

RESSIGNIFICANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS:

Experiências a partir da formação
para a EJA-EPT.

Mariglei Severo Maraschin
Lidiane Bittencourt Barroso
Organizadoras



Ressignificando o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos:

Experiências a partir da formação
para a EJA-EPT

Organizadores

Mariglei Severo Maraschin

Lidiane Bittencourt Barroso





Produção Editorial

AIS Comunicação e Estratégia LTDA
CNPJ: 33.508.475/0001-42

Responsabilidade Técnica Editorial
Elizangela Grigoletti

Revisão Técnica
Lígia Carla Gabrielli Berto

Normalização Técnica
Jorge Augusto Pereira

Assistência Editorial
Felipe Augusto Grigoletti

Diagramação Editorial
Rogério Albano Grigoletti Jr.

Projeto Gráfico
Emanuel Matiazzi

Conselho Editorial

Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin – Reitoria
Instituto Federal Farroupilha (IFFar)

Fábio Azambuja Marçal – Reitoria
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)

Giselda Mesch Ferreira da Silva – Orientadora
Educacional na Rede Municipal de Ensino de
Uruguaiana (RS)

Guilherme Brandt de Oliveira – Campus Alvorada
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)

Juliana Aguiar Cavalcante Monteiro – Campus
Maceió
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

Lidiane Bittencourt Barroso – Colégio Técnico
Industrial de Santa Maria (CTISM)
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Mariglei Severo Maraschin – Colégio Técnico
Industrial de Santa Maria (CTISM)
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Priscila Rostirola Ritzel – Programa de Pós-
Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
(PPGEPT)
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Rosane do Amaral Peixoto – Campus Júlio de
Castilhos
Instituto Federal Farroupilha (IFFar)

Rosimara Cargnin – Colégio Politécnico
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Shirley Bernardes Winter – Programa de Pós-
Graduação em Educação (PPGE)
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Solange Ester Koehler – Campus Panambi
Instituto Federal Farroupilha (IFFar)

Vânia do Carmo Nóbile – Secretaria de Educação
Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
(SECADI)
Ministério da Educação (MEC)

Projeto gráfico

Emanuel Matiazi

Rogério Albano Grigoletti Jr.

Ilustração: IA Gemini | Google

Supervisão

AIS Comunicação e Estratégia Ltda

Ressignificando o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos:
experiências a partir da formação para a EJA-EPT. / Mariglei
Severo Maraschin e Lidiane Bittencourt Barroso. (org.).

Dados eletrônicos – Santa Maria, RS : UFSM, 2026.

240 p. : il. ; PDF, 4,31 MB.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-975625-0-3

Modo de Acesso: <https://doi.org/10.58976/978-65-975625-0-3>

Esta obra está licenciada sob a licença:

Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional
(CC BY-NC 4.0).

1 – Educação de jovens e adultos – 2. Educação profissional –
3. Ensino-aprendizagem – 4. Prática pedagógica

CDU: 377

Assim como o filtro dos sonhos, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos também é um amuleto de transformação.

Ela acolhe histórias marcadas, purifica feridas, e permite que os sonhos bons, os sonhos possíveis, encontrem passagem até o coração. O aro, que representa o ciclo da vida e a eternidade, nos lembra que o tempo da aprendizagem é o tempo da vida, e que toda trajetória tem valor.

A teia, com seus fios entrelaçados, é como o saber construído na EJA: feito de memórias, resistências, culturas e vozes plurais.

O furo no centro é o espaço onde mora a possibilidade de escolha, de consciência e de libertação: a essência da EJA emancipatória.

As franjas nos lembram da leveza que o conhecimento pode trazer, da sabedoria ancestral que nos guia e da liberdade que só a educação crítica proporciona.

E as dobras da linha são as marcas da luta, da energia vital que move cada educando/a na busca por dignidade e pertencimento.

Que a luz da EJA continue dissipando as sombras da exclusão, rompendo o silêncio imposto, e abrindo caminhos para que cada pessoa possa ser protagonista de sua própria história.

Porque na EJA, não apenas se aprende a ler e escrever, aprende-se a reexistir, sonhar e transformar o mundo.

Enfim, quando a Educação deixa de apenas ensinar e passa a libertar, ela vira caminho de sonho e de verdade.

EJA: Educação que transforma!

Forte abraço e gratidão para sempre e, por tanto.

Giselda Mesch Ferreira da Silva e Mariglei Severo Maraschin

Outubro/2025

Sumário

Prefácio.....	9
----------------------	----------

Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin

Apoio Psicopedagógico na EJA-EPT: a necessidade de se trabalhar com uma metodologia que tenha um olhar nos sujeitos e suas dificuldades.....	13
---	-----------

Andra Almeida de Andrade

Joceane Santos Dornelles

Os gêneros discursivos como instrumento da emancipação do sujeito da EJA.....	36
--	-----------

Ana Carla Hollweg Powaczuk

Daiane Ventorini Pohlmann Michelotti

Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) na contemporaneidade	52
--	-----------

Giana Weber de Oliveira

Shirley Bernardes Winter

Desafios e Perspectivas do Ensino Técnico-Profissional em Moçambique.....	68
--	-----------

Inocência Joaquim Francisco Rodrigues

Mano Pascoal Alficha

Seninho Júlio Rodrigues

Prática pedagógica no ensino-aprendizagem de Desenho Técnico na EJA-EPT: utilização de materiais concretos e impressão 3D	83
--	-----------

Lidiane Bittencourt Barroso

Desafios e Potencialidades da Integração EJA-EPT ao Ensino Médio: rumo à transformação social e profissional.....	98
--	-----------

Marli Polenz Ferreira

Francisco Nilton Gomes de Oliveira

Experiências e Desafios da e na EJA-EPT (PROEJA FIC): acesso, permanência e êxito.....	115
---	------------

Rosimara Cargnin

Priscila Rostirola Ritzel

Giselda Mesch Ferreira da Silva

O Impacto de um Documentário como Estratégia Motivacional para Estudantes da EJA-EPT.....	137
--	------------

Ruti Angela Barbosa Oliveira

Da recepção à transformação: possibilidades metodológicas no Ensino de Literatura na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica	155
--	------------

Vitória Carolini Ferraz Oliveira

Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional nos Governos do Rio Grande do Sul (2007-2021).....	173
<i>Mareliza Fagundes de Araujo Duarte</i>	
<i>Mariglei Severo Maraschin</i>	
O que tem na ponte do riacho?.....	192
<i>Márcia Lenir Gerhardt</i>	
<i>Gisele Jacques Holzschuh</i>	
Práticas Exitosas no Curso Técnico em Comércio do IFFar-Campus Júlio de Castilhos: Relato de Experiências	213
<i>Rosane do Amaral Peixoto</i>	
Posfácio	225
<i>Giselda Mesch Ferreira da Silva</i>	
Sobre os autores e autoras	231
Índice remissivo	237

Prefácio

Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin

Prefacear este livro intitulado *Ressignificando o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos: experiências a partir da formação para a EJA-EPT* é uma honra! Uma obra composta por múltiplas vozes, olhares e experiências que expressa o desejo de compreender, fortalecer e reinventar práticas que reconhecem os sujeitos da EJA como protagonistas de suas história e trajetórias formativas.

Traz inquietações e esperanças de educadoras e educadores que no processo de formação encontram na EJA, mais do que uma sala de aula, descobrem histórias, vivências, sabedorias, percursos interrompidos e retomados e sonhos que persistem em se realizar.

Cada capítulo é uma travessia, um caminho. A reflexão sobre o apoio psicopedagógico, indispensável para acolher as singularidades dos estudantes, dialoga com debates sobre a linguagem, os gêneros discursivos e seus potenciais na construção da autonomia, do pertencimento e da memória (abro um parêntese para rememorar a história da minha terra natal, contada através do livro *São Gabriel através de um acelera*). E as discussões acerca da EJA-EPT na contemporaneidade evidenciam tanto os desafios quanto as oportunidades que emergem diante das demandas atuais do mundo do trabalho e da vida cidadã.

