006, p. 527) destaca que “[...] a condição das mulheres se destaca como objeto de atenção, pela desigualdade que as acomete mais fortemente no interior de cada categoria”.

Em outras narrativas, aparecem para reforçar a importância do refeitório como uma possibilidade de permanência material e a garantia do tão sonhado certificado de conclusão para enfim *conseguir trabalhar*, embora saibamos que “os sujeitos alunos deste processo não têm garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas [abrem] possibilidades de alcançar esses objetivos [...] (BRASIL, 2007, p. 36)”, e dentro do curso sentem-se mais próximos de alcançar o que desejam, como afirma:

Frequento todos os dias, porque fica mais fácil vir ao Ifal e saber que vai ter um jantar (Sertaneja-trabalhadora-estudante 5).

Frequento sim, todos os dias porque muitas das vezes não dá tempo de comer alguma coisa em casa por conta do meu horário apertado e também porque ficamos muitas horas aqui no Campus e seria ruim assistir às aulas com a barriga vazia (Sertaneja-trabalhadora-estudante 6).

Entendemos como Certeau (2011) a importância da enunciação dessas pessoas e encontramos nas fronteiras dos seus relatos as possibilidades da ação do *fraco*, mesmo em um contexto permeado pelas imposições dos *fortes*. As narrativas mostram o vigor das estudantes da EJA-EPT ao realizarem movimentos de resistência para permanecer estudando, mesmo diante das opressões da vida cotidiana.

Concordamos com Louro (1997, p. 19), ao afirmar que: “Sua condição de excluído/a da escola ‘regular’ vai muito além do pertencimento ao sexo feminino, por si só”. Um conjunto de fatores conduz estes sujeitos à invisibilidade.

A autora reforça que “a segregação social e política às quais as mulheres foram historicamente conduzidas tiveram como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito” Louro (1997, p.17). Estigma que, no sertão alagoano, vem sendo rompido, pela presença do Ifal, que permite às mulheres sertanejas acesso ao ensino técnico profissional; além de outras ações implementadas nas comunidades sertanejas, que deram visibilidade às mulheres, a exemplo do Programa Bolsa Família, “[...] primeira política pública

de massa que priorizou as donas de casa como foco prioritário” (Moreira, 2019, p. 362).

Essas narrativas comprovam como as ações de permanência material são significativas para as sertanejas-trabalhadoras-estudantes, considerando que “no Brasil, percursos escolares de longa permanência na escola e ingresso tardio no mundo do trabalho são privilégios para uma parcela reduzida de sua população [...]” (Zago, 2006, p. 234), sendo os sujeitos da EJA tidos como “[...] incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por se convencer de sua incapacidade [...]” (Freire, 1987, p. 28).

Em muitos momentos anteriores da sua escolarização, as singularidades e a vivência dessas mulheres mostram-se pouco expressivas para aqueles que deveriam influenciar positivamente e partir da estimativa de que “a participação ativa dos alunos na produção de conhecimentos pressupõe o estímulo cotidiano para os muitos possíveis aprendizados, na perspectiva de constante superação [...]” (BRASIL, 2007, p. 45).

As narrativas que se seguem retratam a segunda categoria de análise – *permanência simbólica* – apontam a objetividade presente nos sonhos que se afirmam no desejo de permanecer e concluir os estudos. Para elas, essa continuidade já foi algo que não era possível, as vozes demonstraram que Tinto (2015, p. 1) tem razão ao afirmar que: “os alunos têm de querer persistir e aumentar o esforço para fazê-lo, mesmo quando confrontados com os desafios que às vezes encontram. Sem motivação e o esforço que ela demanda, a persistência é improvável”, pois;

Muitas das vezes penso que vou mais às aulas pois tenho o incentivo de minhas colegas no momento em que estamos no refeitório e isso faz com que eu conquiste cada vez mais meus sonhos (Sertaneja-trabalhadora-estudante 1).

A narrativa é enfática em torno do simbolismo do permanecer, pois percebemos que o sentimento de pertencimento ao lugar em

que se encontra aparece regularmente nas vozes das estudantes, que nas nossas conversas informais sempre afirmam que o Ifal não era só o lugar em que se estudava, era também um espaço de lazer e de reencontrar pessoas conhecidas. O momento do jantar é marcado pelos afetos, pela continuidade das conversas acadêmicas e informais, iniciadas no ônibus que as transportam ao Campus.

Diante das entrevistas e das observações da cotidianidade no refeitório, ficou claro como é importante aos estudantes que permanecem, estar em um ambiente de convívio com os demais. Sem essas relações “alguns estudantes saem porque eles se sentem solitários, isolados, incapazes de estabelecer conexões com seus colegas ou com outros estudantes” (Tinto, 2001, p. 2).

Reis (2009) nos fala acerca dessa união quando diz que:

[...] estas redes de solidariedade ou esta união que faz a permanência tem sido também presente no interior das unidades acadêmicas. Trata-se de estudantes que observam, a partir da experiência cotidiana, que se não se unissem não conseguiriam permanecer no curso [...] (Reis, 2009, p. 155).

Nessa perspectiva, afirmamos que essa interação que se forma é fundamental para garantir a permanência não só de um discente, mas também de seus pares, daqueles de quem eles se aproximam durante todo o decorrer do curso, e que formam laços que perduram após a conclusão,

[...] se entendermos pertencimento a partir do fundamento à comunidade em laços pessoais de reconhecimento mútuo, seguramente não poderíamos afirmar que estes estudantes ‘pertencem’ ao seu curso. O que observamos é que estes estudantes têm buscado construir [...] articulações que lhes permita a permanência simbólica [...] (Reis, 2009, p.172).

Essas relações que se formam no decorrer do tempo tornam-se relevantes, as narrativas realçam que os laços e o apoio obtidos são mútuos, dão um incentivo, em meio a todas as dificuldades que elas encontram na busca pela conciliação entre os afazeres diários e a retomada dos estudos. Diante de toda dificuldade, nascem

sentimentos de solidariedade e colaboração, onde a força e o impulso dos colegas são imprescindíveis para que permaneçam no Curso. Essa é também uma forma de permanência, no sentido de saberem que não estão sozinhos.

E por último a categoria *segurança alimentar e nutricional*, que se destacou nas entrevistas das estudantes atendidas pelo Panes, que proporciona “[...] uma alimentação saudável e adequada, que garanta o atendimento das necessidades nutricionais das/os estudantes durante o período letivo” (IFAL, 2017, p. 47). Importante ação de educação alimentar e nutricional, sem falar na segurança alimentar que o referido programa representa. Entendemos que a alimentação adequada é direito fundamental do ser humano, “[...] inerente à dignidade e indispensável à realização dos direitos consagrados na Constituição Federal” (IFAL, 2017, p. 48).

O refeitório proporciona garantia alimentar em suas comidas muito nutritivas (Sertaneja-trabalhadora-estudante 9).

Muito nutritiva pois é ofertada uma alimentação variada e composta com muitas fibras, proteínas e nutrientes (Sertaneja-trabalhadora-estudante 10).

É importante ressaltar que as estudantes demonstraram boa desenvoltura ao falarem sobre a importância do valor nutricional dos alimentos, com isso apontaram o domínio dos conteúdos das aulas teóricas e práticas do curso de Alimentos.

[...] Porque as refeições são passadas e revisadas por uma nutricionista. (Sertaneja-trabalhadora-estudante 2).

A variação é muito bem feita e nutritiva (Sertaneja-trabalhadora-estudante 5).

Muito nutritivo pois seguimos uma dieta regrada e proteica. (Sertaneja-trabalhadora-estudante 6)

É nutritiva pois é uma refeição balanceada de tudo que precisamos principalmente à noite, a janta deve ser uma comida bem leve para cair bem (Sertaneja-trabalhadora-estudante 7).

Porque as comidas são muito proteicas (Sertaneja-trabalhadora-estudante 8).

As estudantes fizeram questão de destacar as fontes de proteínas presentes nos alimentos que consomem no refeitório, elogiaram a variação do cardápio, e isso demonstra que no Campus Piranhas o Programa de Alimentação e Nutrição Escolar (Panês) está contribuindo com o Direito à alimentação adequada, “[...] por meio do fornecimento de refeições compostas por alimentos de qualidade, variados, seguros e em equilíbrio [...]” (IFAL, 2017). Enfatizamos que a alimentação adequada é direito fundamental dessas estudantes, e inerente à dignidade humana e indispensável para a concretização dos direitos consagrados na Constituição brasileira.

Portanto, há a necessidade de direcionarmos o olhar para os casos de sucesso escolar, com ênfase na permanência em detrimento da *desistência*, e dar visibilidade às ações de alimentação e nutrição escolar que vêm garantindo a permanência material e simbólica das mulheres da EJA-EPT no sertão de Alagoas.

4. ARREIMATE PROVISÓRIO

Este artigo teve como objetivo compreender de que forma, o acesso gratuito – a esse espaço – como garantia do direito humano à alimentação adequada – contribui para a permanência escolar das mulheres do Curso Técnico em alimentos – EJA-EPT. Mulheres, que enfrentam nos cotidianos; suas experiências de vida e como buscam a superação dos estigmas que tentam desqualificá-las.

A investigação apresentou elementos de compreensão das desigualdades enfrentadas pelas sertanejas-trabalhadoras-estudantes, marcadas historicamente pela negação de direitos, inclusive o direito à educação, apesar da garantia da presença da mulher nas turmas de EJA aparecer em diversos documentos nacionais e internacionais, a exemplo da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V), realizada em Hamburgo – Alemanha, em 1997: que explicitou: “As mulheres têm o direito às mesmas oportunidades que os homens. As políticas de

educação voltadas para jovens e adultos devem estar baseadas na cultura própria de cada sociedade, dando prioridade à expansão das oportunidades educacionais para todas as mulheres” (CONFINTEA V, 1997, p. 2).

Seguindo esta perspectiva do direito à educação das mulheres, com foco na equidade, percebemos a necessidade de se conhecer melhor as ações de assistência disponibilizadas pela Instituição para possibilitar a permanência no âmbito material e simbólico das estudantes do Ifal Campus Piranhas, e despertar para o desenvolvimento de ações mais efetivas, com condições de garantir a permanência escolar dessas mulheres, com ênfase no êxito, ou seja, na aprendizagem.

Sob o ponto de vista da geração do conhecimento, as narrativas dessas estudantes registraram os significados da alimentação escolar numa região com altos índices de insegurança alimentar, bem como a importância dessas refeições para as trabalhadoras-sertanejas, que buscam no ensino noturno, a possibilidade de permanecer estudando. Nesse sentido abriu caminhos que podem contribuir com as seguintes repercussões e impactos:

1 Subsídios empíricos e teóricos para projetos de intervenção ligados ao acompanhamento da permanência das estudantes da EJA-EPT, atendidas pela Política de Assistência Estudantil, por meio de cursos de formação continuada para os servidores que atuam, de forma direta ou indireta, na modalidade. Nesse sentido Tinto (1990, p. 20), ao referir-se ao compromisso institucional com as/os estudantes, destaca que a permanência não é, “[...] instância isolada de ações de um programa específico ou de alguns funcionários específicos do programa, mas sim a responsabilidade de todos os membros da instituição, corpo docente e funcionários igualmente.”

2 Contribuições para melhor qualificar o Curso alimentos/EJA-EPT no campo da formação das pessoas jovens, adultas e idosas que frequentam o referido Curso, e investigar a permanência com a finalidade de enaltecer e “plantar” nas estudantes, o sentimento de vitória, pois, “a ausência de oportunidades concretas para vivenciar trajetórias de sucesso no sistema educacional acaba por

culpabilizar a vítima, ou seja, cada sujeito, por mais uma história de fracasso” (BRASIL, 2007, p. 21); e entendemos que existe a necessidade de falar-se mais acerca de permanência.

3 Construção de processos que favoreçam uma cultura organizacional orientada para a melhoria da qualidade da educação das pessoas jovens, adultas e idosas do Campus Piranhas, em diálogo com os outros Campus do Ifal, que também estudam essa problemática, na busca de implantar uma política de permanência sistêmica, na tentativa de superar as ações fragmentadas, por meio da implementação de ações institucionais focadas na permanência, no intuito de diminuir os índices de *evasão*.

4 Avanço na construção do entendimento do valor das mulheres sertanejas, que nas labutas da vida cotidiana “[...] teceram ou remendaram as identidades fragmentadas, alimentaram os corpos de sabores, e as almas sertanejas de sonhos. Se existe um sertão de afetos, encantos e fartura, esse sertão é feminino” (Moreira, 2019, p. 359).

No âmbito da permanência simbólica, as narrativas das estudantes reforçam a importância do apoio e suporte advindos da coesão entre a turma; assim como o incentivo oferecido pelo corpo docente e demais servidores. As interlocutoras demonstram que sentem pertencimento ao ambiente escolar, e o refeitório se constitui um desses espaços de convivência, que vai além da sala de aula, e explicita o simbolismo presente no trajeto de permanência durante o curso.

No que diz respeito à materialidade as narrativas nos mostram “[...] que, embora todos dependam do trabalho para garantir sua sobrevivência material, desenham-se perfis diferentes na relação estudo-trabalho, com repercussões [...] significativas na condição do estudante [...]” (Zago, 2006, p. 234). Os relatos realçam a importância da ajuda material, principalmente a presença do refeitório no Campus, a garantir o Direito Humano & Alimentação Adequada (DHAA) por meio do Serviço de Alimentação e Nutrição Escolar, como contributo fundamental na permanência escolar das estudantes do Curso técnico em alimentos.

Os resultados apontaram forte aprovação do Programa de Alimentação e Nutrição Escolar (Panes), por parte das estudantes, que consideraram o refeitório como uma ação de permanência de grande importância para as mulheres trabalhadoras, que estudam no noturno; além de ser um espaço cotidiano de encontro e socialização. Com este estudo concluímos que, as investigações sobre permanência provocam mudanças na forma de refletir sobre o *fracasso* escolar, e permitir romper com a visão que, a causa desse *fracasso* está centrada nas estudantes, na perspectiva de se abordar outras questões relacionadas às condições de permanência na modalidade.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 213-240.

BRASIL, Ministério da Educação – **Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base. Brasília, 2007.

CARMO, Gerson Tavares do; CARMO, Cintia Tavares do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 22, 2014, pp. 1-42. Arizona, Estados Unidos.

CARMO, Gerson Tavares; SILVA, Cristiane Barcelos da. Da evasão/fracasso escolar como objeto “sociomediático” à permanência como objeto de pesquisa: o anúncio de uma construção coletiva. In: CARMO, Gerson Tavares do. (Org.) **Sentidos da Permanência na Educação**: anúncio de uma construção coletiva. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Tempo Brasiliense, 2016.

CARVALHO, Cícero Péricles de. **Os impactos da pandemia na economia alagoana**. Notas da conjuntura econômica – janeiro a

maio de 2021. FEAC – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. UFAL. 2021.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CIPRIANI, Roberto. Biografia e Cultura – da religião à política, *In*: O. Von Simon (Org.), **Experimentos com Histórias de Vida**. (Brasil – Itália). São Paulo: Vértice, 1988.

FERREIRA, Vitor Sérgio. **Artes e manhas da entrevista compreensiva**. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 979-992, set. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

IFAL. **Política de Assistência Estudantil do IFAL**. Diretoria de políticas estudantis – DPE. Maceió: IFAL, 2017.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós estruturalista. 6^a ed. - Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: Fazenda, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, Gislene. Identidades de gênero nos sertões contemporâneos. **Sæculum – Revista de História**, v. 24, nº 41, p. 354-372, 2019.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

PAULILO, Maria Ângela. A Pesquisa Qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, publicação do Departamento de Serviço Social, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina. – Vol. 1, n. 1 (Jul./Dez. 1998). – Londrina: Ed. UEL, 1998.

QUEIROZ. Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível ao “dizível”. In: VONSIMON, Olga Moraes. (Org.). **Experimentos com história de vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, Editora Resista dos Tribunais, 1988.

REIS, Dyane Brito. O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, Gerson Tavares do. (Org.) **Sentidos da Permanência na Educação: anúncio de uma construção coletiva**. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Tempo Brasiliense, 2016.

REIS, Dyane Brito. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 214 f. Tese (Doutorado e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Maria Aparecida Monte Tabor dos. **A produção do sucesso na Educação de Jovens e Adultos: o caso de uma escola pública em Brazlândia-DF**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, DF, 2007.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TINTO, Vincent. Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, Vol.9, Issue 3, December, 2015. In: CARMO, Gerson (Org.). **Compilação de 18 artigos de Vincent Tinto. (1982 a 2017)**. p. 16-25, Campos dos Goytacazes, 2019.

TINTO, Vincent. Principles of effective retention. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, v. 2, n. 1, p. 35-48,

1990. In: CARMO, Gerson (Org.). **Compilação de 18 artigos de Vincent Tinto. (1982 a 2017)**. p. 16-25, Campos dos Goytacazes, 2019.

TINTO, Vincent. Rethinking the first year of college. Higher Education Monograph Series, Syracuse University, 2001. In: CARMO, Gerson (Org.). **Compilação de 18 artigos de Vincent Tinto. (1982 a 2017)**. p. 16-25, Campos dos Goytacazes, 2019.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. Hamburgo: **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - (V CONFINTEA)**, 1997.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

MULHERES DA EJA-EPT NO IFAL: narrativas de si

Iolita Marques de Lira
Marinaide Lima de Queiroz Freitas
Manoel Santos da Silva
Valéria Campos Cavalcante

1. INTRODUÇÃO

Neste texto nos debruçamos sobre as narrativas de egressas trabalhadoras-estudantes da EJA-EPT¹, temos como objetivo central compreender quem são as mulheres que frequentaram os cursos analisados, como se sentiram no *espaçotempo*² do Ifal, quais são suas expectativas e sonhos. Para tanto, problematizamos: Quem são essas mulheres trabalhadoras-estudantes, a partir de suas narrativas sobre si?

Entendendo que as narrativas de si “[...] possibilita[m] a recuperação das memórias, destas histórias únicas, [que] compreende[m] procedimentos de um processo que promove um encontro ‘consigo mesmo’ e que busca o desvelamento sobre ‘como me tornei no que sou’ e ‘como tenho eu as ideias que tenho’” (Josso, 1988, p. 41). Considerando a relevância de narrativas para pesquisas em educação Cavalcante e Freitas (2021, p. 12), afirmam que:

¹ Nessa publicação adotamos a nomenclatura EJA-EPT no lugar do termo ainda vigente, Proeja, para reafirmar a necessidade de que a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional Tecnológica, constitua-se como política e não só como programa, a partir do 1º Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos da Rede Federal, maio de 2018, no IF Goiás (IFG, 2018).

² Os termos juntos demonstram a não dicotomia entre eles.

[...] [carregam] o peso da legitimidade de todo processo, uma vez que os narradores/as trabalham na primeira pessoa, falam de si, de suas emoções, dos seus 'erros', das suas preferências. Nesse processo são detalhadas experiências vivenciadas pelo/a narrador/a.

Entendemos, portanto, que as narrativas envolvem, ao mesmo tempo, diferentes lugares, relações e significados, de modo, que se entrelaçam e se confundem diante das experiências cotidianas quer sejam singulares ou coletivas vivenciadas por esses/as sujeitos/as subjetivos/as e narradores/as, praticantes de sentidos e significados em seus contextos de vida.

Abriam-se também, no caso da nossa escuta a possibilidade de conhecermos de forma particular “os caminhos percorridos pelas diferentes [egressas] em suas trajetórias, [a] riqueza de conhecimentos e saberes [...] construídos, e que desvelam as escolhas, [...], os conflitos, as seguranças, as inseguranças, as alegrias e as tristezas” (Bahia, 2016, p. 42) e com isso podemos valorizá-las e torná-las protagonistas de suas histórias, ao tempo, que nos permite refletir sobre novas abordagens em nossas práticas didático-pedagógicas.

Neste recorte o nosso foco situa-se nas mulheres reconhecendo as suas presenças de forma maciça nos cursos de EJA e na EJA-EPT que focalizaremos mais adiante, há de se ressaltar a ausência de estudos sobre o tema, o que se configura em um silenciamento que repercute em:

Uma noção singular de gênero e sexualidade [que] vem [se] sustentando [nos] currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. (Louro, 2003, p. 43)

Concordamos com a autora, e entendemos que, quando ignoramos tais discussões, restringimos que esses diálogos

aconteçam nos espaços do Ifal, mais especificamente na EJA-EPT, além de estarmos silenciando identidades, sujeitos/as e suas histórias, estamos indo totalmente contra ao que está disposto de forma nos marcos legais, que abordam o tema, assim como na própria valorização das diversidades.

Para realização desta pesquisa recorreremos a análise documental e as narrativas explicitadas foram coletadas em tese (Gomes, 2021); dissertações, (Cardoso, 2016; Lira, 2019) e um estudo situado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) (Silva, J., 2021), todas as pesquisas articuladas ao Grupo Multidisciplinar em EJA (Multieja) da Ufal. Os estudos contaram com as narrativas de egressos/as e neste texto foi realizado um recorte de gênero, nesse sentido, nos deteremos apenas sobre as narrativas das egressas, tendo por loci os cursos de Artesanato em Maceió (turma 2015), Alimentos em Marechal Deodoro (turma 2011), Artesanato em Maceió (turma 2008), Alimentos em Piranhas (turma 2020-2021) respectivamente.

Socializamos as narrativas de egressas da EJA-EPT dos cursos e investigações acima mencionados, que por meio de suas histórias de vida, que fizeram germinar novos sentidos, que nos foram comunicados (Benjamim, 2012). Enquanto docentes de EJA e da EJA-EPT, sobre a importância de recolher dados por meio de documentos faz-se relevante refletir que:

Esta técnica busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Como exemplos gerais de documentos, podem ser citadas: as leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, arquivos escolares, circulares, [...] se recomenda o seu uso quando o pesquisador se coloca frente a algumas situações básicas: quando o acesso aos dados é problemático; quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coletas (André, Lüdke, 2004, p. 46).

Portanto, a análise documental como um recurso que permite identificar informações em documentos a partir de questões ou hipóteses anteriormente estabelecidas. De acordo com Ludwig

(2012): “Os documentos, enquanto elementos de pesquisa, são muito importantes, pois revelam-se como fontes ricas e estáveis, podem ser consultados várias vezes, servem de base a diferentes estudos, fundamentam afirmações do pesquisador (Ludwig, 2012, p. 63).

Ressaltamos ainda neste contexto, a relevância dos cursos profissionalizantes do Ifal como *espaçotempo* de grande relevância para a formação de trabalhadores/as-estudantes da EJA em Alagoas, que iniciou com a implantação dos cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio para Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Federal de Ensino, em 24 de junho de 2005, por meio do Decreto nº 5.487 e nos anos seguintes - 2006/2007 -, o Instituto Federal de Alagoas (Ifal), à época, Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (Cefet), iniciou o processo de elaboração dos cursos que fariam parte do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA-EPT), e passou a ofertá-los em 2008.

No processo dessa temporalidade em 2024, o Ifal (2024) conta com 7 (sete) cursos, sendo 5 (cinco) Técnicos Integrados, tais como: em Alimentos nos Campus Murici e Piranhas; em Artesanato no Campus Maceió; em Cozinha e em Hospedagem no Campus Marechal Deodoro; em Serviços de Restaurante e Bar no Campus Maragogi. E 2 (dois) cursos de Qualificação, Formação Inicial e Continuada (FIC) em Informática e em Processamento de Alimentos no Campus Satuba. As ofertas desses cursos significam 2,17% do total de matrículas na instituição, segundo dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, MEC, 2022), e que ainda não alcançam os 10% estabelecidos pelo Ministério da Educação como o mínimo a ser ofertado pela instituição.

Esse alcance tem uma importância singular, sobretudo porque o Ifal, se situa em um Estado como o de Alagoas, onde segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua (IBGE, 2023), 33% do total de alagoanos com 25 anos ou mais, não concluíram o ensino médio, e que muitas vezes

permanecem no mercado informal, por não possuírem qualificação ou profissionalização.

Segundo Silva e Henrique (2010, p. 20) o desafio posto é que esses cursos não se resumem em conciliar a EJA com o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), é necessário que as ofertas contribuam efetivamente “para a melhoria das condições de participação social, política, cultural no mundo do trabalho desses coletivos, em vez de produzir uma ação de contenção social”. Nessa direção, fez-se necessário durante a elaboração dos cursos mencionados a compreensão sobre as três modalidades de ensino citadas, as informações sobre as profissões e principalmente conhecer quem seriam os/as sujeitos/as da EJA-EPT.

O “novo” público foi apresentado aos docentes em uma formação inicial no ano de 2007, tendo como foco a Educação de Jovens e Adultos, ministrado pelas professoras da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) Tânia Moura e Marinaide Freitas, ambas com *expertise* na modalidade e que descortinaram as primeiras orientações para a atuação docente (Lira, 2019).

Consideramos que “por ser um campo específico de conhecimento, [exigia] a correspondente formação de professores/[as] para atuar nessa esfera” e para aqueles/as que não tiveram a formação, requer um mergulho nesse universo “investigando [os] modos de aprender [do sujeito jovem adulto e idoso] de forma geral, para que possam compreender e favorecer [as] lógicas de aprendizagem no ambiente escolar” (BRASIL, Documento Base, 2007, p. 36). O que consistia em um estranhamento para o grupo de professores/as que assumiam, naquela época, a EJA-EPT.

A presença de estudantes da EJA na instituição em pauta, nos cotidianos dos cursos e sobretudo no contato direto em sala de aula é que esse “novo” público foi sendo mais conhecido, em todos os seus aspectos: social, cultural, econômico, etário, gênero e de escolaridade, ou seja, a sua diversidade e diferenças. Nesse contexto, entende-se a necessidade de refletirmos sobre a presença das mulheres dentro dos espaços do Ifal, evidenciando as

diferenças como forma de reflexão, os novos grupos foram trazendo transformações à instituição, que precisou ser ressignificada: organização, currículos, docentes, regulamentos, para também refletir sobre as diferenças entre sujeitos/as.

Essa experiência em sala aguçou a curiosidade de muitos/as docentes, provocando diversas pesquisas desenvolvidas no Ifal. Essas investigações, têm um ponto comum, o conhecimento das especificidades dos sujeitos/as, considerando as suas diversidade e diferenças, para compreender as permanências material e simbólica³ na perspectiva de romper com os estudos que focam a tão saturada “evasão”, onde os sujeitos são rotulados de sem interesse, por negação de direito quando se situavam na “idade própria” para a formação “regular” (Gevaerd; Oliveira, 2009).

Este texto é composto por esta Introdução; no seu desenvolvimento trazemos os *Estudantes/egressas da EJA-EPT*, com enfoques nas *Mulheres com direitos interditados* com suas *situações-limite* e *Trabalhadoras-estudantes da EJA-EPT, direitos, sonhos e expectativas* com seus “inéditos viáveis” (Freire, 1983); e por fim, as Considerações Finais.

2. ESTUDANTES/EGRESSAS DA EJA EPT

Concordamos com De Certeau (2014) que nos ensinou a considerar essas mulheres anônimas, *pensantespraticantes*, heroínas dos cotidianos, “produtoras de desconhecidos[as], poetas de seus negócios, inventores[as] de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista”, que traçam “trajetórias indeterminadas” aparentemente sem sentido (De Certeau, 2014, p. 91). São agentes invisibilizadas que em suas práticas cotidianas, desafiam e

³ Permanência material “está relacionada com as condições de subsistência [compra de livros, almoçar, lancha, pagar transporte]. Permanência simbólica, resultado de um encantamento pela escola, “porque [como estudantes] estavam sendo reconhecidos socialmente” com “[a valorização da autoestima, o apoio pedagógico, as relações de amizade]” (Gomes, 2021, p. 134).

reinventam a ordem estabelecida, e mostram a capacidade criativa e subversiva do ser humana.

Complementando essa perspectiva, Freire (2000) destaca a importância do sonho como um ato político necessário e uma expressão da forma histórico-social de estar no mundo. Em seus argumentos o educador diz que o sonho é inerente à natureza humana, que está em constante processo de tornar-se. Para esse educador não há mudança sem sonho nem sonho sem esperança, destacando a importância dos sonhos possíveis na resistência e reinvenção das realidades cotidianas, na superação das situações limites para alcançar os inéditos viáveis.

Ambos os autores - De Certeau; Freire -, enfatizam a importância da capacidade criativa, sugerindo que, mesmo dentro de estruturas rígidas, as pessoas podem sonhar e criar possibilidades, transformando suas realidades por meio de práticas cotidianas subversivas e esperanças. Assim, sujeitos de direitos interditados, a exemplo os da EJA-EPT, com suas “situações-limites”, sonham e viabilizam seus “inéditos viáveis” como sujeitos de direitos.

2.1 Mulheres com direitos interditados

No Art. 26 na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948,

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior baseada no mérito (ONU, 1948, Art. 26).

Emana da educação, no artigo acima, um direito que muitas vezes o casamento e a maternidade precoce na realidade do Ifal, sobretudo em relação a mulher, bem como outras questões vão se superpondo e interditando as pessoas no caso específico deste artigo de iniciar os estudos ou continuá-los.

Segundo Freire (1983) é necessária a tomada de consciência como forma de superação da opressão e da aceitação dessa condição de *situações-limites*, que ocorre com as mulheres, quando passam a cuidar da casa, do marido e dos filhos, muitas vezes por machismo ou por ausência de políticas sociais, que consolide a garantia desse direito. E para os homens que desde criança o trabalho é sua responsabilidade para sustento, para complemento da renda familiar, e para constituição do próprio lar. E essas *situações-limite*,

[...] se apresentam aos homens [e as mulheres] como se fosse[m] determinantes históricas, esmagadoras, em face as quais não lhes cabe uma alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens [e as mulheres] não chegam a transcender as 'situações-limite' e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o 'inédito viável' (Freire, 1983, p. 110).

Essa realidade estende-se cotidianamente aos/as trabalhadores/as-estudantes da EJA-EPT na sua entrada no processo formativo como um agente limitador para a conclusão, minimamente da Educação Básica, e entre essas situações-limites há o enfrentamento da imagem de desqualificados/as para os estudos ou mesmo desacreditados/as, uma vez que passaram da "idade própria". São sujeitos/as "menores" que não aprendem. Os/as docentes despreparados/as para o entendimento de quem são essas pessoas, muitas vezes reafirmam essa condição, como argumentam Moura e Pinheiro (2010), por não disporem de uma didática de aprenderem juntos/as com essas pessoas, considerando os saberes que trazem da prática social e por não as aceitar como de direito em uma rede de ensino – no caso a Federal -, que ao longo de sua história elitizou e perdeu suas origens⁴.

⁴ Bonan (2010, p. 18), descreve que o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices, primeiro formato da Rede Federal de Ensino, tinha como propósito inicial "[...] qualificar artesãos, oferecendo aos jovens das camadas mais pobres alternativas de inserção no mercado de trabalho e, a partir daí, [deu] início ao processo sistematicamente instituído de promover a educação profissional[...]", no país.

Para as mulheres - que começam a entender a EJA como seu lugar de direito -, a interdição muitas vezes é como mencionamos, resultado da formação da família, com um pai e companheiro machistas, casamento e/ou os/as filhos/as. A difícil escolha entre os estudos e a condição de ser mulher, esposa, mãe, como se expressa a egressa:

Repeti muitas vezes a primeira série [...]. Cheguei na terceira série e foi onde eu aprendi a ler [...] A gente vai crescendo e vai percebendo que tá demorando naquela série. Vai percebendo que tem que estudar, tem que passar. [...] Com dezessete anos, vou, caso. Parei [...]. Tentei retornar, fiz a quinta, fiz a sexta, fiz a sétima e parei [...]. Não segui adiante, porque tive um menino e não tinha com quem deixar, parei. (Egressa em Alimentos – Cardoso, 2016, p. 93).

A estudante relata as dificuldades, em vários momentos da vida, para prosseguir permanecendo na sua escolarização e os enormes empecilhos advindos de uma sociedade machista, que a impediram de concluir sua formação. Situação compartilhada por outra estudante em seu discurso sobre o lugar da mulher e sua ligação com as desigualdades sociais, que a desfavorecem enquanto pessoa de direito, demonstrando o seu apagamento enquanto ser social, ao assumir as funções de mãe e esposa, conforme expõe: “Com dezessete anos, vou, caso. Parei [...]. Tentei retornar, fiz a quinta, fiz a sexta, fiz a sétima e parei [...]. Não segui adiante, porque tive um menino e não tinha com quem deixar, parei” (Egressa em Artesanato – Gomes, 2021, p. 154).

A discente usou o movimento pendular de entradas e saídas da escola, parando com o casamento e o nascimento do filho, situações que anteciparam o fechamento do ciclo de formação durante a sua juventude de forma precoce. As narrativas revelam explicitamente a tradição de submissão da mulher ao homem e a desigualdade de entre os sexos, que não podem, contudo, ser vistas isoladamente. Neste sentido, há argumentos que perpassam os modelos de sociedade no Brasil e se perpetuam com toda a força ainda atualmente (2024), convivemos por séculos com homens e

mulheres que protagonizam o machismo, desfavorecendo o intelecto feminino e sua subsistência (Saffioti, 2013 p. 8).

E nessa mesma perspectiva, outra discente reafirma a condição de negação a sua formação por conta dos seus papéis sociais, enquanto esposa e mãe ao dizer, - “[...] me casei nova, com 14 anos, [...], aí pronto, tive meu primeiro filho, parei de estudar”, não tinha quem ficasse com o filho, mas logo a seguir completa, “parei para cuidar do meu filho e fiquei tomando conta de casa [...]” (Egressa em Artesanato - Gomes, 2021, p. 154). Essa realidade recorrente é acrescida de outras, quando as mulheres retornam e desistem dos estudos para cuidar de filhos, netos, dos pais e maridos.

Essa narrativa descrita confirma que chegamos em 2024, com a imagem da mulher, em muitas circunstâncias, ainda vinculada à fragilidade, submissão e cuidados com a família, estando exposta a segregação ocupacional, salários menores e ao desemprego. Esse cenário de desvalorização submete tanto o corpo da mulher como sua subjetividade a diversas formas de violência, seja violência simbólica, ou violência física.

Considerando esse contexto a narrativa a seguir relata a falta de estímulo dos pares e o preconceito vivido como mulher, onde seu lugar sempre foi em casa cuidando dos filhos e marido, argumenta que, “antigamente mulher casada geralmente não estudava né? Além dos maridos muita gente não estudava aí ficou ruim pra mim também [...]” (Egressa em Alimentos – Silva, J., 2022, p. 250). A expressão “[...] ai ficou ruim para mim também [...]”, parece querer dizer que não podia romper com a realidade machista da época.

As narrativas mostram que as histórias de vida de muitas trabalhadoras-estudantes, entre elas as que estudam na EJA-EPT no Ifal, que o casamento interdita não só por uma condição social, mas, pela opressão. Sendo necessário muitas vezes que haja a intervenção de outras mulheres em sua defesa para que possam conquistar a sua autonomia como estudante, como nos conta Juliana, - “[...] eu era muito pau-mandado do meu marido principalmente, [...] eu só vim estudar porque minha mãe e minha

filha enfrentou (sic) ele dizendo: ela vai [...]” (Egressa em Artesanato - Gomes, 2021, p. 171). E há também no processo de formação o enfrentamento diário para permanecer.

É que “[...] ele [o marido dizia] para eu não ir porque tinha a casa para cuidar, os trabalhos em crochê que eu fazia e ainda faço e que ‘cavalo velho não dava passada’ e outras coisas que me desmotivaram no momento [...] (Egressa em Artesanato - Gomes, 2021, p. 190). Ou na fala dos filhos que dizem: “mãe não vai hoje não, mainha fica em casa hoje”, eu dizia: - não, eu vou pra escola. [...]” (Egressa em Alimentos – Silva, J., 2020-2021).

As narrativas trazem a maternidade e o casamento entre os motivos de maior desistência, ao mesmo tempo, que a maternidade também é motivadora para que estas mães e pais retornem, seja para serem exemplos para os filhos, e em alguns casos, os filhos são os incentivadores do retorno aos estudos de forma direta ou indireta, como apresenta essa narrativa: - “[...] eu queria que a minha filha visse isso tudo e dissesse assim: - Olha ela não conseguiu antes, mas tá trabalhando, eu vou fazer a mesma coisa [...]” (Egressa em Artesanato - Gomes, 2021, p. 170).

Os papéis das trabalhadoras-estudantes mulheres, cuidadoras/mantenedoras são desafios que precisam ser enfrentados por esse público. E na EJA-EPT encontramos também aquelas que ao retornarem aos estudos, ressignificam seus papéis de mãe e esposa dentro da família, estando em busca dos *inéditos viáveis*, “uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia” A autora reforça que “a transformação das pessoas e do mundo”, é, “tarefa de todos e todas” (Freire, Ana., 2017, p. 226).

Dessa forma, essas mulheres desafiam o casamento, a gravidez, a maternidade, as proibições familiares, as responsabilidades domésticas e o trabalho, todos enraizados em uma cultura que mantém o patriarcado como determinante nas relações sociais e institucionais. Sobre o tema Ávila, (2010, p.116) afirma:

[...] houve mudanças ao longo dos anos na sociedade, mas no fundo o panorama permanece inalterado: A divisão sexual do trabalho tem por características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva, como também, simultaneamente, a captação pelos homens das funções com forte valor social agregado (políticos, religiosos, militares etc.). Esta forma de divisão social tem dois princípios organizadores: o princípio da separação (há trabalhos de homem e trabalhos de mulher) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem 'vale' mais que um trabalho de mulher). (Ávila, 2010, p. 116).

Diante desse cenário, essas mulheres se veem interdidas pela educação, também por não se sentirem “capazes”, consequência de uma vida marcada por *descrédito*, seja pela própria condição como estudante de que o ensino tem idade, tem condição econômica e social, ou mesmo que o Ifal não é seu lugar. E nessa direção, as narrativas que se seguem são representativas.

Todos [os irmãos] conseguiram uma vaga na escola, eu não, por causa de minha idade de nove anos 'adiantada' para a quinta série ginásial [terminologia da época] das escolas da cidade (Egressa em Artesanato - Lira, 2019, p. 53);

Como eu posso entrar aqui, se são jovens que estudam aqui, eu já passei da validade [referindo-se à idade] (Egressa em Artesanato – Gomes, 2021, p. 162-163);

[...] que não [tem] capacidade! Nem de passar numa prova!” (Egressa em Alimentos – Cardoso, 2016, p. 100).

Os fragmentos revelam, narrativas reais impactantes do estigma da chamada idade certa, uma preocupação na capacidade biológica e mesmo para o convívio com os mais jovens e a falta de conhecimento de novas possibilidades.

Em outros momentos as narrativas revelam a “vergonha” do seu falar e diante do português padrão usado pelo/a professora na sala de aula, desabafa, “[...] eu prestava atenção no jeito dela falar [a professora]! Das pessoas daqui falar! Porque o mundo daqui do Ifal é diferente do mundo lá fora! (Egressa em Alimentos – Cardoso,

2016, p. 100). Segundo Scholze (2007), é comum que algumas pessoas permaneçam em silêncio quando estão em um grupo desconhecido onde percebam o uso de códigos que lhe são estranhos.

A autora destaca que “[...] O silêncio se impõe não pela força e sim pela autocensura, pela possibilidade ou não de tomar a palavra, pela dificuldade ou não de decifrar os códigos de determinada comunidade linguística, [...]” e com isso gerar a “exclusão linguística [que] é mais sutil e poderosa que a violência física”. Afirma ainda “[...] a importância de considerar o discurso do outro, para que se construa a comunicação “como uma questão de cidadania, de direito de falar e ser ouvido, de necessidade de ampliação do capital simbólico e sua inserção social (Scholze, 2007, p. 69).

Outro enfrentamento que aparece nas narrativas é o financeiro, quando as mulheres precisam deixar os estudos para trabalhar: “[...] não conciliava as duas coisas, eu tive de escolher né, trabalhar para manter nossas despesas [...]” (Egressa em Alimentos – Silva, J., 2020-2021). Ou quando optam por oportunizar os estudos aos filhos, “porque não dava pra mim e eles estudar (sic), mas também pela condição financeira. Eu tinha que dar a minha passagem para eles. Aí eu parei, mas depois todo mundo casou e foi viver a sua vida. Eu digo, agora é a minha vez” (Egressa em Artesanato – Gomes, 2021, p. 154-155).

E ainda durante o curso de EJA-EPT o fator econômico é motivo de angústia e persistência, como trazem outras narrativas:

[...] quem não dispõe de dinheiro para estudar, que depende de ônibus como eu, às vezes, eu falto porque não tenho dinheiro de passagem [...] (Egressa em Artesanato – Gomes, 2021, p. 165);

[...] eu não vou não, não vou de jeito nenhum, porque eu não deixei nada em casa, nem pão. (Egressa em Artesanato – Gomes, 2021, p. 185);

[...] agora em julho vai ter apresentação de banca e a gente não tem em mãos, cadê o dinheiro pra gente comprar o material? (Egressa em Artesanato – Gomes, 2021, p. 183).

As dificuldades econômicas extrapolam a sala de aula e interferem diretamente no desempenho, frequência e continuidade das discentes nos estudos. Encontramos nessas narrativas o peso da Cultura Organizacional na compreensão dessas estudantes, da importância da Assistência Estudantil e ações de apoio em rede.

Essas trabalhadoras-estudantes que foram desacreditadas ou desacreditam de si por diversos motivos, precisamos valorizá-los/as, colaborar para que se sintam apoiados, para que tomem consciência de quem são e de quem podem tornar-se. Segundo Freire (2013) precisamos da relação com o outro, do pensar juntos, para que os/as estudantes tomem consciência de si, de seus direitos, e alcancem a transformação e a emancipação que desejam.

2.2 Trabalhadoras-estudantes EJA-EPT, direitos, sonhos e expectativas

Direito de ter direito, esse é o compromisso dos cursos da EJA-EPT, onde,

Os sujeitos alunos[as] desse processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freiriano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo (BRASIL, Documento Base, 2007, p. 36).

Sobretudo, para as estudantes mulheres, que tiveram seus direitos interditados em ações passadas, o curso é uma oportunidade de reflexão para uma nova ação na busca do inédito viável, de seus direitos e sonhos. Situação que ilustramos com a próxima narrativa, ao dizer que o curso “[...] é como se a gente tivesse tido uma janelinha e hoje abriu as portas [...]” (Egressa em Alimentos - Gomes, 2021, p. 169) ou quando outra estudante narra, “[...] cresci como pessoa, e profissionalmente, ao colocar nas peças criadas o que foi ensinado nas disciplinas aplicadas. (Egressa em Artesanato - Lira, 2019, p. 135).

As duas narrativas deixam claro que o curso mudou a perspectiva de ensino, de como se veem como pessoas e profissionalmente, entendemos assim como Freire (2000, p. 54), que: “Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta”.

Os avanços e retrocessos percebidos nos movimentos pendulares comuns as estudantes da EJA, que se afastam e retornam aos estudos por diversas razões – como marido, filhos, trabalho, saúde, entre outros -, exigem luta, resistência e persistência. E a postura do docente em sala pode fazer a diferença nesse processo:

[...] Quando eu entrei aqui no Ifal eu disse: eu não vou ficar pela metade como fiquei das outras vezes [...], eu tenho um objetivo e eu vou concluir esse objetivo, que é terminar os meus estudos [...], eu quero ser um professor daqui do Instituto! [...] eu queria ensinar. E aqui! Meu **sonho** é esse! (Egressa em Artesanato – Gomes, 2021, p. 164, grifo nosso).