A diversidade geográfica e temática desta obra amplia sua relevância. Dos desafios e perspectivas do ensino técnico-profissional em Moçambique às análises sobre a trajetória da EJA nos governos do Rio Grande do Sul, o livro apresenta um mosaico de realidades que se complementam, revelando que, apesar das especificidades locais, há desafios comum: as descontinuidades de ofertas por parte de governos e a busca de qualificação, desenvolvimento sustentável e inclusão social.

Também se destacam relatos de práticas pedagógicas inovadoras, como o uso de materiais concretos e impressão 3D no ensino de desenho técnico, a integração da produção audiovisual como estratégia motivacional, a construção de metodologias transformadoras no ensino de literatura e as experiências exitosas em cursos técnicos que fortalecem o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes na EJA. Esses relatos tornam palpáveis as possibilidades de reinvenção cotidiana, vivenciadas por educadoras e educadores comprometidos com a qualidade social da EJA e com práticas participativas que fortalecem o pertencimento, a transformação e, principalmente, a integração entre a EJA e a EPT com vistas a formação humana integral e omnilateral.

Há ainda espaço para o sensível e o poético, através da arte no capítulo “O que tem na ponte do riacho?”, que convida o leitor a perceber que aprender e ensinar na EJA também envolve imaginação, escuta, memória, emoção, subjetividade e respeito às particularidades e às diversidades que dão sentido à realidade.

Assim, esta obra se configura como um convite a pensar, a sentir, a questionar e a criar. Ao explorar desafios e potencialidades, apresentando pesquisas, experiências e reflexões, reafirma a EJA como território de esperança, movimento e resistência. Que esta leitura inspire educadores, pesquisadores, gestores e todas e todos que acreditam que a EJA pode – e deve – ser mais que política pública, que é gesto humano, é possibilidade, é caminho para a inclusão e construção da cidadania digna e da educação como direito humano subjetivo.

Este livro é um território vivo. É feito de vozes que se somam, de experiências que se entrelaçam e de esperanças que se fortalecem. Que estes escritos inspirem outras mãos, outras vozes, outros passos e encontre as educadoras e educadores que acreditam, como Freire, que “Ninguém nasce educador, a gente se faz educador na prática e na reflexão sobre a prática.”

Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin

Doutora em Educação

Profa. do Instituto Federal Farroupilha Fórum EJA – RS e

Coletivo EJA-EPT

Apoio Psicopedagógico na EJA-EPT: a necessidade de se trabalhar com uma metodologia que tenha um olhar nos sujeitos e suas dificuldades

Andra Almeida de Andrade¹

Joceane Santos Dornelles²

10.58976/978-65-975625-0-3.cap01

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo é resultante do curso de formação de professores intitulado “Curso de Formação para EJA-EPT: ressignificando o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos”, ofertado pelo Grupo

1 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica/UFSM; andra.andrade@acad.ufsm.br.

2 Licenciada em Matemática/UFSM; joceanedornelles.17@gmail.com.

Transformação³, coordenado pela Profa. Dra. Mariglei Severo Maraschin. Tem como objetivo refletir e investigar as questões referentes à necessidade de Apoio Psicopedagógico para com os estudantes ingressos na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A metodologia adotada foi a psicopedagogia institucional que “[...] significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, [...]” (Bossa, 2007, p. 89).

O estudo teve origem a partir de um projeto de ensino intitulado “Curso de Eletromecânica EJA-EPT Bolsa Formação”, registrado no Gabinete de Projetos (GAP) sob o número 061335, do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM). Desde o ano de 2024 vem implementando algumas ações e dentre elas está o Apoio Psicopedagógico, este visa atender os estudantes com dificuldades de aprendizagens, inscritos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

O PROEJA não é uma modalidade de ensino ofertada apenas pelo CTISM, mas sim foi criado para atender ao Decreto n.º 5.478/2005, revogado pelo Decreto n.º 5.840/2006, que diz: “Instituiu, 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 providências [...]”. O contexto da EJA exige uma articulação que busca a integração curricular e o trabalho como princípio educativo, para assim promover a emancipação desses estudantes que, muitas vezes já estão inseridos no mundo do trabalho e necessitam de

3 Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional.

uma formação autônoma capaz de desenvolver sua cidadania (Winter, 2021, p. 139).

A implantação do curso começou a ser articulada no ano de 2006 – no CTISM, se efetivando em outubro do ano seguinte, inicialmente foi estruturado o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Instalação e Manutenção Industrial, na modalidade da EJA, em seguida, foi redefinido como Curso Técnico em Eletromecânica, na modalidade PROEJA. Atendendo as exigências dispostas no Decreto n.º 5.840/2006 (Roratto, 2012 *apud* Winter, 2021, p. 79).

Contudo, é preciso que expressem a definição de apoio, que neste capítulo, tem caráter de estratégia de orientação e de ensino, utilizando os pressupostos da psicopedagogia institucional, que atua para facilitar o processo de organização, de aprendizagem e de concentração, além de despertar a motivação em aprender. É necessário que se saiba que o objeto de estudo da psicopedagogia está ligado com o processo de ensino-aprendizagem, como nos diz Neves (1991),

A psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. E, mais, procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos (Neves, 1991 *apud* Bossa, 2007, p. 21).

Ainda, conforme Bossa (2007, p. 67) “a psicopedagogia assume um compromisso com a melhoria da qualidade do ensino expandindo sua atuação para o espaço escolar, atendendo, sobretudo, aos problemas cruciais da educação no Brasil”. A Psicopedagoga no espaço escolar, utiliza-se de instrumentos que antes eram utilizados somente no consultório, a autora Bossa (2007), afirma:

Na escola, o psicopedagogo também utiliza instrumental especializado, sistemas específicos de avaliação e estratégias capazes de atender aos alunos em sua individualidade e de auxiliá-los em sua produção escolar e para além dela, colocando-os em contato com suas reações diante da tarefa e dos vínculos com o objeto do conhecimento. Dessa forma, resgata, positivamente, o ato de aprender (Bossa, 2007, p. 67).

A realidade educacional evidencia uma busca por mudanças, uma quebra dos paradigmas vigentes para a obtenção de uma educação com mais qualidade e que venha ao encontro do seu principal objetivo: a garantia do processo de ensinar e aprender. Muribeca (2001), traz-nos uma reflexão sobre a sociedade democrática, ainda ressalta que para existir cidadãos críticos e conscientes é preciso que o ensino seja universal, que alcance os ambientes. De acordo com Muribeca (2001):

A sociedade democrática que pretendemos ajudar a construir não vai desconhecer os homens em nome do desenvolvimento. [...] tal projeto de sociedade pressupõe a existência de um povo educado, de cidadãos dotados de senso crítico, capazes de nela atuar construtivamente. Sem a universalização do ensino, nenhuma transformação social mais consistente e definitiva será obtida. Apesar de todas as mazelas da escola que temos, é nela que poderemos encontrar os elementos que nos conduzirão à construção da tão almejada “nova” escola, cuja (re)organização possibilitará o desenvolvimento de um trabalho educativo comprometido com a emancipação das classes dominadas (Muribeca, 2001, p. 99-100).

Contudo, cabe a todos que fazem parte do contexto educacional, realizar uma reflexão de seu papel e de suas ações dentro das instituições de ensino. Esse olhar é com o intuito de dar significado às suas práticas, de forma que contribua com a construção da aprendizagem

e do ser humano como um todo, vislumbrando o alcance dos objetivos e das finalidades da escola e da educação.

Vasconcellos (1998, p. 5) “[...] o novo se faz a partir do velho e que durante algum tempo os dois vão conviver, só que tensamente, visto o compromisso com a superação”. E o autor continua como se fosse uma oração: “Que tenhamos a coragem e a ousadia necessárias no sentido de nos abirmos a todos os possíveis [...], apontando para o novo, e assumindo um caminhar, ainda que inicialmente com passos pequenos, em sua direção”.

Então, partindo do projeto de Apoio Psicopedagógico com estudantes da EJA-EPT, busca-se oportunizar a esse público um olhar diferenciado em suas dificuldades de aprendizagens. Através de um atendimento com foco no acolhimento e escuta, desvendando por meio das avaliações a intervenção necessária para sanar as dificuldades e também, buscar trabalhar a autoestima, comprometimento e apropriação de sua aprendizagem, já que são jovens e adultos e muitos estão afastados dos estudos há alguns anos.

A seguir, através do desenvolvimento deste capítulo, a descrição de como ocorreu o projeto, bem como os referenciais teóricos que dão embasamento para o trabalho. Com o intuito de organização, esta seção foi dividida em subseções que expõem detalhes do que foi realizado.

2. DESENVOLVIMENTO

Nesta seção primária são descritos os passos realizados dentro do projeto de Apoio Psicopedagógico nos atendimentos aos estudantes da EJA-EPT, com destaques nas dificuldades observadas nas avaliações, os procedimentos utilizados para avaliações e as intervenções. Levando em consideração que cada estudante tem sua história pregressa, os atendimentos são realizados de forma individual, uma vez

por semana ou mais caso seja possível, pois depende da disponibilidade do/da estudante conseguir comparecer.

A seção secundária 2.1 é destinada à descrição dos atendidos dentro do projeto, por meio da anamnese, avaliações e intervenções realizadas. As subseções 2.1.1 e 2.1.2 são destinadas às descrições das dificuldades relacionadas às linguagens (leitura, escrita e interpretação), as dificuldades na área da matemática (cálculos, resolução de problemas, abstração) e também as intervenções aplicadas.

2.1 APOIO PSICOPEDAGÓGICO: EM TRÊS PASSOS – ANAMNESE, AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO

O Apoio Psicopedagógico como modalidade de atendimento educacional especializado, tem como objetivo ajudar estudantes a superarem dificuldades de aprendizagem. Neste tipo de apoio os psicopedagogos são capazes de avaliar e intervir em questões relacionadas ao processo de aprendizagem. Para tal, utilizam métodos e estratégias específicas, visando promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, buscando garantir uma educação mais inclusiva.

As instituições de ensino podem oferecer várias formas de apoio aos estudantes, cada uma com objetivos e metodologias específicas. O Apoio Psicopedagógico pode trabalhar de várias formas ou tipos. Entre os principais tipos de Apoio Psicopedagógico, destacam-se:

Apoio **Educacional**: Focado no reforço dos conteúdos curriculares, ajudando os alunos a superarem dificuldades específicas em disciplinas como matemática e português.

Apoio **Emocional**: visa proporcionar um ambiente seguro para que os alunos possam expressar seus sentimentos e emoções, contribuindo para o bem-estar emocional e mental.

Apoio **Cognitivo**: Envolve estratégias para melhorar processos mentais como atenção, memória e raciocínio lógico, essenciais para o aprendizado eficaz.

Apoio **Comportamental**: Focado em ajudar os alunos a desenvolver comportamentos positivos e habilidades sociais, essenciais tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Apoio **Familiar**: Orienta e educa os pais sobre como apoiar o desenvolvimento educacional e emocional de seus filhos, criando uma parceria entre a escola e a família (Costa, 2024, grifo nosso).

Cabe destacar que no projeto de ensino, “APOIO PEDAGÓGICO NO CTISM: ações de inclusão e sucesso escolar”⁴, em que o Apoio Psicopedagógico é parte somadora, trabalha com os estudantes da EJA-EPT destaca-se três tipos de apoio, o Emocional (I), pois cria espaços onde o estudante possa se sentir acolhido a ponto de expressar suas angústias, emoções e sentimentos, que possam estar atrapalhando seu desenvolvimento acadêmico, o Cognitivo (II) que está ligado especificamente as dificuldades apresentadas pelos estudantes, esse apoio cria estratégias para ajudá-los a melhorar seus processos de aprendizado (mentais, atenção, memória, raciocínio lógico) e o Comportamental (III) esse seria criar meios, estratégias dos estudantes serem mais positivos, autoconfiantes, sociáveis com seus professores e colegas, receptivos às novidades (pessoas e aprendizagem), dando-lhes condições de serem cidadãos ativos.

Os outros tipos não menos importantes, mas que nesse projeto estão em segundo plano seria o apoio educacional que é mais focado em conteúdo das disciplinas, esse é realizado por outro projeto – apoio pedagógico, podendo ser realizado por estagiários, professores de disciplinas, bolsistas, etc. O apoio Familiar (IV), nesse contexto de estudantes da EJA-EPT, se configura quando o estudante mesmo

4 Registrado no Gabinete de Projetos (GAP) sob o n.º 053302, do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM).

adulto precisa de autorizações (permissões) de familiares para ir aos atendimentos, ainda depende que as orientações, combinações sejam passadas para a família.

O apoio psicopedagógico prevê que os atendimentos aos estudantes sejam realizados dentro do espaço do CTISM, em horário pré-agendado e que seja conveniente para o psicopedagogo⁵ e o estudante. No primeiro encontro somente uma conversa informal, para que possa já iniciar um vínculo. Os encontros seguintes são para anamnese – consiste em uma entrevista que tem o intuito de resgatar a história de vida do sujeito, coletando informações relevantes que possam desvendar dados e fatos observados, para que possa se iniciar as avaliações e, por conseguinte, a intervenção.

Com os estudantes da EJA-EPT as avaliações e intervenções acontecem de forma paralela, assim que observado as dificuldades já são inseridas atividades ou os próprios testes já servem para intervir. As dificuldades de aprendizagem encontradas neste público foram relacionadas à leitura, escrita, interpretação, cálculos matemáticos básicos (adição, subtração, multiplicação e divisão), raciocínio, abstração. Também podemos verificar que tiveram uma alfabetização deficitária, com muitas lacunas, não aprenderam e mesmo assim chegaram ao ensino médio.

Em relação a sua sociabilidade com colegas e professores observou-se que são sujeitos tímidos, com baixa autoestima, dependentes de familiares e ou de pessoas que lhes dê segurança. Neste capítulo não iremos tratar das dificuldades específicas de cada estudante e sim das mais recorrentes, as dificuldades individuais resultantes de sua história pregressa foram excluídas para preservar a integridade de nossos estudantes.

5 Profissional especializado, que trabalha com a aprendizagem, identificando e resolvendo dificuldades de aprendizagem.

2.1.1 Dificuldades de Linguagem – Leitura, Escrita e Interpretação

A dificuldade de leitura é uma das mais frequentes, por quê? Bom, temos vários fatores que podem justificar essa dificuldade, a maioria dos estudantes não teve uma alfabetização de forma correta ou que lhes proporcionasse condições de bons leitores, acarretando em uma escrita “pobre”, faltando-lhes vocabulário. Se as leituras das palavras ainda estão no estágio da decodificação a escrita consequentemente será restrita as palavras do cotidiano, quase um letramento, e a interpretação ficará ainda mais difícil, por exemplo, quem tem uma leitura silabada, ou truncada, quando chegar no final do texto, da frase não sabe o que leu, porque ficou atento a decodificação e não ao conteúdo que estava lendo.

A leitura e a escrita integram um mesmo processo e, por conseguinte, compartilham determinados procedimentos e mecanismos de aquisição, mas outros não (Sánchez-Cano; Bonals, 2008, p. 292). A partir dessa afirmação a avaliação deverá analisar e situar corretamente onde está a lacuna nesse processo. Com a identificação das lacunas de aprendizagem na leitura e escrita é possível elaborar/pensar estratégias que auxiliem no processo de aquisição desse conhecimento.

E aí você se pergunta, mas como esses estudantes chegaram ao Ensino Médio? Novamente, temos muitas razões para acreditar que foram negligenciados em suas dificuldades iniciais lá no seu processo de alfabetização, talvez na época que estavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental as avaliações foram satisfatórias, porque isso depende de como a escola os avalia, já nos anos finais seguiram avançando, por vários motivos, uns porque na hora do conselho de classe optou-se em avançá-lo, às vezes a própria avaliação das disciplinas que não exigem interpretação, só execução, faz com que consigam aprovar.