A palavra *sonho* foi recorrente em várias narrativas durante as pesquisas, por vezes apareceu de forma imediata, no desejo da conclusão do curso, em outras, projetava a realização para um futuro ainda distante, mais tão desejado quanto o primeiro. Sobre sonho Coura (2008, p.04) afirma:

Sonhar é, portanto, um importante constitutivo da natureza humana que nos impulsiona a viver. A todos os seres humanos, seja em qualquer etapa da vida em que se encontre, a motivação e os sonhos são necessários. Para as pessoas da Terceira Idade não é diferente, muito pelo contrário, é um fator importante para garantir a vontade de viver. Foi a partir dos sonhos, nutridos durante toda uma vida, que esses sujeitos buscaram pela escolarização, tendo nela um objetivo de vida (Coura, 2008, p. 04).

Concordamos com a autora, pois entendemos que, nós educadores/as devemos repensar as práticas pedagógicas, nas quais “[...] mulheres e homens, seres histórico-sociais, se tornem capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de

decidir, de romper, por tudo isso, nós fizemos seres éticos” (Freire, 2019, p. 34). E na perspectiva dos sonhos as estudantes afirmam que, agora não vão desistir, apontam na direção de alcançá-los e enfatizam:

[...] eu agarrei com todas as garras pra realizar esse sonho meu que era terminar os meus estudos [...] (Egressa em Alimentos - Silva, J., 2022, p. 249);

[...]eu tenho meu sonho de formar [...] meu sonho de dizer assim, eu consegui pelo menos alguma coisa na vida, eu batalhei. [...] (Egressa em Artesanato – Gomes, 2021, p. 170);

[...] jamais desistirei dos meus sonhos, sei da importância da minha vida e isso vai fazer a diferença de forma positiva [...] (Egressa em Artesanato – Gomes, 2021, p. 165);

[...] eu continuei porque na realidade meu sonho sempre foi terminar meus estudos (Egressa em Alimentos - Silva, J., 2022, p. 249);

[...] mas nunca é tarde para a gente sonhar e conquistar[...] (Egressa em Alimentos - Silva, J., 2022, p. 251).

Narrativas cheias de esperanças, mesmo diante de tantas dificuldades, afinal, para cada uma “[...] O conhecimento lhes trouxe forças para lutar contra seus limites, tornando-as donas de seus atos” (Gomes, 2021, p. 172).

As estudantes deixam claro que vivenciar a instituição, o curso, é tomar consciência de seus direitos como pessoas, como discente, seja na assistência estudantil, nos eventos *dentrofora* da instituição, na complementação de sua formação, na pesquisa e extensão, afinal, não há limites para o/a estudante da EJA-EPT. Esta é uma afirmação que ainda é questionável, pois, ainda há preconceito com essas pessoas dentro da instituição por parte de outros/as estudantes mais jovens e/ou pelos docentes (Gomes, 2021), até mesmo quando os/as excluem dos editais de seleção da pesquisa e da extensão.

A participação na extensão e na pesquisa permitiram inclusive que a estudante “[aprendesse] a falar melhor [...]até pra uma

entrevista de trabalho, a coordenadora do projeto de extensão diz que está [nos] preparando [...] aqui dentro pro mercado aí fora! (Egressa em Alimentos – Cardoso, 2016, p. 103).

A narrativa demonstra que o nome da Instituição abre portas e dá orgulho e faz permanecer, e o convívio com seus pares também faz a diferença:

[...] Sabe o que me deu força para continuar, foi a união do pessoal da sala, quando um estava desmotivado o outro ajudava, quando um não sabia a atividade e outra sabia passava para aquele que não sabia (Egressa em Alimentos – Silva; Freitas; Silva, 2021, p. 50);

[...] E então eu me espelhava muito nela, trabalho a gente sempre fazia junto, sempre ficava uma encorajando a outra, ela pensou em desistir também, e sempre ficava uma puxando a outra, bora, bora, bora, e, deu certo (Egressa em Alimentos - Silva, Freitas; Silva, 2021, p. 51);

Essas narrativas denotam que as trabalhadoras-estudantes dos cursos de EJA-EPT do Ifal se situam no *lugar social*, que ocupam, como excluídas, mas da mesma forma se compreendem como coletivo, que se “materializa por meio de múltiplas linguagens, que pode ser identificada através de diferentes formas de ação, reação, expressão, atuação de cada ser do grupo em questão” (Silva; Henrique, 2010, p.20-21), e que mesmo com a *autoestima*, “[...] reconhecidamente baixa, muitas vezes correlacionadas com o recorrente fracasso escolar”; alguns, podem dar a volta por cima.

É que estudos indicam que “[...] o adulto *aprende melhor de forma experimental*, envolvendo participação pessoal, física, mental e emocional”; e que no processo de aprendizagem *a afetividade* e as *condições socioeconômicas*, relacionados aos “hábitos culturais e geracionais, assim como habilidades e procedimentos, crenças e valores” (Silva; Henrique, 2010, p. 20-21), vão interferindo na vida pessoal e profissional.

Entendemos, que a EJA-EPT representa, para muitas dessas estudantes a superação de problemas sociais, do descaso histórico do poder público e da falta de oportunidades. Nesse contexto, é

importante lembrar que a formação por meio do diálogo deve possibilitar a ampliação da autonomia, estabelecendo propostas de práticas pedagógicas emancipatórias e libertadoras.

As narrativas nos fazem refletir sobre as expectativas dessas mulheres estudantes da EJA-EPT, que retornam à escolarização nota-se como cada um atribui a importância da escolarização em suas experiências de vida de modo que as dificuldades enfrentadas pela falta da formação escolar ao tempo que se distanciam, se entrelaçam e apresentam-se de forma subjetiva. Compreendemos, que há diversas expectativas em relação a escolarização, assim cada educando/a da modalidade, a partir de suas vivências, suas histórias de vida, quando chegam ao IFAL determinam seus objetivos, definindo representações sobre o espaço escolar, o que mais gosta, ou que considera importante para sua vida.

Enfatizamos que o processo de escolarização para essas mulheres, em muitas circunstâncias, está diretamente relacionado com a socialização, e é fortemente notado na narrativa a seguir: “no caso, ao Ifal, ao curso, não só pela profissão, mas, por ‘estar na escola’ que é fantástico ter esta oportunidade” (Egressa em Artesanato - Lira, 2019, p. 155).

Esse espaço acolhedor da EJA-EPT nos aproxima das palavras de Freire (1980), quando afirma que a conscientização implica que o sujeito ultrapasse a esfera espontânea da apreensão da realidade para chegar a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica, uma vez que a conscientização não pode existir fora das *práxis*, ou seja, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Entendemos como Freire que, a conscientização é um compromisso histórico que implica que os homens e mulheres assumam o papel de sujeito/a que fazem e refazem o mundo. Ressaltamos a necessidade de conhecer quem são essas estudantes, inclusive na disponibilidade de horas de estudos, que pode definir as práticas didático-pedagógicas e o tempo para que se obtenha a

formação de qualidade emancipatória, em um mundo contemporâneo que exige mais que o domínio da linguagem escrita.

Exige ainda a “competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Exige, ainda, reinventar os modos de sobreviver, transformando o mundo” (Paiva, 2006, p. 522), em uma proposta inovadora na sua criação e que se renova em seu cotidiano.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto nos debruçamos sobre as narrativas de egressas trabalhadoras-estudantes da EJA-EPT, trazendo como objetivo compreender quem são as mulheres que frequentaram os cursos analisados, como se sentiram no *espaçotempo* do Ifal, quais são suas expectativas e sonhos. Dados coletados em teses, dissertações e um estudo situado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), todas essas pesquisas articuladas ao Grupo Multidisciplinar em EJA (Multieja) da Ufal. Tal procedimento nos possibilitou o conhecimento e levantamento de informações sobre as egressas da EJA-EPT.

Como problematização desenhou-se: Quem são essas mulheres trabalhadoras-estudantes, a partir de suas narrativas sobre si? Entendemos que as narrativas de si “[...] possibilita[m] a recuperação das memórias, destas histórias únicas, [que] compreende[m] procedimentos de um processo que promove um encontro *consigo mesma* e que busca o desvelamento sobre *como me tornei*.”

A narrativa de si como abordagem de investigação, é autobiográfica e demonstra a exposição pública do/a sujeito/a, em uma interpretação de si, que acontece sempre na relação com o outro. É importante valorizá-la e buscá-la em sua verdade. Mesmo que a princípio possamos construir uma identidade para os sujeitos/as da EJA-EPT como os descreve De Certeau, ao mesmo tempo os perfis apresentam singularidades. E essa singularidade rejeita a homogeneização, é necessário respeitar as particularidades,

os conhecimentos prévios e habilidades para possibilitar seu crescimento pessoal e profissional dentro e fora do Ifal.

As narrativas das mulheres investigadas nos fazem refletir sobre as suas expectativas ao retomarem a escolarização observou-se como cada uma atribuiu a importância dessa escolarização em suas experiências de vida de modo que as dificuldades enfrentadas pela falta da formação escolar ao tempo que se distanciam, se entrelaçam e apresentam-se de forma subjetiva.

Essas falas demonstram que as trabalhadoras-estudantes iniciam o curso com a autoestima e a autovalorização limitadas, apesar desses desafios iniciais, têm ciência da importância da educação na transformação de suas vidas. E ao longo dos cursos tomam consciência de seus direitos e de que a educação como percurso para a mudança os/as motivam a continuarem. E que a aprendizagem é um processo contínuo e que é possível ir além à medida que alinham o *eu* (estudantes), o *outro* (docentes, colegas e comunidade) e o Ifal (cultura organizacional). Esse alinhamento é importante para que o processo de *ensinoaprendizagem* ocorra de forma a permitir que os/as trabalhadores/as-estudantes desenvolvam seu potencial, em seu direito de *ser/em mais*.

Para tanto, é necessário trabalharmos juntos e continuamente para elevar a autoestima e a autoconfiança dos/as estudantes, ajudando-os/as a reconhecer seu valor e potencial; promovendo um ambiente de apoio, inclusivo e encorajador; a partir de uma proposta educacional que construa uma formação além do desenvolvimento profissional, que desenvolva habilidades sociais, emocionais e críticas para o crescimento pessoal.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 8.ed. São Paulo: E.P.U, 2004.

ÁVILA, Maria Betânia. **Presentación Mesa de discusión sobre trabajo doméstico**. Bogotá, n.45, p. 229-232, 2013. Disponível em: Acesso em: 3 jul. 2013.

BAHIA, Norinês Panicacci. **Narrativas de si em interface com o proceso de confecção de uma "colcha de retalhos"**: relato de experiência. *Constr. Psicopedag.* São Paulo, v. 24, n. 25, p. 35-45, 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100004&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 09 maio 2024.

BENJAMIN, Walter. *Experiência e Pobreza. In.: Obras Escolhidas I*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2012.

BONAN, Irene. **Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Alagoas (1909-2009)**: cem anos de história do ensino profissionalizante em Alagoas. Maceió: Edufal, 2010

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 5.478/2005**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, o programa de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos - Proeja. Brasília, DF.: Ministério da Educação, 2005b. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5478&ano=2005&ato=2ffk3ZU5UMRpWT7b4>. Acesso em: jun. 2022

BRASIL. MEC. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio (Proeja). **Documento Base do Proeja**. Brasília: Setec/MEC, 2009.

CARDOSO, Vanda Figueiredo. **Permanência escolar no Proeja: olhares dos estudantes do curso técnico em cozinha**. Orientador: Marinaide Lima de Queiroz Freitas. Maceió: Ufal, 2016. Dissertação (Mestrado em educação Brasileira), Centro de Educação. Programa

de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, 2016.

CAVALCANTE, Valéria Campos, FREITAS, Marinaide de Queiroz. **Mediações didáticas em uma aula de leitura na EJA – mulheres relendo suas realidades e o mundo. Educação** | Santa Maria | v. 46 | 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>. Acesso em: 16 de jun. de 2024.

COURA, Isamara Grazielle Martins. Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar: a terceira idade na educação de jovens e adultos. In: 31^o Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pósgraduação e pesquisa em educação), 2008, Caxambú – MG. 31^a Reunião Anual da ANPED - Constituição Brasileira, direitos humanos e educação, v. 1, 2008.

DE CERTEAU, Michel. **A cultura do plural**. Campinas: Papyrus, 2016.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável. In.: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 223 – 226.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 61. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
GEVAERD, Esterzinha A. P.; OLIVEIRA, Sidnei Dias de. **Proeja: o aluno**. Florianópolis: IFSC Editora, 2009.

GOMES, Maria de Fátima Feitosa Amorim. **Permanência escolar na educação de jovens e adultos: insistência/resistência pelo direito à educação?** Orientador: Marinaide Lima de Queiroz Freitas e Coorientador Paulo Marinho. Maceió: Ufal, 2021. Tese (Doutorado em Educação Brasileira), Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censos 2023**. Tabela 7135 – Pessoas de 25 anos ou mais de idade, por cor ou raça e nível de instrução. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7135#resultado>. Acesso em: 16 de jun. de 2024.

IFAL. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS. **Cursos**. Maceió: Ifal, 2024. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/cursos>. Acesso em: maio 2024.

IFG. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Encontro Nacional de EJA aprova proposições para efetivar acesso, permanência e êxito dos estudantes**. Publicado em 25 de maio de 2018. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/component/content/article/130-ifg/Campus/cidade-de-goias/noticias-Campus-cidade-de-goias/8449-encontro-nacional-da-eja-aprova-proposicoes-para-efetivar-acesso-permanencia-e-exito-dos-estudantes>. Acesso em: 16 de jun. de 2024.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In NÓVOA, António e FINGER, Matthias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Portugal/Lisboa: Pentaedro, Tradução: Maria Nóvoa, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p.35-50 (Cadernos de Formação).

LIRA, Iolita Marques de. **Da cópia à criação no curso técnico em artesanato do Ifal: experiência na educação de jovens e adultos**. Orientador: Marinaide Lima de Queiroz Freitas. Maceió: Ufal, 2019.

Dissertação (Mestrado em Educação) no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – Ufal, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade: o “normal” o “diferente” e o “excêntrico”**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOURA, Dante Henrique; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. In.: BARACHO, Maria das Graças; MOURA, Dante Henrique (org.). **Proeja no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IFRN Editora, 2010, p. 159-188.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. In.: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set/dez.2006. Rio de Janeiro: Uerj, Faculdade de Educação, 2006.

SAFFIOTI, Heleiethe Bongeovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Prefácio de Antônio Melo Candido de Souza. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SCHOLZE, Lia. Narrativas de si e a estética da existência. In.: **Revista em Aberto**, Brasília, v.21, n.77, p. 61-72, jun.2007.

SILVA, Jailson Costa da. **A escolarização no compasso da vida: memórias das trajetórias educacionais das sertanejas-idosas-estudantes do Proeja**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Pibic) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal). Edital nº04/2020 –PRPPI/IFAL. Ifal, 2020-2021.

SILVA, Jailson Costa da; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; SILVA, Suzi Cristiane Soares da. As razões da permanência escolar

no Proeja: narrativas dos trabalhadores-estudantes do sertão de Alagoas. **Revista Teias**, [S. l.], v. 22, n. 64, p. 41–54, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.50079. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/50079>. Acesso em: 21 jun. 2024.

SILVA, Magnalva Medeiros Araújo da; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Concepções de professores sobre os desafios da docência no Proeja. *In.*: BARACHO, Maria das Graças; MOURA, Dante Henrique (org.). **Proeja no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IFRN Editora, 2010, p. 13-36.

PARTE B

Contexto da prática

EXPERIÊNCIA CULTURAL DOS(AS) ESTUDANTES DA EJA EPT: potencializando a inclusão e o pertencimento

Edvan Horácio dos Santos
Niedja Balbino do Egito
Paulo Manuel Teixeira Marinho

1. INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Alagoas, doravante (Ifal), Campus Marechal Deodoro oferta, entre outros níveis de ensino, os Cursos Médios Integrados, que é uma modalidade em que o aluno cursa o Ensino Médio articulado ao curso de formação profissional. Nesse Campus, temos atualmente, nessa modalidade, dois cursos diurnos e dois cursos noturnos. Os dois cursos noturnos são oferecidos na modalidade EJA EPT. São cursos Técnicos de Nível Médio Integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, um na área de Hospedagem e o outro na área de Cozinha.

O público dessa modalidade, em sua maioria, é formado por adultos, trabalhadores, pais e mães de família, inclusive alguns que passaram um bom tempo fora da escola antes de decidirem voltar aos estudos, e que, por conta dessas características, podem ser enquadrados na classificação de alunos “não tradicionais” (Egito, 2019). Sendo assim, a maioria desses alunos só tem tempo de frequentar a escola no turno em que assistem às aulas, não se beneficiando adequadamente de nossa biblioteca, nem de nossos laboratórios e demais projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Mesmo com todas essas dificuldades, em 2019 realizamos a 1ª Edição do Festival do Mal-Assombro, projeto em que os alunos pesquisam como as diversas culturas lidam com o tema da morte e como são as celebrações em torno desse tema pelos diversos países do mundo, sem a participação dos(as) estudantes da EJA EPT. A gincana em 2019 foi considerada substancial, contudo, não oportunizou aos alunos da EJA um momento de mostrar seu talento nem duas habilidades, já que o Festival só foi desenvolvido no período diurno.

Desde 2019 queríamos romper a hegemonia da celebração do Halloween, onde só se pesquisava a tradição Norte Americana. Assim, levamos as turmas a pesquisarem como outros países celebram e homenageiam seus mortos. Desse modo, estudamos em 2019 o Dia de Finados, do Brasil; Dia de los Muertos, do México e o Halloween dos Estados Unidos.

Depois da experiência vivida em 2019, vieram dois anos de Ensino Remoto Emergencial, quando não pudemos organizar eventos presenciais, por razões sanitárias vividas em decorrência da pandemia de Covid 19. Já em 2022, estávamos tão animados com o retorno presencial e o consequente retorno dos eventos na escola, que além das culturas estudadas em 2019, acrescentamos o Festival Obon, do Japão; a Noite de Santa Valburga, da Alemanha; o Teng Chien, da China e o Festival Famadihana de Madagastar.

Além de aumentar o Festival quantitativamente, também demos um pulo qualitativo ao estender o evento para o turno noturno, no sentido de potencializar as dimensões culturais da instituição escolar de forma abrangente, envolvendo os estudantes da EJA EPT. Como diz Thurler, (2001, p. 90), “a cultura de um estabelecimento escolar é assim ativamente construída pelos seus atores, mesmo que essa construção permaneça, em grande parte, inconsciente”.

Para estimular a melhor participação dos alunos da EJA resolvemos considerar as características dos cursos noturnos, ficando estipulado para a noite que a gincana escolheria o traje de recepcionista mais macabro entre as turmas de Hospedagem e o

prato mais horripilante entre as turmas de Cozinha. Foi formada a comissão com servidores do Campus para assistir ao desfile dos trajes macabros e para provar os pratos horripilantes. Os membros da comissão preenchiam fichas onde havia os critérios para avaliação e pontuação de cada etapa da gincana.

2. PERMANÊNCIA E SUCESSO DOS ALUNOS DA EJA

A Educação de Jovens e Adultos tem tomado o debate educacional já há algumas décadas, na medida em que estas duas dimensões se configuram nos processos vigorosos da evasão escolar que tem assumido historicamente os sujeitos da EJA. Nesse âmbito, a evasão escolar, se assume como uma problemática social que permeia a rotina escolar, destacando-se a urgência de empreender reflexões e ações conjuntas entre alunos e educadores (Batista, 2021), a fim de fomentar abordagens, mecanismos e políticas potenciadoras de permanência e sucesso dos estudantes da EJA, que em seus percursos são as vezes remetidos a um ciclo de exclusão educacional.

Dessa forma, o presente trabalho se propõe a mostrar a importância de incluir esses estudantes em eventos diversos que valorizem seus itinerários formativos, pois quando têm relação com o curso técnico que estão fazendo, esses eventos são impactantes positivamente na permanência e sucesso desses sujeitos. Compreendemos que o engajamento do público da Educação de Jovens e Adultos em todas as ações da escola seja fundamental para que eles possam “concluir seus estudos com qualidade, gozando de todo suporte acadêmico, social e político disponíveis nas instituições de ensino” (CARMO, 2019, p.78).

Nessa perspectiva, compartilhamos com o entendimento de Reis (2009) sobre o fenômeno da permanência escolar que requer, tanto os “[...] recursos materiais e financeiros necessários à existência individual como estudante”, como também, as condições simbólicas, que perpassam os jovens e adultos no contexto educacional e implicam às possibilidades “[...] que os indivíduos

têm de se identificar com o grupo, serem reconhecidos e de pertencerem a ele” Reis (2009, p.68).

O sujeito professor da EJA e suas práticas também assume papel de maior relevância na motivação dos alunos para continuar e terminar seus estudos. Apesar de todas as situações em contrário vividas por estes estudantes, Freire (1996, p. 78) recomenda ao educador que, “ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafie-o a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber”.

Portanto, renovar as práticas pedagógicas pode ser uma forma de oportunizar a permanência dos alunos da EJA, reforçando as possibilidades de novas aprendizagens, por meio do “discurso positivo sobre os sujeitos. Estes, [...] têm conhecimentos, têm capacidade de aprender, assumem responsabilidades e realizam de forma plenamente satisfatória inúmeras tarefas ao longo de suas vidas”, conforme afirmam (Paiva; Sales, 2014, p.7).

Diante de todos esses fatores, Cardoso (2017, p. 44) entende que a permanência escolar é um fenômeno complexo e pouco discutido na Educação de Jovens e Adultos. Essa pesquisadora reconhece que a produção nesse campo ainda é limitada, refere que,

Fica explícito, portanto, a complexidade de situações intrinsicamente relacionadas ao fenômeno da permanência escolar, que demandam investigação aprofundada como forma de oportunizar a escolarização para os sujeitos da EJA. (CARDOSO 2017, p. 49)

Essa discussão apontada por Cardoso (2017), Carmo (2019), Freire (1996), Paiva e Sales (2014) e Reis (2009) nos traz à tona a possibilidade de refletir sobre como os eventos escolares, a exemplo dos festivais, que ressaltam os talentos desses alunos, podem impactar nas decisões de o aluno manter o vínculo e permanecer na escola.

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS DE INTERVENÇÃO

Esta intervenção, com uma dimensão também de pesquisa, seguiu um percurso de ação metodológica condizente com abordagens descritivas, interpretativas e compreensivas, ao analisar o contexto social, enfocando a importância da ação e do papel dos indivíduos na construção social da realidade. Esses percursos permitem uma compreensão mais profunda das peculiaridades, dos contextos de ação e de pesquisa ação, pois, enfatizam a contextualização e a perspectiva dos participantes sociais.

Dessa forma, a realidade se revela através dos significados atribuídos pelos indivíduos em ação, reconhecendo a subjetividade inerente à produção do conhecimento sociológico, cuja validade está relacionada à medida e à maneira como oferece uma interpretação plausível do mundo real.

Neste caso específico, foi nossa intenção compreender e analisar os sentidos atribuídos pelos sujeitos da EJA-EPT sobre a experiência cultural vivida no Festival ocorrido no Ifal, Campus Marechal Deodoro, tendo por base duas dimensões: Intervenção e pesquisa – ou seja, aproveitando a ação interventiva, objetivou-se coletar dados sobre a própria ação, com o intuito de conhecer sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos na ação, e desta forma contribuir para reconstruções e sustentação de outras ações futuras.

Nesse sentido e tendo por base a dimensão da intervenção, relatamos os passos da ação: mantivemos as aulas do turno noturno até o intervalo, levando em conta a sugestão das coordenações dos dois cursos, que afirmaram que se os alunos soubessem que a noite toda seria dedicada às atividades do Festival, eles não viriam à escola; e enquanto os alunos estavam em aula, a comissão organizadora preparou o cenário.

No pátio, demarcamos o trecho onde se daria o desfile dos trajes de recepcionistas macabros e arrumamos a mesa dos jurados para degustação dos pratos horripilantes. E o que aconteceu na

sequência, assim que ouvimos o toque para o intervalo, nos encheu de entusiasmo: formaram-se várias mesas no pátio, cheias de iguarias horripilantes, mas deliciosas, segundo a comissão julgadora, pratos que demonstraram toda criatividade desses sujeitos estudantes do turno noturno, além de trajes horripilantes no desfile. Seguem algumas fotos do evento no turno noturno.



(Fonte: acervo da comissão organizadora do evento)

No que se refere à dimensão de pesquisa o trabalho foi realizado com base na observação participativa de dois professores da comissão organizadora do evento que participam de uma pesquisa financiada pelo CNPq, coordenada pelo grupo de pesquisa Multieja (Cedu-Ufal). O título do projeto que está em andamento é “Permanência de Culturas Organizacionais no Proeja: a construção de Comunidades de Aprendizagem”. Foi aplicado, aos alunos da EJA EPT que se envolveram no evento de 2022, um questionário escrito, com 4 questões abertas, cujas respostas foram analisadas à luz da inclusão e pertencimento dos sujeitos da EJA nas atividades culturais oferecidas pela instituição escolar (Freire, 1996; Carmo, 2010).

4. INCLUSÃO E PERTENCIMENTO DOS SUJEITOS DA EJA NAS ATIVIDADES CULTURAIS – UMA ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL

A inclusão e o pertencimento dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas atividades culturais desenvolvidas no Ifal, podem ser analisadas por meio de diversas dimensões que fornecem uma visão multidimensional. É nesse sentido, que tendo por base a quarta questão do questionário aplicado aos alunos, que assumiu como dimensão a importância dada pelos sujeitos da EJA sobre a inclusão das turmas da noite nas várias atividades do Festival, se considerou os seguintes discursos produzidos:

- Sim [foi importante participar no Festival], às vezes as turmas da Eja ficam um pouco excluídas, mas quando veio essa ideia de participação, pegamos na hora e gostamos muito de participar;
- Sim [é importante participar], pois nos sentimos integrados uns aos outros;
- Sim, porque também somos parte do Ifal;
- Acho muito importante essa interação com os alunos dos cursos;
- Sim! Pois é muito importante saber que temos direitos de todos e também em aprender e se divertir. (Discursos produzidos por Sujeitos EJA-EPT – questionário)

Dos discursos acima pode-se constatar uma forte conexão entre o Festival e o sentimento de inclusão dos alunos da Educação de Jovens e Adultos no contexto do Ifal. Vários elementos emergem desses relatos, destacando a importância do evento para promover a integração e a participação dos alunos da EJA. elementos esses que consideramos a seguir:

- *Sentimento de inclusão* – as palavras-chave como *integrados, parte, interação e direitos de todos* destacam a sensação de pertencimento e inclusão que os alunos da EJA experimentaram durante o Festival. Isso sugere que o evento desempenha um papel crucial em unir os alunos, promovendo uma sensação de comunidade e aceitação;

- *Participação ativa* – os alunos da EJA não apenas participaram, mas também apreciaram a oportunidade de estar envolvidos no Festival. O fato de eles terem reagido positivamente à ideia de participação indica um alto nível de engajamento e interesse na iniciativa.

- *Integração acadêmica* – a menção à importância da interação com os alunos dos cursos regulares sugere que o Festival não apenas cria conexões sociais, mas também facilita a integração acadêmica. Isso implica que as atividades do Festival podem servir como uma plataforma para troca de conhecimento e aprendizado entre diferentes grupos de alunos;

- *Reconhecimento de direitos* – o destaque à importância de conhecer seus direitos e também o realce do aspecto divertido do evento, indica que o Festival não apenas promove a educação e a integração, mas também oferece uma experiência agradável e enriquecedora para os alunos da EJA;

- *Impacto na comunidade escolar* – ao mencionarem que também são parte do IFAL, os alunos da EJA reconhecem sua identidade dentro da instituição. Isso sugere que o Festival não apenas beneficia individualmente os alunos da EJA, mas também contribui para a coesão e o senso de pertencimento à comunidade do Ifal como um todo.

Portanto, a análise dos discursos aponta para o Festival como um catalisador significativo para a inclusão, participação ativa, integração acadêmica, reconhecimento de direitos e coesão dentro da comunidade escolar do Ifal. Esses eventos não apenas promovem o aprendizado e a diversão, mas também desempenham um papel fundamental em criar um ambiente educacional mais inclusivo e unificado para todos os alunos.

É nesse mesmo sentido, que as notas do diário de bordo dos professores sustentam que:

- Há muito tempo, nós pretendíamos contribuir, mostrando a importância da participação dos alunos do turno noturno em eventos culturais que são vivenciados pelos alunos do diurno. Mas, infelizmente, nos deixamos envolver pelo sentimento pessimista de que os estudantes da EJA, por todas as barreiras que existem em seus caminhos, não conseguiriam ser tão atuantes quanto os alunos do diurno. Acabamos surpreendidos com a participação, e a qualidade dos trabalhos apresentados também por esse público. (Nota 1 do Diário de bordo)

Ao ver como os alunos da EJA foram tão exitosos no nosso evento, me lembrei das teorias de Letramento Crítico, que estudo em outro grupo de pesquisa desde a época do meu doutorado, Essas teorias me fizeram refletir sobre práticas que garantem a inclusão de grupos *marginalizados*, e acredito que as leituras que fiz e as práticas que vi outros colegas do grupo relatarem me deram força para vencer a ideia enraizada de que os alunos da noite não tinham condições de participar de forma produtiva do evento. Hoje tenho confiança e já tenho a certeza de que na próxima edição do Festival, contarei com a participação dos alunos da EJA novamente. (Nota 2 do Diário de bordo)

Particpei da primeira reunião com os representantes de turma em 2022, e o representante da EJA disse que gostou do convite porque: "nas atividades que são desenvolvidas pelo Campus nunca pensam em nós". (Nota 3 do Diário de bordo)

O(s) narrador(es) (professor/es) observado(res) nas suas notas do diário de bordo, inicialmente, expressam a hesitação e o pessimismo em relação à participação ativa dos alunos da EJA nos eventos culturais. Acreditavam que as barreiras enfrentadas pelos estudantes da EJA poderiam limitar sua atuação. No entanto, a

surpresa positiva veio quando os alunos da EJA não apenas participaram, mas também apresentaram trabalhos de alta qualidade. Isso destaca a desconstrução dos estereótipos negativos e revela o potencial e a habilidade dos alunos da EJA, e desafiam as expectativas iniciais.

Nesse sentido, a segunda nota do diário de bordo apresenta uma mudança de mentalidade no pós-evento. O observador/narrador relembra suas reflexões sobre as teorias de Letramento Crítico, um campo de estudo que examina as práticas de leitura e escrita em contextos sociais e políticos. Essas reflexões levaram-no a repensar as práticas de inclusão para grupos marginalizados, e incluir os alunos da EJA, e demonstra que é possível superar as barreiras e envolver produtivamente esses alunos em eventos como o Festival. Essa mudança de perspectiva resultou em confiança renovada e na decisão de envolver ativamente os alunos da EJA na próxima edição do evento.

Na terceira nota vemos que o discurso do representante da EJA na reunião destaca a falta de consideração que os alunos da EJA, muitas vezes, sentem em relação às atividades do Campus. O convite para a reunião de representantes de turma foi apreciado, pois raramente são incluídos em tais iniciativas. Esse comentário ressalta a importância do reconhecimento e da valorização da participação dos alunos da EJA, que muitas vezes são excluídos ou esquecidos em eventos e atividades escolares.

Em síntese, a análise das notas do diário de bordo revela a trajetória de transformação de atitudes dos professores, indo do ceticismo inicial para o reconhecimento da capacidade e do potencial dos alunos da EJA. Nesse contexto, destacam-se a importância de superar estereótipos, valorizar a inclusão e criar oportunidades significativas para a participação ativa e produtiva dos alunos da EJA em atividades culturais e educacionais. Dentro deste quadro analítico, podemos ainda inferir que esta ação contribuiu também para fortalecer a cultura organizacional como uma comunidade aprendente, ou seja, promoveu a abertura de percursos para a reconstrução paulatina de uma comunidade de aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já está claro para a comunidade que forma o Ifal Marechal Deodoro que os eventos dão vida ao Campus. Temos notado o aumento da motivação dos alunos em estar num lócus de aprendizagem que não se resume à sala de aula, e isso tem relação com o conceito de permanência simbólica, que está ligada ao pertencimento à instituição. A permanência simbólica pode muitas vezes ser propiciada pela vivência prazerosa com os colegas e professores, em vários tipos de aprendizagem, e o Festival é um desses tipos de aprendizagem diferenciado.

Pelos 5 elementos que consideramos a partir das respostas dos estudantes ao questionário, fica evidente que essa permanência simbólica se solidificou na união que ela proporciona aos estudantes nos momentos de preparação, apresentação e comemoração dos resultados, no alto nível de engajamento e interesse que cresceu com as edições seguintes do evento. Na troca de conhecimentos entre os estudantes de diferentes semestres e módulos dos cursos, na experiência agradável e enriquecedora que foi experimentada e no senso de pertencimento à instituição.

Como já dissemos, as emoções são muito variadas quando se é responsável por um evento que faz parte do calendário escolar e ocupa um dia letivo, e essas emoções foram profundamente sentidas e nos levaram a ter um olhar mais aguçado no processo e nos resultados obtidos. Uma prova de que o evento incluiu até os alunos que não participaram diretamente da gincana foi o entusiasmo mostrado no momento do desfile dos alunos do curso de Hospedagem. Os alunos que só acompanhavam a gincana como espectadores bateram palmas e incentivaram os colegas com palmas, assobios e palavras de encorajamento. Isso aponta que o evento, mesmo indiretamente, reforça o senso de pertencimento e integração dos estudantes.

No final da noite, uma aluna disse espontaneamente: “muito obrigada, professora, por nos incluir no ‘seu’ evento. Essa noite foi muito agradável, especial mesmo para mim”. Não vemos evidência

mais palpáveis das dimensões atingidas do que essa narrativa, pois ela sintetiza os sentimentos que analisamos, quais sejam: sentimento de inclusão, participação ativa, integração acadêmica, reconhecimento de direitos e o impacto na comunidade escolar

Durante a organização e realização do evento, fora possível refletir sobre o processo, o resultado alcançado e sobre as percepções dos sujeitos envolvidos, a começar pela gestão do Campus que ratificou a importância desse tipo de evento para dar vida à escola. Esperamos que este trabalho estimule outros professores a, apesar das dificuldades maiores, expandir seus eventos para o turno noturno, e incluir assim as turmas do Proeja na rotina dos alunos diurnos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Francilene do Carmo Alexandre. **Evasão Escolar**: Na Modalidade de Jovens e Adultos (EJA) nas Escolas Públicas do Município de São Luís Gonzaga do Maranhão – Brasil. Dissertação de Mestrado, 2021.

CARDOSO, Vanda Figueiredo. **Permanência Escolar no PROEJA**: olhares dos estudantes do curso técnico em cozinha. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGÉ. UFAL. Maceió, p. 133. 2017.

CARMO, Gerson Tavares. **O enigma da educação de jovens e adultos; um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social**. 2010. 339f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Campos dos Goytacazes, 2010. Disponível em: http://uenf.br/posgraduacao/sociologia-politica/wp-content/uploads/sites/9/2013/03/TESE_O-Enigma-da-EJA-CARMO-Gerson-T.-PPGSP-UENF-2010.pdf. Acesso em: 5 nov. 2023

EGITO, Niedja Balbino do. **Metacognição, letramento e compreensão do texto acadêmico**: reflexões sobre uma experiência de leitura com alunos de um curso superior tecnológico. 2019. 231 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 68ª edição, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

JANKS, H. **Critical literacy in teaching and research**. Education Inquiry, Taylor & Francis Online, v. 4, nº 2, p. 225-243, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.

MARQUES, S. S. **Letramento crítico e decolonialidade no ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, 111f, 2020.

MULIK, K. B. **Letramento crítico e interculturalidade nas aulas de língua inglesa na educação de jovens e adultos**. REVISTA X, v. 2, p. 11-19, 2011.

REIS, Dyane Brito, **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/944.pdf>>. Acesso em 05 nov. 2023.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

INTERDISCIPLINARIDADE E INTEGRAÇÃO TEORIA-PRÁTICA COMO ESTRATÉGIAS DE ÊXITO E PERMANÊNCIA NA EJA-EPT

Evla Darc Ferro Vieira
Ingrid Tavares de Lima
Rosiane Maria Pereira Alves

1. INTRODUÇÃO

Nicolescu (1997), ao participar da conferência internacional *A responsabilidade da universidade para com a sociedade*, durante o evento International Association of Universities, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand, ressaltou a importância, indispensável, da necessidade de estabelecer *pontes* entre disciplinas distintas e/ou complementares na atuação docente. Para o autor, a interdisciplinaridade sugere três métodos de aplicação para uso em integração com outras propostas curriculares, transferindo-os de uma disciplina para outra. Esta abordagem interdisciplinar possibilita a interação metodológica de ações conjuntas em grau de aplicação, grau epistemológico e grau de geração de novas disciplinas, a partir de conteúdos similares, em técnicas idênticas, utilizadas por duas ou mais disciplinas (Nicolescu, 1997).

Nesta linha de pensamento, a interdisciplinaridade diverge da multidisciplinaridade, compreendendo-a, então, como àquela que “ultrapassa as disciplinas, mas seu objetivo permanece dentro do mesmo quadro de referência da pesquisa disciplinar” (Nicolescu, 1997). Logo, faz-se notar que a integração curricular, desenvolvida

por métodos de aplicação em conteúdos similares e/ou complementares, oportuniza um viés reflexivo e dialógico acerca do “algo mais” aplicável à prática pedagógica docente, fortalecendo as ações entre a interação entre disciplinas correspondentes ou não.

Em decorrência das diferentes realidades nos contextos educacionais da atualidade, os espaços entre as disciplinas e, para além das possibilidades únicas de cada uma delas, as abordagens dos conhecimentos podem se apresentar em níveis e complexidades distintas, didaticamente em perspectivas multidisciplinares, pluridisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares. Deste modo, cada abordagem traz em si a relevância das suas variáveis, acerca de qual o melhor método se aplica às ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, nas particularidades dos seus processos de ensino e aprendizagem.

Assim, compreendendo-as sucintamente, Menezes (2010), indica que a multidisciplinaridade está nas ações tradicionais correspondentes às estruturas curriculares na escola, fragmentada em várias disciplinas, sem a preocupação de interligá-las. Já a pluridisciplinaridade consiste na integração de várias disciplinas, ao mesmo tempo, em função de um único ponto de estudo (Nicolescu, 1997). Contudo, ocorre a interação de conhecimentos de mais de uma disciplina, em um único objetivo, corroborando com os processos de ensino e aprendizagem de um tópico específico, pelo olhar de disciplinas diversas.

Em relação a interdisciplinaridade, ponto alto deste escrito, para além do contexto histórico que a constitui, trataremos aqui da sua conceituação e aplicação na prática pedagógica docente, em especial, com os sujeitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional (EJA-EPT). Em Carlos (1995), a interdisciplinaridade se constitui a partir da integração de informações decorrentes de diferentes disciplinas, e que, complementam-se em planejamentos, dosados de forma distinta, mas que buscam a concretização da formação ampla. Nessa abordagem, é possível perceber a colaboração oriunda do diálogo

mútuo, coordenada por uma disciplina específica, com base em um problema comum, à todas as outras envolvidas (Carlos, 1995).

Na compreensão da transdisciplinaridade, Domingues (2005) afirma a existência de sistemas dinâmicos, construídos dentro da junção de saberes da coletividade curricular, e que atuam para uma determinada finalidade. Desta forma, percebe-se que a proposta transdisciplinar está para os diferentes níveis de percepção, rompendo com a dicotomia entre o sujeito e o objeto, propondo uma alternância entre o confronto de disciplinas distintas, novos dados que as articulam entre si, e uma nova visão da natureza científica da realidade encontrada (Domingues, 2005).

Como abordagem base para este estudo, ao tratarmos das atuações interdisciplinares docente no contexto da Educação Profissional (EP) no âmbito do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), as ações se apresentam em um formato de exercício colaborativo de planejamentos, metodologias e práticas, e é um debate frequentemente revisitado nos estudos acerca dos saberes das práticas pedagógicas e experienciais docente, em especial com os sujeitos pertencentes ao público heterogêneo da EJA integrada ao ensino médio técnico profissionalizante (ETP). Quando apontada como um possível veículo estratégico de atuações de permanência e êxito, a interdisciplinaridade contribui para o estímulo da participação colaborativa integrativa dos sujeitos docentes e discentes, como também, de toda comunidade escolar.

Este escrito discorre os contextos da interdisciplinaridade e os saberes da prática pedagógica integrada às ações das disciplinas do eixo técnico profissionalizante do curso médio técnico de Cozinha, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Instituto Federal de Alagoas, Campus Marechal Deodoro. As ações aqui apresentadas condizem com a interdisciplinaridade dos componentes curriculares de História da Gastronomia, Técnicas de Produção Culinária, Culinária Regional e Química do Processamento de Alimentos, Técnicas de Cozinha I e II, Planejamento e Elaboração de Cardápios, Cozinha Sustentável e Higiene na Manipulação de Alimentos.

Em momentos de interação entre a teoria e a prática profissional, como também, a aplicação de métodos que são associados aos conteúdos trabalhados em sala de aula, e os que acontecem no mundo do trabalho. Integrar a teoria à prática tem sido uma das estratégias didáticas que permite, positivamente, ações colaborativas de permanência e êxito, passíveis de promover a singularidade dos sentidos de inclusão, pertencimento e importância dos jovens e adultos em seus processos de aprendizagem, os quais compartilharemos nos tópicos que seguem.

2. A INTERDISCIPLINARIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA INTEGRADA – ENTRE TEORIAS E AÇÕES

A interdisciplinaridade e a prática pedagógica integrada, entre teorias e ações, endossam os processos de ensino e aprendizagem embasados por pensamentos, percepções, planejamentos e conceitos que cooperam na resolução de problemáticas dentro e fora do ambiente da sala de aula física e/ou virtual. Em consonância com essa ideia, este escrito contextualiza os saberes das práticas pedagógicas integradoras, por intermédio da abordagem interdisciplinar, corroborando com o debate acerca da interação entre a teoria e a prática profissional, a partir do diálogo das diferentes disciplinas e áreas de conhecimento complementares.

Ao refletirmos sobre os saberes docentes e suas práticas pedagógicas, imaginamos a existência de um universo vasto de possibilidades, configurações, cenários, leituras, dentre outras conjunturas, que se aplicam à formação e ao dia a dia no exercício das ações do professor. Logo, pensar os saberes e as práticas a partir de um olhar crítico da atuação docente, entendendo-a como artifício fundamental em busca da promoção da aprendizagem significativa, é naturalmente conduzi-la a um cenário genuíno em que se constitui a formação dos sujeitos.