Contudo, não estamos aqui para criticar o trabalho realizado em sala de aula, e sim, para descrever o que podemos fazer para que as

dificuldades de aprendizagem sejam sanadas ou amenizadas, já que será realizado dentro do espaço escolar, com o apoio de um psicopedagogo. Entendemos que é preciso um comprometimento, uma significação do trabalho realizado na sala de aula, que realmente faça os estudantes terem oportunidades de serem inseridos no mundo do trabalho, mais que isso, tenha uma formação integral, não se preocupando apenas com o aperfeiçoamento intelectual. Mas também com o físico, o social, o emocional e o cultural.

Por meio da anamnese, observações e avaliações que foram feitas em estudantes da EJA-EPT, conclui-se que deveríamos realizar atividades que dessem condições aos estudantes de superar dificuldades emergentes e urgentes para dar continuidade em seus estudos e também melhor as condições de aprendentes, lhes colocando na condição de “donos” de seu aprender, lhes mostrando que é possível aprender desde que esse seja o seu desejo. Griz (2009, p. 162) afirma que “[...] o psicopedagogo deverá encontrar o ponto de equilíbrio entre a inter-relação do corpo e do organismo, da inteligência e do desejo”. Aliado a isso, Sánchez-Cano e Bonals (2008) afirmam a necessidade de entendermos as dificuldades que os estudantes apresentam e em que nível de leitura e escrita se encontram, para que possamos traçar uma intervenção:

Para entender as dificuldades de um aluno, será preciso saber em que nível de leitura se encontra e quais são seus pontos fortes e fracos diante de um texto escrito. Visto que na leitura intervêm componentes relacionados com a decodificação e com o reconhecimento de letras, sílabas e palavras, e outros relacionados à compreensão propriamente dita, teremos de discriminar em qual dos níveis se encontra o problema (quem sabe em ambos?), e também se interferem entre si e em que medida (Sánchez-Cano; Bonals, 2008, p. 299).

A intervenção foi realizada simultaneamente a avaliação, foram utilizados instrumentos que pudessem ao mesmo tempo que sondavam a dificuldade já poderia ser utilizado na superação dessas dificuldades. Para iniciarmos as avaliações foi utilizado o Teste de Desempenho Escolar (TDE), com os subteste de leitura buscou-se avaliar a capacidade de decodificar as palavras isoladas, ou seja, independente do seu significado, determinando qual a dificuldade se está em associada ao fonema/grafema, ou se o problema é decorrente de uma dificuldade de interpretar e compreender o significado desses códigos da língua escrita (Stein, 1994, p. 3).

Para a realização do subteste de leitura o estudante recebe uma ficha com as palavras uma seguida da outra em linhas, e deverá ler em voz alta cada uma delas, quando errar poderá retornar e ler novamente, será observado se consegue ler de forma correta e se necessita retomar mais de uma vez para conseguir decodificar os grafemas. Já o subteste de escrita foi realizado por meio de um ditado, as palavras eram ditadas e logo em seguida era lido uma frase, poderiam pedir que a palavra fosse repetida, isso entraria na avaliação, pois poderia nos mostrar que atenção não estava focada no teste.

A partir dos resultados obtidos por meio desses testes podemos verificar que nossos estudantes tinham um vocabulário reduzido, tentavam adivinhar quando não tinham conhecimento do fonema/grafema, na escrita muitas trocas de letras, dificultando a leitura quando apresentado a forma correta da escrita. Após isso, foram retomadas as escritas e leituras corretas das palavras que cada estudante errou, assim puderam perceber onde erraram e também trabalhar as diferenças dos grafemas que muitos trocam (b, p, f, v, g, q) são os mais comuns:

Quando se pensa em alunos com idade, história de vida e vivências diferenciadas numa sociedade tão complexa, com mudanças imprevisíveis, pensa-se, também, em estratégias que levem em conta todas as características cognitivas, socioafetivas e

padrões compatíveis à fase em que cada sujeito se encontra (Chamat, 2004, p. 25).

Ainda, com o propósito de dar continuidade aos atendimentos, partindo do material constante na Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos (Saraiva; Moojen; Munarski, 2006) esse material apresenta textos expositivos de diferentes tipos de organização, auxiliando na avaliação e também pode ser uma alternativa de intervenção. Foi idealizado para avaliar crianças e adultos a partir da 2ª. série⁶ do Ensino Fundamental até a idade adulta:

[...], ensinar grupos de jovens e adultos a ler e a escrever implica um compromisso social que ultrapassa o ensinamento técnico de certas habilidades exigidas pela sociedade letrada, propõe a construção de um caminho em que o professor e o aluno se sintam parte de um mesmo desejo de aprender (Fontebasso, 2006, p. 15).

Como a dificuldade dos estudantes era de fluência leitora, em alguns casos decodificação, interpretação, vocabulário empobrecido, os textos expositivos constantes no material de Avaliação de Compreensão leitora, vieram para auxiliar a lacuna dessa aprendizagem. O trabalho iniciou com os textos de níveis de conhecimento básicos e com uma progressão conforme iam avançando. A estratégia de intervenção tendo como “[...] proposição por parte do professor de práticas ricas em provocações e apresentação de diferentes situações em que ‘as letras’ se mostram” (Fontebasso, 2006, p. 19).

6 A Lei n.º 11.274/2006 – Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, com isso a nomenclatura passou a ser anos. Então esse material pode ser utilizado a partir do 3º ano do Ensino Fundamental.

Os estudantes da EJA-EPT têm níveis de leitura variada, os atendidos no Apoio Psicopedagógico apresentaram dificuldade de leitura que lhes impedia de entender enunciados, interpretar os conteúdos e até mesmo produzir pequenos textos nas disciplinas do curso técnico em eletromecânica integrado ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA/ EJA-EPT), do CTISM. Sabemos que a leitura e a escrita são primordiais para o bom desempenho em todas as disciplinas, pois são requisitos básicos para realizar muitas tarefas e com a defasagem ficam à mercê de ajuda para ler os enunciados e resolver as questões presentes em sala de aula.

2.1.2 Dificuldades na Matemática – Cálculos, Raciocínio, Abstração

A matemática é considerada, por muitos, como o “bicho papão” das disciplinas, muitos alegam estarem longe de aprender os cálculos mais elaborados, as equações, as regras, mas os estudantes da EJA-EPT irão precisar muito desse conhecimento, pois na área técnica do curso que estudam a matemática precisa ser aplicada e só os conhecimentos de cálculos simples não será o suficiente.

Após a aplicação da Avaliação da Aprendizagem por meio do teste de Aritmética que é parte do Teste de Desempenho Escolar (TDE), foi constatado que os estudantes tinham dificuldades primárias de resolução de problemas, cálculos com mais de um dígito e/ou decimais, raciocínio lógico, e de abstração, necessitando de materiais para realizarem contas simples. Entendemos que “a história da vida de cada um é relevante porque traz seus conhecimentos informais, suas necessidades e suas expectativas em relação à escola” (Vieira; Volquind, 2006, p. 143), mas precisávamos criar estratégias para retirar-lhes dessa condição e mostrar que poderiam aprender e, principalmente, que a matemática está presente em nossas vidas.

Muitos estudantes da EJA apresentam um conjunto de características muito peculiares referente ao seu retorno à escola, Correia

(2006) destaca que a princípio são receosos de não conseguir “dar conta” dos conteúdos, e também que não estão acostumados ou desconhecem as aulas que não seja do modelo que conheceram, dificultando sua aprendizagem:

[...] como sendo a via possível para se alcançar postos mais elevados no mercado de trabalho, um lugar nesse mesmo mercado, ou, ainda para as mulheres – donas de casa, em específico – uma oportunidade de vivenciarem uma atividade produtiva diferente das realizadas no interior do próprio lar. Em geral, esse aluno chega à escola com grande receio de não conseguir cumprir com as exigências institucionais e, ao mesmo tempo, apresenta uma visão de escola completamente atrelada à perspectiva empirista de educação. Isto o leva a refutar quaisquer propostas de ensino que sejam distintas do conhecido e ‘clássico’ modelo de uma aula transmitida via quadro de giz, com pouco diálogo, muita cópia e repleta de exercícios repetitivos para que o aluno execute (Correia, 2006, p. 151).

Então, a partir das dificuldades apresentadas foram elaboradas estratégias para que a intervenção fosse possível. Além disso, as dificuldades específicas de conteúdo eram encaminhadas para o apoio pedagógico com profissionais da área técnica do curso de eletromecânica ou de matemática. Com isso, o objetivo foi de que através de profissionais qualificados na área, fosse fornecido um apoio de qualidade visando uma melhoria no desenvolvimento individual e coletivo dos estudantes quando passassem por atividades de avaliação. Essa avaliação é um processo contínuo uma vez que, para Sánchez-Cano e Bonals (2008):

Na avaliação que se realiza no âmbito escolar, a principal preocupação é compreender o que se passa com o aluno na escola, como enfrenta as situações cotidianas do meio escolar, como se

relaciona com seus colegas e professores, como fica na sala de aula, o que lhe custa mais, quais são suas atividades favoritas, quais são suas habilidades e em que situações mostra mais dificuldades (Sánchez-Cano; Bonals, 2008, p. 86).

Partindo da análise realizada do subteste de aritmética, foram criadas estratégias de intervenção que pudessem construir um caminho de aprendizado nos conhecimentos que os estudantes estavam em defasagem. Ainda que o tempo de intervenção era pouco, já que os estudantes tinham aproximadamente uma hora de atendimento, uma vez por semana, em alguns casos esporádicos conseguiam ficar mais tempo ou vir mais uma vez.

Foram priorizados trabalhar as dificuldades iniciais de adição, subtração, multiplicação e divisão, para mais tarde poder inserir problemas mais complexos utilizando frações, raízes e resolução de problemas. Para tal, sugerimos que, primeiramente, possa ser possibilitado aos estudantes retornar ao ponto inicial de seus estudos, no que se refere à matemática, nos anos finais do Ensino Fundamental que é onde passam a desenvolver cálculos referentes aos assuntos matemáticos mencionados.

Compreendemos que ao propiciar este retorno, que não é um retrocesso, mas uma maneira de desconstruir memórias ruins que os estudantes possam ter em relação à matemática, possibilitamos a eles, por meio de atividades diversificadas e que trabalhe tanto de forma conjunta quanto no desenvolvimento de sua autonomia, vivenciar a experiência de que são capazes de tornar o que antes era visto como um “bicho papão”, em algo leve e compreensível. Freire (1996) nos diz que:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado,

em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (Freire, 1996, p. 15).

Entretanto, como desconstruir e construir ao mesmo tempo? Este é o desafio tanto de quem estará auxiliando a aprendizagem quanto para quem aprende, tendo em vista que os estudantes são públicos da EJA-EPT e que precisam fazer uso dos conhecimentos em sala de aula juntamente com o educador, por isso, buscaram o apoio psicopedagógico e em alguns casos foram encaminhados para o apoio pedagógico (trabalho realizado por bolsistas de cada disciplina).

Nos momentos de intervenção/apoio não foram conseguidos realizar muitas atividades, pois como o tempo era escasso, a leitura e a escrita acabaram sobrepondo outras dificuldades. Para as atividades a serem propostas, é necessário pensar que há um caminho a ser trilhado, pois como multiplicar sem ao menos ter compreendido o que de fato é somar? Como saber dividir se o estudante não domina a subtração? Do mesmo modo, não é possível, pedagogicamente dialogando, que os estudantes sejam capazes de efetuar cálculos mais elaborados se não entenderem primeiramente os cálculos básicos. Dessa forma, torna-se importante a utilização de materiais didáticos e de buscar relacionar a matemática com situações cotidianas pois, conforme Santos e Oliveira (2015):

Contextualizar a matemática é transformá-la em um instrumento útil à realidade de cada aluno, não no sentido de trabalhar apenas os conteúdos que fazem parte da vida dos educandos, mas de utilizá-los como exemplificações desde que sejam aplicáveis ao contexto (Santos; Oliveira, 2015, p. 63).

Com o intuito de proporcionar uma maneira diferente de contextualização, podemos e, neste caso, utilizamos o material dourado⁷.

7 O Material Dourado foi criado e desenvolvido por Maria Montessori

Este que é um material didático concreto em que é possível efetuar as quatro operações básicas de matemática e que permite ao estudante, compreensão do sistema de numeração decimal e, autonomia ao manusear as peças podendo construir ou reconstruir seus conhecimentos. Nesse sentido, devido à necessidade de que os estudantes precisam fazer o uso dessas aprendizagens, o ideal é que quem esteja auxiliando na construção do saber direcione os estudos por meio de atividades diversificadas.

Aliada a utilização da estratégia mencionada acima, outra sugestão a ser pensada, é o uso do ábaco⁸. Este que também é um material concreto, além de trabalhar as quatro operações matemáticas ele também proporciona que o estudante desenvolva alguns aspectos mentais ao manipular, por exemplo: memória, raciocínio lógico, dedução, concentração e dentre outros. Aliado a isso, destacamos que também pode ser utilizado como um apoio na aprendizagem, materiais que sejam construídos com os próprios estudantes, o disco de frações, por exemplo.

Entretanto, mencionamos apenas algumas das tantas opções que podemos utilizar para facilitar e dar mais sentido aos cálculos matemáticos. É valioso proporcionar aos estudantes da EJA-EPT diferentes maneiras de efetuar os cálculos visto que, dará mais sentido aos seus estudos.

(1870-1952), no século XX. O seu principal objetivo é auxiliar no processo de ensino-aprendizagem das aulas de matemática de uma forma concreta e tangível. Confeccionado, na maioria das vezes, com madeira e composto por cubinhos, placas, barras e o chamado cubão, a ferramenta representa as unidades, dezenas, centenas e milhar (Menegucci, 2023).

8 O ábaco é uma espécie de calculadora que tem sido utilizada em países orientais e asiáticos desde 1200 a.C, para realizar cálculos aritméticos; incluindo as operações de adição, subtração, multiplicação, divisão e cálculo de raiz. Os números são representados por meio de um arranjo de contas organizadas em colunas, aonde cada coluna representa um valor, que aumenta da direita para a esquerda (Supera, 2019).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste capítulo, intencionamos evidenciar a importância de buscar diferentes metodologias a fim de proporcionar um apoio de qualidade aos estudantes da EJA-EPT, no CTISM. Para isso, é de suma importância ter um olhar sensível (Barbier, 2004) em relação aos estudantes, uma vez que são diferentes realidades a serem atendidas. Vale ressaltar que a EJA-EPT vem enfrentando “[...] diversos desafios inter-relacionados, como o histórico de exclusão, a integração com políticas educacionais, o financiamento e recursos, a evasão e baixa procura, a qualidade do trabalho pedagógico, o reconhecimento e valorização” (Barroso; Maraschin, 2024).

Por isso, destacamos a importância do apoio psicopedagógico como um instrumento a ser disponibilizado para os estudantes na busca por acolher este público em suas dificuldades de aprendizagem e assim, aumentar a permanência e êxito. Por meio de estratégias pensadas e adaptadas às especificidades de cada estudante, o psicopedagogo estará valorizando a história de vida dos seus estudantes, de maneira que passa a auxiliar não só no aspecto acadêmico, mas na formação integral desses estudantes.

Portanto, este trabalho em conjunto, ou seja, o apoio psicopedagógico na EJA-EPT é algo que se torna imprescindível para que tenhamos sucesso no desenvolvimento da aprendizagem destes estudantes. Consequentemente, também estará sendo promovido um movimento de contribuição para uma sociedade mais inclusiva, uma vez que todos devem ter a oportunidade de buscar sua formação independentemente das dificuldades enfrentadas.

Retomando nosso objetivo que era refletir e investigar as questões referentes à necessidade de apoio psicopedagógico para com os estudantes ingressos na modalidade de EJA-EPT, tendo como metodologia de trabalho a psicopedagogia institucional, podemos afirmar que de abril à setembro de 2024, período no qual o trabalho foi realizado teve uma relevância importante nas mudanças de

comportamento dos estudantes mediante as suas dificuldades, autoestima, socialização com professores e colegas, foi gratificante o crescimento visível desses estudantes.