Diante deste debate, compreende-se que não é tarefa simples dialogar sobre as diferentes perspectivas que envolvem os saberes das práticas pedagógicas docentes. Contradições, mudanças,

contextos, essas e outras situações que abarcam, ao longo dos anos, o sentido da atuação do professor. Assim, Neto e Costa (2016, p. 78) reforçam, que autores como Nóvoa (1992), Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2013), desde a década de 1980, sinalizam a crescente construção de pesquisas na área da educação, movidas pelo interesse de posicionar o professor no contexto central dos estudos e interesses científicos. Não obstante, buscar um conceito que defina a ação do professor em sua prática, é ressaltar que essa avaliação conceitual pode apresentar diferentes percepções, e que tais conjunturas se modificam a partir do entendimento teórico-crítico de cada autor e o período temporal em que este foi construído.

Para Tardif (2010) o saber experiencial do professor se constitui na prática executada. É aquela nascida no exercício da profissão. Desse modo, o autor reafirma que o saber da prática docente deve ser compreendido a partir da relação existente entre o trabalho escolar e o ambiente da sala de aula. E isso envolve as relações enfrentadas no dia a dia da atividade docente. Já em Gauthier *et al.* (2006), encontramos perspectivas da prática pedagógica em dimensões dos saberes tradicionais da prática, dos saberes experienciais e dos saberes da ação pedagógica, em que, respectivamente, trazem traços da ação para além da formação, mas que são constituídos pela concepção de ordem metodológica e que seguem um padrão tradicional.

Outro olhar sobre as práticas pedagógicas está em Franco (2012), quando afirma que tais práticas são intencionais, pois pretendem alcançar as expectativas sociais, considerando o trabalho de um coletivo, atravessados por “relações de produção, culturais e ideológicas” (Franco, 2012, p. 152). Isto, embora a autora continue ressaltando que as imposições das práticas não permanecem cristalizadas, considerando as mudanças sociais sofridas em decorrência dos moldes e recursos que surgem dentro de uma temporalidade. Logo, “se considerarmos a realidade social e sua natureza essencialmente dialética, é preciso acreditar na dinâmica posta pelas contradições: tudo se transforma; tudo é

imprevisível e a linearidade não cabe nos processos educativos” (Franco, 2016, p. 535).

Por conseguinte, há, também, outras contribuições trazidas por autores que dialogam sobre os saberes das práticas pedagógicas e a abordagem interdisciplinar: do rompimento da atuação tradicional e fragmentada do ensino, como observada por Pimenta (1995); a inserção de novos recursos pedagógicos e a escolha do melhor método, apontada por Shulman (1987); da promoção de trocas experienciais por intermédio do diálogo, em Freire (2011); a ação da prática docente espontânea e improvisada, ou antagônica, uma ação baseada na rotina não pensada, provocada por Perrenoud (1996); e Masetto (1998), enfatizando a relação professor/aluno no processo de aprendizagem, indicando que o papel do professor está em orientar, estimular e acompanhar o desenvolvimento ativo do aluno.

Em se tratando da prática pedagógica aplicada à Educação de Jovens e Adultos, em especial aos que estão inseridos na EJA-EPT, é sabido as particularidades provindas das próprias características apresentadas como heterogêneas destes sujeitos, as quais estão contidas em faixas etárias distintas, em questões socioeconômicas e de pertencimento, e que, no contexto da educação básica profissional e tecnológica trazem à atuação do professor, um formato desafiador.

Entender que a prática pedagógica na EJA-EPT é um grande desafio, propicia ao professor a percepção de que seu papel está para além da socialização de conteúdo, mas em promover um espaço no qual o estudante se perceba como sujeito construtor da sua própria aprendizagem, em um pensar flexível conectado a vida, ao mundo do trabalho, sendo sensível ao que é relevante às necessidades desses jovens, adultos e, por vezes, idosos. Assim, a prática planejada dentro de um discurso de inclusão e pertencimento, permite ao professor uma forma consciente de exercer o seu ofício na formação justa, democrática e crítica/reflexiva destes sujeitos.

O cenário de aplicação das ações interdisciplinares integradas aos saberes das práticas pedagógicas e experienciais, descritas neste escrito, foi o curso médio técnico de Cozinha, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA-EPT), ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas (Ifal), Campus Marechal Deodoro. Por pertencer a um município de alto potencial turístico, no qual se encontram grandes investimentos da rede hoteleira e gastronômica, o Ifal por meio da identificação das necessidades regionais existentes, oferta, entre seus cursos, o curso médio técnico de Cozinha EJA-EPT, com o objetivo de formar profissionais-cidadãos a partir de uma sólida base humanista, científica e tecnológica, capazes de exercer com competência e liderança as atividades de planejamento, coordenação, condução e execução de funções inerentes ao preparo de alimentos para o consumo humano.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Cozinha EJA-EPT, um dos princípios gerais da ação educativa está no método integrador entre a teoria e a prática, possibilitando o entrelaçamento das experiências vividas pelos sujeitos discentes e os conteúdos/saberes necessários para o exercício de suas funções e no âmbito das relações de trabalho, sociais, históricas e políticas. Assim, consiste em não se limitar, apenas, a visão de disciplinas isoladas, mas associá-las aos processos de ensino e aprendizagem colaborativos, permitindo a consolidação dos conteúdos estudados ao longo do curso, através da sua aplicabilidade prática profissionalizante.

A integração da teoria com a prática pode ocorrer através de várias metodologias e que, em conformidade com o PPC do curso de Cozinha EJA-EPT, consiste em atividades como os projetos de extensão ou de pesquisa, visitas técnicas, monitorias, estágios e participação em eventos como seminários, palestras, cursos e atividades internas e/ou externas. Diante disto, e em caráter de relato de experiência das ações interdisciplinares integradas aos saberes das práticas docente com os sujeitos da EJA-EPT, discorreremos no tópico seguinte duas situações de vivências

interdisciplinares, como estratégias de permanência e êxito do curso de Cozinha EJA-EPT.

3. VIVÊNCIAS INTERDISCIPLINARES - ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA E ÊXITO NA EJA-EPT

3.1 A visita técnica interdisciplinar como instrumento pedagógico

A visita técnica é um importante instrumento de ensino-aprendizagem para a educação profissional, à medida que permite a observação real de uma empresa ou instituição em pleno funcionamento (Souza, 2012). A organização de visitas técnicas interdisciplinares possibilita abordar diferentes aspectos e temas a partir de uma mesma realidade, enriquecendo os diálogos e aprofundando as vivências dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, apresentaremos duas ações interdisciplinares dos saberes das práticas pedagógicas integradoras, desenvolvidas pelos docentes dos componentes curriculares de História da Gastronomia, Técnicas de Produção Culinária, Culinária Regional e Química do Processamento de Alimentos, em uma visita técnica a uma fábrica de queijos regionais e um engenho de produção de cachaça, no interior de Alagoas.

É sabido que nos últimos anos, a produção do conhecimento sistematizado ou em rede tem endossado pautas sobre a temática, e que autores como Nicolescu (1999), Morin (2000; 2001) e Domingues (2004) corroboram com discussões que teorizam os alcances do diálogo interdisciplinar, na consolidação da resolução de problemáticas e estímulos ao ensino e aprendizagem colaborativa. Essa construção do fortalecimento da pesquisa interdisciplinar e da prática pedagógica integradora, em especial para com a EJA-EPT, tem sugerido ao meio acadêmico reflexões pertinentes à importância da sistematização das relações entre disciplinas distintas e, ao mesmo tempo, complementares, com direcionamento à interação entre a teoria e a prática profissional.

Ao iniciarmos os relatos das ações interdisciplinares, materializadas por intermédio das práticas pedagógicas integradas, discorreremos no primeiro momento as visitas técnicas, as quais foram realizadas em locais relativamente próximos, o que possibilitou que as visitas ocorressem em um único dia. Na fábrica de queijos são produzidos além de diferentes tipos de queijos, a manteiga, a coalhada, iogurtes e bebidas lácteas. No engenho, foi possível observar a produção de cachaças, tradicionais e saborizadas, assim como o mel de engenho. Em ambos os estabelecimentos os alunos foram recebidos por um trabalhador que explicou todos os processos de operação das empresas.

Durante as visitas, os alunos puderam conhecer e observar as instalações físicas, os equipamentos utilizados, bem como, conhecer todas as etapas de fabricação dos produtos, procedimentos de higiene e limpeza dos ambientes, além de dialogar e esclarecer dúvidas com o responsável pela produção. Paralelamente, as professoras foram contextualizando as atividades observadas, dentro dos assuntos previamente abordados, correspondentes às respectivas unidades curriculares. Ao final, os estudantes ainda puderam vivenciar uma experiência gastronômica através da degustação dos produtos fabricados.

Cada componente curricular abordou uma interface diferente do conteúdo. Na unidade curricular de História da Gastronomia foi possível explorar os aspectos históricos e culturais dos produtos fabricados pelos estabelecimentos, bem como a importância destes para a gastronomia brasileira. No componente curricular Técnicas de Produção Culinária foram abordados conteúdos programáticos relacionados aos tipos e elaboração de queijos e derivados lácteos, bem como, as diferenças na composição de tais produtos.

Já na disciplina de Culinária Regional, alguns dos conteúdos trabalhados incluíram a importância da cana de açúcar para o desenvolvimento do Nordeste, ingredientes típicos e presentes na dieta nordestina, hábitos de consumo, gastronomia e geração de renda, além da cadeia produtiva, entre outros. E, na unidade curricular de Química e Processamento de Alimentos abordou-se

todo o processo de transformação química que ocorre nos alimentos estudados durante seu processo de fabricação. Houve intensa participação dos alunos com questionamentos direcionados ao funcionário local e às professoras.

A partir da dinâmica que se instalou, foi possível perceber que ambas as visitas técnicas foram experiências enriquecedoras, que contribuíram para integrar e contextualizar os vários saberes compartilhados em sala de aula, na corrente oferta das unidades curriculares. Além disso, possibilitou a observação da rotina e o fluxo do trabalho local, bem como a compreensão da atuação no mundo do trabalho. Deste modo, a visita técnica como instrumento pedagógico articulador da prática docente integradora, mobilizou a interação entre os sujeitos, docentes e discentes, entre os saberes, entre as disciplinas envolvidas e o mercado profissional.

Em consequente, para o segundo momento, tratamos da organização, execução e resultados do evento *workshop - Macaxeira: a rainha do Brasil*, como canal de ação pedagógica integrada, e corrobora com uma iniciativa concreta de materialização entre a teoria e a prática interdisciplinar, compreendido pelo diálogo entre diferentes e complementares campos do conhecimento, dentro de uma ética fundamentada no respeito epistemológico, promoção da realidade institucional e profissional.

3.2 Organização de evento interdisciplinar - *workshop - Macaxeira: a rainha do Brasil*

Ao desenvolver um projeto integrador, associando-o às ações interdisciplinares e as perspectivas de planejamentos, metodologias e conteúdos distintos e complementares entre duas ou mais disciplinas, corrobora com a iniciativa concreta de materialização de uma realidade discutida em sala de aula, e proposta como a resolução de uma ou mais problemáticas dos conteúdos abordados. Quando ocorre esse diálogo interdisciplinar, demonstra a cooperação coletiva de uma ou mais unidades

curriculares, e fortalecer os processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos, entre teorias e práticas.

Mesmo que não seja o foco principal deste escrito, discorrer sobre a importância de fomentar debates referentes à concepção do currículo integrado, leva-nos à reflexão de que esta proposta curricular rompe com a fragmentação estrutural da aprendizagem em situações singulares e plurais isoladas da formação dos sujeitos. Assim, mediante este pensamento, Ramos (2008, p. 3), posiciona-se no tocante de que o currículo integrado se objetiva em uma “concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo” (Ramos, 2008, p. 3).

Logo, o projeto integrador interdisciplinar, aqui apresentado como o evento de *workshop: Macaxeira: a rainha do Brasil*, está diretamente condicionado ao sentido atribuído à concepção trazida por Ramos (2008), em sintonia com a formação humana, com a relação entre o Ensino Médio (EM) e a Educação Profissional (EP), e a totalidade da proposta curricular integrada, essenciais à ação formativa dos sujeitos jovens e adultos.

Intitulado de *Macaxeira: a rainha do Brasil*, o evento em formato de *workshop* foi um projeto concebido no final do segundo semestre do ano letivo de 2022, com a intenção de potencializar os processos de ensino e aprendizagem, a partir de uma perspectiva de integração teórico-prática e interdisciplinar. Envolveu as disciplinas técnicas de História da Gastronomia, Culinária Regional, Técnicas de Cozinha I e II, Técnicas de Produção Culinária, Planejamento e Elaboração de Cardápios, Cozinha Sustentável, Química e Processamento de Alimentos e Higiene na Manipulação de Alimentos.

O *workshop* teve como principal objetivo discutir o papel da macaxeira na formação da identidade brasileira e suas variadas possibilidades de uso. Tendo em vista este objetivo, foram trabalhados, previamente, diversos conteúdos dentro das unidades curriculares envolvidas, conforme mostra o Quadro 1. Estes conteúdos foram revisitados de forma integrada durante os dias do *workshop* sob diferentes formas de abordagem e métodos, tais como

palestras, oficinas e uma competição entre turmas voltadas à prática profissional.

Quadro 1 - Objetivos de aprendizagem e ações desenvolvidas por componente curricular (continua)

Componente curricular	Objetivos de aprendizagem	Ações desenvolvidas no workshop
Química e processamento de alimentos	Processamento de vegetais	Oficina: Elaboração de goma de tapioca e massa puba.
Cozinha sustentável	Benefícios ambientais do cultivo e consumo de macaxeira	Palestra Macaxeira: a rainha do Brasil e oficinas
História da gastronomia	Contribuição indígena para a gastronomia brasileira Aspectos culturais e sociais relacionados a macaxeira	Palestra Macaxeira: a rainha do Brasil
Culinária regional	Macaxeira e seus subprodutos como alimentos base para a dieta brasileira	Palestra Macaxeira: a rainha do Brasil
Técnicas de cozinha I e II	Técnicas de panificação	Oficina: Elaboração de pães com massa de macaxeira
Técnicas de produção culinária	Técnicas de preparo de sorvetes e massas	Oficina: Elaboração de sobremesas com macaxeira
Elaboração de cardápios	Composição de receitas e noções de ficha técnica	Competição “Masterchef Tapioca”
Boas práticas na manipulação de alimentos	Normas de higiene e boas práticas	Competição e Oficinas

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Durante o evento criou-se um ambiente de aprendizagem inovador, que permitiu aprofundar os conhecimentos teóricos, contribuindo em uma vivência prática de elaboração de diversos produtos à base deste ingrediente. Em meio às possibilidades do projeto interdisciplinar, as práticas pedagógicas integradoras

originam-se de ações sistemáticas e contínuas, evidenciando a participação coletiva dos sujeitos docentes e discentes, em um contexto político-pedagógico e social.

Para Zen e Oliveira (2013), a ação da prática pedagógica integradora difere dos demais componentes curriculares por se tratar de uma execução essencialmente humana, a partir da necessidade da realidade da vida dos sujeitos estudantes trabalhadores, direcionada à um objetivo comum, mas gerador de resoluções para uma ou mais questões do mundo do trabalho, familiar, social, histórico e cultural.

O *workshop Macaxeira: a rainha do Brasil* aconteceu durante três dias consecutivos, e em cada dia foram realizadas ações diferentes, visando contemplar as intenções de estudo descritas nas ementas dos componentes curriculares relacionados. Assim, na primeira noite foi realizada uma palestra cujos assuntos abordados incluíram: apresentar a macaxeira como alimento nativo e original do nosso país, rico nutricionalmente e que desempenha importante papel na dieta brasileira.

Também foi explanado sobre sua origem, os contextos históricos e culturais, seu papel enquanto cultura de subsistência e nos sistemas alimentares, as diferenças regionais quanto a sua nomeação e hábitos de consumo, a diversidade de produtos derivados deste ingrediente, e claro, a infinidade de possibilidades de pratos que podem ser preparados com a macaxeira.

Na segunda noite do evento foram realizadas três oficinas, duas delas ministradas por professores do curso e uma última conduzida por um estudante egresso. A primeira oficina foi a de elaboração de pães com massa de macaxeira, onde os alunos puderam preparar pães simples e recheados; a segunda foi sobre o processamento da macaxeira, onde os discentes puderam conhecer as técnicas de elaboração de goma de tapioca e massa puba. E a terceira foi de sobremesas com macaxeira, onde os estudantes elaboraram sorvete de macaxeira e *waffle* com massa de macaxeira.

Na terceira e última noite do evento ocorreu uma animada competição entre as turmas que chamamos de *Masterchef Tapioca*. A

proposta era que cada turma elaborasse uma receita criativa com tapioca, esta poderia ser doce ou salgada, e apresentada de diferentes formas conforme preferência das equipes.

Foi montada uma banca de avaliação e os critérios de julgamento incluíram criatividade da receita, sabor, boas práticas de manipulação e apresentação do prato. Cada equipe recebeu uma bancada com os equipamentos e ingredientes necessários para a elaboração de sua receita, assim, fizeram e apresentaram a receita a banca que avaliou toda a produção segundo os critérios pré-estabelecidos. Ao final da competição, houve a premiação dos vencedores com troféus para os três primeiros colocados, além disso, a equipe campeã foi contemplada também com um dia de lazer.

A atividade interdisciplinar, em especial, proporcionou interação entre os sujeitos estudantes, melhorando seus relacionamentos interpessoais, acadêmicos e experienciais. Esta vivência possibilitou que os discentes do curso médio técnico de Cozinha, EJA-EPT, desenvolvessem uma relação aproximada da teoria de sala de aula e o campo de pesquisa das técnicas culinárias e de combinação de sabores, elaboração e teste de receitas, aprimoramento de apresentação e montagem de pratos, entre outros objetivos de aprendizagem dentro da gastronomia.

Portanto, o evento *workshop Macaxeira: a rainha do Brasil* foi um momento rico de vivências e compartilhamento de saberes, no qual estudantes e professores participaram com entusiasmo, integrando os conteúdos desenvolvidos em sala de aula à aplicação na prática profissional e aproximação do mercado de trabalho. Foi possível observar a motivação e engajamento dos estudantes nas atividades propostas, fortalecendo o entendimento de inclusão, pertencimento e colaboração entre as partes. Os objetivos de integração teoria e prática foram satisfatoriamente alcançados. E para além disso, foi um momento descontraído e animado de confraternização entre docentes e discentes, que encerrou as atividades do ano letivo de 2022.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, observamos que a interdisciplinaridade e a integralização dos saberes das práticas pedagógicas - entre teorias e práticas-, propostas aos sujeitos da EJA-EPT por meio das ações aqui desenvolvidas e descritas, ocorreram de maneira efetiva, e refletiu em um grande entusiasmo e engajamento dos estudantes, e corroborou com a maior adesão das perspectivas apresentadas posteriormente a estas. Logo, essa ação interdisciplinar fortificou o processo de engajamento e divulgação do curso por parte dos estudantes, como também, o aumento da participação efetiva nas atividades relacionadas às disciplinas envolvidas, e desenvolveu um processo formador ativo e colaborativo.

Tais ações estimularam a permanência dos estudantes, a partir da sua valorização pessoal, na sensação de pertencimento e inclusão nas atividades da escola, e aumentaram a confiança em si mesmos, e em seu potencial de inclusão no mundo do trabalho. De acordo com Silva (2019), o planejamento de práticas pedagógicas que dialogam com as expectativas dos estudantes, assim como a escolha dos profissionais docentes que se identificam com a EJA-EPT, são instrumentos fundamentais para que estes sujeitos se sintam cada vez mais motivados em estar e permanecer na escola. Assim, a mediação entre o ensino e a aprendizagem promovida por tais profissionais, e suas práticas integradoras, são de fundamental importância para a sistematização do conhecimento técnico-científico escolar, para contribuir como fatores que impulsionam o êxito e a permanência no contexto da EJA-EPT.

Em presença dos desafios trazidos pelas realidades dos sujeitos da EJA-EPT, em especial aos que estão inseridos no curso médio técnico de Cozinha, coube aos docentes promoverem ambientes de aprendizagem democráticos e inclusivos, visando à formação de qualidade, atrelada às ações que objetivaram a permanência e o êxito escolar, bem como, a inserção desses sujeitos no mundo do trabalho.

Deste modo, as questões relacionadas às abordagens interdisciplinares e à prática pedagógica integrada, aqui apresentadas, demandam maiores reflexões e debates acerca dos pensamentos sistêmicos do currículo integrador. De modo que, possibilite a atuação colaborativa dos professores, e ressaltar a importância dos desafios a serem enfrentados nos planejamentos e execuções das atividades, como estratégias transformadoras da realidade da formação educacional dos estudantes da EJA-EPT.

REFERÊNCIAS

CARLOS, J. G. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DOMINGUES, I. **Síntese e Prospecções**. In: DOMINGUES, Ivan (Org.). *Conhecimento e Transdisciplinaridade II: Aspectos metodológicos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

FRANCO, M. A. do R. S. *Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito*. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=is. Acesso em: 18 jan. 2024.

FRANCO, M. A do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MASETTO, M. T. **Docência na Universidade** (Org.) – Capinas, SP, Papirus Ed.,1998.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Pluridisciplinaridade (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=94>, visitado em 1/11/2010.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Multidisciplinaridade (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=90>, visitado em 1/11/2010.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

NETO, V. P. B.; COSTA, M. C. **Saberes Docentes: entre concepções e categorizações**. Tópicos Educacionais, Recife, n.2, p. 76- 99, jul/dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/110269/22199>. Acesso em: 18 jan. 2024.

NICOLESCU, B. *La Transdisciplinarité*. Rocher, Paris, 1996. (English translation: Watersign Press, Lexington, USA, a ser publicado).

NICOLESCU, B. **Congresso Internacional *Que Universidade para o Amanhã? Evolução Transdisciplinar na Universidade***. Locarno, Suíça, de 30 de abril a 2 de maio de 1997. Esse documento pode ser encontrado na Internet, site: <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PERRENOUD, P. L'Analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens? In: **ACTES de l'Université d'Été L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites**.

Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 1996i.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1995.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/wenceslaubraz/arquivos/File/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em 30 mar. 2024.

SILVA, K. C. **Estratégias pedagógicas para fins de permanência e êxito de estudantes na EJA integrada a EPT**. Produto educacional vinculado a dissertação “Os (con)fins da evasão e do conhecimento técnico científico em um curso técnico integrado em secretariado-EJA. IFG, 2019.

SOUZA, C.F.de et al. **O papel da visita técnica na educação profissional: estudo de caso no Campus Araguatins do Instituto Federal do Tocantins**. VII CONNEPI, 2012.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review Cambridge*, v. 57, p. 1-22, 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZEN, E. T; OLIVEIRA, E. C. de. **O projeto integrador e a centralidade do trabalho para a formação humana no programa de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (proeja) IFES Campus Vitória/ES**. In: Colóquio Nacional -A Produção do Conhecimento em Educação Profissional, 2. Natal:IFRN, 2013. Anais...Disponível em: <http://portal.ead.ifrn.edu.br/coloquio-publicacoes-2/2013-2/anais>>. Acesso em: 30 mar. 2024.

MONITORIA DE MATEMÁTICA: ação estratégica na perspectiva da permanência na EJA-EPT

Edvan Horácio dos Santos
Rodrigo de Melo Lucena
Vanda Figueredo Cardoso
Lucas Pereira da Silva

1. INTRODUÇÃO

Este estudo sobre o Programa de Monitoria de Matemática está sendo desenvolvido no Instituto Federal de Alagoas (Ifal), Campus Marechal Deodoro, nos cursos Técnicos de Nível Médio Integrado em Cozinha e Hospedagem, insere-se em uma pesquisa denominada Permanência e Cultura Organizacional Escolar na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional Tecnológica (EJA-EPT): a construção de comunidades de aprendizagens, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2022-2024), e envolveu a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), a Universidade do Porto, em Portugal e o Ifal.

A referida pesquisa tem oportunizado a implementação de práticas pedagógicas nas salas de aula dos cursos da EJA-EPT. Trata-se de um estudo que tem como abordagem a pesquisa-ação, nos permitindo acompanhar os cotidianos dos campi e envolve estudantes, docentes, técnicos, pedagogos/as, gestores/as, enfim todos/as educadores/as que vivenciam este espaço.

O objetivo desta pesquisa é produzir conhecimentos e fornecer contribuições para a construção, implementação e desenvolvimento de comunidades de aprendizagens profissionais

no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma política de permanência escolar no Instituto Federal de Alagoas.

Considerando a necessidade de oportunizar a permanência e desenvolvimento da aprendizagem dos/as estudantes da EJA, buscamos estratégias para realização dos atendimentos do Programa de Monitoria durante as aulas de Matemática, no horário noturno. Foram realizadas atividades orientadas pelo docente com a mediação de monitores, para esclarecimento de dúvidas e levantamento dos conhecimentos prévios dos/as estudantes, possibilitando avaliação diagnóstica e formativa da aprendizagem, Hoffman (2004), por meio de estudo colaborativo.

Com base nas pesquisas de Carmo (2010), a busca por reconhecimento e pertencimento são elementos constitutivos da permanência de estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sujeitos que retornam à escola com acúmulo de saberes e demonstram ser capazes de aprender. Nessa perspectiva destacamos a contribuição do Programa de Monitoria de Matemática, que tem oportunizado o desenvolvimento de novos conhecimentos, autoconfiança e o engajamento do público da EJA-EPT ao processo escolar, fatores mobilizadores da permanência desses estudantes.

Tomamos como referência teórica os estudos de Carmo (2010), Freire (1996, 2005), Reis (2009), Vigostsky (1991), entre outros autores. Analisamos as questões da permanência englobando as demandas das condições materiais e simbólicas, que perpassam o processo escolar, conforme aponta Reis (2009, p.68), destacando que o aspecto simbólico se refere às possibilidades que os “[...] indivíduos têm de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele”, para enfrentarem os desafios das condições materiais e continuarem estudando.

Neste texto socializamos reflexões sobre os impactos das ações do Programa de Monitoria de Matemática, desenvolvidas nas

turmas dos cursos Técnicos de Nível Médio Integrado em Cozinha e Hospedagem, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos para o processo de aprendizagem e permanência desses estudantes. Trata-se de um estudo de caso de base qualitativa (Lüdke; André, 1986), por se tratar de um fenômeno particular e considerarmos o contexto e suas dimensões.

Foram realizadas sessões de reflexão gravadas sobre a prática pedagógica com docente de matemática, entrevistas (Senra, 2011), com monitores e grupos de estudantes das turmas, período letivo 2022.2 e 2023.1. Buscamos os documentos oficiais para análise documental dos planos de ensino, dados de frequência e do rendimento das turmas no sistema acadêmico, [...] fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (Lüdke; André, 1986, p. 38).

Apresentamos a ação que deu início ao atendimento da monitoria para toda turma na forma de Plantão Tira-dúvidas; trazemos as reflexões do docente sobre as contribuições dos monitores no planejamento do ensino; na sequência refletimos sobre a aprendizagem da matemática e a permanência no curso; em seguida discorremos sobre a estratégia usando como tema motivador a macaxeira para trabalhar os conceitos abstratos de Função Afim; e finalizamos com as considerações sobre os resultados deste trabalho no processo de aprendizagem e permanência dos estudantes.

2. A EXPERIÊNCIA DO PLANTÃO TIRA-DÚVIDAS

Visando oportunizar um apoio mais efetivo aos/às docentes do Campus Marechal Deodoro, a Comissão Local do Programa de Monitoria, capitaneada pela Coordenação Pedagógica do Campus, aprovou em 2019 um projeto de ensino cuja metodologia direcionava as ações dos/as monitores para dentro da sala de aula, apoiando os/as docentes com plantões de dúvidas. O apoio se dava diretamente no acompanhamento dos/as estudantes quanto a realização de atividades específicas, e na sequência, estruturação

de relatórios com avaliações sobre o desempenho destes/as estudantes.

A execução deste projeto de ensino foi priorizada nas aulas de matemática com a realização de plantões tira-dúvidas nas turmas de 1^{os} anos e 1^{os} módulos dos cursos de ensino médio integrado, para atividades de revisão dos assuntos, tendo a assistência de monitores/as, pedagoga e docentes de matemática. O resultado demonstrou excelente participação de todos/as estudantes, estudo colaborativo nas atividades em dupla, possibilidade de esclarecimento de dúvidas pelos/as monitores/as e docentes, bem como, avanço na aprendizagem e melhoria do desempenho nas avaliações posteriores.

No entanto, essa mudança na prática pedagógica com a inclusão de monitores no desenvolvimento da aula e planejamento com a pedagogia, causou inicialmente um certo desconforto, uma sensação de interferência no trabalho docente, para um dos professores. Conforme relato deste profissional, foi necessário planejar e replanejar a atividade com a pedagoga, responsável pelo referido projeto de ensino, e considerar estratégias de ensino que melhor se conectassem com o programa de monitoria, e deve necessariamente incluir outros atores no processo de ensino e aprendizagem durante a aula, os/as monitores/as.

Planejar o fazer docente na realização das aulas e atribuir participação dos/as monitores, exigiu um rompimento de diversas barreiras, principalmente por exigir um compartilhamento do espaço da sala de aula, durante a realização do plantão, que normalmente tem o/a docente como único agente propositor e direcionador das ações. Todos esses fatores trouxeram um grau de dificuldade de execução, por não serem recorrentes no Instituto Federal de Alagoas.

Todavia, diante dos resultados positivos e observar que para os estudantes da EJA EPT a dificuldade de participação nos atendimentos da monitoria no contraturno, devido a situações de trabalho e demandas familiares, o referido docente foi um dos

pioneiros na realização dos atendimentos do Programa de Monitoria durante suas aulas.

Para o docente, “essa dinâmica do monitor em sala de aula, inicialmente foi *difícil entender*, mas depois que entendeu e realizou a primeira experiência, viu que as possibilidades eram inúmeras, assim como o apoio para que sua aula pudesse melhor fluir, aumentava. Segundo este profissional:

Os monitores ampliam o raio de ação. Durante as aulas, enquanto ocorre a explicação para todos da turma, o monitor vai tirando dúvidas dos estudantes de forma individual. Vai circulando entre os alunos. Esse é o ponto central: atendimento individual durante as aulas.

Foi observado pelo docente de matemática que alguns estudantes procuraram o monitor e marcaram atendimento também no horário vespertino, o que demonstra “sede de aprender mais [...] para avançar no estudo dos assuntos, já pensando no Enem. Esses que já fizeram ensino médio”.

3. AS CONTRIBUIÇÕES DOS MONITORES NO PLANEJAMENTO

A contribuição para a melhoria da qualidade do ensino é o primeiro objetivo do programa de monitoria, descrito na Portaria nº1.130/Ifal, 2013, e imprime um nível de exigência elevadíssimo a todos que precisam garantir o funcionamento da escola e, conseqüentemente, a permanência com êxito dos/as estudantes.

Essa melhoria da qualidade caracteriza-se por seu elevado nível de complexidade, envolvendo um processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica e impacta fortemente diversos fatores e áreas das macros e micro instâncias escolares, se articulando a diferentes dimensões e espaços da vida social dos/as estudantes e dos próprios docentes (Dourado; Oliveira, 2009).

Desta forma, é imprescindível que os/as docentes recebam todo apoio possível durante o planejamento e desenvolvimento do

processo de ensino, e esta proposta de monitoria, quando minimamente consolidada na práxis pedagógica do docente, aumentam as possibilidades de convergência deste processo de ensino, ao de aprendizagem, a ponto de o docente de matemática relatar logo abaixo, a dificuldade em não mais ter o apoio direto dos/as monitores/as.

Eu não me vejo mais nas aulas sem os monitores. Os monitores são os meus braços e as minhas pernas, porque eu não consigo atender várias demandas que os monitores conseguem. [...] Eu ia ter que me replanejar [...] nós não temos pernas para pensar na aula e pensar nos registros. Os monitores nos ajudam com registro, com tirar dúvida, com levantamento de dados, mapeamento, e isso é o beabá da aula, da pesquisa, do ensino, da extensão, do projeto como um todo.

Diante do exposto, consideramos que nesse formato de atendimento do Programa de Monitoria, o planejamento e avaliação ao longo do curso são imprescindíveis, com o docente envolvendo a equipe de estudantes-monitores/as, ao analisar as demandas dos estudantes observadas por monitores, tornando possível o acompanhamento do processo de aprendizagem da turma e ajustes no plano de ensino em desenvolvimento.

Portanto, o docente de matemática reconhece em sua fala logo abaixo, que esta conexão da monitoria com o desenvolvimento das aulas é muito mais profunda, transcende ao *simples* apoio à realização das atividades em sala. Para ele, a contribuição dos/as monitores/as impacta sensivelmente no planejamento. E isso se dá pelo simples fato de serem alunos/as e conseguirem se colocar no lugar do próprio docente, tendo assim, uma boa percepção de como planejar e organizar os métodos e abordagens;

O momento de poder conversar com praticamente meu par, porque eles entendem todo o planejamento e semanalmente a gente tem esses encontros. [...] A visão que eles têm como alunos é fundamental para mim, [...] a gente pensa numa atividade, mas com uma formatação diferente, quando eles vêm com a ideia, eles já vivenciaram, [...] estão trocando figurinhas conosco,

dizendo: 'olha professor, isso aqui que foi feito, eu pensaria assim, dá para fazer dessa forma, por exemplo' (Docente de Matemática).

Essas estratégias trarão diversos benefícios à aprendizagem e permanência, porém, exigirão um esforço considerável de todos os atores envolvidos, principalmente os/as próprios/as monitores/as. Esse esforço se traduz, em um primeiro momento, na necessidade de estabelecer uma conexão estreita e intensa com os/as docentes, onde o/a monitor/a precisa, de alguma forma, participar da construção dos métodos que serão utilizados em sala de aula, assim como das avaliações e melhorias dos planos de ensino. Ou seja, o processo de ensino, e como o/a docente pretende conectá-lo ao processo de aprendizagem, devem necessariamente estar claros para os/as monitores. Do contrário, a realização efetiva do trabalho poderá ficar comprometida, e as chances de gerar bons resultados, diminui. Logo em seguida, a monitora de matemática aborda alguns desses aspectos:

A gente fica discutindo a lista [de questões], discutindo o assunto profundamente. Ele [o docente] me ensina coisas novas [durante os momentos de planejamento e orientação]. [...] Eu sempre estou a par do conteúdo que vai ser passado na sala de aula. [...] Ele me explica, manda ementa do que vai ser passado em cada semestre (Monitora de Matemática).

Todo esse cuidado reforça a importância de possibilitar ao/a monitor/a, uma maior segurança em trabalhar junto aos/as estudantes. Esta segurança em abordar os conteúdos, e desenvolver atividades apoiando as ações do/a docente em sala, diminuem sensivelmente a probabilidade de surgirem situações de constrangimento entre os/as monitores/as e os estudantes da EJA EPT no que diz respeito ao desconhecimento dos assuntos e estratégias que estiverem sendo abordados em sala pelos/as docentes. A credibilidade dos/as monitores/as se manterá e, conseqüentemente, a confiança dos/as estudantes no/a monitor/a, será renovada em cada intervenção.

Portanto, fica evidente que todo esse processo de planejamento e execução do programa de monitoria com a realização das atividades dentro da sala de aula, garantem o atendimento de outros dois

importantes objetivos do Programa de Monitoria. São eles: “propiciar dados e informações ao corpo docente que subsidiem o planejamento de práticas pedagógicas” e “estimular no/a monitor/a o interesse pelo ensino e oportunizar a sua participação na vida acadêmica”, conforme a Portaria nº 1.130 (IFAL, 2013).

4. REFLETINDO SOBRE A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA E PERMANÊNCIA NO CURSO

Chamou a atenção do docente de matemática o temor de duas estudantes do 1º módulo do curso de Cozinha, que na etapa inicial do primeiro semestre de 2023, expressaram a intenção de desistir, após a realização de atividades avaliativas. Relatou o docente que uma delas falou: “professor, vou desistir porque não estou conseguindo acompanhar”.

Estávamos para concluir a seleção de monitores/as e foi possível o docente reforçar para que elas não desistissem, porque ele teria o apoio de monitores para auxiliar no atendimento individual. Conforme depoimento do docente, elas permaneceram, estudaram, conseguiram avançar nos conhecimentos e superaram as dificuldades básicas, e foram promovidas para o segundo módulo do referido curso.

Nessa perspectiva, as aulas foram planejadas para explicação geral a todos da turma, mas entendemos que a compreensão de cada estudante é singular. Eles não aprendem do mesmo jeito e ao mesmo tempo. Por essa razão, são fundamentais o planejamento e a realização de atividades diversificadas para atendimento às diferenças individuais e dificuldades específicas de cada estudante.

Vimos que essa abordagem é essencial para a permanência dos estudantes cujos conteúdos são desenvolvidos a partir das dificuldades identificadas nas avaliações diagnósticas e no atendimento individualizado, com o apoio e mediação de monitores/as. Nesse processo o/a monitor/a atua como sujeito mais experiente em relação aos conhecimentos desenvolvidos no componente curricular, tornando-se possível a troca de saberes e o

esclarecimento de dúvidas apresentadas por estudantes durante a realização das atividades propostas pelo docente.

Desse modo, vimos que os/as monitores/as têm contribuído com o processo de aprendizagem, através do diálogo com cada estudante, por meio da escuta atenta, vão atuando na zona de desenvolvimento proximal, identificando as dúvidas em relação ao conteúdo estudado e ao trocar informações, oportunizam novas aprendizagens, tomando como base os estudos de Vygotsky (1991).

Em relação à permanência dos estudantes desta turma, o docente de matemática observou que a maioria continuou os estudos, conforme relato a seguir:

[...] Assim que chegou o monitor, a gente começou um trabalho direcionado, e era do primeiro módulo, que é o momento em que é justamente o divisor de águas. Em geral, quando eles passam do primeiro módulo, que conseguem avançar, eles conseguem concluir com êxito o curso, salvo em alguns casos que, de fato, tem problemas pessoais.

Observamos que a aprendizagem e permanência dos estudantes da EJA EPT têm desafiado o docente de matemática a buscar estratégias de ensino e o acompanhamento individualizado dos estudantes, demanda que a equipe da monitoria tem contribuído bastante, conforme constatamos no depoimento da estudante sobre a importância da atuação do monitor durante as aulas: “O fato de ser outro aluno ajudando outro aluno, evita esse acanhamento, ficar com vergonha”. (Estudante do 5º módulo).

De acordo com estudos de Reis (2009, p.68), a permanência dos estudantes está relacionada com a “possibilidade de transformação” desses sujeitos mediante o “diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras”, por meio da mediação de conhecimentos que observamos ocorrer entre os estudantes, monitores/as e docentes durante as aulas.

Conforme observação do monitor de matemática “os estudantes não aprendem direto”, precisa que o professor organize dinâmicas para possibilitar a compreensão dos assuntos. Para o docente de matemática, um dos caminhos para o ensino tem sido o

modelo concreto na abordagem do assunto, apresentando posteriormente exemplos similares de forma abstrata, utilizando lista de exercícios com seis questões, que foram discutidas de forma coletiva, como modelo para outros exercícios aplicados.

De acordo com as observações do docente, a turma demonstrou apropriação desse conhecimento de forma satisfatória. A abordagem utilizada partiu da apresentação de questões-problema, que a partir da discussão foi realizado o estudo da função afim. Revisão de equação do 1º grau para iniciar o estudo da função do 1º grau, denominada de Função Afim.

5. USANDO A MACAXEIRA PARA TRABALHAR CONCEITOS ABSTRATOS DE FUNÇÃO AFIM

Com a proximidade do *Workshop de Gastronomia*, no qual a temática a ser trabalhada em todas as turmas seria pratos de macaxeira como matéria-prima principal, o docente de matemática planejou a associação dos conteúdos de matemática, a esta iguaria gastronômica tão presente na cultura e dia a dia dos/as estudantes. Entendeu que a apreensão dos conteúdos matemáticos seria facilitada em função do processo associativo de tais conteúdos, com aspectos culturais de cada estudante relacionado ao consumo da macaxeira.

Com base nisso, o professor de matemática desenvolveu o assunto de Função Afim a partir do debate sobre o custo da macaxeira, e apresentou a seguinte questão-problema: se o quilo da macaxeira for R\$ 4,00, qual o valor pago em: 2 kg; 3 kg e 3,5 kg. Com base nesses dados fora discutido sobre a função, por meio de sua expressão: $f(x)=4x$. Segundo Polya (1977), a resolução de questões-problema é fundamental para a compreensão dos conceitos matemáticos relacionados a situações do cotidiano.

Foram feitos os cálculos, tabelas e o gráfico referente a essa função com o objetivo de tornar claro para o aluno o significado do número 4 na função Afim, que é a tangente, ou melhor: a taxa de variação da função. Posteriormente, foi discutido um outro exemplo relacionado ao assunto, cujo preço do quilo permanecia

R\$ 4,00 e com taxa de entrega de R\$ 2,00, e dava origem ao estudo da função, cuja expressão é: $g(x)=4x+2$, e utilizava-se de gráfico e tabela para compreensão do significado geométrico.

A metodologia e estratégias utilizadas pelo docente, oportunizaram a participação efetiva dos monitores em todo o processo de ensino, a partir do planejamento, com a apresentação e análise das ementas da disciplina. E de algumas listas de exercícios derivados em vários momentos, para a reformulação desse material após elencar as dificuldades e as abordagens que deram mais resultados em outros momentos de monitoria.

Durante o desenvolvimento da atividade, os/as estudantes foram separados em duplas ou quartetos para que socializassem e discutissem como resolveram cada exercício, e usaram como referência o preço por quilo da macaxeira, que é comercializada em seu bairro. Foi uma atividade muito significativa porque a partir de informações comuns ao cotidiano do aluno (preços da macaxeira), foi ampliada a discussão até que o conteúdo função afim ficou claro. Inclusive, o significado dos coeficientes da função afim. No momento da discussão em sala de aula os monitores e o professor circulavam entre as duplas/quartetos e esclareciam todas as dúvidas.

Desta forma, tal estratégia adotada pelo docente de matemática, convergem fortemente com as pesquisas de Carmo (2010, p. 13), pondera que “[...] os alunos que voltam a estudar querem e gostam de ser exigidos, o que os amedronta é a distância que os conteúdos ministrados têm de sua realidade”. Neste caso, o nível de abstração é substancialmente diminuído, ao associar os conteúdos da matemática com aspectos do cotidiano dos/as estudantes.

Em 2023.1 a taxa de aprovação dos alunos na disciplina matemática no 1º módulo foi de 65% e as ações do monitor foram fundamentais para que atingisse esse percentual, pois os alunos se sentiram motivados com o apoio do monitor, a tirar dúvidas e discutir os exercícios. Nesse período, pelo menos 3 alunos estavam com bastante dúvidas e relataram que iam desistir, mas com o apoio da equipe de monitores eles conseguiram superar as dificuldades e avançaram para o 2º módulo.

Diante do exposto, observamos que as ações do Programa de Monitoria de Matemática em sala de aula, tem contribuído com o trabalho docente no sentido de oportunizar aos estudantes da EJA-EPT o desenvolvimento de novos conhecimentos, autoconfiança e engajamento ao processo de ensino, fatores mobilizadores da permanência desses estudantes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apontados pelo docente e depoimentos dos entrevistados apresentam resultados positivos em relação à forma de desenvolvimento da monitoria no horário das aulas, pois a maioria dos/as estudantes demonstrou impossibilidade de participar das atividades no contraturno das aulas. Vale ressaltar que os estudantes da EJA revelaram que sentem vergonha de perguntar ao docente durante a explicação dos assuntos, e que está sendo melhor esclarecer as dúvidas com a equipe da monitoria.