Então, agora o necessário é que esse projeto seja retomado no ano de 2025, pois poderá dar continuidade ao trabalho com quem participou em 2024 e também, abrir novas vagas para os interessados. Entendemos que os estudantes da EJA-EPT precisam ter um olhar diferenciado, uma vez que são na sua maioria adultos que estão por muitos anos afastados da vida acadêmica, e que por algumas circunstâncias chegaram no ensino médio sem ter sanado todas as suas lacunas de aprendizagem. O projeto que defendemos pode dar oportunidade desses estudantes retomarem seus estudos e vislumbrar um futuro promissor.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Dídimo. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BARROSO, Lidiane Bittencourt; MARASCHIN, Mariglei Severo. **Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional em Cursos Técnicos em Eletromecânica no Brasil**. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, ano VI, v. 19, n. 56, p. 213–240, 2024. Disponível em: <https://zenodo.org/records/13751260>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- BOSSA, Nádia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BRASIL. **Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005**. 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. Brasília, DF, 24 jun. 2005. (Revogado).

- BRASIL. **Decreto n.º 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. Brasília, DF, 13 jul. 2006.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei n.º 11.724, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 6 fev. 2006.
- CHAMAT, Leila Sara José. **Técnicas de diagnóstico psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista.** 1. ed. São Paulo: Vetor, 2004.
- CORREIA, Márcia Amaral. **Atuação psicopedagógica institucional na educação de jovens e adultos:** a prática da negociação nos processos de ensino e aprendizagem na escola. Ciências & Letras, Porto Alegre: Revista da Faculdade Porto-Alegrense, n. 40, p. 147–160, jul. /dez. 2006. *In:* Ciências & Letras, Porto Alegre: Revista da Faculdade Porto-Alegrense, n. 40, p. 147–160, jul. /dez. 2006.
- COSTA, Elenilson. **Apoio psicopedagógico:** guia completo. *Escolas Disruptivas*, 2024. Disponível em: <https://escolasdisruptivas.com.br/glossario/apoio-psicopedagogico/>. Acesso em: 4 fev. 2025.
- FONTEBASSO, Maria Rosa. **Alfabetização de jovens e adultos, memória e práticas pedagógicas.** *In:* Ciências & Letras, Porto Alegre: Revista da Faculdade Porto-Alegrense, n. 40, p. 11-23, jul. /dez. 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRIZ, Maria das Graças Sobral. **Psicopedagogia: um conhecimento em contínuo processo de construção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

- MENEGUECI, Vanessa. **História do Material Dourado**: explorando a sua origem e importância. *Material Dourado*, 3 out. 2023. Disponível em: <https://www.materialdourado.com.br/historia-do-material-dourado/>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- MURIBECA, Maria Lucia Maia. **A pedagogia, o pedagogo e a prática escolar**. João Pessoa: UFPB; Editora Universitária, 2001.
- SÁNCHEZ-CANO, Manuel; BONALS, Joan (orgs.). **Avaliação psicopedagógica**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Guilherme Saramago. **Contextualização no ensino-aprendizagem da Matemática**: princípios e práticas. *Educação em Rede: formação e prática docente*, Cachoeirinha, v. 4, n. 5, p. 63, 2015. Disponível em: <https://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/819>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- SARAIVA, Rosália Alvim; MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro; MUNARSKI, Roberta. **Avaliação da compreensão leitora de textos expositivos: para fonoaudiólogos e psicopedagogos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- STEIN, Lilian Milnitsk. **Teste de desempenho escolar – TDE**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- SUPERA. **O ábaco e os benefícios nas habilidades cognitivas**. 21 maio 2019. Disponível em: <https://metodosupera.com.br/o-abaco-e-os-beneficios-nas-habilidades-cognitivas/>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGEPT. **Transformação** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional. Santa Maria, RS. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppgept/grupos-de-pesquisa>. Acesso em: 15 jan. 2025.

- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: prática de mudanças**. São Paulo: Libertad – Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 1998.
- VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Educação de jovens e adultos na reconstrução da Matemática**. In: *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 40, p. 140–146, jul./dez. 2006.
- WINTER, Shirley Bernardes. **A política de EJA-EPT no CTISM: um estudo sobre as transformações vivenciadas na e para além da pandemia**. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

Os gêneros discursivos como instrumento da emancipação do sujeito da EJA

*Ana Carla Hollweg Powaczuk*⁹

*Daiane Ventorini Pohlmann Michelotti*¹⁰

10.58976/978-65-975625-0-3.cap02

1. INTRODUÇÃO

A discussão proposta neste capítulo direciona-se ao ensino da compreensão leitora e as peculiaridades da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste contexto, destaca-se a importância dos diferentes gêneros discursivos e a temática escolhida, como instrumentos da emancipação destes sujeitos, através dos quais são incentivados a desenvolver o sentimento de pertencimento e uma compreensão crítica do mundo ao seu redor.

Parte-se de uma experiência realizada com as turmas do projeto Acelera Cidadão do município de São Gabriel, Rio Grande do Sul,

9 Doutora em Educação; Prof. do Departamento de Metodologia do Ensino/UFSM; ana.powaczuk@ufsm.br.

10 Doutora em Educação/UFSM; daimichelotti@yahoo.com.br.

na disciplina de língua portuguesa, por meio da exploração de gêneros discursivos como impulsionador da leitura, escrita e compreensão da leitura de mundo e da palavra. Tem como temática a história do próprio município e a cultura que o permeia e, como culminância, a produção de um livro.

É consenso entre os teóricos a premissa da importância do ato de ler, sua representação, significação social e consequentes implicações ligadas às possibilidades que se alargam com um leitor emancipado. Entendemos por leitor emancipado aquele sujeito que interage criticamente, posiciona-se de maneira argumentativa, participa e resolve problemas, ampliando suas experiências, qualificando suas ações e expandindo o seu pensamento (Solé, 1998; Freire, 2021; Viana *et al.*, 2014; Bakhtin, 2016; Vygotsky, 2007).

Porém, o fato é que nossos estudantes têm muitos problemas relacionados à leitura, à compreensão leitora e isto é evidenciado quando comparamos a realidade que temos com aquela que almejamos alcançar: o leitor emancipado. Os índices obtidos com as avaliações externas denotam níveis inadequados, insatisfatórios ou ainda, quando nos deparamos com um número bastante expressivo de estudantes que frequentam a EJA para corrigir o fluxo idade/série.

Diante dessa realidade, nos remetemos a muitos questionamentos: o que fazer? Por onde começar? Como pensar a prática docente em direção à leitura e ao ensino da compreensão leitora, uma vez que a afirmação muito ouvida de que os estudantes não leem parece contraditória, pois, talvez nunca, eles tenham tido acesso a tanto material com o advento e popularização da internet e dos equipamentos eletrônicos ou ainda, da necessidade de expressar-se através da escrita.

Em outras palavras, os estudantes leem a todo instante, mas cabe à escola, ao professor, fazer com que esta prática seja redirecionada a fim de contribuir para que este sujeito alcance a tão almejada emancipação. Para tanto, com o objetivo de ressignificar a prática docente direcionada ao ensino da compreensão leitora, que contribua para que os estudantes da EJA, em específico pela demanda de

suas particularidades, mas que pode e deve ser estendida aos diversos contextos, possam constituírem-se em leitores emancipados, é que ancoramos a prática na ênfase à escolha criteriosa das temáticas e ao trabalho com os diversos gêneros discursivos.

Os gêneros discursivos são formas de expressão e comunicação que se adaptam a diferentes contextos, situações e objetivos. Eles incluem textos orais ou escritos, que se diferenciam pela forma, função, pelo público-alvo e seguem normas e estruturas próprias que ajudam a cumprir seu propósito comunicativo. Não representam uma hierarquia entre eles, ou seja, assumem maior ou menor importância, mas sim, atendem aos propósitos comunicativos de cada esfera social. Neste contexto, faz-se necessário conhecê-los, ter acesso ao maior e mais variado número, pois, segundo Bakhtin (2003, p. 262) “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”.