Observamos a melhoria da integração dos estudantes e participação durante a explicação dos assuntos, bem como, a busca por alguns estudantes, para estudos em horários de Monitoria de Matemática realizados no contraturno. Considerando o período 2022 (sem monitoria) a 2023 (com monitoria), já observamos redução na interrupção dos estudos por dificuldade de assimilação dos assuntos. E os dados apontam a melhoria da aprendizagem, com a possibilidade de atendimento às especificidades de cada estudante da EJA. Isso mostra que a ação da monitoria tem papel relevante, para que os alunos consigam superar as dificuldades nos conteúdos de matemática e permanecerem no curso.

Desta forma, consideramos que as ações do programa têm possibilitado ao docente melhores condições para planejamento e organização de suas aulas, e desenvolver estratégias pedagógicas para oportunizar a aprendizagem dos/as estudantes, ao diversificar as atividades de ensino na perspectiva da avaliação formativa, e gerar também impactos na permanência do público da EJA.

Vimos que o Programa de Monitoria em Matemática tem despertado nos estudantes da EJA o interesse de envolvimento também como monitores/as, já com participação no processo seletivo. Fato que demonstra a inclusão desses sujeitos nas ações da instituição escolar integrando-se nos demais turnos de funcionamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria no 2.080 de 13 de junho de 2005. Brasília, 2005. Congresso Nacional. Decreto de n 5.478 de 24 de junho de 2005. Brasília, 2005. Congresso Nacional. Decreto de n.5.840, de 13 de julho de 2006. Brasília, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

CARMO, Gerson Tavares. O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. 2010. 339 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Campos dos Goytacazes, 2010. Disponível em: <http://uenf.br/pos-graduacao/sociologia-politica/files/2013/03/TESE_O-Enigma-da-EJA-CARMO-Gerson-T.-PPGSP-UENF-2010.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios.** Cadernos Cedes. Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

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

FREITAS, Marinaide L Q. **A Educação de Jovens e Adultos - EJA e o Ensino Profissionalizante ontem e hoje: quais as perspectivas?** Mimo, Alagoas, 2005.

FREITAS, Marinaide L Q. O papel da Didática na formação dos (as) educadores (as) de jovens e adultos. In: MOURA, Tânia M. M. (Org.) *A formação de professores (as) para a educação de jovens e adultos em questão*. Maceió: Edufal, 2006.

IFAL. **Programa de Monitoria** de Ensino. Portaria n.1130/GR, 2013.

IFAL. **Projeto do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha**. Marechal Deodoro, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012

POLYA, G. (1977). **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Editora Interciência.

REIS, Dyane Brito. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214 f. Tese (Doutorado e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/944.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

SENRA, Márcia. **Ciências sociais e questão metodológica: fontes orais, história de vida e memória**. *Revistas eletrônicas Newton Paiva*, no 4, 2011. Disponível em: http://revista.newtonpaiva.br/seer_3/index.php/RevistaPo

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4 ed. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

FONTES PRIMÁRIAS EM SALA DE AULA: a história regional de Alagoas no curso de hospedagem EJA /EPT

Fábio Francisco de Almeida Castilho
Irene Batista Lima
Geórgia Valéria Andrade Loureiro Nunes

1. INTRODUÇÃO

O Campus Marechal Deodoro do Instituto Federal de Alagoas oferta o curso de Ensino Médio Integrado de Hospedagem na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Projeto Político-Pedagógico do Curso, inserido ao componente curricular História, está prevista a discussão acerca dos conceitos de introdução aos estudos históricos, com destaque para os temas 1) O Ofício do Historiador e a construção da História; 2) O trabalho com as fontes e 3) O tempo na História.

Além disso, nas disciplinas Noções do turismo e meios de hospedagem I e Noções do turismo e meios de hospedagem II espera-se estudar a “História do Turismo em Alagoas” e a “História da hospitalidade e dos meios de hospedagem”, respectivamente. (Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Hospedagem na Modalidade EJA Eixo Tecnológico: Turismo, Hospitalidade e Lazer. 2018). Ou seja, está indicado no projeto pedagógico do curso que noções mais abrangentes sobre o pensamento histórico compõem a disciplina de História, enquanto a história regional deve estar presente na formação dos estudantes nas disciplinas técnicas, outrossim,

devem ser ofertadas de forma integrada ao conteúdo mais específico do curso.

Ao encontro dessa perspectiva, a composição curricular nos institutos federais propõe a integração da formação acadêmica a preparação para o trabalho em um contexto permeado de conhecimentos, princípios e valores com objetivo de encadear o trabalho, a ciência e a cultura na perspectiva da emancipação humana, sem perder de vista as evoluções tecnológicas no mundo do trabalho.

Neste texto apresentamos um relato de experiência na condução da disciplina de História no curso de Hospedagem EJA do Campus Marechal Deodoro, no qual utilizamos fontes primárias para nortear as aulas e as atividades realizadas em sala de aula, em especial sobre os conceitos de introdução à história e sobre elementos da história regional.

2. A HISTÓRIA REGIONAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Na educação profissional e tecnológica, a inserção dos estudos históricos regionais como objeto de análise, visa, inicialmente, confrontar, identificar, compreender, recuperar e destacar o papel fundamental do ensino de História. A pesquisa regional, por sua vez, nos permite visualizar as especificidades e particularidades dos acontecimentos históricos que, mesmo ocorridos nacionalmente, se apresentam de formas diversas nas regiões, haja vista, as diferentes ações contraditórias geradas pelos seres humanos. Destaca-se que o conhecimento da história regional desperta o sentimento de pertencimento, preservação e valorização dos diversos patrimônios históricos.

A aproximação do ensino de História de Alagoas e a pesquisa de fontes históricas primárias da imprensa periódica alagoana nas atividades didáticas para os estudantes da Educação Profissional e Tecnológica de Jovens e Adultos nos institutos federais permitem a formação integral e significativa dos discentes, apoiados no

trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico. É preciso despertar e envolver os estudantes em temas que tratem do interesse político e social, por meio dos recursos disponíveis pelas TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação).

Os estudos e pesquisas sobre História Regional e Local são vertentes da historiografia essenciais para compreender a realidade em que os estudantes estão inseridos e perceber que a história faz parte de suas vidas e, tudo que os mesmos produzem é história e deve ser levado em consideração, mostrando desta forma um novo olhar acerca do saber histórico em sala de aula, rompendo assim com a velha ideia positivista e tradicional de fazer história, e sim atuando na construção de uma história plural e dinâmica, na linha proposta pela Nova História, como evidenciou Burke (1992, p.11).

A temática sobre ensino de História de Alagoas é pouco discutida nos espaços acadêmicos e nos espaços escolares. O ensino-aprendizagem da história regional e local apresenta-se como uma possibilidade de reflexão crítica acerca da realidade social e a construção das identidades coletivas.

No ambiente escolar, os conhecimentos desenvolvidos no componente curricular da História contribuem para o amadurecimento das relações sociais e para uma formação humanizada, profissional, cidadã, analítica e crítica para obter a formação omnilateral. Ampliar os estudos históricos numa perspectiva regional e local, permite a formação integral e a garantia dos conhecimentos acadêmicos necessários, conforme Guimarães (2012, p. 244), “a história local pode ter um papel significativo na construção de memórias que se inscrevem no tempo longo, médio ou curto, favorecendo uma melhor relação dos alunos com a multiplicidade da duração.”

É possível promover o significado e importância da história local na Educação Profissional e Tecnológica, para introduzir a formação de um raciocínio de história que contemple não só o indivíduo, mas a coletividade. Bittencourt (2009, p.165) explica que “a associação entre cotidiano e história de vida dos alunos

possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva”. Assim é possível efetivamente integrar conhecimentos gerais e específicos, numa perspectiva de totalidade.

A superação histórica da dualidade escolar por via da construção de uma democracia social que garanta a universalização da escolarização de qualidade, tendo como referenciais a formação politécnica embasada na ciência, na cultura e no trabalho como princípio educativo, está no fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica como política pública, estratégica, integrada para o desenvolvimento nacional (Araújo; Frigotto, 2015).

Consideramos que a Educação Profissional e Tecnológica voltada para jovens e adultos representa um caminho para a construção da cidadania e para uma melhor inserção desses estudantes no mundo do trabalho. A oferta de cursos sintonizada com o desenvolvimento local e regional, respeitando a dinâmica dos diversos grupos sociais, sua organização, sua cultura e seus anseios possibilita às cidadãs e aos cidadãos o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, o desenvolvimento de capacidades cognitivas e operacionais para a atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania e superação de desigualdades.

No mundo do trabalho marcado por inovações tecnológicas, impactos econômicos e culturais, no qual a ciência e a tecnologia assumem o papel de forças materiais na produção e na organização das sociedades, em que as TDICs assumem papel central na produção da realidade material, exige que a educação escolar desenvolva estratégias e desperte nos indivíduos elementos motivadores, sem os quais nenhum processo de aprendizagem é possível (Moura, 2014).

3. O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL A PARTIR DA HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA

Nosso objeto de estudo é o ensino da história regional de Alagoas fundamentado nas argumentações em Barros (2019), Bittencourt (2009), Guimarães (2012), Schmidt (2007), Martins (2018). Nessas leituras encontramos chaves interpretativas que possibilitaram diálogos com os debates acerca da oferta da Educação Profissional e Tecnológica em Moura (2014) e Ramos (2014) fundamentam questões que atravessam a dinâmica curricular e seus componentes na Educação Profissional Tecnológica.

O ensino-aprendizagem da história local apresenta-se como uma possibilidade de reflexão crítica acerca da realidade social e a construção das identidades coletivas. Para Guimarães (2012, p. 244), a história local pode ter um papel significativo na construção de memórias que se inscrevem no tempo longo, médio ou curto, favorecendo uma melhor relação dos estudantes com a multiplicidade da duração.

É possível promover o significado e importância na educação profissional, para introduzir a formação de um raciocínio de história que contemple não só indivíduos, mas a coletividades. Bittencourt (2009, p.165) explica que a associação entre cotidiano e história de vida dos estudantes possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva. Dessa forma é possível formar relações sociais a partir da compreensão do entorno da/o discente, identificando passado e presente nos vários espaços de convivência, conforme descreveu Arroyo;

[...] Seria muito exigir, por exemplo, que no aprendizado de história universal e da história de nossa formação política, social, econômica, cultural, entre a história do trabalho? Que seja dada centralidade às formas diversas de trabalho indígena, negro, livre, escravo, da indústria, serviços, do campo, da agricultura familiar. Que seja dada centralidade ao trabalho

doméstico, à história do trabalho das mulheres, dos jovens e até das crianças. (2013, p.89).

Para a discussão e análise dos planos pedagógicos de curso a abordagem de Abud esclarece o papel do currículo escolar na dimensão estatal:

Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes.

[...] Os currículos e programas das escolas públicas, sob qualquer forma que se apresentem (guias, propostas, parâmetros), são produzidos por órgãos oficiais, que os deixam marcados com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto de professores e os 'interesses dos alunos' (2015, p.28-29).

Para Silva e Guimarães (2007), no campo de estudos do currículo,

[...] O currículo é entendido como um campo de relações e intenções sociais, políticas, econômicas e culturais, é parte constitutiva do contexto produzido e produtor de relações, de saberes e práticas escolares. Assim, discutir o que ensinar e como ensinar história é refletir sobre currículo. É conhecer contextos e lugares de sua (re)constituição. (2007, p.49).

As autoras e autores citados mostram em suas discussões a respeito do ensino de História e as relações com temas regionais e locais, as amplas possibilidades de estabelecer vínculos e reflexões direcionadas para a realidade vivenciada pelos estudantes, que são agentes históricos, com capacidade de agir nos espaços que habitam em favor da construção de uma consciência histórica.

Por sua vez, os temas regionais e locais podem ser investigados em diferentes acervos e com os avanços tecnológicos uma grande quantidade de documentos encontra-se disponíveis digitalmente. Trata-se de acervos documentais organizados por institutos de pesquisa e disponibilizados para o público. Dessa forma, estudantes e professores podem contar com excelentes

ferramentas que em muito facilita o acesso a um grande volume de fontes primárias.

Um exemplo é a Hemeroteca Digital Brasileira (<http://hemerotecadigital.bn.br/>), um portal de periódicos nacionais disponibilizados pela Fundação Biblioteca Nacional que nos proporciona fácil consulta, pela internet, ao seu amplo acervo de periódicos – jornais, revistas, anuários, boletins etc. – e de publicações seriadas. Em um levantamento realizado no portal da Hemeroteca Digital Brasileira encontramos para a província de Alagoas mais de uma centena de folhas e periódicos que estão disponibilizadas para pesquisa, tanto folhas que foram redigidas em Maceió como no interior da província.

Com efeito, a exploração de informações históricas na Hemeroteca Digital Brasileira num contexto local autoriza a construção de uma estratégia de ensino para o componente curricular de História e os componentes específicos que abordam questões da história regional, conforme explanação de Schmidt (2007, p.190), possibilita gerar atividades e atitudes investigativas, criadas a partir de realidades cotidianas.

Um currículo de ensino integrado pensado na modalidade da Educação de Jovens e Adultos é uma construção que deve partir da realidade local e regional de cada comunidade e instituição escolar, alicerçado e organizado de forma totalmente inovadora a partir da realidade social e garanta a efetiva formação integral e omnilateral dos sujeitos, perante a articulação entre formação geral e profissional, da articulação entre formação técnica e política, da formação ética e do compromisso social.

No panorama educacional na atualidade, o currículo é alvo de atenção de autoridades, políticos, grupos empresariais, professores e pesquisadores. As reformulações dos currículos nas diversas modalidades de ensino, revelam um campo de disputas ideológicas, políticas e econômicas, além dos interesses pedagógicos.

A composição curricular nos institutos federais propõe a integração da formação acadêmica a preparação para o trabalho em

um contexto permeado de conhecimentos, princípios e valores com objetivo de encadear o trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, sem perder de vista as evoluções tecnológicas no mundo do trabalho. Ramos (2014, p.101) destaca que é importante considerar os estudos locais, a identificação das oportunidades ocupacionais, as tendências da dinâmica socioprodutiva local, regional, nacional e global.

Os temas locais de história inseridos no currículo escolar colocam a/o estudante diante de fatos próximos de sua realidade, provocando maior interesse e, dessa forma, podendo promover consciência de pertencimento e de inclusão social, conduzindo a uma formação mais crítica e cidadã. Assim, a inserção de atividades com o uso de fontes históricas encontradas no acervo de periódicos alagoanos disponíveis na Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional se apresenta como uma possibilidade de reflexão crítica acerca da realidade social e a construção das identidades coletivas no ensino de História de Alagoas.

4. OS JORNAIS DA HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA E O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL DE ALAGOAS

O acervo digital da imprensa periódica alagoana disponível na Hemeroteca Digital pertencente a Fundação Biblioteca Nacional disponibiliza a toda sociedade uma rica fonte histórica com 279 acervos sobre o período de 1810 a 1959. Encontramos um vasto repositório de jornais, revistas, almanaques, anuários, boletins com acesso livre de qualquer equipamento conectado à internet. Encontramos desde as primeiras publicações da imprensa brasileira no início do século XIX até os jornais impressos extintos do século XX.

Figura 1 – Recorte da página da HDB com o total de periódicos alagoanos



Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

As três abas de pesquisa são: Periódico, Período e Local. Cada uma delas apresenta especificidades, para objetivos distintos de busca. A segunda aba, Período, é mais indicada para pesquisas sobre temas com marcos cronológicos ou recortes de tempo delimitados, para encontrar as representações e análises em um período específico. Nessa opção, permite selecionar um recorte temporal, adicionar um recorte geográfico ou optar por todas as regiões que o período contempla no acervo. Por fim, a terceira aba: Local é a opção que mais abre possibilidades de busca para quem estuda trajetórias de indivíduos, as ações de grupos e associações, quem busca nomes, títulos, temas e assuntos em local e período delimitados.

Figura 2 – Recorte da página da HDB com os títulos do acervo de periódicos de Alagoas

Descrição	Páginas	Ocorrências	Opções
Hebete - Órgão do Apostolado Republicano (AL) - 1899 a 1900	142	0	(F)
O Regenerador - órgão liberal (AL) - 1881	4	0	(F)
O Regenerador - órgão liberal (AL) - 1881	4	0	(F)
Gazeta de Notícias (AL) - 1932	212	0	(F)
Jornal de Fomento (AL) - 1975 a 1990	464	0	(F)
O Trabalho (AL) - 1883 a 1886	16	0	(F)
A-I-Christi - Hebdomadário dedicado aos interesses da religião católica (AL) - 1902 a 1907	981	0	(F)
Revista Commercial e Agrícola das Alagoas (AL) - 1914	372	0	(F)
Diário do Povo - Órgão do Partido Republicano Conservador (AL) - 1916 a 1917	1069	0	(F)
Proletarianista - Jornal da Tarde (AL) - 1905 a 1906	2064	0	(F)
A Inesoura - órgão crítico e noticioso (AL) - 1911	52	0	(F)
Revista Mensal da Sociedade Club Literário (AL) - 1975	76	0	(F)
Moeda de Julho (AL) - 1903 a 1906	78	0	(F)

Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

É importante potencializar os estudos de História Regional em sala de aula com a utilização de recursos midiáticos acessíveis pela internet, como o acervo de periódicos de Alagoas na Hemeroteca Digital. Para Martins (2018, p.145) “Convém insistir: no mundo globalizado, a forma do local e do regional fazerem face ao global é através da revalorização de sua cultura e de seu ambiente. Esse fato transforma a História Regional e Local num artigo de primeira necessidade.”

No contexto histórico alagoano o reconhecimento da imprensa como importante fonte histórica tem nos apresentado com a possibilidade de resgatar momentos passados do cenário da vida cotidiana. A imprensa registra, comenta, forma opiniões, distrai; através de suas palavras e imagens reencontramos valores e comportamentos perdidos. A consciência dessa riqueza documental fez aumentar a quantidade de estudos que usam a imprensa como suporte.

Barros (2019, p. 260-261) apresenta uma relevante reflexão sobre a importância do jornal como uma fonte de informação da sociedade e para as pesquisas acadêmicas:

É essa utilização do jornal como fonte histórica relevante para compreender diversificados aspectos da vida social, do mundo político ou da cultura – partilhados através de uma miríade de objetos de estudo – o que adentra o cenário da historiografia nos anos de 1980, elevando os periódicos a uma posição equivalente àquelas que diversas outras fontes já ocupavam na palheta historiográfica. Tratar o jornal como fonte histórica, nesse sentido, é compreender que ele pode ser utilizado como fonte para a história de gênero, para a história do trabalho, para a história dos movimentos sociais, para a história do cotidiano, para a história urbana, ou para os inúmeros objetos de estudo de interesse dos historiadores (Barros, 2019, p. 260-261).

Conforme Barros (2019), são inúmeras as possibilidades de utilização dos conteúdos dos jornais como fonte histórica para pesquisas em diversas temáticas. Nas aulas de História, é possível trabalhar a análise de notícias, as propagandas, as fotografias, as charges, os obituários, poesias etc. Um aspecto importante a ser

observado no uso dos textos jornalísticos, em qualquer época, é compreender que não existe neutralidade ou imparcialidade na elaboração do discurso. Os jornalistas ocupam papel significativo na criação de fatos históricos.

Os jornais são veículos de comunicação e informação oriundos da modernidade capitalista. E por isso, é pertinente que a análise de seus conteúdos considere cuidados como o conhecimento dos autores das matérias, as propostas veiculadas, o local de produção.

A imprensa desempenhou um papel ativo enquanto um elemento informativo, levando ao conhecimento dos leitores da época as articulações políticas, sociais, comerciais e culturais. Embora existisse um número alto de analfabetos no século XIX, não é possível afirmar que não tinham acesso ao conteúdo dos impressos, pois existiam formas de sociabilidade que permitiam o conhecimento dos conteúdos jornalísticos por meio de leituras em locais públicos e em voz alta. As informações se difundiam e influenciavam a opinião pública, como ainda ocorre na atualidade.

A publicação Indicador Geral do Estado de Alagoas, de 1902, elaborada por Craveiro Costa e Torquato Cabral, reeditada em 2016, apresenta um estudo sobre o jornalismo alagoano redigido por Goulart de Andrade. Nesse estudo, ele descreveu os riscos do trabalho de jornalistas e os incômodos causados aos grupos políticos dominantes:

O jornalismo alagoano teve sempre, desde os primeiros tempos de seu estabelecimento, feição essencialmente político-partidária; algumas vezes o calor e o exagero da linguagem, na defesa do interesse dos partidos, tocaram aos excessos. A violência dos potentados manifestou-se, ora às escancaras, ora sobriamente, pela calada da noite, quando os esbirros da força pública, afrontado as leis e a propriedade individual, destruíam typografias e disbaratavam, em seus labores, os simples e obscuros operários ou, às vezes, em pleno dia, arrancavam a vida ao redactor ou proprietário do jornal desaffectedo. [...] Ainda assim, nessas ocasiões, jornalistas houve que não se apavoraram e, arrastando os perigosos insucessos, afrontavam o poder público, descarnando-lhes as chagas oriundas da gafeira política. (Andrade, 2016, p.158).

O trecho citado indica o quanto a imprensa permite ao historiador a compreensão do percurso realizado pelos indivíduos no passado, em um espaço que se representa a realidade vivida. Apresenta-se como resultado de uma série de práticas sociais de determinada época.

É inegável que o ensino de História assume maior criticidade quando existe interação dos conteúdos estudados com as fontes históricas produzidas nos períodos estudados. Desta forma, a imprensa assume lugar de destaque como fonte para o ensino de História, pois favorece a compreensão dos acontecimentos e fatos de maneira interpretativa, fomentativa de comparações, conexões e relações múltiplas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos pensar estratégias e caminhos metodológicos para uma prática historiográfica com o uso de documentos digitalizados pela Hemeroteca Digital Brasileira no ensino-aprendizagem de História Regional em Alagoas na Educação Profissional e Tecnológica na modalidade Jovens e Adultos. Nesse percurso observamos as potencialidades em instigar os estudantes com a inclusão de fontes primárias como mais um recurso para ampliar o conjunto de fontes de pesquisa sobre história de Alagoas e potencializar o desenvolvimento crítico e o engajamento social dos estudantes.

Confiamos que a utilização de fontes primárias pelos discentes favorece a construção de pontes para conectar a formação, o conhecimento, a participação, a responsabilização e a criatividade como elementos necessários para oportunizar o protagonismo estudantil. Por fim, a criação de espaços e condições para possibilitar o envolvimento em atividades direcionadas à solução de questões reais, com participação ativa e construtiva estimulam o potencial criativo para a transformação pessoal e social.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo, Contexto, 2015, p.28-41

ANDRADE, Goulart de. Estudo sobre o jornalismo alagoano. In: COSTA, Craveiro; CABRAL, Torquato. (Orgs). **Indicador geral do estado de Alagoas**. Maceió, AL: EDUFAL; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2016.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BNDIGITAL. **Recorte da página da HDB com o total de periódicos alagoanos**. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em 05 jul. 2021.

BNDIGITAL. **Recorte da página da HDB com os títulos do acervo de periódicos de Alagoas**. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docmulti.aspx?bib=%5Bcache%5Dcarvalho_139180.2760737.DocLstX&pesq= Acesso em 05 jul. 2021

BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MARTINS, Marcos Lobato. História Regional. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MOURA, Dante Henrique. A integração curricular da educação profissional com a modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de Pesquisa em Educação: PPGE/UFES**. Vitória, ES, v. 19, n. 39, p. 30-49, jan./jun. 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S.; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História local: memória e identidade. In: MONTEIRO, Ana M.F.C. et.al. (Orgs). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva G. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA NA EJA: uma experiência do programa de monitoria no Ifal

Rodrigo de Melo Lucena
Vanda Figueredo Cardoso
Lucas Pereira da Silva
Marinaide Freitas

1. INTRODUÇÃO

“Os estudantes veem nos monitores um espelho pra prosseguir nos estudos”. (Docente orientador)

A pesquisa matriz da qual fazemos parte, denominada *Permanência e Cultura Organizacional Escolar na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional Tecnológica (EJA-EPT): a construção de comunidades de aprendizagens*, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2022-2025), envolveu a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), a Universidade do Porto, em Portugal, e o Instituto Federal de Alagoas (Ifal).

Ela foi geradora de experiências de práticas pedagógicas nas salas de aula dos cursos da EJA-EPT, no nosso caso específico o curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha, que é desenvolvido no Instituto Federal de Alagoas, Campus Marechal Deodoro. Trata-se de um estudo que teve como abordagem a pesquisa-ação, e que nos permitiu um mergulho nos cotidianos dos Campus e contou com estudantes, docentes, técnicos,

pedagogos/as, gestores/as, enfim, todos/as educadores/as que vivenciam este espaço.

O objetivo da referida pesquisa matriz fora produzir conhecimentos e fornecer contributos para a construção, implementação e desenvolvimento de comunidades de aprendizagens profissionais no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), perspectivando contribuir para a sistematização de uma política de permanência escolar no Instituto Federal de Alagoas.

Nesse contexto, visando garantir que os processos de *ensino-aprendizagem-ensino* aconteçam de forma qualitativa, o Campus Marechal Deodoro implantou o Programa de Monitoria, durante o horário das aulas noturnas, sob a orientação e acompanhamento de docentes de Matemática, Biologia e Língua Portuguesa, no período 2022 e 2023, que atuam na perspectiva da permanência dos/as estudantes.

Compreendemos que permanecer estudando demanda certas condições materiais e simbólicas, e segundo Reis (2009, p.68), implica na “possibilidade de transformação e existência [...] pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras”, ocorridos no processo de mediação de conhecimentos entre estudantes, monitores/as e docentes durante o desenvolvimento das aulas.

Nosso entendimento é que permanece aquele sujeito, que se percebe adquirindo novos conhecimentos e as ações do referido programa têm possibilitado o engajamento do público da EJA-EPT ao processo escolar. Com base nas pesquisas de Carmo (2010), é importante considerar a busca por reconhecimento, como elemento constitutivo da permanência do público dessa modalidade de ensino, como sujeitos capazes de aprender.

Socializamos resultados de uma pesquisa no Programa de Monitoria, realizada nas turmas dos cursos Técnicos de Nível Médio Integrado em Cozinha e Hospedagem, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Ela teve uma abordagem qualitativa (Lüdke; André, 1986), por se tratar de um fenômeno particular e

considerarmos o contexto e suas dimensões, e que nos permitiu dialogar com os/as estudantes, monitores/as e docentes, a partir de sessões de reflexão sobre a atuação da monitoria para jovens e adultos, tendo o foco no estudo de caso.

Aplicamos formulário para avaliação diagnóstica com as turmas do 1º módulo do curso de Cozinha 2023.1, para levantar as demandas dos/as estudantes ingressantes, a disponibilidade para estudo no Programa de Monitoria no contraturno das aulas, as razões e expectativas de retorno à escola e porque buscaram o curso.

Realizamos entrevista (Senra, 2011), com sessões de reflexão gravadas sobre as práticas da monitoria com estudantes do 5º e 6º módulos, dos cursos de Cozinha e Hospedagem, período letivo 2022.2 e 2023.1, com os/as monitores/as e com os/as docentes dos componentes curriculares de Biologia, Língua Portuguesa e Matemática.

Fizemos a transcrição das gravações na plataforma *reshape* (reshape.com.br) e a análise dos depoimentos na busca de entender os impactos iniciais das ações do Programa de Monitoria para a aprendizagem e permanência dos trabalhadores-estudantes da EJA-EPT. Tomamos como referência os estudos de Carmo (2010), Freire (1996), Hoffmann (2009), Mileto (2009), Reis (2009), entre outros autores. Apresentamos neste trabalho a proposta da monitoria na EJA-EPT, a caracterização dos sujeitos da pesquisa e analisamos os resultados, ao tecermos reflexões sobre os avanços e os limites dessa experiência.

2. A PROPOSTA DA MONITORIA NAS TURMAS DA EJA EPT

O programa de monitoria no Instituto Federal de Alagoas está regulamentado pela Portaria 1.130/GR de 17 de maio de 2013, e está sendo desenvolvido no Campus Marechal Deodoro desde 25 de outubro de 2018, em ambiente escolar específico. Organizado com os atendimentos dos monitores/as aos/as estudantes dos três turnos, no contraturno das aulas, e objetiva a superação de dúvidas de conteúdos escolares, a pequenos grupos de alunos/as com

agendamento prévio. Os atendimentos são realizados em sua maioria mediante orientações dos/as docentes aos/às monitores/as, para resoluções de questões coletivamente com os/as estudantes, no sentido de esclarecimento de possíveis dúvidas sobre os assuntos trabalhados em sala de aula.

O formato da Monitoria no Campus Marechal Deodoro está ancorado, primordialmente, nos seguintes objetivos da portaria que normatiza as ações do Programa de Monitoria no Ifal”, de prestar suporte ao corpo docente no desenvolvimento das práticas pedagógicas, na produção de material de apoio que facilite os processos de ensino e aprendizagem”, e o de “contribuir para melhoria da qualidade de ensino”.

Por ser considerada importante, a forma de realização das ações do Programa de Monitoria precisou ser avaliada diante das dificuldades de participação dos/as estudantes em atendimentos nos contraturnos. Uma vez que, vários/as destes/as estudantes possuem aulas sistemáticas, também nos dois turnos, bem como desenvolvem projetos de pesquisa ou extensão ou ensino; além de restrições para permanecerem no Campus em função de questões de transporte e alimentação. Observamos também a ocorrência da agenda de atendimentos com os/as monitores/as, às vésperas das avaliações, o que tem gerado um volume considerável de dúvidas em diversos assuntos, e dificulta a possibilidade de esclarecimento por parte dos/as monitores/as.

Este contexto também afeta os/as trabalhadores/as-estudantes matriculados/as no horário noturno, pois, diante das demandas pela sobrevivência no horário diurno, não dispõem de tempo, como nos relatou um estudante do quinto módulo: “Eu mesmo trabalho os dois horários. Não posso. Se realmente fosse junto com o professor no horário da aula, à noite, isso aí daria certo”. Essa foi uma das razões que nos fez rever o formato da Monitoria, em função dos/as estudantes da EJA-EPT, como estratégia pedagógica de estudo colaborativo entre os/as estudantes, mediado por monitores/as e docentes de matemática, língua portuguesa e biologia, que promovam esclarecimento de dúvidas durante as aulas, no decorrer

do período letivo, na perspectiva do processo de avaliação da aprendizagem diagnóstica e formativa (Hoffman, 2009).

Este novo formato possibilitou a abertura de diálogo entre os/as docentes e os/as estudantes-monitores/as ao atender realmente ao objetivo de “propor formas de acompanhamento de alunos em suas dificuldades” (Portaria nº1.130/IFAL, 2013), durante as aulas, sendo os/as monitores/as-estudantes mediadores/as neste processo, como diz o docente de Língua Portuguesa:

[...] antes da monitoria, a gente tinha situações em que era perguntado [a turma], insistia, se tinha alguma dúvida, e todo mundo dizia que não, ninguém tinha dúvida. Então, eu até brincava: [...] se vocês não têm dúvidas, então não estão entendendo nada. Quando a gente não entende nada, a gente não tem dúvida. Quando começa a entender, começam a surgir as dúvidas.

A fala desse docente revela que os/as estudantes tinham timidez para perguntar e sanar suas dúvidas durante as aulas. Entretanto, a execução desse novo formato exige um elevado nível de planejamento por parte dos/as docentes. Isso porque, existe a necessidade de envolver os/as estudantes-monitores/as desde o pensar as estratégias, à execução delas durante as aulas, que se constituiu em fator determinante para o sucesso do trabalho colaborativo, porém, observamos que este envolvimento precisa ser efetivo, como enfatiza o docente de língua portuguesa:

- [...] Para que eles [os/as estudantes-monitores/as] não sejam só ouvintes, como os outros estudantes [...] esse é o desafio maior de trabalhar com monitores dentro da sala de aula, é incluir no planejamento ações que eles possam participar efetivamente, e não apenas estarem presentes na sala. [...] Neste semestre, especialmente na turma de segundo módulo [Técnico em Cozinha],

- [...] eu fiz uma espécie de um roteiro prévio, aberto, porque ele pode sofrer, [...] alguma mudança no decorrer do percurso. [...] Esse roteiro permitiu que os dois monitores tivessem uma ideia geral, um panorama de alguns meses de atuação. Os textos que seriam trabalhados, da forma como esses textos seriam trabalhados, e os assuntos que se perpassariam por esses textos”. [...] Concluindo, eles participam de forma muito efetiva do planejamento,

inclusive, dando sugestões, alguns já deram sugestões de textos ou de ideias que quisessem ser trabalhadas, de que forma poderiam ser trabalhadas. Perguntei se eles achavam que isso poderia funcionar [...]. (Docente de língua portuguesa).

Com esse mesmo entendimento a respeito da necessidade de envolver a equipe da monitoria no planejamento das aulas, a docente e o docente que seguem, fizeram também seus pronunciamentos:

- A gente faz reuniões semanais e sempre trocando figurinhas [...]. Pergunto a opinião deles, porque às vezes eu penso numa atividade e eles pensam em uma outra que tem ligação com essa, mas que talvez possa se encaixar melhor com os alunos. É uma visão um pouco diferente que eles têm e que ajuda demais, eles são mais jovens [...]. Planejamos juntos e aí ela [a atividade] deu certo, conversamos sobre quais foram os pontos que precisamos melhorar. (Docente de biologia).

- É o momento de poder conversar com praticamente meu par, porque eles entendem todo o planejamento e semanalmente a gente tem esses encontros. [...] A visão que eles têm como alunos é fundamental para mim, porque é justamente isso que a professora colocou, a gente pensa numa atividade, mas com uma formatação diferente, quando eles vêm com a ideia, eles já vivenciaram, [...] estão trocando figurinhas conosco, dizendo: ‘olha professor, isso aqui que foi feito, eu pensaria assim, dá para fazer dessa forma, por exemplo’ (Docente de matemática).

De acordo com os depoimentos, percebemos que nesse formato o planejamento e a avaliação de forma sistemática são imprescindíveis, porque envolvem a equipe de estudantes-monitores/as, e oportuniza o alcance dos objetivos do Programa de Monitoria, tais como: “propiciar dados e informações ao corpo docente que subsidiem o planejamento de práticas pedagógicas” e “estimular no/a monitor/a o interesse pelo ensino e oportunizar a sua participação na vida acadêmica” (Portaria nº1.130/IFAL, 2013). E nesse contexto, as vozes dos/as estudantes-monitores/as se entrelaçam para nos dizer:

- A gente marcou para fazer toda quarta-feira a orientação [...] fica se comunicando pelo grupo (*whatsapp*) [...] monta tudo antes, testa antes também. A gente também monta algumas atividades e manda para a professora, ela avalia [...] faz alguns ajustes para poder aplicar em sala (Estudante-monitor de Biologia).

- A gente fica discutindo a lista [de questões], discutindo o assunto profundamente. Ele [o docente] me ensina coisas novas. [...] Eu sempre estou a par do conteúdo que vai ser passado na sala de aula. [...] Ele me explica, manda ementa do que vai ser passado em cada semestre (Monitora de matemática).

[...] Ele [o docente] sempre faz um cronograma com todas as atividades [...]. A gente tem total liberdade para sugerir. Ele busca dinâmicas diferentes. A gente tem um conhecimento prévio, mas sempre tem dúvidas (precisa de orientação) [...]. Porque eles (estudantes da EJA) têm dúvidas variadas [...]. (Monitor de língua portuguesa).

- Não ter essa antecipação do assunto, atrapalha bastante na hora da monitoria e, também, o nosso entendimento. Eles vão se sentir inseguros em tirar dúvidas com a gente (Monitora de língua portuguesa).

Os depoimentos destacam a importância da orientação semanal para realização do atendimento da equipe de estudantes-monitores/as. Ainda ressaltam abaixo a possibilidade de passarem por situações de constrangimento diante da turma, caso não tenham conhecimento prévio sobre os assuntos que serão trabalhados pelo/a docente:

Quando você chega na sala, aí os alunos perguntam; e aí você tem dúvidas sobre o assunto, aí você fica com receio de responder, sei lá, com algum medo, né? Aí até o próprio aluno pode olhar e dizer: “pô, esse monitor não tem conhecimento, esse monitor não está sabendo, aí como é que eu vou ter essa confiança com ele? Será que eu posso chamar ele?” Entendeu? Então isso é um ponto que tem que ser trabalhado (Monitor de matemática).

As falas acima ponderam sobre o risco da perda de credibilidade caso os/as estudantes-monitores/as não tenham conhecimento sobre os conteúdos que serão abordados pelos/as docentes em sala de aula. E nesse sentido pode causar

constrangimentos entre os/as estudantes-monitores/as e os/as estudantes da EJA-EPT.

2.1 Desafios para o ensino com monitoria durante as aulas nas turmas da EJA-EPT

Garantir que os/as docentes possam planejar e executar suas ações pedagógicas com apoio direto de monitores/as, dialoga com a necessidade, segundo Saviani (2018), de redobrar os esforços por parte dos responsáveis pelo ensino. Principalmente de docentes, quando se tratar dos/as estudantes das camadas populares, para que não seja reforçado no interior da sala de aula a discriminação. Neste sentido, o docente de língua portuguesa, ao ser questionado quanto à possibilidade de não dispor mais dos monitores/as durante suas aulas, aponta grande perda pedagógica para sua atuação docente e, principalmente, para os/as estudantes da EJA:

No caso das ações que eu desenvolvo nas aulas com os monitores, eles são também auxiliares das ações. Eles registram, eles me ajudam nos bastidores, não digo na correção das atividades, mas na sugestão de teste ou de complemento de ações a serem desenvolvidas. E aí a gente voltaria para uma relação apenas do professor e aluno, e com os monitores eles criam uma ponte [...]. Os maiores prejudicados seriam os estudantes da noite, da EJA, porque eles entendem que os monitores são essa ponte, fazem esse papel de intercâmbio comigo, e muitas vezes eles (os/as estudantes da EJA) até preferem falar com eles (monitores/as). Eles se sentem bem à vontade, e durante as atividades que a gente realiza nas aulas, quando há participação dos monitores, eles interagem muito bem com eles. Então, acho que a gente perderia, nesse sentido, nessa ampliação desse diálogo, e o diálogo voltaria a ser mais como era, entre os estudantes e o professor.

A Monitoria mostra a possibilidade dos/as docentes desenvolverem as ações de planejamento, e conseguirem, efetivamente, estabelecer a conexão com os/as estudantes da EJA. É que estes acabam se sentindo mais à vontade em dialogar com os/as monitores/as, ao construir as pontes de aprendizagem que possibilitam o esclarecimento de dúvidas e entendimento de

conceitos que não tenham ficado muito claros. Situação recorrente e observada por um dos estudantes-monitores, como também, por uma estudante da EJA-EPT:

- A gente serve como se fosse uma ponte entre os alunos e o professor. Quanto mais eles se relacionam com a gente, mais eles sentem afinidade para se aproximar com esse professor. (Monitor de Língua Portuguesa)
- O fato de ser outro aluno ajudando outro aluno, evita esse acanhamento, ficar com vergonha (Estudante do 5º módulo).

Esperávamos que o diálogo entre trabalhadores/as-estudantes da EJA, com alunos/jovens do ensino diurno trouxesse um bloqueio em relação à postura do estudante-monitor que poderia apresentar certa superioridade em relação ao domínio de conhecimento de pessoas, que tardiamente chegaram à escola. No entanto, as práticas cotidianas vêm nos mostrando uma empatia entre esses sujeitos, resultante da interação construída entre eles por meio das atividades mediadoras, que são geradoras de aprendizagens.

O pensamento de Vygotsky nos ajuda a entender este aspecto, quando fundamenta a ideia de mediação e interação entre sujeito, objeto do conhecimento e instrumentos ou artefatos mediadores (instrumentos e signos). Nesse sentido, a relação entre sujeito e objeto do conhecimento, da aprendizagem, deixa de ser direta e passa a ser indireta, mediada por instrumentos e signos, como elementos mediadores.

Por sua vez, a atividade é um vínculo que possibilita mediar as interconexões. Assim, o procedimento padrão para compreender esta relação nos processos de ensinar e aprender é: sujeito ↔ atividade ↔ objeto. Rompe assim, com o esquema Estímulo-Resposta (E-R) ou Sujeito-Objeto (S-O), e passa a considerar que existe atividade na relação E-R. A atividade “[...] ocupa o lugar do traço na fórmula E-R, transforma-a numa fórmula E ↔ R. Resta assim objeto ↔ atividade ↔ sujeito, em que tanto o objeto quanto o sujeito são historicamente e culturalmente

específicos.” (Kozulin, 2002, p. 116). Essa realidade fez com que o docente de matemática declarasse:

Eu não me vejo mais nas aulas sem os monitores. Os monitores são os meus braços e as minhas pernas, porque eu não consigo atender várias demandas que os monitores conseguem. [...] Eu ia ter que me replanejar [...] Nós não temos pernas para pensar na aula e pensar nos registros. Os monitores nos ajudam com registro, com tirar dúvida, com levantamento de dados, mapeamento, e isso é o beabá da aula, da pesquisa, do ensino, da extensão do projeto como um todo.

A equipe de monitoria é vista pelos/as estudantes da EJA-EPT com a responsabilidade de auxiliar os professores na sala de aula, conforme afirmou a estudante do 6º módulo: “a gente tem certas dúvidas que, às vezes, o professor está ocupado”, e por essa razão, o docente não tem possibilidade de atender a todos da turma ao mesmo tempo. Vimos que essa situação precisa ser considerada, tendo em vista a necessidade de atenção da equipe docente às demandas dos/as estudantes da EJA, para que possam avançar na aprendizagem e prosseguir nos estudos. Sobre essa questão, Saviani (2018, p.45) pondera que:

As condições de trabalho, o próprio modelo que impregna a atividade de ensino, as exigências e expectativas a que são submetidos professores e alunos, tudo isso faz com que o próprio professor tenda a cuidar mais daqueles que têm mais facilidade, deixando às margens aqueles que têm mais dificuldade.

Neste sentido, o processo de marginalização é cada vez mais reforçado, e em diversas situações o/a docente encontra-se com dificuldade para dar conta de todas as atribuições pedagógicas, e poder enxergar saídas mais efetivas. Para a docente de biologia, sem a participação dos/as monitores/as, ela “voltaria para a solidão” do fazer docente, e teria limites na interação com as turmas, conforme relato a seguir:

[...] quando e se a pesquisa acabar, é um momento que vai ficar na solidão, e o outro é quando os monitores não existirem mais [...] para mim os monitores são os olhos, eles enxergam coisas que às vezes eu não enxergo, e eu deixo muito aberto para que a gente troque essas figurinhas. Sempre estou perguntando: o que vocês perceberam? O que vocês ajustariam? A visão que eles estão tendo ali é importante.

Muitas vezes nós não temos como chegar em todos, a verdade é essa. E com os monitores dá para fazer atividades. Então, otimizar esse tempo em sala de aula é fundamental. E com os monitores a gente consegue fazer atividades em grupos e ir tirando as dúvidas. Sem os monitores fica difícil ter esse acompanhamento mais de perto. Porque a gente vai fazendo um rodízio ali, vai passando por todos os grupos. E eu sozinha com certeza não daria conta de terminar nas duas aulas.

A percepção dos/as docentes converge com a dos/as monitores/as no que diz respeito à importância deles/as no processo de planejamento das aulas e execução das estratégias pedagógicas. A impossibilidade do/a docente trabalhar sem sua colaboração fica evidente no relato de um dos monitores de biologia:

Um dos principais papéis da monitoria é dar o apoio ao professor, porque algumas das atividades que a gente acaba fazendo durante as aulas, o professor sozinho não iria conseguir montar, tanto na estratégia antes, entendeu? E na parte de aplicar isso em sala de aula, porque tem turmas que tem 30 alunos, então o professor sozinho não ia conseguir. Então, eu acredito que o apoio a ele é e tem sido essencial.

Toda essa articulação, esse esforço dos/as docentes têm como propósito a permanência dos/as estudantes. É o direito à educação. É o direito de permanecer, ou seja, “concluir seus estudos com qualidade, gozando de todo suporte acadêmico, social e político disponíveis nas instituições de ensino” (Carmo, 2019, p. 78). Nesse sentido, a docente de biologia pondera sobre as contribuições das práticas com o apoio da monitoria para a permanência dos estudantes:

Sim no sentido de reforçar positivamente, que tem mais pessoas pra ajudá-los, sim no sentido de ter mais pessoas para escutá-los e trocar. Então assim, tem aluno que chega e fala pro monitor que tá pensando em desistir, e o monitor tenta convencer e também dá esse feedback: ‘olha professora, fulano disse que

tá pensando em desistir” [...] Tem outros que chegam pra eles e falam: “tá tão difícil, tô pensando em desistir”, e aí é quando o monitor vem e traz essa informação, que é um momento de ir até o aluno e questionar o porquê. E você tá observando que eles estão permanecendo (Docente de biologia).

Ao refletirmos sobre as considerações da docente de biologia, nos reportamos ao pensamento de Fernandes (2020, p. 48) quanto ao “foco ser a sala de aula, nas relações entre professores e alunos e no influxo que tal situação provocará sobre a transformação da sociedade pela escola”. Para este autor, “a sala de aula fica na raiz da revolução social democrática”.

Portanto, vimos que o foco das mudanças deve ser na sala de aula, onde há possibilidades do diálogo transformador que oportuniza o processo de aprendizagem dos estudantes da EJA, como observamos neste formato de atendimento da monitoria durante as aulas. Desta forma, entendemos que esta proposta já aponta resultados positivos na perspectiva da permanência dos estudantes.

O docente de língua portuguesa não tem percebido abandono e acredita que a monitoria esteja contribuindo e “trazendo uma ideia significativa para a prática, para os estudantes entenderem, desejarem permanecer no Campus”. No entanto, vimos que os/as estudantes enfrentam desafios que transcendem os muros da escola, que podem comprometer a permanência e a continuidade dos estudos, conforme relata a estudante do 5º módulo: “O ônibus que eu venho, é o último que chega aqui no Ifal, a aula já está avançada, aí eu não chamo [o monitor de LP], fico com vergonha”. Observamos que a estudante foi prejudicada no acesso ao conhecimento já trabalhado pelo professor durante a aula, e passa a acumular dúvidas e sente-se responsável pelos atrasos.

Outras questões que observamos se referem a situações familiares, que podem interferir no aproveitamento dos/as estudantes, a exemplo do que relata a estudante do 6º módulo, ao destacar que na condição de: “Mãe de família que trabalha, que nem eu [...], tem filho especial, tem mãe especial, que a gente precisa faltar [...]. E, às vezes, eu me arrumo para ir para o colégio

e ela começa a ter crise”. Essas são realidades que precisam ser acompanhadas e o fato de termos monitores/as pode oportunizar atendimentos complementares, para que esses sujeitos tenham possibilidades de prosseguir nos estudos e não desistir. Para o docente de matemática, a desistência nas turmas da EJA é:

Bastante alta, mas com esse programa de monitoria, a gente consegue diminuir essa quantidade de alunos com baixa autoestima, que esse é o ponto. Quando eles chegam aqui, que percebem que não vão conseguir, eles abandonam. Mas, quando percebem que têm apoio e que a gente está perto, que conseguem aprender juntos, que esse é o detalhe, aprender juntos, vivenciar juntos e prosseguir juntos.

De acordo com o depoimento do estudante do 6º módulo - “Na minha sala mesmo, tem algumas pessoas que são mais de idade e têm muita dificuldade em matemática e física”. Situação recorrente que aponta a urgência no atendimento sistemático e individualizado nas turmas da EJA. Entendemos que o programa de monitoria pode contribuir com o trabalho docente para o avanço da aprendizagem dos/as jovens e adultos, conforme afirma o docente de matemática:

Acho que a monitoria termina sendo um elo positivo de segurança para os estudantes da EJA, porque eu não sei se eles se sentem valorizados [...] Esses monitores são alunos que estão aqui pra nos ajudar, não são alunos que estão aqui pra nos julgar. [...] Os monitores têm essa conexão com eles no sentido de cumplicidade.

No que diz respeito à melhoria observada com relação à participação, o docente de língua portuguesa refletiu que, pelo fato dos/as estudantes passarem a falar, a perguntar e a buscar tirar as dúvidas, são indicativos positivos, porque “já é um processo de aprendizado, já é uma busca. Mesmo que o resultado ainda não seja conclusivo [...] Quando eles começam a interagir com os alunos, os monitores, meio que as dúvidas começam a aparecer e eles começam a refletir sobre isso”.

Para Vygotsky (1991), os sujeitos envolvidos, por meio da escuta atenta conseguem identificar com detalhe o aspecto do assunto que ainda não foi assimilado por outra pessoa e ao trocar informações, estão atuando na zona de desenvolvimento proximal, o que possibilita outras aprendizagens. Entendemos que esse é o papel da equipe da monitoria de ensino.

3. OS SUJEITOS DA EJA: COMO SÃO VISTOS PELO SISTEMA DE ENSINO

Segundo Moura (1999; 2013), os sujeitos da EJA, que por razões sociais, econômicas e históricas, buscam a escola *tardamente*, ou retornam para dar continuidade ao processo de escolarização, possuem experiência de vida, uma das características que os diferenciam das crianças e jovens. É que são pessoas jovens, adultas e idosas que desafiam a própria realidade social e econômica e tentam *recuperar o tempo perdido*, e buscam o acesso *tardio* às instituições de ensino que ofertam cursos para o público da EJA. Enfrentam as barreiras culturais do ambiente escolar e a visão estigmatizada sobre suas possibilidades de apropriação de novos conhecimentos.

Na perspectiva de desconstruir esse discurso oficial de *normalidade* na educação, Paiva; Sales (2013), apoiando-se nos estudos de Hacking (1999), afirmam que:

No caso da EJA, a normalização pode ser expressa na construção de um discurso positivo sobre os sujeitos. Estes, mesmo analfabetos ou com baixa escolaridade, têm conhecimentos, têm capacidade de aprender, assumem responsabilidades e realizam de forma plenamente satisfatória inúmeras tarefas ao longo de suas vidas (Paiva; Sales, 2014, p. 7).

O pensamento de Paiva e Sales (2014) é confirmado no relato do monitor de matemática, como observado no processo de mediação realizada pelo referido monitor, e articulado aos conteúdos escolares com a vida prática dos jovens e adultos, ao atribuir sentidos a

conceitos matemáticos e permitir fortalecer a autoconfiança sobre os conhecimentos que os sujeitos da EJA já dominam:

Quando eu conversava com as pessoas sobre cálculo, sem calculadora, elas ficavam meio perdidas. Só que a maioria das pessoas, alguns trabalham com dinheiro, trabalham com venda. Daí eu disse: ‘vamos relacionar isso com dinheiro. Se você tem 50 reais, vai dividir pra seis filhos seus, seis sobrinhos’. E eles sabiam resolver isso. E eles resolvem com centavos [...] Só que eles achavam tão difícil o assunto. Aí eles começavam a dividir e acertavam. Batia a palma assim e saía. Eles já começavam sem calculadora (Monitor de matemática).

Compreendemos que esse *discurso positivo* deve ser o alicerce para a elaboração de propostas educativas que respeitem e considerem as especificidades dos/as *trabalhadores/las estudantes*, sujeitos de direito, e resguardado pela Constituição Federal de 1988.

3.1 Os sujeitos da EJA: o que buscam quando retornam à escola

Para conhecer as expectativas dos estudantes que ingressam no curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha, os desafios no retorno à escola para a continuidade dos estudos, realizamos uma avaliação diagnóstica com a turma do primeiro módulo, período letivo 2023.1. Utilizamos um questionário no *Google Forms* para registro das demandas dos sujeitos da EJA, as razões das interrupções, retornos, e permanências no processo de escolarização.

Os dados apontaram que buscam acesso e conclusão dos estudos em nível médio, embora 50% dos matriculados nesta turma já tenham concluído o ensino médio. Apontam, também, que almejam *ter uma profissão; a oportunidade de emprego na área de Gastronomia; a intenção de abrir o próprio negócio*. Quando perguntados sobre acesso ao mundo do trabalho, 50% afirmaram que já trabalham e 50% encontram-se em situação de desemprego.

Como vimos, os/as estudantes jovens e adultos entendem que a instituição de ensino poderá proporcionar formação profissional

técnica para atender aos seus objetivos. Contudo, terão que enfrentar contextos desafiadores, tais como: *possíveis atrasos devido ao horário de trabalho; situações familiares, filhos pequenos, morar distante do Campus do Ifal, em Marechal Deodoro; limites na oferta do transporte municipal* no horário noturno. Situações que precisam ser consideradas e acompanhadas pela instituição, para oportunizar a continuidade dos estudos desse público.

No que diz respeito às possibilidades de obter êxito no curso, revelaram “insegurança na condição de acompanhar os estudos por estar fora da sala de aula há muito tempo”; com destaque para grande quantidade de estudantes que relataram *dificuldade na matemática*. Demandas que apontam a necessidade de estratégias pedagógicas para atendimento aos estudantes, a fim de que superem as dificuldades e avancem na aprendizagem.

Os estudos de Carmo (2010, p. 13) revelam que “[...] os alunos que voltam a estudar querem e gostam de ser exigidos, o que os amedronta é a distância que os conteúdos ministrados têm de sua realidade”. Assim, questionados sobre a disponibilidade de horário para estudos no Programa de Monitoria no contraturno das aulas, somente 42,85% da turma demonstrou possibilidade de participação, ficando 57,15% dos estudantes impossibilitados do acesso ao atendimento da equipe de monitores/as.

Gráfico 1 – Possibilidades de monitoria no contraturno



Fonte: Avaliação diagnóstica - 1º módulo 2023.1

A avaliação diagnóstica realizada com a turma 1º módulo 2023.1 aponta situações desafiadoras à permanência no curso, sendo ressaltado a *importância do diálogo, apoio e incentivo de familiares, docentes e colegas de turma para não desistirem*. Este dado confirma a pesquisa de Miletto (2009), que a permanência dos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos está relacionada a práticas colaborativas e o apoio entre eles, como fatores para continuarem os estudos e concluírem o curso. Além disso, a turma destacou que “o suporte do Programa de Monitoria durante as aulas tem contribuído de forma positiva para o entendimento dos assuntos em Matemática, Biologia e Língua Portuguesa”, e possibilita avanços na aprendizagem.

4. MONITORIA PARA APRENDIZAGEM E PERMANÊNCIA DOS/AS TRABALHADORES/AS-ESTUDANTES DA EJA EPT

O fenômeno da permanência implica dispor de “[...] recursos materiais e financeiros necessários à existência individual como estudante”. Deve-se considerar, também, as condições simbólicas, que envolvem os/as estudantes no contexto educacional e implicam

as possibilidades “[...] que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, serem reconhecidos e de pertencerem a ele”, conforme aponta a pesquisa de Reis (2009, p. 68).

O que se observa normalmente, é o distanciamento entre docentes e estudantes, caracterizado pela relação de acanhamento destes/as estudantes em tirar dúvidas, participar com apontamentos, observações acerca dos conteúdos ministrados. Lahire (1997) pondera que para diversos/as estudantes, as práticas de linguagem e os tipos de comportamentos próprios às escolas, divergem consideravelmente de suas estruturas familiares, e tornam as relações sociais escolares um desafio para estes/as estudantes. O relato da estudante do 5º módulo ratifica estas observações: “às vezes eu tenho dificuldade de perguntar alguma coisa para o professor e às vezes até vergonha, né?”

Tudo deve convergir para a sala de aula. As atividades realizadas pelos atores que compõem a estrutura escolar devem agregar valor para a promoção do ensino e realização da aprendizagem. Ou seja, a sala de aula. Por este motivo que todo esforço, investimento, planejamento, deve conferir “à sala de aula a capacidade de operar como o *experimentum crucis* da prática escolar humanizada, de liberação do oprimido, de descolonização das mentes e corações dos professores e alunos, de integração de todos” (Fernandes: 2020, 49).

Lahire (1997, 19) pondera que *os casos de fracassos* escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar, ou seja, as exigências e injunções escolares intensificam as chances deste fracasso dos/as estudantes. Compreendendo este fenômeno, o docente de língua portuguesa entende claramente a importância dos monitores como mediadores, e retoma a caracterização da ponte como objeto facilitador do processo de ensino e aprendizagem, ao possibilitar a necessária conexão entre os conteúdos ministrados por ele e a devida compreensão dos/as estudantes:

Os estudantes, de um modo geral, se sentem confortáveis em falar com os monitores. E talvez essa figura do professor, para eles, ainda assuste [...] mesmo eu tentando quebrar isso, eu tentando interagir melhor com eles, mas ainda assim é um professor. Então, principalmente nas turmas mais novas (primeiros e segundos módulos) [...] então, os monitores fazem esse papel de ponte e eu acho que essa é a maior contribuição.

Portanto, conectar ativamente os/as monitores/as aos/às estudantes durante a aula, é fator preponderante para a permanência, pois promove a maior participação destes/as estudantes nas estratégias propostas pelos/as docentes. A percepção da monitora de língua portuguesa quanto a este ponto é:

Para eles é como se fosse de aluno para aluno tirando uma dúvida [...] Eles podem sentir vergonha de falar alguma dúvida e outras pessoas zombarem ou achar que vai ser diminuído por não saber de alguma coisa. Quando a gente vai diretamente e fala com a pessoa (estudante), ela já fala: 'isso aqui, é desse jeito?'. A gente vai e dá um jeitinho de explicar de outra forma o que o professor pode ter explicado e eles não tenham entendido.

Os depoimentos do docente e da monitora, convergem com a realidade vivenciada nas turmas da EJA, conforme observamos nos depoimentos das estudantes dos 5º e 6º módulos do curso Técnico em Cozinha:

A gente se sente mais segura para perguntar, com mais intimidade [...] às vezes eu tenho dúvidas, mas eu não chego para o professor. O fato de ser outro aluno ajudando outro aluno, evita esse acanhamento, ficar com vergonha.

A mediação dos conhecimentos implica no diálogo e na interação entre sujeitos docentes, estudantes e monitores, condição essencial para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Para o docente de língua portuguesa: "nas turmas com que eu trabalho, parece já estar meio consolidada, no sentido de que os estudantes das turmas já conhecem os monitores e já se sentem mais à vontade com eles, para perguntarem dúvidas durante as aulas". No entanto, "difícilmente eles conseguem marcar um outro

horário fora da sala de aula”. Fato que confirma a importância de oportunizar o atendimento do programa de monitoria durante o horário de aula, diante das demandas apresentadas nas turmas da EJA, conforme observações da equipe de monitores:

- Determinada atividade, mesmo nós dois e o professor auxiliando, eles têm muita dúvida naquilo que é básico. Às vezes, são muitas dúvidas. Não dá conta de atender todos os alunos (Monitor de língua portuguesa).

- Por conta da idade do pessoal, em questão de aprendizagem, a galera não aprende muito direto, [...] teria que fazer alguma dinâmica para eles conseguirem, sei lá, interpretar ou absorver melhor (Monitor de matemática).

- Estou dando reforço para algumas pessoas que estão com mais dificuldade nos assuntos. [...] em questão de avaliação, trabalho, eu estou ali auxiliando, algumas dúvidas de, sei lá, regra de sinal ou qualquer dúvida mesmo de interpretação de texto (Monitor de matemática).

No que diz respeito ao relacionamento interpessoal e participação dos/as estudantes durante os horários de aula, a equipe da monitoria destaca que:

- Em relação ao relacionamento deles, dos alunos com os alunos, eu não vejo nada anormal que não aconteça em toda sala de aula. Tem pessoas que são mais afastadas, têm duplas, têm trios entre eles, mas eles não têm nenhuma dificuldade que eu tenha observado em interagir entre si (Monitora de língua portuguesa).

- O pessoal, principalmente aqueles que ficavam no celular, eles estão mais participativos. Por conta dos jogos que a gente tem feito, sabe? Assim, o diálogo dentro da sala está bem melhor (Monitor de biologia).

- [...] a gente deixou lá uma caixinha para que eles falem suas dúvidas, suas perguntas para serem discutidas nas próximas aulas [...] eles têm interagido muito [...] eles não se identificam. Só quem vê as perguntas é a professora e a gente. E a gente não vai dizer de quem é. [...] Então, é mais acessível para eles dessa maneira. (Monitor de biologia).

Vale destacar que situações dispersivas na turma afetam a aprendizagem e a atenção dos estudantes, conforme revela a estudante do 5º módulo em seu depoimento: “A sala quase cheia, a maioria ficava nos cantos, no celular, não prestava atenção na aula, não participava da aula, conversava, atrapalhava a aula [Biologia]”.

Além da formação para os estudantes da EJA, esse formato do atendimento da monitoria durante as aulas, tem repercutido na formação acadêmica dos/as monitores. Conforme observado no relato dos docentes:

- Esse fazer pedagógico, tirando as dúvidas, aprendendo, é muito importante para desenvolver várias habilidades. O domínio de palco, você quando vai falar em público, é um nó para todo mundo, e quando ele está treinando esse momento de falar, ele está treinando várias habilidades. Por isso que o espaço da sala de monitoria, que eles podem conversar entre si, as áreas, eu acho muito bonito, porque é um desafio que nós professores temos, as áreas se conversarem (Docente de matemática)

- Estão lidando com pessoas mais velhas do que eles e tendo esse desafio de ouvir com atenção e de responder com a linguagem que seja apropriada, que seja compreendida e com paciência, que eles têm bastante. Então, é uma ação que faz com que eles desenvolvam muito esse lado pessoal [...] exercita a compreensão, a ética [...] (Docente língua portuguesa).

Nessa perspectiva, a escuta e troca de conhecimentos dos/as monitores/as com os/as estudantes e professores/as são fundamentais, porque possibilitam perceber e refletir sobre os conceitos que já dominam, e outras questões a partir do olhar desses sujeitos a respeito da realidade que vivenciam.

Entendemos que para a permanência dos/as estudantes é crucial que aprendam no processo do curso, ou seja, os alunos têm maior probabilidade de persistir, aprender e concluir a escolarização quando descobrem e se colocam em ambientes que possuem altas expectativas para sua aprendizagem, fornecem apoio acadêmico e social e *feedback* frequente, e se envolvem ativamente com outros/as estudantes e professores/as, em particular nas salas de aula (Tinto, 2009).

5. PARA NÃO CONCLUIR DIANTE DOS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA NA EJA- EPT

Diante dos aspectos investigados constatamos que a realização das ações do Programa de Monitoria somente no contraturno das aulas só atenderia a uma parcela pequena dos/as estudantes, situação que comprometeria as condições necessárias à permanência dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Como vimos, a possibilidade de realização do atendimento durante os horários das aulas de biologia, matemática e língua portuguesa, tem assegurado maior participação durante as atividades propostas e mediação dos/as monitores/as ao sanar dúvidas da maioria dos/as estudantes juntamente com a equipe docente. A monitoria em sala de aula também tem possibilitado maior segurança aos/às estudantes, que buscam sanar suas dúvidas, pois demonstram que sentem vergonha de se exporem ao perguntarem diretamente aos/às docentes durante as aulas.

No entanto, o desenvolvimento da monitoria de ensino adotada nas turmas da EJA-EPT, requer como premissa básica o planejamento das ações com o envolvimento dos monitores neste processo. E participação nas atividades em sala de aula, ou seja, que os/as monitores/as se preparem, entendam antecipadamente os assuntos que serão abordados, para que possam tirar as possíveis dúvidas. Desta forma, envolver-se-ão no desenvolvimento da aula, para além do papel de ouvintes e observadores. Esse desafio precisa ser compartilhado com toda equipe docente da EJA envolvida no programa de monitoria.

Ficou notória a importância da interação entre os sujeitos durante as atividades em sala de aula para a evolução da aprendizagem dos/as estudantes da EJA, sendo os/as monitores/as e docentes, mediadores/as do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, e possibilitou a criação das pontes fundamentais na comunicação entre os/as estudantes e os/as docentes, ao oportunizar a utilização de novos conhecimentos e práticas pedagógicas com as turmas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Os resultados preliminares da estratégia do atendimento da monitoria em sala de aula, realizada com as turmas dos cursos de Cozinha e Hospedagem, indicam que houve melhoria da integração dos/as estudantes. E oportunizou a participação nos estudos no Programa de Monitoria, realizados durante as aulas dos componentes curriculares de Matemática, Biologia e Língua Portuguesa. Observamos avanços na aprendizagem e prosseguimento dos estudos, com estabilização da frequência e das matrículas.

Com base nos avanços observados por meio dos relatos dos/as estudantes, docentes e monitores/as, vimos que o formato de monitoria adotado na EJA foi uma conquista que oportunizou aos/às estudantes, maior integração e participação em sala de aula, e houve a necessidade de ampliar a oferta do atendimento da monitoria para outros componentes curriculares da educação geral, como já solicitado pelas turmas nas aulas de química e física, assim como, para as áreas técnicas. Para tanto, será necessária articulação com a gestão do Campus Marechal Deodoro, para provisionar recursos orçamentários e financeiros, visto a possibilidade que esse formato aponta para a melhoria dos resultados na aprovação e continuidade dos estudos.

Vale ressaltar a observação da equipe docente como aspecto positivo do trabalho realizado no programa de monitoria, ser a integração dos estudantes adolescentes do médio integrado diurno, com os/as jovens e adultos dos cursos noturnos, que apesar da diferença de idade, tem proporcionado o diálogo, a troca de informações e de conhecimentos.

O grande desafio apontado nos depoimentos será a ampliação do grupo de monitores/as e garantir o acompanhamento sistemático, com o registro, a reflexão das práticas pedagógicas, e ações que têm sido garantidas por meio do desenvolvimento da pesquisa financiada pelo CNPq. Além das contribuições de participação em eventos, elaboração de artigos e publicações sobre os estudos e práticas na EJA-EPT. Portanto, será necessário garantir a continuidade de encontros pedagógicos com diálogos interdisciplinares.

Entendemos ser urgente a implementação de políticas educacionais para o atendimento à complexidade que perpassa o fenômeno da permanência escolar, pois requer acesso a condições materiais no âmbito institucional e, o enfrentamento dos mecanismos de exclusão que perpassam as práticas escolares em relação à Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 10.ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 46 p. (Série Legislação, n. 130).

CARMO, Gerson Tavares. **O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social**. 2010. 339 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Campos dos Goytacazes, 2010. Disponível em: http://uenf.br/pos-graduacao/sociologia-politica/files/2013/03/TESE_O-Enigma-da-EJA-CARMO-Gerson-T.-PPGSP-UENF-2010.pdf. Acesso em: 5 nov. 2014.

CARMO, Gerson Tavares do. **Dar conta da permanência: da invisibilidade à publicização de uma pergunta**. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2019.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

IFAL, **Normas de Organização Didática** do IFAL. Resolução nº 32/CS, 2014.

IFAL. **Programa de Monitoria** de Ensino. Portaria n.1130/GR, 2013.

HOFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009

KOZULIN, A. **O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos**. In: DANIELS, H. (org.). Uma introdução a Vygotsky. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

MARINHO, Paulo. (2014). **A avaliação da aprendizagem no ensino básico: contribuições para a sua compreensão na sua relação com o sucesso escolar**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

MILLETO, Luís Fernando Monteiro. No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/estrategias-e-trajetorias-de-permanencia-na-eja-\(\)-luis-fernando-mileto.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/estrategias-e-trajetorias-de-permanencia-na-eja-()-luis-fernando-mileto.pdf). Acesso em 17 jan. 2024.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Os alunos jovens e adultos que buscam a educação de jovens e adultos: quem são e o que buscam na escola. Maceió, 2013. Mineografado.

MOURA, Tânia Maria de Melo. A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.

PAIVA, Jane; SALES, Sandra Regina Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos?:dossiê educação de jovens e adultos. Education Policy Analysis Archives=Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona, v. 21, n. 69, p. 1-19, 2013. Disponível em: <<http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=275029728068>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

REIS, Dyane Brito. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 214 f. Tese (Doutorado e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/944.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43 edição. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2018.

SENRA, Márcia. **Ciências sociais e questão metodológica: fontes orais, história de vida e memória**. Revistas eletrônicas Newton Paiva, no 4, 2011. Disponível em: http://revista.newtonpaiva.br/seer_3/index.php/RevistaPo

TINTO, Vincent. **Taking student retention seriously: Rethinking the first year of university**. Syracuse University, 2009 - Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228747694_Taking_student_retention_seriously_Rethinking_the_first_year_of_university

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4 ed. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

RECEITA: construção e revisão do gênero textual na prática

Bruno César Ribeiro Barbosa

Ingrid Tavares de Lima

Maria de Fátima Feitosa Amorim Gomes

Vanda Figueredo Cardoso

1. INGREDIENTES: UMA INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla, que busca essencialmente fomentar a criação e a manutenção de espaços de interação entre estudantes e professores-pesquisadores na rede federal de ensino. A pesquisa *Permanência e cultura organizacional no Proeja: a construção de comunidades de aprendizagens – CNPq/Ufal/Ifal/UP (2022-2024)* possibilitou que nossas práticas de ensino, muitas vezes repetitivas e, de certo modo, isoladas, pudessem tecer, em conjunto, os fios que compõem a rede da educação no processo de ensino-aprendizagem.

Isso porque, ao nos permitirmos dialogar com docentes de outras áreas do conhecimento, tivemos, ao mesmo tempo, acesso a outros modos de agir e de pensar o ensino, como também a oportunidade de sugerir ou indicar outras práticas e métodos. E isso, decerto, gerou um maior comprometimento entre os envolvidos em seus respectivos componentes curriculares e em sua relação com os demais.

Inicialmente, os docentes dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio em Gastronomia e Hospedagem, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos Integrado à Educação Profissional Técnica (EJA-EPT), do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), Campus

Marechal Deodoro, foram provocados por profissionais do setor pedagógico do Campus, e por profissionais parceiros de outras instituições de ensino, a sistematizar ações já praticadas em salas de aula.

Desse modo, por meio do registro sistemático de tais ações, e do constante diálogo com todos os participantes da pesquisa, nós, professores e pedagogos, aprimoramos e planejamos tais práticas, com metodologias que promoveram maior interdisciplinaridade e ludicidade, a fim de que possíveis evasões fossem evitadas, oportunizando, com isso, a desejada permanência escolar.

E ao iniciarmos as atividades ligadas à pesquisa, imediatamente nos veio à lembrança esta valiosa reflexão de Freire, para quem o diálogo é parte essencial da vida em sala de aula (e fora dela):

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no lugar do outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros 'isto', em quem não reconheço 'outros eu'? [...] Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? (Freire, 1981. p.95)

A obra de Freire é um constante (e instigante) convite à reflexão, especialmente para a prática docente. Seguindo essa lógica, o diálogo é, portanto, estrutura fundante para o ensino e a aprendizagem. E para alcançar esse nível de diálogo, precisamos de fato exercer constantemente a humildade, pois para que haja verdadeiramente um diálogo é preciso haver, ao mesmo tempo, o falar e o ouvir, livres de barreiras e de preconceitos. Sem nos dispor a ouvir os estudantes, suas inquietações, seus desejos, anseios e dúvidas, como conseguiríamos acessá-los a ponto de realmente poder contribuir com sua formação plena?

Nessa conjuntura, optamos por desenvolver práticas pedagógicas que possibilitassem a integração curricular por meio da interdisciplinaridade. O currículo, nestas condições, possibilita a disseminação de conhecimentos e saberes no espaço acadêmico realizado ao longo da história pela sociedade. Normalmente, esses

conhecimentos chegam às salas de aula de forma segmentada nos diversos componentes curriculares, dificultando a compreensão/formação das/os estudantes, por diferenciarem-se demasiadamente da vida cotidiana, que não é compreendida como um jogo de quebra-cabeças, onde as peças se encaixam, e sim com a multiplicidade que a capilaridade dos saberes se enreda, sem começo, meio ou fim, de forma abrangente e integrada (Ferreira, Felzke, 2021).

Dessa forma, a integração curricular se apresenta como um instrumento educativo de grande eficiência acadêmica na EJA-EPT, que se materializa numa educação integral, superando a visão tecnicista substituída pelas habilidades de entender, vivenciar e se comportar das/os estudantes (Ferreira, Felzke, 2021). Assim, várias práticas pedagógicas vêm sendo desenvolvidas na implementação do currículo integrado, como, neste caso, a utilização do gênero textual *receita*, nos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio em Gastronomia e Hospedagem.

Nesses espaços, é necessário o diálogo entre os docentes do curso, estudantes e a pedagogia, dentre outros (Sacristán, 2000), para que se desenvolvam práticas exitosas. Corroborando com os citados autores, Lucília Machado defende que,

[...] o currículo será sempre uma construção dinâmica, concretizada nas relações pedagógicas, cujo sucesso depende da participação e da capacidade de autoavaliação destas práticas pelos sujeitos que as tecem (2009, p. 52).

A visão tridimensional do currículo integrado engloba a formação básica, técnica e política, tendo o trabalho como princípio educativo. Assim, concordamos também com Ramos ao afirmar que,

[...] o sentido histórico do trabalho, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado, também traz fundamentos e orienta finalidades da formação, na medida em que expressa as exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. (2017, p. 2)

Desse modo, e antes de adentrarmos propriamente no objeto central deste estudo, consideramos válido apontar para as ramificações que dele derivaram. Isso porque, na verdade, essas ramificações têm origem num mesmo tronco: a linguagem, e de que forma nossos estudantes podem aprimorar seus conhecimentos técnicos, linguísticos, literários e de mundo.

Assim, nas aulas de Língua Portuguesa, algumas ações foram consideradas exitosas, como as práticas de leitura e as rodas de conversa em diversos espaços do Campus, para além da sala de aula. Lugares antes pouco frequentados pelos/as discentes da EJA, como a biblioteca, a sala de informática e áreas de lazer, a céu aberto, num dos jardins do Campus, tornaram-se espaços rotineiros de leitura, de diálogo e de compreensão do mundo.

Aqui é importante ressaltar que todas essas ações contaram com a contribuição do *Programa de Monitoria de Ensino* (IFAL, 2013), no Campus Marechal Deodoro, por meio da participação efetiva dos monitores de Língua Portuguesa, em sala de aula (e fora dela), auxiliando o professor-orientador no planejamento e na execução das referidas ações.

Considerando ainda que uma das maiores queixas de nossos estudantes, no campo da linguagem, é a leitura e a compreensão do texto, utilizamos como foco principal das aulas as mais variadas produções textuais, buscando alcançar uma diversidade razoável de tipos e gêneros. Para isso, a noção de *texto* defendida por Ulisses Infante (2005), conforme vê-se abaixo, já nos direciona para uma necessidade de promover diálogos, entrelaçamentos de ideias e de práticas:

a palavra texto provém do latim *textum*, que significa 'tecido, entrelaçamento'. [...] o texto resulta da ação de tecer, de entrelaçar unidades e partes a fim de formar um todo interrelacionado. (Infante, 2005, p. 34)

Entender o texto como um tipo de entrelaçamento de unidades interrelacionadas é, decerto, um importante passo para que os discentes percebam a complexidade da linguagem e da construção

textual. Isso, entretanto, não significa dizer que eles não tenham condições linguísticas e/ou cognitivas para desenvolverem enunciados mais elaborados. Ao contrário, eles, em geral, já o fazem, sobretudo na comunicação oral. Um dos nossos maiores desafios é, portanto, oferecer condições e ferramentas para aprimorarem as técnicas da leitura e da escrita, nos mais variados gêneros. Assim, e em acordo com o pensamento de linguistas contemporâneos, como Possenti (1996),

saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber gramática. Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua. (1996, p. 30)

Nesse contexto, antes de elaborarmos qualquer ação a ser desenvolvida em sala de aula, levamos em conta esse saber prévio de cada estudante, pois todo estudante é, antes de tudo, um falante que domina a sua língua materna, sua estrutura interna, sua gramática. E por isso é capaz de elaborar enunciados complexos, ainda que se utilize de registros típicos de determinadas variantes linguísticas, a depender do lugar onde vive, da faixa etária, e de outros fatores externos à língua. Afinal, trazendo outra vez o pensamento freiriano, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” (1989, p.13).

Inseridas, portanto, no íntimo dessa relação entre as leituras do mundo e da palavra, as ações que norteiam este trabalho foram pensadas inicialmente como atividades descontraídas, alinhadas ao contexto em que foram executadas, e à própria estruturação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, conforme vemos adiante.

2. MODOS DE PREPARO: A CONSTRUÇÃO DO TEXTO E DE SENTIDOS

A Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, há muito sofre com as inúmeras dificuldades, tanto de ordem interna quanto externa ao ambiente escolar. As realidades complexas de cada discente nos obrigam, enquanto professores, pedagogos e pesquisadores, a repensar constantemente os caminhos e a prática docente. Diante desse cenário, nos vimos desafiados a colocar em prática muito das nossas inquietações profissionais, a fim de que pudéssemos de fato contribuir para uma formação acadêmica e cidadã.

Com base nos estudos de Carmo (2010, p. 13), sobre a permanência escolar na educação de jovens e adultos, “[...] os alunos que voltam a estudar querem e gostam de ser exigidos, o que os amedronta é a distância que os conteúdos ministrados têm de sua realidade”. Desta forma, torna-se indispensável o “redimensionamento das práticas pedagógicas e de gestão dentro das escolas, a partir do ingresso destes adultos trabalhadores”, conforme apontado por Noro (2011, p. 18), condição para o sucesso da aprendizagem dos sujeitos inseridos nos cursos da EJA EPT.

Em razão disso, e levando em consideração as maiores dificuldades dos estudantes da EJA no campo da linguagem, é que decidimos, em acordo com a equipe da monitoria de ensino e com o setor pedagógico do Campus, abordar questões que lhes fossem pertinentes e que dialogassem com outras áreas do conhecimento, especialmente com as disciplinas técnicas. Foi nesse contexto que, nas aulas de Língua Portuguesa, resolvemos iniciar abordando o gênero textual *receita*, já que predominava, na sala de aula, discentes do curso técnico integrado em Gastronomia, e que boa parte desses/as estudantes costumam cozinhar rotineiramente em seus lares.

No entanto, para a realização prática de tais ações, não (re)utilizamos a didática costumeira de iniciarmos com a parte teórica, discorrendo sobre o tema escolhido, e enchendo o quadro de palavras e teorias pouco elucidativas para estudantes nessas

condições. Iniciamos a aula com um bolo de milho¹ repartido para todos os presentes: estudantes, professor e monitores. Ao som de Luiz Gonzaga, comemos umas fatias de bolo como se estivéssemos participando de alguma confraternização (e estávamos!).

Esse clima festivo foi propício para que todos nos sentíssemos à vontade, como numa festa entre amigos. Em seguida, pedimos aos estudantes que, em duplas, escrevessem em seus cadernos uma receita para o bolo que acabaram de degustar. Depois de prontas as receitas, os grupos leram, em voz alta, os seus respectivos textos e entregaram-nos ao professor, que, em parceria com os monitores, fez uma primeira leitura avaliativa, mas sem necessariamente atribuir notas aos trabalhos.

Depois de lidos, os trabalhos foram devolvidos às duplas, com algumas observações e sugestões de aprimoramento. Além disso, foi solicitado aos/as discentes que destacassem, no texto, os verbos encontrados. A partir daí, o professor, com o auxílio dos monitores, revisou o estudo dos verbos, dando ênfase aos modos verbais, especialmente ao modo imperativo, o qual é muito comum no gênero *receita*, uma vez que este é um tipo de texto injuntivo, que tem por objetivo instruir alguém, orientando na realização de algum procedimento, a partir de determinado passo a passo.

Num outro momento da aula, o professor e os monitores entregaram às/aos discentes uma cópia de uma letra de música da banda de *rock* brasileiro Legião Urbana. Nela, há uma passagem que se assemelha a uma receita. Ao lerem (e ouvirem) o texto, os/as alunos/as logo perceberam algo de diferente nele. Perceberam de imediato que ali havia uma estrutura textual semelhante a uma receita, mas estranharam seus ingredientes (estupidez, mentira, promessas não cumpridas, ódio, inveja, maldade...).

Neste caso, eles/as precisaram aguçar um pouco mais a imaginação até perceberem que se tratava de um texto literário, ficcional, figurativo. Desse modo, além de reforçarem seus

¹ Era época junina, e, por isso, escolhemos uma música e uma comida típicas da região do Nordeste brasileiro nessa época do ano (bolo de milho e forró).

conhecimentos sobre o gênero abordado (receita), também puderam ampliar/revisar outros conhecimentos linguísticos e interpretativos. Diversas possibilidades de leitura e de entendimento surgiram a partir desse texto, e do diálogo que surgiu logo após essa leitura. Esse tipo de prática certamente favorece uma compreensão mais ampla do texto, e de sua relação com o mundo de fato, com o contexto.

Houve, com isso, durante toda a aula, uma relação prática entre os conhecimentos de mundo das/dos estudantes, o gênero textual escolhido e os estudos técnicos, literários e gramaticais, já que a flexão dos verbos no modo imperativo está diretamente associada à ação de dar uma ordem, orientar ou fazer um pedido. E essa estrutura textual pode ser aplicada, inclusive, a outros contextos, que vão além da gastronomia. Essa prática fez com que as/os estudantes percebessem que seus conhecimentos prévios foram muito úteis para a compreensão dos assuntos abordados, incluindo questões literárias, figurativas, como o uso de metáforas e metonímias, por exemplo. Além de questões mais específicas da área técnica.

Do ponto de vista técnico, uma receita é uma relação de ingredientes e procedimentos necessários à elaboração de um prato. Constitui-se, assim, uma importante ferramenta dentro da gastronomia. Trata-se de um documento no qual estão registradas informações precisas sobre as preparações. Essas informações podem, inclusive, ser decisivas para o sucesso de uma unidade de alimentação, uma vez que são os elementos estruturantes do cardápio, e ao redor delas giram importantes tarefas e processos operacionais de um restaurante (Payne-Palacio, 2015).

O objetivo de uma receita é guiar o cozinheiro através de instruções claras e detalhadas, a fim de garantir a reprodução de uma preparação. Portanto, esta deve apresentar uma linguagem acessível e conter informações essenciais, tais como o título da receita, ingredientes e suas quantidades, modo de preparo, tempo e temperatura de cozimento, entre outros. No contexto de uma cozinha profissional, as receitas podem, ainda, ser mais completas, contendo informações sobre rendimento de porções,

empratamento, custos e outros fatores relevantes para o gerenciamento do estabelecimento (Gisslen, 2012).

Independentemente do nível de complexidade de uma receita, a sua compreensão é fundamental para o sucesso do preparo, e, embora algumas possam ter maior detalhamento que outras, todas requerem do/a cozinheiro/a algum conhecimento prévio para interpretar e seguir as instruções corretamente, como por exemplo, conhecer as unidades de medida, temperaturas, utensílios, equipamentos, entre outros (Gisslen, 2012).

Quando se trata de uma cozinha profissional, acrescenta-se ainda termos específicos, e até mesmo em outro idioma, como nomes dos cortes de vegetais e carnes (*Mise en plase, Brunoise, Julienne, Chiffonade*) e de técnicas culinárias (lardear, flambar, marinar), por exemplo. Assim, entendemos que as receitas contribuem também para ampliação do vocabulário e dos conhecimentos gerais dos/das estudantes.

De acordo com Vianna (2018), aprender a cozinhar sem saber consultar uma receita é como aprender a tocar piano sem saber interpretar uma partitura. Daí a importância da escrita e de uma boa interpretação textual na formação profissional desses/as estudantes. Nesse sentido, o aprimoramento da leitura e dos conhecimentos técnicos específicos do gênero podem contribuir decisivamente em suas formações acadêmicas e pessoais.

Por isso, as ações por nós realizadas em sala de aula, seguiram uma metodologia que oportunizasse aos/às estudantes a ampliação e o aprofundamento de seus conhecimentos técnicos, linguísticos e de mundo. Afinal, segundo Tucunduva (2006), para escrever uma receita é necessário um método que permita ao leitor compreender e executar a fórmula, além de poder reproduzi-la como resultados semelhantes em todas as vezes que ela for preparada.

3. DEGUSTAÇÃO: OS PRIMEIROS RESULTADOS

Desde os primeiros contatos com os textos produzidos durante a primeira aula de Língua Portuguesa, algumas observações

surgiram: a) todos os grupos já conheciam o referido gênero textual, mesmo antes de estudarem sua parte teórica; dominavam claramente suas especificidades, sua estrutura textual e certos mecanismos linguísticos típicos do gênero, como o uso frequente dos verbos no modo imperativo e a organização textual subdividida em tópicos; b) além desse conhecimento prévio acerca do gênero textual, os textos apresentaram coerência, coesão e uma excelente adequação ao nível de linguagem empregado. Isso, sem dúvida, coaduna muito bem com a seguinte reflexão de Marcuschi:

[...] todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos). [...] Não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. [...] Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas. (2008. p. 155, 156)

O percurso metodológico que adotamos e seguimos, guiado especialmente pela intuição e pelo desejo de ressignificação de nossa própria prática docente, possibilitou às/aos estudantes que acessassem primeiro seu conhecimento prévio acerca do tema. Antes, portanto, de adentrarem em questões teóricas sobre o gênero *receita*, elas/eles puseram em prática um conhecimento decerto adquirido ao longo de suas vidas, em suas relações familiares e/ou de trabalho, afinal, novamente segundo Marcuschi, “toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística em situação real, recorreremos a algum gênero textual.” (2008, p. 156).

É de notório conhecimento que receitas são também formas de registro histórico para reprodução e preservação de um prato. Em seu livro *Açúcar* (1939), Gilberto Freyre escreve que “há um gosto todo especial em preparar um pudim ou um bolo de uma receita velha de avó”. De fato, as receitas de família conseguem nos

transportar para momentos especiais guardados com carinho em nossas lembranças, como parte das vivências da infância que, mesmo depois de anos, nos permitem sentir novamente, entre aromas e sabores, todas as emoções desses momentos.

Os tradicionais cadernos de receitas também são responsáveis por registrar a identidade cultural de uma região que vai sendo passada entre gerações, preservando, assim, a história culinária de uma família ou localidade. As receitas não apenas relatam a comida em si, mas também hábitos próprios de cada família, jeitos particulares de um lugar, o fazer junto e a arte de compartilhar as refeições. Tudo isso traduz um sentimento de pertencimento (Filho, 2022).