Dentro do trabalho com os gêneros discursivos, a escolha da temática, torna-se um passo bastante importante principalmente porque entendemos a importância de uma temática bem selecionada, que atenda as particularidades do grupo. Ela favorece a conexão com o público, garante relevância e permite uma comunicação mais clara e eficaz, tornando o ensino mais significativo, adaptando-se aos interesses e necessidades dos estudantes.

Partindo deste pressuposto é que emerge a proposta de prática de ensino voltada a escolha de temáticas demandadas pelo contexto, sejam elas advindas de uma problemática observada, um conteúdo que esteja em voga, um assunto de cunho universal, dentre outros. As temáticas vão emergindo pelo potencial que o assunto oferece quando o objetivo é refletir sobre escolhas, planos e redirecionamentos o que, principalmente no contexto de EJA, é preponderante.

Cabe ressaltar que, diante desta proposta, a escrita do livro pode ser vista como uma forma de empoderar-se, expressar e afirmar a sua identidade, permitindo que o conhecimento adquirido seja compartilhado. Além disso, conecta-se ao protagonismo e a

autonomia, desenvolvendo habilidades e competências essenciais no mundo do trabalho.

As seções que seguem, trazem, primeiramente, a fundamentação teórico-metodológica de como foi realizada a proposta de prática de ensino e os seus direcionamentos. Na sequência, aprofundamos os pressupostos da EJA e a proposição em que está alicerçado o Projeto Acelera Cidadão.

2. DESENVOLVIMENTO

Pautado no propósito de ressignificação do trabalho docente e compromisso com as peculiaridades e demandas dos sujeitos EJA, são desenvolvidas unidades de trabalho nas aulas de língua portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental – sexto ao nono ano, voltadas às temáticas que necessitam ser debatidas. As propostas de leitura, de variados gêneros discursivos, com temática direcionada a essas necessidades, objetivam contribuir para que se fortaleça o processo de emancipação.

Neste contexto, para potencializar este processo, inicia-se um trabalho voltado ao propósito de desenvolver o sentimento de pertencimento e a consequente emancipação do sujeito leitor. Para tanto, no ano de 2023, foi desenvolvido com as turmas de sexto, sétimo, oitavo e nono anos, participantes do projeto Acelera Cidadão, uma unidade de trabalho com a temática voltada ao município de São Gabriel (São Gabriel, 2025).

A unidade de trabalho foi desenvolvida durante o segundo semestre do ano de 2023, pautada na metodologia da pesquisa-ação, metodologia esta que percorre um ciclo contínuo de ação e reflexão sobre as problemáticas diagnosticadas. Além disso, o protagonismo e a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo culminam com a busca pela transformação (Freire, 2021). Segundo Santos (2012):

[...] o desenvolvimento de uma pesquisa-ação [...] torna-se relevante, em primeiro lugar, porque não se limita apenas a registrar, a descrever e a interpretar dados gerados pelo pesquisador, mas fundamentalmente porque, em sendo crítica, leva em consideração a voz dos seus sujeitos, os quais fazem parte do contexto do qual emergem as situações e as problemáticas investigadas (Santos, 2012, p. 111).

Observamos por meio dos discursos dos estudantes a fragilidade no sentimento de pertencimento ao município em que residem e que as ações não representam uma atuação cidadã, pois pouco ou nada se sabe sobre a história, dados importantes e que hoje ainda repercutem, e/ou, saberes necessários para validar a premissa de que se aprecia e cuida aquilo que conhecemos. Para tanto, emerge a proposta de trabalho com a seleção e organização de um cronograma direcionado a esta temática.

O cronograma contou, primeiramente, com estudo dirigido da obra de Osório Santana Figueiredo. E, a escolha da obra, objetivou trabalhar a história do município e a cultura que o permeia por meio de um autor que, ao escrever, além de muito estudo e pesquisa, relata sua experiência enquanto cidadão gabrielense.

Este autor escreveu várias obras sobre o Rio Grande do Sul e sobre sua terra natal, o município de São Gabriel. Dedicou-se em desvendar mistérios e expressar, por meio da literatura, alguns dos conhecimentos que foi adquirindo culturalmente. Escreveu contos, lendas, poesias que narram feitos heróicos, históricos e que repercutem na cultura gabrielense.

O estudo dirigido da obra de Osório Santana Figueiredo foi realizado por meio de seminários, encontros e apresentações. Além disso, foram realizadas entrevistas com familiares para que contribuíssem com sua experiência sobre a veracidade das histórias narradas pelo escritor. O trabalho com a obra resultou em resumos comentados e

poesias. Todo este trabalho foi ancorado pelo estudo dos gêneros, suas características e funções.

Neste sentido é diagnosticado o fato da falta de conhecimentos atinentes ao município, entendemos a necessidade de conhecer o lugar em que vivemos em suas dimensões sociais, culturais e territoriais para que possamos desenvolver o sentimento de pertencimento e nos motivarmos a agir para que este lugar possa ser melhorado. Principalmente, porque o sentimento de pertencer à cidade é algo que se desenvolve por meio de vivências e experiências reais e afetivas (Freire, 2016).

Estas vivências e experiências foram potencializadas pelos diversos gêneros discursivos, que, determinados pela função específica que assumem em determinada situação social, configuram-se em ferramentas. No livro *A importância do ato de ler*, Paulo Freire (2011) destaca a leitura como um ato de conscientização e uma ferramenta essencial para a cidadania. Ele enfatiza que a leitura não é apenas decifrar palavras, mas um processo que envolve crítica e reflexão sobre a realidade social para assim tornarem-se mais conscientes de seus direitos e deveres sendo o ato de ler um caminho para a emancipação e o fortalecimento da cidadania.

E, para que este processo possa representar a emancipação deste sujeito, que exerce a sua cidadania, faz-se necessário um olhar cuidadoso com o trabalho direcionado à compreensão leitora, pois, de acordo com Bortoni-Ricardo *et al.* (2018, p. 55) “[...] os leitores competentes apresentam uma série de características bem definidas que tem estreita relação com as estratégias de compreensão”. Estratégias estas, ensinadas e mediadas pelo professor.

Além do estudo da obra, diversos outros gêneros discursivos permearam a unidade de trabalho: uma oficina de foto e poesia com passeio pelos pontos turísticos da cidade; palestras sobre a história de São Gabriel (História de São Gabriel, 2011). O passeio pelos pontos turísticos foi realizado com o auxílio do transporte público e seguiu um roteiro. Além de conhecerem os lugares, compartilharam experiências

com aqueles que já conheciam, registraram por meio de fotos e tiveram a oportunidade de desfrutar de alguns momentos de lazer.

Uma palestra foi proferida por um adolescente com praticamente a mesma idade da maioria deles, o qual falou sobre aspectos históricos. Logo após esta palestra, dialogam por meio de questionamentos, dúvidas, contribuições a partir de suas vivências.

Com relação às fotografias, foi oportunizada uma oficina com profissional da área para que pudessem melhorá-las e quem sabe, ter nesta ação um futuro ofício. Além de algumas delas serem selecionadas para estarem no livro. Livro este que representaria a culminância do trabalho desenvolvido.

A edição do livro foi um processo que exigiu disciplina, organização e representou muitos dias de trabalho. O enredo foi editado por uma equipe, escolhida pelo grande grupo, mas representou fielmente os discursos proferidos por todos. Os personagens foram criados por um aplicativo de celular e com a participação de uma das estudantes com habilidades artísticas destacadas. Cada um contribuiu de alguma maneira.

Depois da primeira edição, contatamos com uma gráfica, solicitamos uma revisão ortográfica e de diagramação. Após recebermos o levantamento dos gastos, procuramos patrocinadores. O que não foi difícil, pois encontramos muitos simpatizantes da ideia.

O livro foi lançado no dia da feira do livro (15ª Feira Municipal do Livro – 28/10/2023). Estudantes e patrocinadores estavam presentes e participaram do lançamento, manifestando orgulho e, de certa forma, timidez porque o livro representaria algo com o que eles não estavam acostumados: o seu protagonismo. Para ilustrá-lo, trazemos a figura 1, a capa do livro.

Figura 1 – Capa do livro.



Fonte: Elaborada pelos estudantes responsáveis pela edição do livro.