Esse tipo de reconhecimento, através da memória, esteve presente em praticamente todas as produções textuais da turma. Muitas duplas, inclusive, perguntaram ao professor e aos monitores se poderiam usar, em suas produções, alguma receita já conhecida e decorada, fazendo, claro, possíveis ajustes. Muitas dessas duplas declaram ter em suas casas cadernos de receitas e disseram também que assistiam com frequência a programas de culinária na TV e na internet.

4. SIRVAM-SE: UMA RECEITA, E UM CONVITE AO DIÁLOGO ENTRE TEXTOS, GÊNEROS, IDEIAS

Desde as primeiras ideias para a elaboração de uma aula mais interativa e integradora, uma questão sempre esteve presente, norteando todo o trabalho: a realização de uma aula que envolvesse, de forma lúdica e consciente, teoria e prática, e que possibilitasse um diálogo mais produtivo entre a língua portuguesa e as outras áreas do conhecimento, sobretudo as que tivessem relação direta com os cursos ofertados, no caso, os cursos de Gastronomia e Hospedagem.

E quando escolhemos abordar o gênero textual *receita*, inicialmente nas aulas de Língua Portuguesa, outra importante questão nos veio à tona: o termo *receita*, inserido em processos

práticos de ensino-aprendizagem, pode soar pejorativo e/ou dogmático, uma vez que pode sugerir um tipo de abordagem imperativa, autoritária, que não permitisse o surgimento de outros caminhos, senão aqueles indicados por ela. E essa não seria jamais a melhor maneira de se trabalhar com o currículo integrado, o qual pressupõe um diálogo permanente entre as diversas áreas que o constituem, como vimos anteriormente.

Desse modo, o gênero textual *receita* foi escolhido para dar início às referidas ações didáticas porque entendemos que ele permitia uma clara relação entre as áreas que integram os cursos, especialmente o de Gastronomia. Conforme já mencionamos neste trabalho, tal gênero textual possibilitou aos/às estudantes a percepção de que as diversas áreas do conhecimento dialogam constantemente. E que, por exemplo, a língua portuguesa, muitas vezes vista como uma disciplina difícil e, de certo modo, distante de suas vidas cotidianas, na verdade está presente em nossas vidas a todo instante, nas mais diversas situações do dia a dia, afinal, é a nossa língua materna, é com ela que convivemos.

Assim, ao trabalharmos o gênero, da forma que trabalhamos, em diálogo com professores/as, pedagogos/as, monitores/as e estudantes, entendemos que este trabalho, como resultado parcial das ações apresentadas e desenvolvidas, é, antes de tudo, um convite ao diálogo, como uma receita aberta.

Da mesma forma que comumente alteramos receitas já estabelecidas, acrescentando-lhes novos ingredientes, temperos e outros modos de preparo, este trabalho permite-se a alterações, adaptações, aprimoramentos. Esta não é uma *receita* a ser, necessariamente, seguida. Menos ainda se for seguida de forma mecânica, automática, sem maiores reflexões. Aqui, nos permitimos a abertura a novos ingredientes. A novas ideias, leituras e diálogos. Por uma educação libertadora, aberta e atenta às diversidades.

REFERÊNCIAS

CARMO, Gerson Tavares. **O enigma da educação de jovens e adultos**: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. 2010. 339 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Campos dos Goytacazes, 2010. Disponível em: <http://uenf.br/posgraduacao/sociologia-politica/files/2013/03/TESE_O-Enigma-da-EJA-CARMOGerson-T.-PPGSP-UENF-2010.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2014.

FILHO, Horácio Alberto Fernandes. **Memórias, afetos e sabores**: um caderno de histórias e receitas culinárias. Centro de Desenvolvimento Cultural. São Paulo: Instituto Butantan, 2022.

FERREIRA, Fabrício Gurkewicz; FELZKE, Lediane Fani. **Currículo Integrado na Educação Profissional**: concepções de alunos e professores sobre o projeto integrador. Revista Contexto & Educação. Editora Unijuí • ISSN 2179-1309 • Ano 36 • nº 113 • Jan./Abr. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2021.113.413-432> p. 413-432. Acesso em: 18.06.2024.

FREIRE, Paulo. **A importância de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 78 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

FREYRE, Gilberto. **Açúcar: uma sociologia do doce**. São Paulo, Global Editora; Edição (1 janeiro 2007).

GISSLEN, Wayne. **Culinária Profissional**. Barueri, SP. Editora Manole, 2012.

IFAL. **Programa de Monitoria de Ensino**. Portaria n.1130/GR, 2013.

IFAL, PPC do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha, 2018.

IFAL, PPC do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Hospedagem, 2018.

INFANTE, Ulisses. **Curso de gramática aplicada aos textos**. São Paulo: Scipione, 2005.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Ensino Médio e técnico com currículos integrados**: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline et al. (org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. 1. ed. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2009.

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

NORO, M. M. C. **Gestão de processos pedagógicos no PROEJA**: razão de acesso e permanência. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36311>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

PAYNE-PALACIO, June. **Gestão de negócios em alimentação**: princípios e práticas. Barueri, SP. Editora Manole, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: RAMOS, Marise Ramos; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). Ensino Médio integrado: concepção e contradições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127. V. 1.

TUCUNDUVA, Philippi. **Nutrição e Técnica Dietética**. São Paulo, Ed. Manole, 2006.

VIANNA, Felipe Soave Viegas. **Manual Prático da Cozinha**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2018.

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desvelando experiências de um curso FIC

Edna Castro de Oliveira

Aldo Rezende

Fernanda Rodrigues Neves Reinholtz

Maria José de Resende Ferreira

1. INTRODUÇÃO

O texto problematiza a experiência da implementação do curso de qualificação profissional de Formação Inicial e Continuada (FIC) denominado *Agentes de operações em meios de hospedagem*, ofertado por meio do Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional em uma escola municipal da cidade de Domingos Martins - ES, em parceria com o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) Campus Vitória.

Em um cenário de reconstrução do Estado Democrático de Direito e da retomada dos marcos civilizatórios, ameaçados pelo desgoverno do ex-presidente Bolsonaro (2019-2022), aludimos, aqui, a reassunção da luta pelo direito à educação pública, gratuita e de qualidade socialmente reconhecida, em especial, para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A reiterada luta pelo direito à educação dos trabalhadores e trabalhadoras pauta-se nos princípios filosóficos e epistemológicos da formação humana integral, no sentido de assegurar a esses sujeitos o protagonismo e a emancipação nos

processos de produção do conhecimento para uma esperada e necessária atuação política contrária à desumanização e ao projeto perverso de coisificação do ser humano, contrapondo-se, assim, a um projeto de educação restrito às necessidades do capital.

A educação é vital para a constituição do ser humano e, negá-la, retira dele os direitos de exercer a cidadania e de se inserir no meio social, político, cultural e, principalmente, no mundo das relações de trabalho, uma vez que “[...] aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho e [tornados] vulneráveis a novas formas de desigualdades” (Brasil, 2000, p. 9).

Importa também pontuar as diferentes ofertas educativas gestadas por meio de programas governamentais que atrelam o processo de escolarização básica à formação profissional no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), tais como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) (Brasil, 2007) e o Programa EJA Integrada – EPT (Brasil, 2021).

Esse último vem produzindo um desmantelamento da oferta da EJA, na esfera da Rede Federal, ao desconsiderar a proposta de formação humana integral defendida pelo Proeja, como direito, ao mesmo tempo em que disputa o esvaziamento de sua oferta em prol da formação aligeirada, compensatória e instrumental, para atendimento às demandas do mercado e manutenção da subalternidade da classe trabalhadora (Machado, 2019).

Nesses tempos e cenários, coadunando com o movimento da sociedade civil organizada acerca da necessidade de uma política nacional de EJA, exige-se o desvelamento do panorama relacionado a oferta do Programa EJA Integrada – EPT na Rede Federal, que visa cumprir a Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que prevê a oferta de, no mínimo, 25% das matrículas de EJA, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

O silenciamento dessa oferta educativa pelo Ministério da Educação (MEC), com indução de investimentos financeiros, a exemplo da bolsa permanência, tem contribuído com o aumento nos índices de matrículas da EJA em diferentes Institutos Federais (IF) e demais instituições associadas, que responderam à chamada pública, feita em 2019, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Esse silenciamento vem camuflando, desmobilizando e competindo com a oferta e a manutenção do Proeja (Oliveira; Scopel, 2024).

Essas ponderações nos instigaram, neste texto, ao movimento de escrita colaborativa para refletir sobre as práticas educativas experienciadas no curso de qualificação FIC de *Agentes de informações em meios de hospedagens*, ministrado para estudantes da EJA, em Domingos Martins. Destacamos que a experiência que se busca problematizar é parte de um estudo qualitativo baseado na pesquisa participante, compreendida, aqui, como “[...] uma prática coletiva, onde o processo e os resultados são geradores de conhecimento, capazes de empoderar os sujeitos da pesquisa, proporcionando aprendizados e sentidos novos também para o pesquisador” (Streck; Adams, 2011, p. 490). A prática coletiva de pesquisa envolveu a interação com os sujeitos, o acompanhamento das aulas e a observação das ações registradas em diário de campo.

Após os argumentos expostos, o texto, ora produzido, observa sua organização em três partes. Para além desta introdução, avança na primeira parte com a reflexão sobre os tempos de (re)construção nacional no terceiro governo Lula (2023-2026) e a tendência de esvaziamento da oferta do Proeja, marcado pelo desmonte e sobreposição de uma política de formação profissional – o Programa EJA Integrada - EPT, gestada no desgoverno Bolsonaro. Nesse contexto, urge a reassunção das lutas pela política de educação para os/as jovens, adultos/as e idosos/as.

Ainda neste item, discutimos sucintamente, alguns fundamentos da formação integrada e acerca dos desafios da prática da integração na oferta da qualificação profissional, bem como sobre a criação de alternativas no exercício da *práxis*

pedagógica. Na segunda parte, analisamos as práticas de integração desenvolvidas por meio de oficinas, por áreas de conhecimento, e articula temáticas/conteúdos com a disciplina técnica. Na sequência, apresentamos uma caracterização do grupo e explora, a partir da escuta dos/das discentes, algumas reflexões produzidas por eles/elas no processo de avaliação das aprendizagens que evidenciam os sentidos da formação humana integral. Ao final, sinalizamos para conclusões sempre provisórias.

2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE (RE)CONSTRUÇÃO NACIONAL

A experiência vivida pelo Brasil nesta segunda década do século XXI é marcada pela usurpação do poder por meio do Golpe de Estado de 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a ruptura com o Estado Democrático de Direito. De forma deliberada, esse movimento abriu caminho para “[...] um governo que impôs acelerado retrocesso nos direitos cidadãos” (Miguel, 2022, p. 12) com Michel Temer (2016-2018).

Em seguida, promoveu a ascensão à presidência, “[...] de um candidato obscurantista, confessadamente autoritário” (Miguel, 2022, p. 12) e antipovo: Jair Bolsonaro, que, embora eleito democraticamente, acabou se assumindo como um governo fascista, associado a governos de extrema direita fundamentalistas e contrários à defesa dos direitos humanos, mergulhando o país numa “[...] onda conservadora de âmbito internacional” (Soares; Ricoldi, 2022, p. 17).

Sua obsessão em destruir todas as conquistas alcançadas pelas lutas dos diferentes segmentos da sociedade civil em relação aos direitos sociais, e as políticas públicas deles decorrentes, foi o mote que alimentou os interesses do capital financeiro e do mercado globalizado, em detrimento dos interesses da maioria da população brasileira.

Os segmentos mais pobres e mais vulnerabilizados da classe trabalhadora, que demandam a proteção do Estado, foram os que mais sofreram com o cinismo e a tirania que ceifou milhares de vidas durante a Pandemia de Covid-19. E mutilou outras tantas, ao interditar projetos de futuro, notadamente, para as juventudes pobre e negra das periferias das grandes cidades e do campo, que constituem parte da demanda potencial da EJA (Santos; Albuquerque, 2021).

O projeto deliberado de destruição da democracia, por dentro das próprias instituições (Coll, 2022) e a tentativa de instalação de um Golpe de Estado tornaram-se metas permanentes do então presidente. Mesmo derrotado nas urnas, em 2022, por Luiz Inácio Lula da Silva, o propósito de golpear a democracia foi levado às últimas consequências, que se mostraram na violência e depredação do patrimônio público dos Três Poderes, em 08 de janeiro de 2023, por apoiadores/as do ex-presidente que não reconheciam a legitimidade das eleições.

A volta do presidente Lula ao poder, para um terceiro governo, deve sua vitória, principalmente, “[...] à população mais pobre do país (que ganha até dois salários-mínimos), e que se expressou em outros segmentos sociais (mulheres, negros e LGBT) e regionalmente (Nordeste)” (Sena Junior; Miguel; Filgueiras, 2023, p. 04). As esperanças da população que ansiava pela volta da democracia foram alentadas, uma vez que o centro de sua campanha, em oposição ao neofascismo neoliberal, resumia-se em: “[...] defesa da democracia, reconstrução do Estado e de suas instituições, combate às desigualdades” (Sena Junior; Miguel; Filgueiras, 2023, p. 04).

Vencida a batalha nas urnas, o Brasil passa a viver, não sem tensões e contradições, o movimento de transição para o novo governo com representação dos vários segmentos da sociedade civil. Esses segmentos têm contribuído para o desvelamento da realidade das várias áreas de atuação das políticas públicas e orientação das ações do terceiro governo Lula, conformado por amplas negociações no campo político.

O legado das políticas neoliberais, ao longo dos últimos anos, passou a exigir mudanças no papel do Estado, que se volta a responder às demandas do mercado, reduzindo, cada vez mais, sua ação na provisão e garantia do bem comum ao povo. Nesse sentido, as políticas públicas voltadas para responder às demandas básicas e para garantir os direitos fundamentais da população, em especial a educação, sofreram um desmantelamento.

Esse desmantelamento, ou desmonte, de acordo com Bauer e Knill (2014, p. 34, *apud* Gomide; Sá e Silva; Leopoldi, 2023, p. 47), pode ser caracterizado

[...] como a mudança de política que reduz o número de itens e de instrumentos de política aplicados a uma área em particular e/ou reduz sua intensidade. Poderá envolver mudanças nos elementos centrais da política e/ou pode ser alcançado pela manipulação da capacidade dos atores de implementar ou monitorá-las.

Evidenciamos, assim, algumas reflexões sobre esse processo de desmonte que afetou o campo da educação, cujo Ministério sofreu sérias perdas orçamentárias. Em especial, juntamente com outras áreas como os setores de habitação e saneamento básico, a educação superior e a EPT, comprovadamente, foram alvos de desmontes durante o desgoverno Bolsonaro (Gomide; Sá e Silva; Leopoldi, 2023).

No caso específico deste texto, que problematiza o Programa EJA integrada – EPT, em nível de ensino fundamental – qualificação profissional FIC, enfatizamos a referência do desmonte, fundado numa redução da matriz orçamentária. O Plano Plurianual (PPA) 2020-2023¹, conforme Couto e Rech (2023, p. 469), tinha como meta anunciada,

¹Sobre o Plano Plurianual (PPA), o Art. 165 da CF determina que: Parágrafo 1º. A lei que instituir o plano plurianual estabelecerá, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada (Brasil, 1988).

[...] elevar para 5 milhões o total de matrículas em cursos técnicos e em cursos de qualificação profissional, até 2023, o que, na publicação de maio de 2021, já havia sido modificada para 3 milhões de matrículas, sendo 2,750 milhões de matrículas em educação profissional e tecnológica (EPT), de nível médio, e 250 mil no esquema de formação inicial e continuada.

A modificação nas metas de elevação do número de matrículas foi feita pelo então presidente, uma vez que a lei do PPA a permite. Mesmo sofrendo restrição orçamentária, a ênfase na qualificação profissional foi pautada. Esses dados nos permitem refletir sobre o que se desencadeou como retração da oferta da EPT quando relacionada à integração com a EJA, no contexto do desmonte das políticas públicas. Referimo-nos ao Proeja, instituído pelo Decreto nº. 5.840/2006, ainda em vigor, com vistas à integração da EJA à EPT a partir da oferta na Rede Federal, como uma conquista das lutas sociais. Embora tenha sido pensado como uma proposta de formação para a classe trabalhadora, fundada nos princípios da integração da formação geral e técnica e da formação humana integral, o Proeja como já demonstrado em pesquisas, como a de Vitorette (2014), não obteve êxito em sua cobertura para se consolidar como política pública.

Assim, a experiência em foco, neste texto, vincula-se ao momento histórico em que as conquistas foram destroçadas, mas o empenho das lutas, também históricas, persiste, como pode se ver expresso na Meta 10 do PNE (2014-2024), que impôs a necessidade de “[...] oferecer no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (Brasil, 2014).

No entanto, como demonstrado por pesquisadores/as do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a exemplo de Silva; Albuquerque; Moraes e Santos (2023), o que se observou, nesse contexto, foi o descumprimento da meta. No âmbito da Rede Federal, o Programa EJA Integrada – EPT foi instituído pela Portaria nº.962/2021, com o objetivo de fomentar a EJA de forma integrada à EPT, para atender a meta 10 do PNE (2014-2024).

Como já sinalizado por Oliveira; Scopel (2024), esse fomento vem induzindo uma ênfase supostamente de integração, focada na qualificação profissional em nível de ensino fundamental, em cursos FIC, com oferta de extensão articulada ao ensino médio técnico, o que coloca em questão os sentidos da formação inicial e continuada integrada à EJA no ensino médio, conforme nos adverte Ciavatta (2014, p. 197-198), quando recomenda que

do ponto de vista do conceito, formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma [forma] específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária, que esteve na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foi perdida na aprovação da Lei nº 9.394/96. Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública.

As reflexões da autora nos permitem inferir que a oferta da integração da EJA à EPT, tal como proposta pelo Proeja, na perspectiva da formação humana integral e de superação da dualidade educacional, tem perdido força, ainda mais recentemente, em função do desmonte. Esse, como vimos, apesar da restrição orçamentária, centrou ênfase na qualificação FIC como formação aligeirada e instrumental, acentuando a divisão de classes e a dissociação entre trabalho manual e trabalho intelectual, principalmente pela tendência de esvaziamento da oferta de qualificação profissional que se pretende integrada.

Considerando que o Programa EJA Integrada – EPT tem se mostrado como uma das formas de desmantelamento da oferta do Proeja na Rede Federal, acentuado pelo desgoverno Bolsonaro, perguntamo-nos: o que o terceiro mandato do presidente Lula, como governo de (re)construção nacional, tem como perspectivas de políticas de formação para a classe trabalhadora? Até então, o que temos observado é a manutenção da lógica da política

compensatória, aligeirada e instrumental pela oferta do Programa EJA Integrada – EPT, com ênfase na formação inicial e continuada – FIC em nível de ensino fundamental e ensino médio.

Essas problematizações chamam atenção para a necessidade de se prosseguir na defesa de uma oferta apropriada à formação da classe trabalhadora, frente às mudanças no mundo do trabalho e o avanço da tecnologia, que nos exigem, cada vez mais, pensar sobre que formação cabe ofertar aos trabalhadores e trabalhadoras. E que seja pensada com eles e voltada aos seus interesses, que lhes possibilitem o domínio do conhecimento histórico-cultural e técnico-científico nas múltiplas dimensões da formação humana, na perspectiva da emancipação e da humanização. Nessa defesa, não podemos perder de vista o acúmulo que se produziu a partir das várias experiências desencadeadas nas unidades da Rede Federal que assumiram a oferta do Proeja, como formação integral e como um direito.

2.1 Desafios da integração na oferta da qualificação profissional: a criação de alternativas

A tarefa de problematizar a experiência de formação vivida no curso FIC vinculado ao Programa EJA Integrada - EPT, buscando desvelar sua intencionalidade formativa, leva-nos, neste item, a discutir alguns fundamentos da integração para pensar as alternativas criadas no processo.

Nestes termos, o movimento reflexivo crítico conduzido a partir dos reconhecidos fundamentos ontológicos e históricos permite-nos destacar a historicidade da relação trabalho-educação, desde as sociedades comunais até o período de estruturação do modo de produção e relações capitalistas (Saviani, 2007), com destaque para o atual movimento de reestruturação produtiva do capital no âmbito das relações sociais impactadas pelo meio técnico-científico e informacional em suas contradições (Santos, 1998).

A apropriação do conhecimento científico sistematizado, enquanto força produtiva a serviço dos interesses das elites

dirigentes, por sua vez, institui novas estratégias de controle de produção do conhecimento científico, oportunidade em que a escola, marcada por rupturas e pactuações no campo das dualidades estruturais, historicamente se mantém como via de sustentação dos interesses de reprodução e acumulação do capital.

Assim, ganha notoriedade a fragmentação dos conhecimentos científicos em comprometimento com os processos estruturantes no campo das relações políticas, econômicas, sociais, culturais, éticas e estéticas, descolados, portanto, da perspectiva de busca pela compreensão e apreensão da realidade enquanto totalidade social a ser problematizada.

No contraponto, então, da instituída dualidade estrutural, Gramsci (1982) aponta para a proposta da escola unitária, pautada em uma estruturação imbuída da pretendida formação dos indivíduos na perspectiva *omnilateral*: o ser histórico-social em sua totalidade. Sua proposta pavimenta o caminho para a formação humana integral enquanto concepção de educação comprometida com a transformação social.

Uma educação alicerçada nessa ótica intenciona que sejam oportunizados aos sujeitos produzir as condições de sua realidade de vida e de suas organizações sociais, sob a pena de reduzir a formação a uma mera reprodutora das suas contradições (Freire, 1967). A partir dessa ótica, é impossível desassociar a integralidade da formação humana da categoria trabalho, no sentido ontológico e histórico. O trabalho, portanto, é concebido como centralidade do constituir-se humano, de dignificar-se enquanto humano.

No entanto, no contexto capitalista, o trabalho, historicamente, tornou-se sinônimo de emprego e tem assumido um sentido econômico, como forma histórica das relações sociais sob um determinado modo de produção. Na dinâmica da reprodução do capital, o trabalho transmuta-se para o papel antagônico e transforma a potencialidade humana em mercadoria, precarizando e limitando a subsistência, desumanizando o ser. Nessas relações de trabalho, “[...] o homem é o objeto a ser consumido, usado, constrói-se uma relação educativa negativa, uma relação de

submissão e alienação, isto é, nega-se a possibilidade de um crescimento integral” (Frigotto, 1989, p. 4).

Contra-pondo-se a esse tipo de relação de trabalho e de concepção educativa desumanizada, entendemos a escola como o lugar onde a educação deva constituir-se como ação transformadora e humanizadora, no sentido de “[...] vincular as políticas e as práticas educacionais às transformações no trabalho e à consciência dos novos sujeitos sócio-culturais significa sintonizá-las com uma concepção mais alargada e mais dinâmica do direito à educação” (Arroyo, 2002, p. 146).

Importa destacar que as políticas de Estado voltadas à formação profissional como categoria historicamente situada também são engendradas para atender à dinâmica de reprodução e acumulação do capital, com vistas à manutenção da divisão social do trabalho e o efetivo controle social. Porém, em uma visão dialética, a realidade está em permanente transformação pela ação humana, e as contradições emergem e (re)constroem a história, tanto no sentido da reprodução, como no da transformação.

Historicamente, mesmo em condições adversas de trabalho explorado, ao/à trabalhador/a é possível, por meio da reflexão crítica de sua realidade de vida, tomar consciência de sua capacidade transformadora. Trata-se, portanto, de um processo educativo libertador. Marx (1991) nos ajuda a pensar sobre o tema ao considerar que o indivíduo se liberta apenas quando incorpora em si a força política do coletivo.

Sem perder de vista a importância do movimento do pensamento reflexivo-contextualizado, entendemos que, na compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, ao tratar a educação nas suas múltiplas mediações históricas, políticas, econômicas e culturais, concretizam-se os processos educativos.

No caso específico da formação integrada entre a educação básica e a EPT, supõe-se que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho, incluindo-se, assim, tanto os processos produtivos como os processos educativos, seja na

formação inicial, na EJA ou na EPT (Ciavatta, 2005). Isso significa, em termos gramscianos, focar o trabalho como princípio educativo, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de modo a formar trabalhadores/as capazes de atuar como dirigentes e cidadãos/ãs (Gramsci, 1982).

No movimento de enfrentamento à educação posta, na escola, a estruturação do currículo integrado para o ensino-aprendizagem, a partir dos conceitos de formação integrada, pode ser estratégia complementar para a aproximação científica e pedagógica entre as diversas áreas do conhecimento na relação educação-trabalho: ciências humanas e sociais, as matemáticas, as ciências da natureza e os componentes curriculares voltados à qualificação profissional. A formação integrada deve conduzir à superação da fragmentação dos conhecimentos e propiciar o exame dos fenômenos a partir da realidade de experiências de vida e de trabalho dos sujeitos envolvidos no processo de produção do conhecimento. Foi com essa intencionalidade que as práticas educativas apresentadas no item a seguir foram desenvolvidas.

3. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: ESTRATÉGIAS DE VIABILIZAÇÃO DA PROPOSTA DA INTEGRAÇÃO DE CURSO FIC

No âmbito das experiências e práticas vivenciadas a partir do curso de *Agentes de Operações em Meios de Hospedagem* do Programa EJA Integrada - EPT, importa destacar a configuração geográfica e populacional da região de Domingos Martins, município que tem sua base econômica assentada na agricultura familiar e no agroturismo. Esse setor - agroturismo - é impulsionado pelo potencial turístico da região, devido aos seus atrativos geográficos e culturais advindos da sua colonização europeia, em especial, dos/das descendentes de alemães/ãs, pomeranos/as e italianos/as.

Segundo dados recentes, cerca de 81% da população do município reside em áreas rurais e 51% dos/das estudantes da escola na qual ocorreu a experiência analisada declararam-se como

trabalhadores/as rurais. Essa realidade e diversos outros fatores, tais como o fechamento de escolas, as nucleações, a prática da agricultura familiar e as questões sócio-culturais, contribuíram para que muitos/as discentes interrompessem seus processos de escolarização.

Atento a esse desafio, os órgãos gestores implementaram outra oferta formativa para atender às especificidades locais. Com o apoio do Centro de Estudos Supletivos de Vitória, foi adotado o sistema modular², no qual o atendimento presencial é feito em dois dias da semana: às quintas-feiras, com prevalência de educandos/as que residem na sede; e, aos sábados, com maioria de estudantes oriunda das áreas rurais, que necessitam fazer uso do transporte escolar fornecido pelo município.

Conforme as respostas dos/das estudantes em questionários, essa organização modular foi um atrativo para a frequência à EJA em Domingos Martins, dado a facilidade em conciliar trabalho e escola. No entanto, esse tipo de organização de oferta educacional, na verdade, esconde, mais uma vez, o descumprimento do direito à educação, quando é proporcionada para os sujeitos do campo uma escolarização em forma de suplência e, ainda, legitimam-na por meio das desfavoráveis condições objetivas de vida desses/as educandos/as.

Essa é uma tendência atual das políticas neoliberais que insistem em baratear os “gastos sociais”, notadamente no que diz respeito à educação pública. Essa oferta mínima, em forma de suplência, contraria o que é defendido por Florestan Fernandes (1989, p. 243), para quem “[...] o trabalhador tem tanta necessidade de cultura quanto aquele que não é trabalhador, aquele que é proprietário dos meios de produção”.

Assim, ainda segue como desafio, para todos e todas nós, denunciar a forma como a EJA está sendo ofertada pelas redes de

² Nesse sistema de oferta escolar, os/as educandos/as por meio de materiais didáticos, estudam em casa de acordo com sua disponibilidade de tempo e retornam à escola para tirarem as dúvidas e realizarem as avaliações para fins de promoção.

ensino do estado do Espírito Santo, e seu paulatino desmantelamento (Oliose, 2021). A recente oferta da EJA semipresencial, imposta a toda a rede entre 2017 e 2022, constituiu-se uma forma precarizada de EaD conjugada à EJA, o que, na lógica das políticas neoliberais, pressupõe reduzir os custos, interditar o direito à educação e comprometer a formação e o processo de ensino e aprendizagem (Baptista, 2022).

A particularidade da oferta de EJA no município – o sistema modular – exigiu ajustes da equipe gestora do Programa e da Coordenação da EJA local no planejamento escolar e no redimensionamento da proposta do curso de qualificação FIC. O tempo escolar, aos sábados, foi dividido em dois momentos: antes do recreio e lanche, os estudantes foram atendidos pelos/as docentes da EJA municipal e, após esse momento, encaminhavam-se a outro espaço para frequentar o curso de qualificação.

Importa salientar que a necessidade de conhecer a realidade da vida dos/as estudantes, bem como, os seus modos de ser, de pensar e de agir foi um exercício contínuo do grupo de professores/as que chegava ao município, todos os sábados, durante o ano letivo de 2022. Esses/as docentes, com experiências pedagógicas com educandos/as do meio urbano da Grande Vitória, passaram a conviver com uma realidade camponesa e com uma língua diferente, já que oito estudantes eram falantes da língua pomerana.

Nesse processo de conhecimento e de interação, a pesquisa diagnóstica, a interlocução constante entre as duas equipes docentes e a perspectiva da construção coletiva do currículo, tendo como ponto de partida o diálogo com os/as discentes e a familiarização da cidade, foram ações fundamentais para o redirecionamento da proposta pedagógica do curso.

O conceito de hospitalidade e seus princípios foram tomados como eixo para a articulação entre as oficinas relacionadas aos diferentes componentes curriculares. Havia uma definição prévia de como os conteúdos seriam abordados nas oficinas. Porém, a cada encontro realizado e avaliado com os/as discentes, novas

proposições e indagações feitas davam pistas de como o próximo deveria ser (re)planejado, levando em conta os movimentos que privilegiassem a participação, a dialogicidade e o compartilhamento de saberes de forma colaborativa.

Trabalhar os princípios da hospitalidade que consistem nos pressupostos do bem acolher, bem receber e bem atender, com os membros das comunidades camponesas, passou a nortear os planejamentos coletivos e, também, a potencializar a experiência educativa com uma rica troca de saberes. Nesse sentido, como afirma Freire (2000, p. 25),

[...] É preciso que [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Na compreensão de que somos sujeitos históricos e culturais e que nos constituímos incessantemente nos processos humanos de conhecer – a relação dialética do ato educativo –, a ação dialógica foi um exercício assumido na prática pedagógica, baseada na concepção da formação humana, com o propósito de promover a tomada de consciência crítica acerca das contradições presentes na vida em nossa sociedade, como forma de produzir uma identidade coletiva e de fortalecer, ainda mais, os vínculos sociais entre os/as cursistas.

Um dos desafios identificados pelos/as docentes foi a necessidade de incentivar a socialização emancipatória da turma, devido ao fato de que as relações sociais entre eles e elas eram incipientes, o que pode ser explicado pelo fato de viverem em comunidades geograficamente distantes e se encontrarem, apenas esporadicamente, aos sábados. Com base nessa realidade posta, o trabalho desenvolvido pelos/as docentes envolveu dinâmicas de grupo, psicodramas, rodas de conversas, atividades coletivas, em duplas e/ou trios, além da realização das visitas técnicas monitoradas à sede do município para conhecerem e explorarem

as possibilidades do mundo do trabalho nos campos da hospitalidade e de serviços da região.

Em todos os momentos experienciados, os princípios da formação humana eram evidenciados, tendo sempre a dialogicidade como forma de promover a emancipação dos sujeitos. No roteiro das atividades planejadas pelos/as docentes, depreendemos que a palavra “refletir” foi constante nos objetivos propostos de cada planejamento, o que demonstra a preocupação em promover uma educação crítica e libertadora. Como nos provoca Freire (2005, p. 77), “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens, não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

O trabalho educativo desenvolveu-se apoiado na interação entre docentes de diversas áreas do conhecimento escolar em conexão com a disciplina técnica que, a partir do diálogo com os/as estudantes, reconheciam seus saberes e vivências para replanejarem suas ações e estabelecerem estratégias pedagógicas integradoras, o que contribuía para o movimento da proposta da integração curricular. Nesta turma, em específico, o tema integrador, como nexos para mobilizar as diferentes disciplinas, baseou-se nos pressupostos da hospitalidade, entendida, conforme explicita Passos (2023, p. 67),

[...] enquanto atributos humanos indispensáveis às relações sociais em qualquer ambiente de convivência e de relações de trabalho. O destaque para os princípios da hospitalidade no campo das diversidades nas relações interpessoais mereceu destaque nas considerações relacionadas à proposta de estudos e de formação.

Em todas as áreas do conhecimento, a busca pela conexão entre a realidade dos sujeitos e os conteúdos propostos nortearam os encontros realizados por meio das oficinas. A ludicidade, incorporada às atividades, promovia uma interação entre os/as educandos/as,

criando um ambiente descontraído e divertido, bem distante da educação bancária (Freire, 2005) e da perspectiva instrumental e aligeirada, características de cursos de qualificação FIC.

De acordo com Passos (2023), em alguns momentos ocorreram estranhamentos por parte dos/as discentes diante de um trabalho pedagógico coletivo, participativo e dialógico, demonstrado na timidez com que alguns/algumas se comportavam durante as dinâmicas e os debates em sala de aula. No entanto, o objetivo de se estabelecer um processo de integração curricular, tendo como eixo os princípios da hospitalidade, baseados nos pressupostos da formação humana, pode ser evidenciado a partir das vozes discentes, como passaremos a analisar a seguir.

3.1 A escuta dos estudantes: aprendendo uns com os outros

A turma do curso de *Agentes de operações em meios de hospedagem* foi formada inicialmente por 29 estudantes com idades entre 16 e 48 anos, sendo que dois desistiram no decorrer. A partir dos dados das matrículas, identificamos que 24 estudantes são oriundos/as de áreas rurais, que só conseguiam acesso à escola por meio do transporte escolar fornecido pelo município. Destes, 8 são falantes da língua pomerana, traço cultural marcante na região.

Um fator importante a ser considerado é que somente dois estudantes não se declararam trabalhadores, os demais estavam envolvidos com o trabalho simples, como pedreiros, descarregadores de caminhão, agricultores, trabalhadoras domésticas e seis estudantes que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC)³.

No decorrer do curso, foram realizadas várias oficinas pedagógicas que, ao final, resultaram em uma escuta registrada em forma de documentário sob o título “Práticas docentes junto a estudantes da modalidade de EJA no município de Domingos

³ Programa do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), no qual, para receberem o auxílio financeiro, precisam estar vinculados à escola ou a algum curso.

Martins”. Nos depoimentos feitos, pode-se depreender a efetivação dos pressupostos da formação humana, em suas possibilidades de humanização e emancipação, preconizadas por Freire (1967). Embora eles/as não tivessem o domínio desses conceitos freirianos, seus relatos evidenciam as experiências que produzem conhecimentos, a partir desses termos, na prática cotidiana.

Cada oficina realizada permitiu que os/as discentes fizessem reflexões acerca de sua própria história, o que ficou evidenciado em alguns dos seus discursos durante a gravação. Na dinâmica de grupo denominada *Cosme e Damião*, notamos que a timidez e o receio em falar *alguma coisa errada* foram substituídos por um sentimento de empoderamento, da ideia de que *eu posso*:

[...] porque antes d’eu fazer esse curso eu era um cara mais fechado, eu ficava com medo de falar uma palavra errada, mas só que por vocês, as professoras, conversar, explicar pra gente direitinho, a gente ficou mais assim, sem vergonha, não fiquei assim tão tímido, porque você chegava, vamos supor num supermercado, comprar qualquer coisa, você ficava assim, será que eu vou lá perguntar pra ela onde é que está isso. Agora não, eu chego no supermercado, em qualquer lugar, eu já falo assim, oh moça onde fica isso, eu já fiquei mais tranquilo, então por causa disso, foi muito bom pra mim (Estudante A, 47 anos).

Esse relato nos indica a transição de um *status* de “[...] homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade” (Freire, 1967, p. 44), para um homem que, a partir de um processo educativo em que é incentivado a dialogar, rompe a postura do silêncio e assume uma posição livre das amarras do medo de errar, da vergonha em falar e de ser notado. O estudante, que é um trabalhador rural que acessou a escola por conta da obrigatoriedade imposta pelo INSS para o pagamento do BPC, se vê agora, a partir de uma dinâmica humanizadora, um sujeito livre, capaz de se comunicar e de ser ouvido. Esse sentimento é corroborado pelo colega S:

E assim, quando eu vim pra cá eu também era tímido, com vergonha de conversar com as pessoas, aí através desse trabalho, desse curso, eu tô assim,

uma pessoa mais, interagindo com as pessoas, tipo assim, trocando ideias, palavras, conhecimentos, isso ajuda muito (Estudante S, 49 anos).

Em outra atividade realizada, a partir da adaptação do texto de José Saramago *A flor mais grande do mundo*, o professor deu o comando para que eles desenhassem ou escrevessem sobre os seus sonhos e, depois, trocassem seu texto/desenho com os colegas, que, em seguida, deveriam pisar na folha em que foi feita a produção. Ao falar sobre sua experiência a estudante L relatou,

Então quando foi dado o comando de pisar sobre o desenho que representava o sonho de outra pessoa, eu não pisei, porque eu não acho que eu tenho o poder de pisar no sonho de outra pessoa, por que eu também não quero que alguém pise no meu sonho que está ali entendeu? (Estudante L, 22 anos).

Ela foi a única que desobedeceu ao comando, como um ato de rebeldia, de afirmação de sua forma de pensar. Demonstrou um sentimento de empatia ao entender que não poderia obedecer a um comando que contrariava a sua forma de ver os demais colegas, de enxergar seus sonhos como algo tão importante quanto os seus próprios. Essa postura gerou um impacto nos/nas demais que, por pura obediência, pisaram nos trabalhos alheios.

Eu pisei porque o professor mandou, mas depois eu 'repenti' e se o tempo voltasse de novo pra trás, eu não pisaria, porque o meu falava sobre a minha família, aí depois eu fiquei triste, fiquei sentida, mas o professor mandou e a gente obedeceu (Estudante I, 41 anos).

Só que aí essa moça, ela nos mostrou que não é por aí, que nem todo comando a gente devemos tomar aquela decisão concreta. Devemos refletir e chegar até essa pessoa, porque eu devo tomar essa decisão. Ela nos ensinou que nem tudo devemos fazer. Muitas das vezes o comando de onde está vindo, aquela pessoa pode se sentir superior do que ele está fazendo, que ele acha que não tem mais saída, aí uma pessoa chega para ele e explica várias formas de que há uma saída (Estudante S, 49).

A postura de emancipação de um sujeito levou outros à reflexão, e explicou, mais uma vez, a relação dialética do ato educativo, em um movimento colaborativo, no qual um/uma acaba por influenciar o comportamento do/a outro/a, na perspectiva do diálogo como “[...] um ato de criação” (Freire, 2005, p. 91).

Romper com comportamentos que aprisionam e alienam é uma característica da concepção da formação humana aqui defendida. Somos sujeitos históricos que a partir das nossas relações sociais vamos nos constituindo, uma vez que somos sujeitos inacabados, “[...] se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005, p. 79).

A atividade inspirada no texto *Mito da caverna*, retirada da obra *A República* de Platão, que trata da sua visão em relação à realidade e a busca do conhecimento, inspirou em muitos a ideia de libertação, de pensar por si e de não somente obedecer,

Essa teoria que Platão propôs nos fez pensar em qual era a nossa caverna. Porque nos deixa confortável e a gente sempre segue e não questiona. É o que me faz raciocinar muito nessa questão, nesse dia foi a questão da família mesmo. No que realmente fui, eu que pensei, que criei uma opinião sobre isso, ou o que foi que as pessoas me passaram sabe, que eu só segui e nunca questionei, e isso foi algo que me fez pensar até sobre outras questões (Estudante L, 22 anos).

Pensar em quais são suas cavernas foi um exercício que os/as levaram a questionar a sua própria realidade, e a pensar em mudanças como sujeitos críticos que podem pensar o mundo de forma emancipada:

Eu penso assim, a caverna ela mostra que eu olhar para mim e achar que eu sou incapaz de conquistar algo e principalmente buscar conhecimento, igual foi falado aqui. Muitos querem desistir de estudar, a gente vê nosso dia a dia, é igual foi falado aqui. Pra mim matemática é muito difícil, português, mas se nós buscarmos dentro de nós o conhecimento e fazer algumas perguntas pra gente chegar até onde podemos chegar (Estudante S, 49 anos).

Uma proposta de educação baseada no princípio da emancipação promove um processo de humanização quando os sujeitos se entendem enquanto seres em construção, inacabados (Freire, 2005), que reconhecem quais são as estruturas que provocam a sua desumanização e, por meio do conhecimento, rompem com a opressão que os cerca.

Assim, inferimos que as experiências vividas no curso de qualificação FIC em tela reafirmaram a importância de produção de uma proposta educativa apropriada às realidades e às especificidades dos/as educandos/as, que ocorra sem a hierarquia rígida de uma educação bancária e de uma qualificação instrumentalizada, e que leve em conta as necessidades culturais dos sujeitos. A troca de conhecimentos, numa relação dialética e dialógica, em busca da humanização foi a estratégia que promoveu a educação integral e a afirmação das possibilidades de uma educação baseada nos pressupostos da formação humana.

4. CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

A proposição de problematizar a experiência desenvolvida no curso de qualificação profissional de formação inicial e continuada (FIC), *Agentes de operações em meios de hospedagem* nos apanhou num momento histórico inédito. O contexto do terceiro governo Lula, em tempos da chamada (re)construção nacional, alentou esperanças, mas, também, nos faz atentar para as disputas por políticas públicas no âmbito da educação que se acirram, em especial no campo da EJA integrada à EPT, foco da análise da experiência e das práticas desenvolvidas nesse curso.

Como vimos, ante o desafio de cumprimento da Meta 10 do PNE (2014-2024), em meio ao desmantelamento das políticas públicas produzidas nos últimos seis anos e acentuadas durante o desgoverno Bolsonaro, esse mesmo mandatário constituiu na EPT seu marco na formação inicial e continuada, criando o Programa EJA Integrada – EPT para a formação dos/as trabalhadores/as, que continua em vigor na atual gestão.

A nomenclatura do referido Programa, embora se aproprie da ideia de integração a partir da concepção proposta pelo Proeja, acaba por esvaziar os sentidos de integração e da formação humana, bem como desconsidera o princípio educativo do trabalho em seus fundamentos ontológicos e históricos. Sua ênfase tende a centrar-se numa formação inicial e continuada em nível de ensino fundamental articulada ao ensino médio técnico, de base simplesmente instrumental, caracterizando uma política compensatória e o aligeiramento da formação.

Ciente dessa ênfase, como parte da equipe do Ifes Campus Vitória, responsável pela experiência do curso objeto de análise deste texto, ofertado em parceria com a coordenação municipal de EJA em uma escola da cidade de Domingos Martins - ES, ousamos inverter a lógica da formação instrumental imposta pelo Programa EJA Integrada – EPT. Para tal, assumimos, assim, o financiamento e a tarefa de execução da formação, apesar dos limites de duração do curso, com ênfase na formação integrada e a partir dos fundamentos epistemológicos que sustentam a formação humana numa perspectiva de emancipação.

Isto demandou da equipe de formadores/as e de gestão a capacidade de recriação na formulação de uma outra proposta, que, construída no processo, experimentasse a possibilidade de promover a formação integrada por meio da escuta e do compartilhamento de experiências dos/as educandos/as e dos diálogos com o conhecimento sistematizado requerido, como parte dos conteúdos a serem abordados e tornados acessíveis à apropriação dos/as participantes.

Nessa ousadia, as práticas desenvolvidas na abordagem do conteúdo do curso pautaram-se pela dialogicidade, o que exigiu de nós, como equipe, recriar estratégias apropriadas, organizadas em oficinas específicas para exploração das temáticas elencadas. Nesse movimento, a busca da prática de integração foi uma construção coletiva no processo.

Os diálogos entre os/as estudantes e o grupo de formadores/as, durante as oficinas e no processo de avaliação, nos permitiram

identificar, pela escuta feita, alguns exemplos de afirmação de mudanças na postura dos/as discentes, nas suas relações pessoais no entorno da comunidade, bem como a capacidade de reflexão sobre os processos vividos e os significados que cada um/a conseguiu atribuir, a partir da reflexão coletiva, quando situam algumas evidências de integração. Essas evidências foram se mostrando na transformação das percepções, nas mudanças de atitudes e de compreensão reveladas diante das questões trazidas como conteúdo das oficinas, e o posicionamento assumido por eles/elas antes e depois das práticas vivenciadas.

Isso posto, nos faz retomar, com Ciavatta (2014), a reflexão de que a integração não se dá apenas pela articulação da formação geral e técnica, mas, se faz presente na luta contra o dualismo estrutural da nossa educação, que demarca a luta de classes expressa nos modelos de uma escola para os ricos e outra escola para os pobres; contra a ênfase da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, o que se pode observar na proposição do Programa ao qual o curso se vincula.

Podemos dizer que as práticas de qualificação profissional desenvolvidas na experiência do curso ofertado, em seus limites e contradições, ao inverter a intencionalidade instrumental da proposta do Programa EJA Integrada – EPT, afirmam a integração que se buscou efetivar, em defesa da formação de trabalhadores e trabalhadoras, capazes de refletir sobre seus processos de formação e produção da vida nos seus territórios, e sobre suas capacidades de seguir avançando no aprimoramento de sua formação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. G. Trabalho – educação e teoria pedagógica. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002. p. 138-165.

BAPTISTA, Jussara da Silva. **EJA Semipresencial na rede estadual do Espírito Santo**: significações da oferta segundo discentes, docentes e gestoras diante dos agravamentos da pandemia de covid-19. 2022. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

BRASIL. [*Constituição* (1988)]. *Constituição* da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1 (Publicação Original). Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-norma-pl.html>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000 - Homologado**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE: MEC maio. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/P_CB11_2000.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021**. Institui o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional - EJA Integrada - EPT e estabelece orientações, critérios e procedimentos para concessão de recursos financeiros às instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://portal.ifto.edu.br/ejaept/documentos/eja-integrada-portaria-n-962-de-1-de-dezembro-de-2021.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA** - Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Educação profissional técnica de nível médio/ ensino médio. Documento Base. Brasília,

agosto 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.

CIAVATTA, Maria. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado**. Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 30 maio 2024.

COLL, Liana. Projeto autoritário mina a democracia por dentro das instituições, avalia Marcos Nobre. **Horizontes Contemporâneos**. 01, set. 2022. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2022/09/01/projeto-autoritario-mina-democracia-por-dentro-das-instituicoes-avalia-marcos>. Acesso em: 17 abr. 2024.

COUTO, Leandro Freitas; RECH Lucas Trentin. Desmonte Ativo no Governo Bolsonaro: uma aproximação pela perspectiva orçamentária. In: GOMIDE, Alexandre de Ávila; SÁ e SILVA Michelle, Morais de; LEOPOLDI, Maria Antonieta. **Desmonte e reconfiguração de políticas públicas (2016-2022)**. Brasília: IPEA; INCT/PPED, 2023.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo, Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. É falsa a concepção de que o trabalho dignifica o homem. **Comunicado**, Belém, p. 4-5, 7 ago. 1989.

GOMIDE, Alexandre de Ávila; SÁ e SILVA Michelle, Morais de; LEOPOLDI, Maria Antonieta. **Desmonte e reconfiguração de políticas públicas (2016-2022)**. Brasília: IPEA; INCT/PPED, 2023. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11939/1/Desmonte_e_Reconfiguracao.pdf. Acesso em: 30 maio 2024.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MACHADO, Maria Margarida. Quando atrofiar e desqualificar são condições para manutenção da subalternidade. **Cad. Pesq.**, São Luiz, v. 26, n. 4, p. 156165, out./dez. 2019.

MARX, Karl. **A questão judaica**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1991.

MIGUEL, Luís Felipe. **Democracia na periferia capitalista: impasses do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

OLIOSE, Ivan Cardoso. **O processo de privatização das políticas educacionais no Espírito Santo de 2015 a 2018: implicações para a EJA**. 2021. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

OLIVEIRA, E. C.; SCOPEL, E.; EJA-EPT: potencialidades e (im)possibilidades. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 24, p.1-31, e17154, jun. 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17154/4068>. Acesso em: 16 junho 2024.

PASSOS, Rogério Neves. **Programa EJA Integrada: O lúdico enquanto estratégia pedagógica para a formação humana de estudantes da EJA fundamental no curso de qualificação profissional**. 2023. 190 f. Dissertação (Mestrado em ProfEPT). Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2023.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, Robson dos; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth. As dissonâncias entre a 'demanda potencial' e o acesso à educação de jovens e adultos: uma análise do cenário recente. Trabalho Encomendado pelo GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas. In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd. **Anais...** Belém, set./out. 2021.

SAVIANI, Demerval.. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2007, vol.12, n.34, pp.152-165. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17/06/2024.

SENA JÚNIOR, Carlos Zacarias de; MIGUEL, Luís Felipe Miguel; Luiz Filgueiras. O Terceiro Governo Lula: limites e perspectivas. **Cad. CRH**, Salvador, v. 36, p. 1-10, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/SbtzYkB8xtPDCmSgpLC9LgN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 maio 2024.

SILVA, Susiane de S. Moreira O.; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth; MORAES, Gustavo Henrique; SANTOS, Robson dos. Depois do ensino médio: o direito à educação e ao trabalho no novo PNE. In: SENKEVICS, Adriano Souza; BASSO, Flavia Viana; RODRIGUES, Clarissa Guimarães (orgs). **Cad. de Est. Pesq. em Políticas Educacionais - Contribuições ao novo Plano Nacional de Educação II** [recurso eletrônico], Brasília, DF, v. 9, 2023. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5968/4345>. Acesso em: 01 maio 2024.

SOARES, Felipe Furini; RICOLDI, Arlene Martinez. A escalada neoconservadora e a agenda antigênero: o caso da participação do Brasil na Cúpula Demográfica de Budapeste. **Revista Brasileira de Estudos de População** [online], v. 39, e 0183, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/TtRcQFzh89M5tPRcxKVgYfc>. Acesso em: 17 fev. 2022.

STRECK, Danilo R; ADAMS, Telmo. Uma prática de pesquisa participante: análise da dimensão social, política e pedagógica.

Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 481-497, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/319>. Acesso em: 10 out. 2022.

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. **A não consolidação do Proeja como política pública de Estado**. 2014. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3917> Acesso: 25 de maio de 2017

PERMANÊNCIA ESCOLAR NO PROEJA: contribuições do trabalho docente

Talita de Jesus da Silva Martins
Lélia Cristina Silveira de Moraes

1. INTRODUÇÃO

O reconhecimento da educação como direito social fundamental fez com que a necessidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino voltada para os que não concluíram os estudos na idade reconhecida como adequada, tem se constituído como política educacional fundamental na luta pela ampliação do acesso à educação pela formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Compreendendo as particularidades relacionadas ao seu público-alvo, majoritariamente de jovens e adultos das camadas populares, e almejando a ampliação de possibilidades de acesso a direitos básicos intrínsecos à educação e ao mundo do trabalho é que a política de Educação de Jovens e Adultos também é ofertada integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). E há o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado em 2005 por meio do Decreto nº 5.478/2005, e posteriormente, substituído pelo Decreto 5.840/2006, como um dos principais programas da política de EJA-EPT.

Quando falamos em EJA, falamos no reencontro de sujeitos jovens e adultos com a escola, e como reencontro é comum que tragam consigo uma mistura de sentimentos, como alegria, medo, insegurança e surpresa. Esses sujeitos encontram-se frente a uma

nova oportunidade de prosseguir com os estudos, por vezes enfrentando os mesmos conflitos que no passado os fizeram interromper a sua trajetória escolar. Dessa forma, torna-se importante discutirmos não apenas sobre o acesso aos cursos de EJA, mas a permanência escolar de quem já teve, por diversos motivos, a sua presença na escola negada. Assim, compreende-se a permanência de uma forma mais ampla, para além do sentido de ter apenas ficado até o final do curso, permanecer está relacionado “a possibilidade de transformação e existência” (Santos, 2009, p. 120).

Este estudo resulta de uma pesquisa de doutorado que teve por objetivo analisar os sentidos atribuídos ao processo de escolarização frente aos desafios do reencontro com a escola através do Proeja na cidade de São Luís - MA. E ao abordarmos os motivos da permanência escolar, a atuação dos professores no programa foi apontada como um dos principais determinantes dos alunos que concluíram os estudos.

Nesse sentido, ao reconhecermos o trabalho docente como parte essencial nas dinâmicas do sucesso escolar e para a promoção da educação como um direito de todos, almejamos promover discussões a partir das falas dos alunos, a fim de compreender os sentidos atribuídos ao trabalho docente e sua relação com a continuidade e conclusão dos estudos no Proeja, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

2. O PROEJA FRENTE AOS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA ESCOLAR

As discussões sobre permanência escolar na EJA, e em especial no Proeja, são fundamentais no caminho do reconhecimento, compreensão e luta pela defesa do direito à educação como direito social fundamental, básico e inalienável de todos os cidadãos. Sabe-se que o seu público-alvo são, em sua maioria, jovens e adultos que, em virtude de diversos fatores, tais como: econômicos, sociais e culturais, tiveram suas trajetórias de escolarização interrompidas por uma ou diversas vezes.

Assim, pensar a volta desses sujeitos para a escola requer o conhecimento da sua especificidade, que envolve os motivos que os fizeram interromper os estudos anteriormente, os motivos da volta à escola e, além disso, em como são desenvolvidas as estratégias de permanência frente ao desafio do reencontro com a escola.

O reconhecimento da EJA como modalidade de ensino na LDB 9.394/96, demarca a sua importância pois: “Assim, como direito de cidadania, a EJA deve ser um compromisso de institucionalização como política pública própria de uma modalidade dos ensinos fundamental e médio e, conseqüentemente, ao direito público subjetivo” (BRASIL, 2000, p.48). Assim, a EJA tem o reconhecimento como política fundamental na garantia da igualdade de oportunidades de acesso à educação para todos os cidadãos, independentemente da idade, contribuindo para a inclusão social e o desenvolvimento humano de forma integral.

Ao nos aproximarmos da realidade vivenciada por esses alunos, observamos que a relação com o trabalho atravessa as suas vidas como um dos principais motivos que os fizeram abandonar¹ e/ou voltar para a escola. Por se tratar de sujeitos das classes populares, em uma sociedade pautada pelo capitalismo, na qual a maior parcela da população sobrevive através da venda da sua força de trabalho, por valores mínimos, desde o início da juventude², esses estudantes enfrentam o desafio de conciliar suas atividades acadêmicas com suas jornadas de trabalho, vivenciando cotidianos exaustivos e desestimulantes.

¹ Nos estudos sobre o fracasso escolar os termos evasão e abandono apresentam-se com definições próximas, pois ambos tratam da saída precoce de um aluno da escola. Para este trabalho optamos por utilizar o conceito de abandono por ser definido no caso em que “o aluno deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1998), por entender que na perspectiva da educação ao longo da vida, o sujeito que deixou a escola pode retornar em outro momento da sua vida.

² O trabalho de crianças e de jovens pobres colocado em discussão nos últimos anos pelos organismos internacionais mais diretamente envolvidos com a defesa dos direitos da criança (OIT, DCI, ISPICAN e IWGCL) é um problema social quase universal ainda hoje, é historicamente conhecido.

Diante desse contexto, muitos se veem obrigados a fazer uma escolha entre prosseguir com os estudos ou priorizar o sustento próprio e de suas famílias, pois o trabalho se apresenta como uma necessidade imediata para sua subsistência. Como nos diz Gentili (2009, p. 1065): “[...] toda situação de pobreza estrutural ou de intensificação desta, inevitavelmente, exercerá impacto sobre o sistema escolar, questionando, interferindo e fragilizando as condições para o exercício do direito à educação.”

Por outro lado, o trabalho também é um dos principais motivos do retorno à escola através das políticas da EJA. A decisão em retomar os estudos tem como um dos principais motivos a conclusão da educação básica e, posteriormente, buscar uma qualificação profissional mais adequada, visando melhores oportunidades de emprego e, conseqüentemente, melhores condições de vida. A evidência da relação entre trabalho e educação como elementos de transformação social possui um papel central nas discussões sobre a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, portanto é fundamental que haja uma integração cada vez maior entre o mundo do trabalho e educação, de forma a promover a superação das amarras estruturais do capitalismo e possa construir caminhos concretos e possíveis de transformação social.

Para tanto, no processo de desenvolvimento da articulação entre trabalho e educação, mediadas pela escola, é que destacamos a necessária compreensão do trabalho como princípio educativo uma vez que se configura como uma necessidade humana fundamental e uma via para o alcance de melhores condições de vida. Como argumentam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 2): “[...] é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e educativo”.

Nesse contexto, a oferta da política de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se torna fundamental, pois possibilita a inserção desses alunos não só na possibilidade de conclusão da educação básica como a sua preparação

para o mundo do trabalho através de uma política pautada na formação integral de sujeitos. Dessa forma, a relação entre a EJA e a EPT se apresenta como um importante caminho para a inclusão social e para o desenvolvimento educacional e profissional de jovens e adultos que buscam uma segunda chance na educação.

Se não se pode ignorar a importância da educação como pressuposto para enfrentar o mundo do trabalho, não se pode reduzir o direito à educação – subjetivo e inalienável – à instrumentalidade da formação para o trabalho com um sentido economicista e fetichizado. É, portanto, um desafio para a política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) reconhecer o trabalho como princípio educativo, primeiro por sua característica ontológica e, a partir disto, na sua especificidade histórica, o que inclui o enfrentamento das instabilidades do mundo contemporâneo (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005, p. 15).

Nesse caminho, nos últimos anos foram realizadas algumas ações visando a consolidação da política de EJA-EPT no Brasil. Em destaque o Parecer 11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, ao reconhecer a EJA como um direito e ressaltar a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão social, a equidade educacional e o respeito à diversidade dos estudantes (Brasil, 2000). Em seguida com o Decreto 5.154/04 (Brasil, 2004) que ao estabelecer as diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica, resgatou a possibilidade de formação integral para o Ensino Médio (EM) integrado com a Educação Profissional (EP).

Com o Decreto 5.478/2005, que criou o Proeja Médio (BRASIL, 2005) e o Decreto 5.840/2006, implantou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2006), mantendo-se a sigla Proeja contemplando a Educação Básica, ou seja, o ensino fundamental e médio, a sua oferta pode ser ampliada também para as redes estaduais e municipais.

Nessa perspectiva, o Proeja apresenta como uma das finalidades mais significativas “[...] a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação

profissional, ou seja, a formação integral do educando” (Brasil, 2006, p.35). Assim, visa contribuir com ações efetivas de inclusão social através da educação e formação profissional. Todavia, quando discutimos sobre a efetivação da educação como direito evidenciamos a complexidade inerente à sua realização por se tratar de um direito que se realiza numa intrínseca relação com os demais direitos sociais, assim discute-se não só sobre o acesso, mas também sobre a qualidade³ da ação educativa e sobre a permanência escolar.

Como assevera Gentili (2009, p.1062): “A inclusão é um processo democrático integral, que envolve a superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente produzem a exclusão.” O acesso à escola sem as devidas condições de permanecer nela demonstra uma forma de inclusão superficial e precária que, sem realizar verdadeiras transformações, mantém as desigualdades sociais e econômicas existentes apesar da aparente inclusão, sendo chamada por Gentili (2009, p.1061) de exclusão includente,

[...] isto é, um processo mediante o qual os mecanismos de exclusão educacional se recriam e assumem novas fisionomias, no contexto de dinâmicas de inclusão e inserção institucional que acabam sendo insuficientes ou, em alguns casos, inócuas para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos que estão envolvidos em todo processo de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais.

Dessa forma, uma das consequências da exclusão includente é o alto percentual de abandono escolar presente em cursos do Proeja. Como podemos verificar nos dados obtidos na Plataforma

³ Compreendemos por qualidade uma formação que der acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. (Moura, 2006, p.8)

Nilo Peçanha⁴ (BRASIL, 2023), entre os anos de 2020 e 2022 o Proeja apresentou um percentual de evasão na Rede Federal de 30,3%, 53,2% e 36,7%, respectivamente. Sendo esses dados uma realidade que insiste em acompanhar o processo de universalização da educação no país, Freire (1991) também problematiza a permanência escolar a partir de problemas estruturais, deixando evidente que os fatores socioeconômicos se configuram como um dos principais mecanismos de “expulsão” de alunos na EJA, uma vez que, as condições de acesso e permanência dentro desta modalidade não vêm atendendo sua função social por excelência.

Com a conquista do direito à educação por meio do acesso à escola, torna-se imperativo promover discussões acerca da permanência dos estudantes, visto que apenas a conquista legal do acesso não é garantia de que os indivíduos permaneçam e concluam seus estudos.

Um novo tipo de exclusão surge não mais pela ausência de vagas, mas pela precária inserção e permanência dos alunos das classes populares nos sistemas de ensino. Isso faz com que esses alunos não consigam completar sua escolaridade, mesmo frequentando os bancos escolares. Esta nova forma de exclusão é, atualmente, o principal foco do debate sobre políticas educacionais no Brasil (Faria, 2009, p.159).

Nesse sentido, falar da permanência escolar é abordar elementos presentes na efetivação desse direito e aprofundar o conhecimento sobre os sentidos e estratégias praticadas por seus alunos para continuar na escola em meio aos altos índices de fracasso escolar no Brasil. Nessa perspectiva, discutir sobre a permanência escolar no Proeja requer a compreensão da complexidade na realização do direito à educação, pois além do desafio de concluir os estudos, também destacamos a necessária qualidade na efetivação de um currículo que faz a integração entre a educação básica e a formação profissional.

⁴ A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal).

A questão da permanência escolar no Proeja está relacionada ao enfrentamento de inúmeros desafios que se apresentam no cotidiano dos seus alunos, pois por se tratar de sujeitos provenientes das camadas populares encaram, em sua maioria, a necessidade precoce de inserção no mercado de trabalho, o cansaço de uma rotina exaustiva de trabalho, as dificuldades financeiras, o preconceito, a baixa autoestima e a falta de incentivo para a continuidade dos estudos. Estes desafios atravessam o cotidiano dos estudantes do Proeja, exercendo uma influência significativa sobre a decisão de prosseguir ou não com a trajetória acadêmica. Como afirma Gentili (2009, p. 1062):

Estas condições bloqueiam, travam e limitam a eficácia democrática do processo de expansão educacional, conduzindo os pobres para o interior de uma instituição que, em um passado próximo, dispunha de um conjunto de barreiras que limitavam suas oportunidades de acesso e permanência.

Discutir sobre a permanência escolar implica na ampliação de conhecimentos sobre os sentidos e estratégias desenvolvidas para mitigar o desafio de concluir os estudos em meio a um cenário social, econômico e político que apresenta obstáculos significativos para o pleno exercício desse direito. Nos distanciamos de qualquer referência a discursos que defendem a meritocracia⁵, por não acreditarmos ser possível, num contexto socioeconômico de tamanha desigualdade sob o qual vivemos, conduzir um fenômeno social de culpabilização dos alunos pelo fracasso escolar, ao contrário, acreditamos que é responsabilidade coletiva da sociedade garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade com vias a uma sociedade igualitária.

⁵ Meritocracia é uma palavra formada por “mereo” (ser digno, ser merecedor) e o sufixo grego “kratos” (poder, força). Ou seja, trata-se do alcance do poder por meio do merecimento. Segundo essa linha de pensamento, os objetivos são atingidos por aqueles que se dedicam e se esforçam em medida suficiente independente do contexto econômico e social em que vivem.

Para discutirmos sobre a permanência escolar, consideramos a definição de Santos (2009) que, ao formular o conceito de permanência entendendo-a como duração no tempo que permite uma transformação do indivíduo em nível pessoal e profissional a forma que: “Permanecer, argumentamos, é diferente de persistir, uma vez que este último conceito está associado apenas à duração no tempo e não a transformação que, por sua vez, é um outro modo de existência do mesmo indivíduo” (*ibidem*, p.23). Nesse sentido, permanecer na escola e concluir os estudos requer um esforço conjunto de gestores, professores, alunos e toda a comunidade escolar para criar um ambiente favorável ao aprendizado e desenvolvimento dos estudantes.

A decisão de se matricular no Proeja vem carregada do sonho de um futuro melhor e da crença na escola como caminho de conquista pessoal, assim é importante conhecer a vida dos alunos, os seus hábitos de vivência, suas dificuldades e experiências e, a partir daí, construir um projeto de ensino que atenda suas reais necessidades e possibilite a sua permanência na escola. Nessa perspectiva, torna-se importante reconhecermos a importância de todos os agentes que trabalham no meio escolar, de um modo geral, e em especial, dos professores, pois “a análise do trabalho dos professores, considerado em seus diversos componentes, tensões e dilemas, permite compreender melhor a prática pedagógica na escola.” (Tardif, 2001, p.16).

A EJA tem a sua especificidade e, conseqüentemente, requer a atuação de professores que compreendam as particularidades dessa modalidade de ensino, desenvolvendo assim uma identidade docente comprometida com o objetivo de uma efetiva inclusão social através da educação.

3. A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DOCENTE NA PERMANÊNCIA ESCOLAR DE ALUNOS DO PROEJA/IFMA

A relação entre professor e aluno faz-se como tema importante nos estudos sobre educação, pois as formas com que ocorrem são

um passo fundamental para garantir um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, pois esse processo dá-se numa dinâmica que exige o engajamento de todas as partes envolvidas, para compartilhamento de experiências e desenvolvimento das suas funções. Nesse sentido, ao desenvolvermos uma pesquisa que abordou os motivos da permanência escolar de alunos do Proeja/IFMA constatou-se, a partir das entrevistas realizadas com os referidos alunos, de um determinado curso técnico, que as experiências vivenciadas com os professores tiveram uma forte presença nas narrativas desses alunos ao falarem sobre suas trajetórias de escolarização no Proeja.

O trabalho docente deve ser realizado dentro de uma dimensão que integre o reconhecimento da função social da educação numa perspectiva de inclusão social e luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Para tanto, um dos elementos fundamentais é que o professor do Proeja esteja em constante processo de reflexão sobre as especificidades de sua atuação enquanto docente de alunos majoritariamente formados por indivíduos jovens e adultos das classes populares que buscam uma nova chance de vivenciar a escola.

Ao realizar esta reflexão, o docente poderá aprofundar sua própria identidade e concepção de trabalho docente a ser desenvolvido enquanto educador no âmbito da EJA. Nesse sentido, ao abordar o percurso formativo dos professores/pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos, Faria (2009, p.161) afirma que: “[...] se torna exigência um novo olhar para os docentes que atuam na EJA para isso deve-se levar em consideração o seu saber, fazer, o seu pensar e viver, tomando como ponto de partida para o processo de formação, suas trajetórias, os saberes da experiência”.

Ao reconhecer a EJA como um campo de conhecimento específico, o Documento Base do Proeja afirma que se deve discutir sobre a importância do papel do professor de EJA, a partir das "suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas - todos esses

temas de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico" (BRASIL, 2007, p. 36).

Para tanto, o Proeja visa desde o início da sua implantação a oferta de formação continuada de professores para atuar no referido programa, visando “a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo” (*Ibidem*, p. 60). Nessa perspectiva, as narrativas sobre trajetórias de escolarização dos alunos que concluíram os estudos no Proeja evidenciam experiências significativas quanto à prática pedagógica dos professores do programa.

Compreendendo o discurso como o lugar em que se encontram a língua e a ideologia, perpassado pela realidade vivenciada por cada um de nós, utilizamos a Análise do Discurso (AD) a fim de evidenciar a formação discursiva e ideológica presente nas narrativas analisadas. Como afirma Orlandi (2020, p.15): "procura compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social e geral, constitutivo do homem e da sua história." Nesse sentido, destacamos no quadro abaixo os diferentes sentidos revelados pelos sujeitos que apontaram o trabalho docente como motivo da sua permanência escolar.

Quadro 1 - Processo discursivo sobre a relação professor-aluno no Proeja (continua)

Narrativa	Formação Discursiva	Formação Ideológica
<i>No IFMA eu conheci um professor de Geografia, né? Que nós tivemos um professor de Geografia, e assim, o mundo desabrochou ali, com a análise de gráfico. O professor, tinha uma dinâmica tão facilitadora que parecia que eu tinha</i>	A importância da utilização de boas metodologias de ensino	O Professor em um papel ativo e central na educação

<i>descoberto o Brasil. (Faby⁶/Permanência escolar)</i>		
<i>Professores excelentes, toda a minha carreira, tive professores excelentes. Mas no IFMA que foi praticamente, foi o alicerce da minha profissão que eu tenho hoje em dia. Eu já sabia mexer com elétrica, mas o curso me ajudou muito mais ainda. (Rikola/ Permanência escolar)</i>	O professor na relação de excelência e contribuição para a formação profissional.	O reconhecimento do papel dos professores no desenvolvimento da carreira profissional do aluno.
<i>Os professores, super atenciosos. É tanto o português, de matemática. Teve uma professora, a professora Elaine Araújo [...] ela incentivava muito. Ela chegava na turma batendo palma: "vambora" meu povo [...] e dava aquela injeção de ânimo na gente e, enfim, todos eles, todos os professores, eles incentivavam. O Miguel Veiga costumava dizer, que a gente só por estar ali [...] nós já éramos vencedores. Porque após um dia todo de trabalho, a gente ainda ter força para chegar até ali e ficar até as 10h30 ou 11h (da noite) ali numa sala de aula. Ali já valia a pena ele tá dando aula pra gente. Era uma turma que ele gostava de dar aula. Era pro Proeja, ele deu aula de artes pra gente. (Patrícia/Abandono Escolar)</i>	A importância dos professores e o estímulo que eles oferecem aos alunos da EJA	Valorização da importância do papel do professor como facilitador do aprendizado e motivador

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da narrativa fornecida, podemos identificar como formação discursiva: a importância da utilização de boas metodologias de ensino; o professor na relação de excelência e contribuição para a formação profissional; e a importância dos professores e o estímulo que eles oferecem aos alunos da EJA como

⁶ Todos os nomes de alunos citados neste trabalho são fictícios, respeitando os princípios éticos da pesquisa em educação.

elos que evidenciam a importância do trabalho docente como elemento facilitador da permanência escolar no Proeja.

Sobre a importância da utilização de boas metodologias de ensino, no caso específico sobre o relato de Faby, fica evidente a sua experiência positiva com um professor de Geografia a partir das dinâmicas adotadas para realização das aulas. Tentando explicar essa situação, Franco (2015, p. 605), consideramos que "as práticas pedagógicas devam se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens".

A importância da prática pedagógica torna-se reveladora nas palavras de Faby quando afirma: "O professor, tinha uma dinâmica tão facilitadora. Que parecia que eu tinha descoberto o Brasil." Essas palavras explicitam a importância da prática pedagógica para que os professores possam ajudar os alunos a ampliarem seus conhecimentos tornando a aprendizagem mais significativa.

Refletir sobre quais metodologias de ensino serão desenvolvidas na sala de aula evidencia o papel ativo e central que o professor tem na educação, sendo um agente de transformação e construção do conhecimento, capaz de influenciar positivamente a vida dos alunos e contribuir para o seu crescimento pessoal e profissional. O exercício de pensar, escolher e elaborar as ações a serem desenvolvidas como facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem perpassam previamente pela reflexão sobre quem são os alunos e em quais condições concretas as aulas serão ministradas. Como nos explica Tardif (2001, p.20):

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia.

Quanto à formação discursiva que relata o professor na relação de excelência e contribuição para a formação profissional, nos perguntamos: qual o sentido da palavra excelência presente na

narrativa de Rikola? Podemos dizer que palavra ‘excelência’ é um termo utilizado para descrever algo ou alguém que se destaca pela sua qualidade, habilidade, competência, e nas palavras de Rikola: “[...], mas no IFMA que foi praticamente, foi o alicerce da minha profissão que eu tenho hoje em dia. Eu já sabia mexer com elétrica, mas o curso me ajudou muito mais ainda”, percebemos que a excelência está na contribuição que o trabalho docente desenvolvido do Proeja proporcionou para a sua formação profissional.

Essa narrativa sinaliza um discurso ideológico referente ao reconhecimento do papel dos professores no desenvolvimento da carreira do profissional do aluno, que ao desempenharem um papel de excelência denota um compromisso com a formação integral e o sucesso acadêmico. Falar sobre essa narrativa implica em falar da relação entre professores e alunos, ressaltando os impactos do trabalho docente na trajetória acadêmica e profissional dos estudantes.

Como nos diz Cardoso e Ferreira (2012, p.70), os professores são peças fundamentais nesse processo de (re) significação da educação na vida dos alunos da EJA, assim: “É necessário que os professores abordem questões relativas ao trabalho e suas diversas formas; que pensem num currículo que atenda essas necessidades, perceptíveis nos alunos ao retornarem à escola”. Nesse contexto, o trabalho docente se destaca como um dos elementos relacionados a permanência escolar.

Ao abordamos a importância dos professores e o estímulo que eles oferecem aos alunos da EJA compreendemos que uma prática pedagógica alinhada aos princípios do Proeja visa um diálogo permanente e um ambiente educativo acolhedor, buscando atender às necessidades educacionais dos seus alunos, a partir das suas características, habilidades ou dificuldades.

Dessa forma, por meio da disponibilização de recursos e estratégias diferenciadas e diversas, os professores podem desenvolver uma prática que possibilite a participação e o progresso de todos os alunos. Essa realidade pode ser evidenciada nas palavras de Patrícia ao falar de um dos seus professores: "Ela

(professora) chegava na turma batendo palma: "vambora" meu povo [...] e dava aquela injeção de ânimo na gente e, enfim, todos eles, todos os professores, eles incentivavam."

Como podemos constatar, a narrativa da Patrícia relata o quanto uma relação positiva entre professor e aluno cria um ambiente de confiança e respeito mútuo, facilitando a comunicação, o engajamento e a motivação do aluno. Nessa perspectiva, na qual há uma construção de uma aproximação com a realidade entre tempos de estudo e trabalho vividos pelos alunos do Proeja, o incentivo do professor tende a despertar o interesse pelo conhecimento, estimular a participação ativa em sala de aula e promover um ambiente acolhedor que entende as dificuldades dos alunos. Ao falar sobre a constelação de fatores que mantm a mobilização escolar dos alunos, Charlot (1996, p.55) aborda a importância do professor como mediador da relação com o saber, pois: "o sentido da escola se constrói também na própria escola através das atividades que se desenvolvem".

A relação entre professor e aluno tem grande importância no contexto educacional, pois vai além de uma mera transmissão de conhecimento e não deve ser realizada por meio de uma relação vertical. Atuar como professor é reconhecer que sua função envolve questões psicológicas, sociais e pedagógicas que impactam diretamente no processo de aprendizagem.

Nesse sentido Freire, na sua obra *Pedagogia da autonomia* (1996), ao defender saberes que considera indispensáveis à prática docente de todos os educadores, afirma que ensinar é uma especificidade humana, na qual "a boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético." Ao analisarmos essas narrativas, ficou evidenciado o quanto é importante uma relação de cooperação e respeito entre os docentes e os discentes. Como assevera Freire (1996, p.141):

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e efetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante

e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

Ressaltamos a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas facilitadoras para garantir uma formação mais completa e inclusiva para os estudantes, nas quais o sujeito aprende e se envolve ativamente no processo de ensino-aprendizagem por meio das interações sociais que mantém com os professores. Ao compreendermos que o professor se apresenta como uma referência para a formação dos seus alunos, é muito importante a maneira como ocorre esse relacionamento.

Sabe-se que a educação, como prática social histórica, transforma-se pela ação dos homens e produz transformações nos que dela participam. Dessa forma, é fundamental que o professor esteja sensibilizado em reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetiva, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas produz uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que produzirá uma reorientação nas ações futuras. Assim, é importante que o professor compreenda as transformações dos alunos, das práticas, das circunstâncias em processo (Franco, 2015, p.608).

O professor, ao compreender a especificidade desses sujeitos históricos, consegue estabelecer uma relação dos espaços vivenciados por estes estudantes por meio de uma prática sensível, aberta ao diálogo constante, pois são sujeitos que reivindicam espaços que foram marcados pela desigualdade. Como afirma Freire (2005, p. 90), a dialogicidade é a essência da educação como prática de liberdade, assim "A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo".

A força das palavras verdadeiras das quais Freire (2005) nos fala ficaram marcadas nas lembranças de Patrícia ao dizer: "O Miguel Veiga costumava dizer, que a gente só por estar ali [...] nós

já éramos vencedores. [...] Ali já valia a pena ele tá dando aula pra gente. Era uma turma que ele gostava de dar aula. Era pro Projeja, ele deu aula de artes pra gente." As palavras desse professor correspondem aos ensinamentos de Freire (2001) quando afirma que: "Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização."

Aqui, compreendemos que o trabalho docente exige sensibilidade e posicionamento político para com a realidade vivenciada pelos alunos, assim como, por aqueles que se dedicam ao campo da EJA carregam consigo a responsabilidade em ter um comprometimento teórico e prático com os saberes, ensinamentos e conhecimentos inerentes ao processo de escolarização dos que já tiveram o direito à educação negado e buscam uma nova chance de transformação da vida por meio da educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacando uma perspectiva progressista da concepção de escola, Paulo Freire, em sua vasta obra, definiu a escola como um ambiente de desenvolvimento da aprendizagem significativa, onde a relação entre professor e aluno deve acontecer sempre com diálogo e respeito mútuo, no qual são desenvolvidas as possibilidades de desenvolvimento da curiosidade, da criatividade, do raciocínio lógico, do estímulo à descoberta. Assim, a escola deve promover uma educação humanizadora, social, político, ético, histórico, cultural, tendo o trabalho docente, não como único, mas como um dos principais determinantes do sucesso escolar.

Quando se tem consciência da função social da educação e o papel do professor nesse processo as ações dos professores narradas pelos participantes da pesquisa, a saber: a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo, adaptação de metodologia de ensino às necessidades dos alunos e o estabelecimento de vínculos e relações de confiança; evidenciaram

o papel fundamental do trabalho docente na construção de sentidos positivos sobre a vivência escolar e, conseqüentemente, a permanência dos alunos.

Reconhecemos que a oferta da educação escolar, aliada a um trabalho docente comprometido com a defesa do direito à educação aos alunos da EJA, torna-se uma ferramenta poderosa na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, onde cada cidadão possa ter acesso a oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, ao realizarmos a presente pesquisa compreendemos que a prática docente não se reduz a uma simples função de transmissão de conhecimentos.

Destacamos a importância do professor na constituição da relação do aluno com a escola e o saber, e suas aspirações para o futuro e que os docentes do Proeja devam ter um perfil ancorado, sobretudo, no trabalho coletivo, crítico, inclusivo e democrático. Sendo importante que isso seja feito de modo a permitir ao estudante o desenvolvimento pleno de suas capacidades e a sua inserção no contexto social de forma inclusiva e transformadora.

Ao finalizar este texto, sinalizamos a importância do planejamento pedagógico e a capacitação docente para permanência dos estudantes, e dessa forma o professor do Proeja deve reconhecer e refletir a sua prática a partir das especificidades dos seus alunos, suas diferentes realidades, experiências de vida e níveis de aprendizagem. Para tanto, reiteramos a importância do desenvolvimento e ampliação de políticas que fortaleçam o papel do professor na EJA por meio de investimento em formação inicial e continuada, estímulo à reflexão e troca de experiências entre professores e valorização e reconhecimento do trabalho dos educadores na EJA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 11, de 10 de maio de 2000. Conselho Nacional de

Educação. Câmara de educação básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**: Seção 1e, Brasília, DF, p. 15, 9 jun. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jun. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: 13 jan. 2024.

BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica ao na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 13 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base PROEJA**. Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Plataforma Nilo Peçanha-PNP. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/npn>. Acesso em

: 6 set. 2023/<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OTlhYWw1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDNmZiJ9>

CARDOSO, Jaqueline. FERREIRA, Maria José de Resende. Inclusão e exclusão: O retorno e a permanência dos alunos na EJA. **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 2, n. 2, p. 61 a 76, 2012. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/26/20>. Acesso em: 10 maio 2024.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

FARIA, Edite Maria da Silva de. O percurso formativo dos professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 151-164, 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/607>. Acesso em: 16 jun. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FREIRE, Paulo. Política e Educação: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação**

educacional e profissional. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação - CUT, 2005.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7CLbgjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar**, 1998. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206. Acesso em: 22 maio. 2023.

MOURA, Dante Henrique. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Boletim - Salto para o futuro: Secretaria de Educação a Distância, Brasília, n. 16, set. 2006.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em educação, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11778/1/Tese%20%20Dyane%20Santos.pdf>. Acesso em 16 maio de 2024.

TARDIF, Maurice: O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, Rio Grande do Sul, v. 10, n. 16, p. 15-47, jan./jun. 2001.

**ENSINO DE BIOLOGIA NA EJA-EPT
IFAL CAMPUS MARECHAL DEODORO:
estratégias de ensino e aprendizagem**

Patrícia Emanuella Silva de Oliveira
José Victor César Batista de Oliveira
Vanda Figueredo Cardoso

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Biologia é um componente fundamental na formação educacional, proporcionando aos estudantes uma compreensão dos princípios e processos vitais que regem os seres vivos e organizam o mundo natural. No contexto da Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional (EJA-EPT) Técnica em Cozinha e Hospedagem, esse componente curricular pode desempenhar um papel crucial na construção de vínculos de integração da formação técnica e a formação geral do estudante em nível médio.

O ensino na EJA-EPT apresenta desafios específicos, uma vez que os estudantes podem trazer consigo experiências de vida e condições de existência diversificadas, níveis variados de condições na formação escolar no ensino fundamental. Havendo assim a necessidade de desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem que sejam acessíveis e engajadoras para os estudantes.

Este estudo foi desenvolvido no Instituto Federal de Alagoas (Ifal), Campus Marechal Deodoro nas turmas dos cursos Técnicos de Nível Médio Integrado em Cozinha e Hospedagem, e está inserido em uma pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2022-2024), que trata sobre a Permanência e Cultura Organizacional Escolar na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional Tecnológica (EJA-EPT): a construção de comunidades de aprendizagens, envolvendo a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Universidade do Porto, em Portugal, e o IFAL.

O objetivo da referida pesquisa é produzir conhecimentos e fornecer contribuições para a construção, implementação e desenvolvimento de comunidades de aprendizagens com vistas ao desenvolvimento de uma política de permanência escolar no Instituto Federal de Alagoas e tem oportunizado a implementação de práticas pedagógicas nas salas de aula dos cursos da EJA EPT no Ifal.

Neste texto, exploramos algumas das estratégias de ensino de Biologia na EJA-EPT, destacando abordagens pedagógicas, recursos didáticos e práticas educativas que se mostraram significativas para possibilitar a compreensão e o interesse dos estudantes pelo referido componente curricular. Ao analisar essas estratégias, buscamos contribuir para o aprimoramento contínuo do ensino da Biologia na EJA-EPT, bem como as implicações destas estratégias na participação nas aulas, avanços na aprendizagem e permanência dos estudantes ao longo dos períodos letivos.

De acordo com pesquisa desenvolvida em uma escola estadual de Uberlândia, Fialho (2013) identificou que as dificuldades de aprendizagem em Biologia, sob a visão dos estudantes, vão desde a grande quantidade de nomes científicos e conceitos, a falta de uma rede de ligação significativa dos nomes científicos com fatos do cotidiano, a ausência de aplicação de metodologia de ensino diversificada e a clareza do professor quanto ao uso da linguagem.

A reflexão partiu do pressuposto teórico-prático apontado por Charlot (2006), onde a questão crucial das práticas de ensino e aprendizagem perpassam pelo ato docente capaz de provocar no estudante um movimento de mobilização intelectual. Assim, buscamos ter um olhar qualitativo sobre as possibilidades de mobilização intelectual utilizando-se dos contextos de ensino e aprendizagem gamificado (Alves, Minho, Diniz, 2014).

Realizamos um estudo de base qualitativa por meio da consulta dos documentos oficiais relativos aos planos de ensino, dados de frequência e aproveitamento das turmas contidos no sistema acadêmico, além de depoimentos dos/as estudantes, monitores entrevistados e sessões de reflexão da prática docente, compreendendo que “constituem [...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (Lüdke, André, 1986, p. 38).

Buscamos a análise dos dados para compreender as implicações do trabalho pedagógico na aprendizagem e permanência dos estudantes. Com base em Reis (2009, p. 68), o fenômeno da permanência escolar não só se refere “a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência [...] pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras”, aspectos refletidos a partir das estratégias de ensino desenvolvidas nas aulas de biologia.

Na sequência, discorreremos sobre a estratégia de ensino e aprendizagem: gamificação na EJA-EPT; a seguir detalhamos a prática pedagógica desenvolvida nas aulas de biologia; analisamos os resultados observados sobre as ações desenvolvidas nas turmas 2022.2 e 2023.1; e tecemos algumas considerações finais.

2. ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: GAMIFICAÇÃO NA EJA-EPT

É oportuno iniciar esse momento de reflexão construindo um olhar sobre o conceito de jogos e o conceito de gamificação. Pois, no percurso do planejamento das estratégias didáticas para as aulas na EJA-EPT, vimos florescer uma compreensão progressiva sobre a natureza dos jogos e sobre as lógicas que alicerçam o seu funcionamento. Nessa etapa, foi proeminente a reflexão de Huizinga (1971) que traz o entendimento dos jogos enquanto fenômeno cultural. Além disso, Huizinga (1971) aponta para realidade que “o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade

puramente física ou biológica” (1971, p.1), caracterizado assim por ser “uma atividade voluntária” (1971, p.5), uma vez que “sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada” (1971, p.5).

A partir deste momento observamos um pilar relevante na estruturação da mecânica de um jogo: a participação e a interação do jogador e a voluntariedade deste no que tange às regras do jogo. Isa de Jesus Coutinho (2017) em sua tese aborda sobre os modos e as classificações de interatividade que os autores Salen e Zimmerman (2012) identificam nos jogos. Como pontua Coutinho (2017, p. 32), para os autores pode haver quatro modalidades ou tipos distintos, cada uma correspondendo a um tipo específico de interação com o jogo, vejamos:

O primeiro é concernente à participação psicológica, emocional e intelectual do jogador com o sistema – configurando-se o que tais autores denominaram de interatividade cognitiva ou participação interpretativa; como segundo modo, tem-se a interatividade funcional ou participação utilitária, que envolve as interações estruturais e funcionais com os componentes materiais e funcionais e do sistema (reais ou virtuais); no terceiro modo, denominado interatividade explícita ou participação com escolhas e procedimentos definidos, o entendimento refere-se à interação propriamente dita, incluindo-se, por exemplo, as escolhas, as manobras com o mouse ou com o joystick; e, por fim, o quarto modo, cujo termo significa interatividade além do objeto ou a participação na cultura do objeto, sendo que a interação ultrapassa a relação com o sistema projetado e se expande para o aspecto das significações.

Nessa seara, a mediação docente pode utilizar-se das estratégias de aprendizagem que se utilizam dos jogos propriamente ditos ou das estratégias de aprendizagem que lançam mão da lógica dos jogos pautada nessas dimensões de interatividade, esta última caracteriza-se a proposta da gamificação. Alves; Minho; Diniz (2014, p.76-77) conceituam que:

A gamificação se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários *non games*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como

distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas [...] A gamificação é a construção de modelos, sistemas ou modo de produção com foco nas pessoas, tendo como premissa a lógica dos games. Esses tipos de modelos levam em consideração a motivação, o sentimento e a participação das pessoas que estão envolvidas no processo.

Além dos elementos anteriormente citados (participação do jogador e a voluntariedade), os autores apontaram também para a motivação como sendo uma dimensão estrutural explorada nos jogos. O que faz com que um jogador se mantenha em um intervalo de tempo jogando de modo engajado e motivado pode vir a ser usado, também, como estratégia de engajamento dos estudantes para o contexto de ensino e aprendizagem.

Em paralelo a esta reflexão sobre a mecânica dos jogos, trouxemos a proposta de atividade do professor Eric Mazur que criou uma metodologia ativa de ensino em 1990, denominada *Peer Instruction*, na qual explorou novas formas de ensinar a física introdutória, o docente descobriu que esta forma de abordagem torna o ensino mais fácil e gratificante. Para a *Peer Instruction* obter êxito, Mazur (2015, p.10) esclarece que:

É necessário que o livro e as aulas expositivas desempenhem papéis diferentes dos que costumam exercer em uma disciplina convencional. Primeiro, as tarefas de leitura do livro, realizadas antes das aulas, introduzem o material. A seguir, as aulas expositivas elaboram o que foi lido, esclarecem as dificuldades potenciais, aprofundam a compreensão, criam confiança e fornecem exemplos adicionais.

O teste conceitual consiste em propor a questão durante um minuto, dá um minuto de tempo para os estudantes pensarem, em seguida os estudantes anotam suas respostas individuais; na sequência o estudante durante dois minutos tentará convencer seu colega ao lado de que a resposta está correta, prosseguindo os estudantes anotam a nova resposta, o professor pede que levantem as mãos para fazer um levantamento das respostas. Se a maioria dos estudantes escolher a resposta correta, a aula prossegue, se a

porcentagem de respostas corretas for menor que 30%, o professor ensina novamente o mesmo tópico com mais detalhes e mais devagar e faz uma nova avaliação (Mazur, 2015).

2.1 Processo gamificado de ensino e aprendizagem na biologia - turmas 5º módulos 2022

A utilização da estratégia da gamificação é capaz de proporcionar uma mudança de comportamento, via o engajamento e mobilização dos estudantes, e tornar esses sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem-ensino. Pois, as dinâmicas dos jogos podem ser capazes de ensinar, inspirar e envolver de uma maneira participativa.

O processo gamificado de ensino e aprendizagem na biologia começou no segundo semestre do ano de 2022 com duas turmas de 5º módulo do ensino médio técnico integrado em Cozinha e Hospedagem, na modalidade da educação de jovens e adultos, com ambas as turmas na aula de Biologia na mesma sala. As turmas totalizavam trinta e quatro estudantes, a aula se passava em um contexto de metodologia expositiva dialogada, e em um dos conteúdos sobre as *Mudanças climáticas*, foi realizada a abordagem didática com uso da aprendizagem ativa baseada na gamificação colaborativa, com o intuito de verificar o nível de conhecimentos prévios dos estudantes.

A atividade gamificada foi criada e teve como suporte a plataforma *on-line Wordwall*, na qual foram elaboradas seis questões com múltiplas alternativas. Foi dada preferência em utilizar uma gamificação colaborativa em detrimento da gamificação competitiva, na qual inicialmente todos os estudantes receberam um conjunto de *flashcards* (são cartas de papel cartão impressas com inscrições de A a D), para sinalizar a resposta a uma questão.

Para execução do teste conceitual - de acordo com os objetivos da gamificação -, inicialmente foi apresentada a questão durante o tempo de um minuto, via o *Wordwall*. Decorrido esse prazo, os estudantes de forma individual tiveram o tempo de um minuto

para pensarem e decidirem sobre suas respostas, e ao comando da docente, cada um deles ao mesmo tempo deveria levantar um *flashcard* com a letra correspondente à resposta correta considerada por cada um.

A proposta dos *flashcards*, além de colaborativa, se tornou inclusiva, visto que nem todos os estudantes possuíam smartphones para responder através do link da plataforma online. Como proposta da atividade a docente considerou que se a maioria dos estudantes escolhesse a resposta correta da questão, o jogo continuava. Caso a resposta correta do teste conceitual ficasse abaixo de 50%, os estudantes tinham mais dois minutos aproximadamente para convencer seus colegas a mudarem suas respostas, baseado no que eles entendiam ser a alternativa correta, utilizando o processo argumentativo.

Após esse prazo os estudantes novamente levantaram o *flashcard* com a inscrição que consideraram correta após as discussões. Permanecendo a porcentagem de acertos inferior a 50%, eles tiveram mais dois minutos para convencer seus colegas a mudarem suas respostas. Ao finalizar cada questão foi realizado debate sobre as perguntas e as alternativas apresentadas, com o *feedback* da docente a partir das respostas dos estudantes, esclarecendo as dúvidas e apresentando a alternativa correta.

Vale destacar o posicionamento da estudante Orquídea¹, que era pouco comunicativa durante as aulas de biologia, e que nesta atividade participou ativamente para argumentar para toda a turma em voz alta sobre a sua resposta para a questão com referência aos gases que contribuem para o aquecimento global. Chamou a atenção dos colegas para lembrarem da aula de Química, quando fora estudado sobre os gases de efeito estufa, e por essa razão apontou que a resposta correta seria a alternativa de gás oxigênio. Ela demonstrou perceber a relação entre os conhecimentos

¹ Os nomes fictícios atribuídos aos estudantes da EJA neste estudo foram escolhidos em função das características por eles apresentadas, relacionadas com a definição de termos biológicos.

químicos e biológicos, e revelou a importância da integração dos conteúdos trabalhados pelos componentes curriculares.

Das seis questões conceituais trabalhadas nesse conteúdo de mudanças climáticas, apenas a de número dois exigiu a discussão colaborativa e ela promoveu grande engajamento da turma, pois 50% haviam assinalado letra A (gás oxigênio), 8,4% letra C (gás metano) e 41,6% letra D (gás clorofluorcarboneto). Após a discussão colaborativa, a porcentagem de acerto foi para 100%. Observamos que eles se sentiram felizes em participar do jogo, e ao final da última questão, demonstraram interesse em responder outros desafios conceituais. Consideramos que os *erros* se constituíram em oportunidades de se fazer novas conexões sobre cada item apresentado, promovendo a reflexão, a interação, o engajamento e a argumentação oral no compartilhamento dos saberes.

No entanto, foi observado que, inicialmente, os estudantes tiveram muita dificuldade em se deslocar dos seus assentos e preferiram convencer seus colegas mais próximos ou falar em tom mais alto para aquele que estivesse mais distante. Demonstraram medo de se expor à frente da turma, e revelaram timidez, insegurança no domínio dos conhecimentos, dificuldade na organização do pensamento e expressão oral das ideias, na argumentação sobre as respostas escolhidas, e utilizar a estrutura formal da língua portuguesa veiculada no ambiente escolar.

Essas situações relacionadas à insegurança dos estudantes da EJA-EPT em se expressar durante aulas, seja para esclarecimentos de dúvidas ou expressão de conhecimentos sobre determinados assuntos durante apresentação de seminários, têm sido constatadas em outros contextos no ambiente escolar, e tornar objeto de estudo, conforme apontam Cardoso, Freitas e Marinho (2022). Pois, os sujeitos que retornam à escola, após longo período de interrupção enfrentam muitos desafios para se inserirem ao ambiente cultural da instituição de ensino.

Destacam ainda que os estudantes se deparam com dificuldades no entendimento das explicações dos assuntos durante as aulas, a ponto de não compreenderem a linguagem

utilizada pelos/as docentes, como se estes estivessem falando outra língua, conforme podemos verificar no depoimento da estudante ouvida pelos referidos autores:

[...] comecei a estudar, as primeiras notas não foram muito boas [...] tinha muita vergonha de falar. Tinha vergonha no português, assim eu prestava atenção no jeito dela falar [professora]! Das pessoas daqui falar! Porque o mundo daqui do Ifal é diferente do mundo lá fora! (Margarida, 31 anos).

Ressaltamos o esforço da estudante em participar das atividades propostas no curso, enfrentando as dificuldades de entendimento na forma de comunicação dos docentes e “vergonha do português”, para se expressar diante da turma. O depoimento de Margarida quando afirma que “o mundo daqui do Ifal é diferente do mundo lá fora” revela que se sentia como “[...]um estrangeiro na própria casa, [...] perdido na complexidade do que se ouve [...] fato de se ser um estranho (Certeau, 1998, p. 73).

Compreendemos que a estudante sentiu um estranhamento no que diz respeito à cultura escolar, notando a existência de diferenças nos costumes e hábitos deste *novvo* ambiente de convívio. Este aspecto, notadamente, pode esbarrar como obstáculo para a inclusão dos estudantes da EJA, que muitas vezes são ignorados pelo sistema de ensino, gestores e docentes. Evidencia-se a urgência do “redimensionamento das práticas pedagógicas e de gestão dentro das escolas, a partir do ingresso destes adultos trabalhadores”, conforme apontado por Noro (2011, p. 18).

Nessa perspectiva, vimos que o trabalho desenvolvido pela docente de Biologia, utilizando o aporte teórico da gamificação (Alves, Minho, Diniz, 2014) em contextos de ensino e aprendizagem possibilitou a participação ativa dos estudantes. Além disso, foi perceptível também o envolvimento dos monitores de biologia da EJA-EPT na execução dessas atividades, visto que eles deram suporte ao planejamento, registro e acompanhamento em todas as etapas, interagindo tanto com a docente quanto com os discentes.

2.2 Um relato de experiência com as turmas em 2023 - 3º módulos

No primeiro semestre de 2023 iniciamos as aulas com as duas turmas de 3º módulo médio integrado em Cozinha e Hospedagem, na modalidade da educação de jovens e adultos, tendo ambas as turmas aula de Biologia na mesma sala. As turmas totalizaram trinta e um estudantes frequentes. As aulas foram desenvolvidas com metodologia expositiva dialogada, e para trabalhar *Os sistemas do corpo humano* fora proposta a divisão da turma em grupos para estudar um sistema por vez, na forma de seminário, com produção de maquete. Os grupos tiveram no mínimo três semanas para se preparar.

O primeiro sistema apresentado foi o *Respiratório*. Após a apresentação do grupo, houve o diálogo sobre esse sistema, e tomar como referência o material elaborado pelos estudantes com a finalidade de aprofundar, exemplificar e contextualizar o conteúdo. Desta forma também fora realizada a revisão dos assuntos e a avaliação da aprendizagem com base no pressuposto da gamificação colaborativa.

Foram propostas questões sobre o Sistema respiratório humano que demandaram o debate entre os estudantes diante das respostas que apresentaram ao levantar os *flashcards* com as letras correspondentes. Por exemplo, para o enunciado: “A epiglote é uma membrana que tem como função:” foram apontadas as alternativas: letra A (produzir o som), letra B (aquecer o pulmão), letra C (fechar o canal da laringe durante a deglutição de alimentos) e letra D (produzir o som).

Foi observado que inicialmente os estudantes estavam tímidos para conversar com seus pares, por essa razão eles foram instigados a convencer o colega fundamentando a sua resposta. Após essa etapa, foi solicitado a revisão das respostas via os *flashcards*. Contudo, constatamos que não houve alterações na direção da resposta correta, e ficou perceptível que a variedade de respostas dificultou para que a discussão colaborativa fosse efetiva, pois

alguns estudantes demonstraram não estar confiantes sobre suas respostas.

Diante desse contexto, a docente relata que propôs à turma, que mais uma vez voltasse a argumentar com os colegas, e a partir disso iniciou-se aquele “frenesi na sala com todos falando ao mesmo tempo”. Foi uma verdadeira *entropia*, ao observar a estudante Adrenalina apresentar o seguinte argumento, em voz alta, para toda a turma:

Minha gente, eu já vinha estudando para o meu seminário, sistema digestório, e vi que a epiglote fecha o canal da laringe para evitar os engasgos, pois a comida tem que passar pelo esôfago apenas, se a laringe fica aberta a comida vai para o lugar errado, então a letra C é a correta (Adrenalina).

Ainda foi observado pela docente, que durante e após a fala de Adrenalina, toda turma se manteve em silêncio, e prestando atenção a cada palavra pronunciada. Pareciam “hipnotizados diante do fervor daquele belíssimo argumento”, e demonstra que os estudantes da EJA EPT se interessam por novos conhecimentos e são capazes de aprender. Nos conduz a refletir a premissa freiriana de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si” (Freire, 1987, p.46).

Conforme relato da docente de biologia sobre o trabalho desenvolvido, foi possível destacar suas observações sobre a evolução da aprendizagem com a utilização dessa estratégia de ensino:

Após a fala de Adrenalina, mais uma vez solicitei para que os/as estudantes levantassem o *flashcard* com a letra que considerassem a resposta correta, e 92,6% indicaram a letra C. Enquanto, os estudantes gradativamente apresentavam seu *flashcard*, a estudante Adrenalina percorria com o seu olhar em um giro de quase 360° pelas respostas de seus colegas, um sorriso começava a surgir da sua face, deveria ser um mix de emoções que tomava conta dela, confesso que de mim também. Quanta satisfação em ver esses estudantes aprendendo e ensinando a aprender (Professora de Biologia).

Outra questão de estudo desenvolvida durante a atividade apresentou o seguinte enunciado: *O caminho que o ar percorre até aos alvéolos é constituído por:* No primeiro momento os estudantes se dividiram entre as seguintes respostas, 50% assinalaram letra B (cavidades nasais, faringe, laringe, traqueia, brônquios e bronquíolos); os outros 50% marcaram letra D (cavidades nasais, faringe, laringe, traqueia, esôfago e bronquíolos). Após a discussão colaborativa, a porcentagem de acerto foi para 96,3%.

Mais uma vez houve a contribuição da estudante Adrenalina, que havia marcado a letra B e argumentou para os seus colegas, ao analisar que o esôfago é uma estrutura do sistema digestório, logo a letra D seria incorreta. E a letra B seria a alternativa correta diante das alternativas apresentadas. No final, apenas uma estudante indicou uma letra diferente da alternativa B.

De acordo com as observações da docente, a estudante Adrenalina mostrou confiança diante da construção do seu raciocínio e passou essa confiança para os demais colegas durante as duas questões discutidas, ao conseguir verbalizar seus pensamentos. O fato de ter estudado previamente para o seu seminário, e tentar entender o funcionamento do sistema digestório, e não apenas decorar fez todo diferencial na construção do saber.

O seminário posteriormente apresentado pelo grupo da estudante Adrenalina superou todas as expectativas possíveis, e conseguiu alcançar um nível tão alto de aprofundamento que o monitor de Biologia assistiu e registrou tudo comentou: “Parecia que estava estudando para uma aula de medicina, foi de arrepiar” (Monitor de Biologia).

A grande maioria dos estudantes da EJA nos cursos de Cozinha e Hospedagem demonstram que não gostam de apresentar seminário, suas dificuldades são inúmeras como: tempo insuficiente para estudar para aquele tema; medo de falar para uma plateia, mesmo sendo a sua turma; relatam que não sabem falar o português; que têm crise de ansiedade, entre outras. É algo para se trabalhar com esses estudantes, pois eles têm condições de

apresentar seminários, desde que consigam estudar satisfatoriamente.

3. A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DE COZINHA E HOSPEDAGEM: O TECIDO DA PERMANÊNCIA

A permanência escolar destes estudantes da EJA-EPT deve ser vista e analisada a partir de várias dimensões. Quando olhamos para os estudantes matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos dos cursos de Cozinha e Hospedagem, percebemos, em primeiro momento, a dupla jornada vivida pelos estudantes. Ora, conciliando com atividades profissionais, outrora com atividades domésticas. Alguns estudantes não têm com quem deixar seus/suas filho(a)s. Somado a isto, temos as condições socioeconômicas desfavoráveis que a maioria enfrenta.

Outra problemática enfrentada pelo público da EJA EPT é o transporte escolar no horário noturno, que não tem atendido a todas as localidades, e ainda com horário de saída do Campus antes do término das aulas. Essas situações têm se constituído fatores que interferem no processo de ensino, aprendizagem e permanência dos/as estudantes dessa modalidade de ensino. Com a finalidade de sanar esse problema, tem havido esforços de diálogo da gestão do Campus com a gestão municipal.

Diante do exposto, observamos que dos dezoito estudantes matriculados na turma do curso Técnico em Cozinha, uma estudante nunca tinha frequentado as aulas, era considerada desistente, e apenas duas não conseguiram concluir o 5º módulo. Por razões familiares, uma estudante teve que viajar para oferecer cuidados para uma familiar doente, mudando-se para outro estado. Uma outra estudante não conseguiu conciliar os estudos com a rotina diária de trabalho. De modo geral, percebemos que os estudantes dessa turma conseguiram permanecer e dar continuidade na sua formação para o próximo semestre letivo.

Em relação ao contexto da turma de hospedagem, constatamos que dos dezesseis estudantes matriculados, três eram considerados

desistentes, e três deixaram de frequentar as aulas durante o 5º módulo, por diversas razões. Observamos que, assim como na turma de cozinha, a permanência dos estudantes da turma de hospedagem foi significativa, e podemos inferir que as metodologias de ensino com atividades que mobilizam a participação e a busca por novos conhecimentos, contribuíram para o avanço da aprendizagem e engajamento efetivo dos estudantes.

O rendimento escolar dos estudantes que participaram das aulas e das atividades foi muito bom, apenas sete estudantes precisaram ir para recuperação, sendo que, estes estudantes estiveram ausentes em várias aulas ao longo do semestre, o que levou ao rendimento abaixo da média. Em relação ao rendimento escolar da turma de Cozinha 2023.1, consideramos que foi muito bom, pois apenas duas estudantes precisaram fazer recuperação, uma delas esteve ausente de várias aulas devido a um sério problema de saúde, fez a recuperação e conseguiu êxito, enquanto a outra estudante era pouco assídua e pouco participativa, fez a recuperação, mas não conseguiu aprovação na disciplina de biologia. Os estudantes frequentes permaneceram até o término do 3º módulo.

Na turma de Hospedagem 2023.1 houve a desistência de uma estudante. O rendimento escolar foi razoável, pois vários estudantes optaram por não apresentar o seminário, e cinco estudantes precisaram ir para recuperação. A permanência na turma de Hospedagem foi boa, mas a frequência precisava melhorar.

Diante desse cenário, é coerente afirmar que existem razões diversas que levam esses estudantes a interromperem os estudos, mesmo que provisoriamente, ou, inversamente, o que os motiva a continuar frequentando a escola. Lançamos mão de uma analogia, a continuidade e a permanência do estudante são oportunizadas por um tecido entretecido por políticas de assistência estudantil, acompanhamento pedagógico ao estudante, convivência escolar, experiência de satisfação com as atividades de sala e extrassala, construção de sentidos pessoais por meio da vida de estudos, entre outras dimensões.

O uso das metodologias de ensino e aprendizagem podem contribuir tanto para experiência de satisfação com as atividades de sala quanto para construção de significados. A partir das observações, percebemos a presença desta linha (as metodologias de ensino e aprendizagem que mobilizam os estudantes) de continuidade que colabora com o tecido da permanência, pois constatamos entre os estudantes maior engajamento, maior interesse e motivação para frequentar as atividades de sala nas aulas de biologia.

De acordo com as pesquisas de Carmo (2010, p. 13) “[...] os alunos que voltam a estudar querem e gostam de ser exigidos, o que os amedronta é a distância que os conteúdos ministrados têm de sua realidade”. O que nos leva a inferir que a *experiência* vivenciada durante as aulas de biologia, devido a aquisição de novos conhecimentos, proporcionou *transformação* nesses percursos dos sujeitos, condições da permanência simbólica estudada por Reis (2009).

4. O QUE DIZEM OS/AS ESTUDANTES

Diante das reflexões sobre os impactos da prática pedagógica observadas pela docente nas turmas da EJA EPT, vimos a necessidade de ouvir e analisar os depoimentos dos/as estudantes, a respeito dos fatores que contribuíram para aprendizagem deles e continuidade dos estudos, com objetivo de debate e replanejamento do ensino com as turmas no início das aulas, em 2024, destacou as dificuldades que sentiram e os novos conhecimentos adquiridos na disciplina de biologia, cujos relatos apresentamos a seguir:

O estudante Núcleo afirmou que não havia tido contato com a disciplina de biologia, apontou que: [...] não acho difícil não, até gosto [...], porém entendo pouco, mas como estou estudando vou passar a entender. [...] Acho uma disciplina bem interessante [...]. A professora tem interesse de ensinar de uma forma bem clara”.

Observamos no depoimento de Núcleo que, ainda tem *pouco* entendimento dos assuntos, mas, percebe-se em condições de *entender*, porque a professora ensina de *forma clara*. Nesse sentido, refletimos sobre as possibilidades que as estratégias de ensino utilizadas pela docente têm mobilizado o estudante a buscar estudar, se envolver nas aulas, e fazer reflexões de forma a estabelecer relação dos assuntos com questões do cotidiano.

Nessa perspectiva, constatamos também os depoimentos de outros estudantes. Biodiversidade, afirma que fica “encantada com cada aula [...] e a forma como é passada pra gente. Ela [professora] vai lá e incentiva, ela acredita na gente [...]. O jogo faz com que o aluno se interesse mais pela matéria, pelo aprendizado”.

Já a estudante Metamorfose relatou que entendeu *bastante*, porque considera que as “atividades dinâmicas, tornam bem mais fácil aprender e entender [...] Eu acho que você aprende do jeito que o professor lhe atrai, bolar a dinâmica, assim tudo fica mais fácil”. Esta estudante destacou que a apresentação do seminário foi desafiadora e representou para ela: “[...] uma grande conquista, pois eu nunca apresentei [trabalho], e aí ficava pra fazer prova [...]. Na recuperação a sala tava vazia, mas eu apresentei [...]. O medo de falar é mais pelos colegas.”

Assim como Metamorfose, a estudante Hipófise, também apresentou dificuldade de se comunicar diante da turma, e afirmou que não é de *falar muito*, e *não gosto de ir pra frente* fazer apresentação de trabalhos, embora “não tenho dificuldade em biologia”. Considera uma matéria muito “interessante [...] a parte da célula, do sistema respiratório”, pois “trabalha muita coisa que a gente não sabe, a gente tem que aprender. [...] a gente como mulher não sabe coisa daquele sistema [reprodutor feminino], e eu aprendi muito”, ao revelar compreender a importância dos assuntos para a vida dos estudantes, e demonstrou avanços na aprendizagem.

Percebemos na fala dos estudantes a importância das dinâmicas utilizadas pela docente de biologia para o engajamento das turmas nas atividades em sala de aula, apontadas como *jogo*, como ficou explícito na fala do discente Sinapse: “[...] “eu quero

aprender mais [...]. A mente vai abrindo, vai tendo mais conhecimento [...]. A senhora foi uma luz pra gente na sala [...]. O jogo foi um fortalecimento muito grande [...]”. Neste ponto, é importante observar que não importou necessariamente o uso de jogos, mas a utilização da lógica dos jogos para envolver os estudantes no processo das atividades pedagógicas.

Vale destacar que no início do período letivo ocorreram situações dispersivas na turma que afetaram a aprendizagem e a atenção dos estudantes, conforme revelou a estudante do 5º módulo em seu depoimento: “A sala quase cheia, a maioria ficava nos cantos, no celular, não prestava atenção na aula, não participava da aula, conversava, atrapalhava a aula [Biologia]”. Tal fato também foi observado no depoimento do monitor de Biologia, e revelou a dificuldade de participação inicial de alguns estudantes e com o replanejamento do ensino a situação do “pessoal, principalmente aqueles que ficavam no celular, eles estão mais participativos. Por conta dos jogos que a gente tem feito, sabe? Assim, o diálogo dentro da sala está bem melhor”.

Ainda comentou sobre as estratégias planejadas com a docente com vistas a oportunizar outros canais de diálogo com a turma, considerando a percepção das dificuldades dos estudantes para interação durante as aulas, conforme registro a seguir:

[...] a gente deixou lá uma caixinha para que eles falem suas dúvidas, suas perguntas para serem discutidas nas próximas aulas [...]. Eles têm interagido muito [...] eles não se identificam [por nome]. Só quem vê as perguntas é a professora e a gente [monitores]. E a gente não vai dizer de quem é. [...] então, é mais acessível para eles dessa maneira (Monitor de biologia).

Diante do exposto, vimos a importância da ação do monitor no desenvolvimento das atividades com as turmas da EJA EPT durante as aulas de biologia, o que contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, tendo em vista os diversos desafios para a prática docente na educação de jovens e adultos. Conforme relato de um dos monitores de biologia, torna-se evidente que:

Um dos principais papéis da monitoria é dar o apoio ao professor, porque algumas das atividades que a gente acaba fazendo durante as aulas, o professor sozinho não iria conseguir montar [antes da aula] e aplicar isso em sala de aula, [com mais de] 30 alunos [...]. Então, eu acredito que o apoio a ele é e tem sido essencial (Monitor de biologia).

Vimos nas estratégias de ensino acima destacadas uma atenção especial para oportunizar a comunicação dos/as estudantes durante as aulas de biologia, e envolver a ação de monitores. Essa dinâmica nos conduz a refletir sobre os ensinamentos de Freire (1996), que orienta o processo de diálogo do educador com o educando, para “ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber” (p. 124). Assim, evidenciamos a necessidade da atenção do/a educador/a para inserir os estudantes no processo educativo, e identificar suas demandas, dificuldades e avanços.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizagem no componente curricular de biologia realizada nos Cursos Técnicos em Cozinha e Hospedagem, no Campus Marechal Deodoro do Ifal, teve como objetivo compreender como os percursos metodológicos de sala de aula podem contribuir na permanência escolar. Via escuta docente, diálogo com os estudantes e monitores, discussão bibliográfica, foi possível observar os impactos das práticas de ensino na formação de um tecido socioescolar que oportuniza a permanência na escola.

Tornou-se evidente que os estudantes não são meros receptores da cultura institucional, mas sim protagonistas de suas próprias histórias, e buscou superar as dificuldades e fortalecer a cada conquista por meio do envolvimento nas atividades escolares. É crucial ouvir e respeitar as demandas dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois elas/eles revelam suas capacidades de aprendizado e superação das dificuldades tanto dentro quanto fora da instituição escolar.

As atividades observadas no componente curricular de biologia nas turmas dos Cursos Técnicos em Cozinha e Hospedagem proporcionaram aos estudantes, a oportunidade de construção da condição simbólica de permanência, a partir de recursos metodológicos de aproximação da realidade dos estudantes com os saberes do componente curricular de Biologia. É inegável que o acesso às políticas de assistência estudantil e à infraestrutura qualificada do Ifal também são fatores materiais essenciais que viabilizam a continuidade dos estudos. Contudo, esta reflexão destaca também a necessidade de ampliar o olhar acerca da permanência. E associar também a construção de práticas pedagógicas que mobilizem os estudantes.

A metodologia de gamificação no ensino da biologia quebrou a monotonia da aula expositiva dialogada para aqueles estudantes, que não interagem durante as atividades, todos foram convidados a pensar por si mesmos e verbalizar seus pensamentos. O desempenho das/os estudantes melhorou significativamente, comparando com as avaliações tradicionais de caráter somativa/classificatório, que demonstrou ser uma prática desmotivante, e que pode dificultar a permanência dela/e(s) na instituição.

Outra grande vantagem observada no desenvolvimento da abordagem de gamificação, foi a possibilidade de fornecimento de um *feedback* imediato sobre o nível de compreensão dos estudantes em cada conteúdo trabalhado. A satisfação mencionada por esses estudantes indica que o método vem dando certo e o caminho é esse. O papel da monitoria nesse processo foi fundamental, pois permitiu pensar e construir as atividades em conjunto.

Mas, não obstante a esse sucesso na aprendizagem deles, é importante mencionar que toda essa construção e reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem-ensino demandou tempo pedagógico para planejar, executar e avaliar ao longo do processo de ensino. Condição que requer do/a docente um esforço, porque na rede federal este profissional está inserido em diversos níveis e modalidades de ensino e atuação em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Portanto, existe uma carga de trabalho extensa e diversificada, e com implicações na disponibilidade para planejar e executar novas metodologias de ensino que são necessárias para o público da educação de jovens e adultos. Considerando que são estudantes, em sua maioria, que estão há muito tempo afastados da sala de aula, com dupla jornada de trabalho, e dispõem de pouco tempo para se dedicar aos estudos, e com condições sociais e econômicas desfavoráveis. A questão é: vamos fingir que eles estão aprendendo ou vamos dar condições reais para eles pensarem, refletirem e aprenderem!?

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. **Gamificação: diálogos com a educação**. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 74-97.

CARDOSO, Vanda Figueredo; FREITAS, Marinaide; MARINHO, Paulo. **O retorno à escola no Proeja: entre múltiplos temores, possibilidades de aprendizagem e permanência escolar**. Raízes investigativas II: a gramática da permanência na educação, 2022.

CARMO, Gerson Tavares. **O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social**. 2010. 339 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Campos dos Goytacazes, 2010. Disponível em: <http://uenf.br/posgraduacao/sociologia-politica/files/2013/03/TESE_O-Enigma-da-EJA-CARMOGerson-T.-PPGSP-UENF-2010.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2014.

CHARLOT, Bernard Jean Jacques. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de**

uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, p. 12, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/abstract/?lang=pt>.

COUTINHO, Isa De Jesus. **Avaliação da qualidade de jogos digitais educativos**: trajetórias no desenvolvimento de um instrumento avaliativo. 2017.

FIALHO, W. C. G. **As dificuldades de aprendizagem encontradas por alunos no ensino de biologia**. PRAXIA Revista *online* de Educação Física da UEG. p. 1-18, 2013.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Edição. São Paulo: Paz e Terra; 1987.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Editora da Universidade de S. Paulo, Editora Perspectiva, 1971.

IFAL, Programa de Monitoria, 2013....

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAZUR, Eric. **Peer instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Penso Editora, 2015.

NORO, M. M. C. **Gestão de processos pedagógicos no PROEJA**: razão de acesso e permanência. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36311>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Regras do Jogo** - Fundamentos do Design de Jogos. v. 1. São Paulo: Blucher, 2012.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Aldo Rezende

Doutor em Planejamento Urbano e Regional pela UFRJ. Professor do Proeja no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia - *Campus Vitória*. Professor do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Ifes. Membro do grupo de *pesquisa Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na cidade e no campo*. ORCID: 0000-0001-7239-1002 - E-mail: rezzendealdo@gmail.com

Antonio de Freitas

Professsor Titular do Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Graduado em Jornalismo (PUC-Camp). Mestrado em Letras e Doutor em Linguística (Ufal). Pós-doutoramento em Comunicação e Educação, na Universidade do Porto - Portugal. Integrante do *Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos* (Multieja - Cedu - Ufal - CNPq). ORCID: 0000 0002 1992 7880 - E-mail: afrf@ichca.ufal.br

Bruno César Ribeiro Barbosa

Doutor em Estudos Literários - Universidade Federal de Alagoas (Ufal); licenciado em Letras - habilitação: Português/Literatura pela Ufal. Atualmente é professor do Instituto Federal de Alagoas. Possui experiência nas áreas de Letras e de Comunicação, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: poesia brasileira contemporânea, canção popular, invenção, circulação e extensões poéticas. ORCID: 0000-0001-9351-2707 - E-mail: bruno.ribeiro@ifal.edu.br

Edna Castro de Oliveira

Doutora em Educação pela UFF e professora aposentada voluntária na Universidade Federal do Espírito Santo. Coordena o Grupo de Pesquisa *Educação de jovens e adultos e educação profissional na cidade e no campo* e integra o PPGE/CE/UFES. ORCID: 0000-0003-0798-7090 - Email: oliveiraedna@yahoo.com.br

Edvan Horácio dos Santos

Licenciado em matemática pela Universidade Federal de Alagoas (2009). Possui Mestrado profissional em Matemática (PROFMAT) (2016). Atualmente é professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Alagoas desde 2012, atuando na Educação de Jovens e Adultos. ORCID: 0000-0002-3162-8031 - E-mail: edvan.santos@ifal.edu.br

Evla Darc Ferro Vieira

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Tem graduação em Nutrição e Mestrado em Nutrição Humana pela Universidade Federal de Alagoas. Atualmente, é doutoranda em Ciência, Tecnologia de Alimentos e Nutrição na Universidade Católica Portuguesa. ORCID: 0000-0002-3393-7137 - E-mail: evla.vieria@ifal.edu.br.

Fábio Francisco de Almeida Castilho

Professor do Instituto Federal de Alagoas, Campus Maceió. Professor e pesquisador do Mestrado Profissional em Educação Profissional. Graduado em História pela Universidade Federal de São João Del-Rei, mestrado em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora, doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Pós-doutorado em História pela Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo. ORCID: 0000-0003-3281-612X - E-mail: fabio.castilho@ifal.edu.br.

Fernanda Reinholtz

Licenciada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestra em Educação pela Ufes. Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos (Secedu - Domingos Martins). Professora da Educação Básica. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq *Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na Cidade e no Campo*. ORCID: 0000-0002-3386-4564 - E-mail: fernandareinholtz@gmail.com

Geórgia Valéria Andrade Loureiro Nunes

Doutora e Mestra em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas pelo Centro Universitário Tiradentes - Alagoas. Bacharela e Licenciada em História pela Universidade Federal de São João Del-Rei (2006). Bacharela em Direito pela Universidade José do Rosário Vellano (2011). Membro do Grupo de Pesquisa Gentelli. Técnica em Assuntos Educacionais do Ifal. ORCID: 0000-0003-0568-271X - E-mail: georgia.nunes@ifal.edu.br

Irene Batista Lima

Possui mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) - Campus Benedito Bentes, Maceió/AL. Professora de História da rede pública de Alagoas, especialista em Mídias na Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e Ensino de História pela Universidade Federal de Alagoas. ORCID: 0009-0000-6053-3050 - E-mail: ibl2@aluno.ifal.edu.br

Ingrid Tavares de Lima

Bacharela em Gastronomia e segurança alimentar pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Mestra em Ciências Biológicas com ênfase em biotecnologia e doutora em biologia aplicada à saúde pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora EBTT no Instituto Federal de Alagoas (Ifal) - Campus Marechal Deodoro

desde 2020. ORCID: 0000-0003-4396-0231 - E-mail: ingrid.tavares@ifal.edu.br

Iolita Marques de Lira

Professora do Instituto Federal de Alagoas (Ifal). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/CEDU/UFAL). Doutoranda no mesmo programa. Especialista em Metodologia do Ensino de Projetos pelo Centro Federal de Educação e Tecnologia de Minas Gerais (Cefet-MG). Membro do *Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos* (Multieja - Ufal/CNPq). ORCID: 0000-0003-1320-2501. E-mail: iolita.lira@ifal.edu.br

Jailson Costa da Silva

Professor dos cursos de licenciatura em Física e Matemática do Instituto Federal de Alagoas (Ifal - Campus Piranhas), área: Formação de Professores. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - Ufal. Faz parte do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (Faeja). Membro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Líder do *Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos* (Gipeja/Ifal/CNPq). ORCID: 0000-0001-5078-3603 - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/448166107136118> - E-mail: jailson.costa@ifa.edu.br

José Victor César Batista de Oliveira

Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Alagoas (2022). Especialização em Gestão Educacional Profissional e Tecnológica pela Fundação Getúlio Vargas (2023). É Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Alagoas - Campus Marechal Deodoro desde 2023. ORCID: 0000-0003-07526390 - E-mail: victor.oliveira@ifal.edu.br

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pedagoga pela UFMA. Professora da Universidade Federal do Maranhão, com atuação no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFMA). Integra o *Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente* do PPGE/UFMA. Editora da Revista Educação e Emancipação do PPGE/UFMA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0326760034146239>. ORCID: 0000-0002-7330-553X. E-mail: lelia.silveira@ufma.br

Lucas Pereira da Silva

Pós-doutorado em Educação no PPGE/Cedu/Ufal (2021 - 2022). Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (2017). Mestre em Educação pelo PPGE/Cedu/Ufal (2005). Graduação em Psicologia pela Ufal (2001). Professor Adjunto DE da Universidade Federal de Alagoas - Ufal - Campus Arapiraca/Unidade Palmeira dos Índios, no curso de Psicologia. Membro do *Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos* (Multieja - Cedu - Ufal - CNPq). Líder do *Laboratório de Pesquisa e Extensão em Psicologia Escolar e Educacional do Semiárido Alagoano - Lapes* (Ufal, Psicologia, Palmeira dos Índios). ORCID - 0000-0003-3797-6085 - E-mail: lucas.silva@palmeira.ufal.br

Manoel Santos da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Licenciado em Letras pela Universidade Estadual de Alagoas (Uneal) e em Pedagogia pela Ufal. Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja - Cedu - Ufal - CNPq). Vice-líder do *Grupo de Pesquisa Educação, Empreendedorismo, Letramento e Tecnologias* (GPEELT, Ifal). Técnico Administrativo em Educação do

Campus Satuba - Ifal. Professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino em Alagoas. Experiência nas áreas de: educação de jovens e adultos, educação profissional, formação de professores, educação a distância. ORCID: 0000-0003-1678-106X - E-mail: manael.silva@ifal.edu.br

Maria de Fátima Feitosa Amorim Gomes

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Mestra em Nutrição Humana pela Ufal e Graduada em Nutrição - Ufal. Atualmente é docente do Instituto Federal de Alagoas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e Coordenadora Sistêmica de Educação de Jovens e Adultos do Ifal. ORCID: 0000-0002-7505-0040 - E-mail: fatima.gomes@ifal.edu.br.

Maria José de Resende Ferreira

Doutora em Educação pela Ufes. Professora colaboradora do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Membro do grupo de pesquisa *Educação de Jovens e Adultos e educação profissional na cidade e no campo*. ORCID:.0000-0001-9442-0468 - E-mail: majoresende@yahoo.com

Marinaide Freitas

Doutora em Linguística. Pós- doutora em Educação (U. Porto). Professora da Pós-graduação em Educação do Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Líder do *Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos* (Multieja – Cedu - Ufal – CNPq)). Integra o Núcleo de Acesso e Permanência na Educação (IFF/UENF). Faz parte da Comunidade Prática de Investigação CAFTe - Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto - Portugal. Ocupa a Cadeira de número 27 da Academia Alagoana de Educação (Acale). ORCID: 0000-0003-3659-4165- E-mail: naide12@hotmail.com

Niedja Balbino do Egito

Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Ufal e Mestrado em Educação Brasileira pelo PPGE/Ufal. Graduada em Letras: Português-Inglês. Professora EBTT do Ifal desde 2011. Atualmente coordena o Curso de Licenciatura em Letras: Português do Campus Marechal Deodoro e docente da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. ORCID: 0000-0002-8418-7575 - E-mail:niedja.balbino@ifal.edu.br.

Patrícia Emanuella Silva de Oliveira

Possui Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Com Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas e Mestrado em Química e Biotecnologia pela Universidade Federal de Alagoas. Doutorado em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). É professora do Instituto Federal de Alagoas - Campus Marechal Deodoro desde 2008. ORCID: 0009-0005-0945-5698 - E-mail: patriciaEmanuella@ifal.edu.br.

Paulo Marinho

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto – Portugal. Pós-doutor em Educação (Ufal). Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE-FPCEUP) – Portugal. Faz parte do *Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos* (Multieja – Cedu – Ufal - CNPq). ORCID: 0000-0001-9232-0607 - E-mail: pmtmarinho@fpce.up.pt

Rodrigo de Melo Lucena

Possui Mestrado em Engenharia de Produção pelo PPGE/UFPE. É especialista em Gestão Escolar pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz - SP. É graduado em Administração de Empresas pela Ufal. Professor EBTT do Ifal desde 2013. Atualmente coordena o Núcleo Marechal Deodoro da Incubadora

de Economia Solidária do Ifal. ORCID: 0000-0003-3737-157X - E-mail: rodrigo.lucena@ifal.edu.br

Rosiane Maria Pereira Alves

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba. Mestra em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Especialista em Hotelaria, Eventos e Lazer, pelo Centro Universitário Cesmac - AL. Tecnóloga em Hotelaria, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas. Professora EBTT do Ifal desde 2012. ORCID: 0000-0001-5780-2731- E-mail: rosiane.alves@ifal.edu.br

Talita de Jesus da Silva Martins

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Docência do Ensino Superior pela UFMA. Pedagoga pela UFMA. Professora da Universidade Federal do Maranhão. Integra o *Grupo de Pesquisa - Escola, Currículo e Formação Docente*. Desenvolve pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos - discussões sobre trajetórias de escolarização, abandono e permanência escolar. ORCID: 0000-0002-6463-602X - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4730460587716442> - Email: talita.martins@ufma.br

Valéria Campos Cavalcante

Professora da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Docente do PPGE/Cedu/Ufal. Doutora em Educação Brasileira - Ufal. Graduada em Pedagogia e Letras - Ufal. Especialização em Formação de Professores da EJA. Líder do *Grupo de Pesquisa Educação, Currículo e Diversidade*. Integrante do *Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos* (Multieja - Cedu - Ufal - CNPq). ORCID: 0000-0001-9512-1531 - E-mail: valeria.cavalcante@penedo.ufal.br

Vanda Figueredo Cardoso

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Católica do Paraná - Curitiba. Especialista em Psicopedagogia Escolar pela Universidade do Grande Rio (Unirio). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Integra o *Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos* (Multieja – Cedu – Ufal - CNPq). Professora aposentada da Semed/Maceió. Pedagoga do Instituto Federal de Alagoas-Campus Marechal Deodoro (2010). ORCID: 0000-0001-6561-2735 - E-mail: vfcardoso59

“O conjunto de Capítulos do livro favorece [...] compreensões mais densas sobre a EJA-EPT, antigo Proeja, e amplia reflexões nesse sentido, de modo a incentivar novas problematizações e questões. Boa leitura!”

Rossana Viana Gaia

Professora titular do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Alagoas

“[...] convidamos você a ler cuidadosamente cada capítulo deste livro, na certeza de que, se nada é fácil (mesmo o que parece fácil), como afirma Saramago, é a comunidade de aprendizagem DA prática que nos permitirá aprender para resistir”.

Ana Lúcia Sarmento Henrique e Dante Henrique Moura

Professora doutora e professor doutor do Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte



MultiEja
Grupo de Pesquisa Multidisciplinar
em Educação de Jovens e Adultos



Pedro & João Editores



pedrojoaoeditores.com.br