Todas as atividades desenvolvidas na unidade de trabalho foram permeadas pelo propósito basilar de trabalho voltado à leitura, compreensão leitora e produção escrita. O livro, intitulado *São Gabriel sob o olhar de um Acelera* representou a culminância da proposta, configurando-se como ferramenta capaz de fortalecer o protagonismo, permitindo que estes sujeitos se expressem e se afirmem em suas jornadas tanto educacionais quanto profissionais.

3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PROJETO ACELERA CIDADÃO: UMA INICIATIVA COM POTENCIAL QUALITATIVO

Diversos autores e pesquisadores têm contribuído para a discussão e a teorização sobre a EJA, direcionando a esta modalidade a necessidade de a entendermos a partir de outra abordagem. Ou seja, a necessidade de uma educação que respeite e valorize as experiências dos estudantes; a atenção às características e as especificidades do ensino para jovens e adultos, contribuindo para a reflexão sobre a prática educativa e/ou, incentivo a políticas públicas que a garantam (Freire, 2019; Libâneo, 2018; Arroyo, 2005 *apud* Soares *et al.*, 2005).

Segundo dados obtidos por meio do censo escolar da educação básica, pesquisa estatística anual realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no ano de 2023, a distorção idade/série alcança 17,0% das matrículas dos anos finais. Esta distorção mobiliza milhões de estudantes e atinge, principalmente, quem vem das camadas mais vulneráveis da população e corre sério risco de exclusão, estando mais propenso a abandonar a escola para ingressar no mundo do trabalho de modo prematuro e precário, sem concluir os estudos.

Diante desta problemática, garantir a todos uma trajetória escolar bem-sucedida é um dever social público e, para tanto, fazem-se necessárias políticas públicas para resolver os gargalos desta etapa, evitando a evasão escolar e, por conseguinte, a ociosidade e a marginalidade. É importante entender que esse não é um problema exclusivo de uma determinada rede educacional ou escola, mas que integra uma realidade mais abrangente.

Nessa perspectiva, a distorção idade/série é uma questão complexa, cujo enfrentamento da situação passa pela constituição de uma rede de proteção e atenção à criança e ao adolescente. A solução passa também por uma rede de apoio às equipes gestoras da escola e aos

professores que se proponham ao desafio de enfrentar o fracasso escolar e promover trajetórias de sucesso para esses jovens.

A EJA possui características e demandas específicas que a diferenciam da aprendizagem tradicional: a diversidade de idade, de experiências e a necessidade de oferecer um currículo flexível e relevante. Portanto, faz-se necessário o reconhecimento de saberes, apoio social e psicológico, incentivos à assiduidade e permanência, infraestrutura adequada e formação de professores capacitados para lidar com as demandas destes estudantes proporcionando uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Neste contexto, cabe ressaltar a importância do curso de formação EJA-EPT para a construção de um currículo que não apenas informa, mas também transforma. Ou seja, favoreça reflexões teórico-metodológicas direcionadas à atenção das necessidades específicas, desenvolvendo habilidades essenciais para a inserção mais efetiva no mundo do trabalho e enriquecendo o processo educativo.

Sensibilizados com este cenário e comprometidos em oferecer educação de qualidade, criou-se o projeto “Acelera Cidadão”, este que é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel, RS, criado no ano de 2019 com a finalidade de corrigir a distorção idade/série dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental, anos finais, da rede municipal. O projeto foi criado e instituído deste então com o propósito de atender as demandas peculiares a este contexto.

Além de atender a este propósito existe a preocupação em trabalhar com metodologias ativas que buscam colocar o estudante como protagonista de sua aprendizagem (Mattar, 2017).

As aulas devem incluir atividades individuais e coletivas, em que os estudantes desenvolvam habilidades e competências básicas nas diversas áreas do conhecimento.

As rotinas de sala de aula motivam os estudantes por serem significativas; os impulsionam a serem ativos e reflexivos. Elas permitem a colaboração porque são desenhadas para que um estudante auxilie o outro, construindo o conhecimento coletivamente,

demandam responsabilidades e buscam aproximar as discussões da escola com o mundo real.

Os docentes, por sua vez, são mediadores do conhecimento e são motivados a buscar novas rotinas de sala de aula para serem desenvolvidas com as turmas. Esta motivação e as trocas que daí decorrem, reforçam os pressupostos da importância das práticas coletivas e cotidianas e a incidência destas sobre o trabalho pedagógico (Maraschin, 2015), aqui entendido como o conjunto das ações direcionadas a oportunizar as condições favoráveis para que o conhecimento seja construído de forma significativa e comprometido com as particularidades de cada grupo.

Ou seja, concordamos com Castaman e Rodrigues (2021) quando afirmam sobre a necessidade de entendermos o caráter ético-político das práticas pedagógicas e a sua potencialidade na mediação de estratégias de ensino voltadas para a emancipação. E, a partir disso, entendermos a dimensão e o potencial que um projeto como este poderá alcançar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiteramos a importância dos pressupostos subjacentes às atividades desenvolvidas e remetemos ao professor o papel de conduzir a sua prática de forma a mobilizar transformações qualitativas. Principalmente porque, embora o avanço tecnológico atual tenha aumentado a oferta e acesso à leitura dos mais variados gêneros discursivos, ele não trouxe qualquer alívio para a tarefa do professor, ao contrário, reforça ainda mais esta responsabilidade de mediação.

A mediação aqui exemplificada com o trabalho direcionado à temática do município ressalta a importância de conhecermos para apreciarmos o lugar onde vivemos e desenvolvemos o sentimento de pertencimento. O fato é que quando nos sentimos pertencentes, passamos a cuidar, participar e valorizar o lugar onde estamos

para usufruir com responsabilidade e exercer a nossa cidadania (Freire, 2016).

Acreditamos que a produção do livro *São Gabriel sob o olhar de um Acelera* repercute a concretização do trabalho desenvolvido para que o sentimento de pertencimento ora despertado, possa configurar-se em valorização do lugar onde se vive, usufruído com responsabilidade e cidadania protagonizada pelos sujeitos da EJA.

Observou-se um amadurecimento, mesmo que parcial, do “olhar” dos estudantes sob este lugar, materializado em seu discurso escrito no livro. Cabe ressaltar a importância de todo o processo dialógico que envolveu reflexão, participação ativa e compreensão mais profunda para representar a tão almejada emancipação.

Principalmente porque, pensamos ser este um dos possíveis caminhos que, por meio da prática com a leitura e escrita como esteios basilares, transformem-se em aprendizagem significativa e consequente mudança de comportamento. Nas palavras de Freire (1970, p. 45) “a educação, nesse sentido, é um ato de transformação. A prática educativa deve ser, portanto, a prática de libertação que leva à conscientização e ao ato de transformação social”.

E, conhecer estes sujeitos da EJA, considerando sua trajetória, peculiaridades e demandas, implicou nas tentativas que almejam atingi-los e mobilizá-los. Cabe ressaltar que os estudantes que chegam ao projeto “Acelera Cidadão”, demandam uma atenção especial, pois, além de estarem em defasagem idade/série, carregam estigmas que os impedem e, dificultam que exerçam o protagonismo de sua própria história.

Felizmente, a produção do livro *São Gabriel sob o olhar de um Acelera* representou a concretização do objetivo para esta atividade e, mais do que isso, como foi lançado na Feira do livro com o incentivo de duas empresas da cidade que valorizam a educação, foi divulgado e continua sendo, com o intuito de constituir-se como leitura indicada para que outros “cidadãos” conheçam e apreciem a nossa cidade. Escrever um livro e protagonizar. Ler e emancipar-se.

Por fim, pensando na emancipação materializada deste protagonismo, pensamos que uma prática como esta, em um sistema macro, tem potencial para direcionar futuras escolhas. Para tanto, entendemos a necessidade de ser pensada uma política pública municipal que oportunize a continuidade destes pressupostos e, ofereça a instrumentalização necessária para o ingresso no mundo do trabalho. Principalmente porque, segundo a Lei de Diretrizes e Bases, “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional” (Brasil, 1996, p. 31).

E também, embora ainda não tenhamos dados estatísticos, observa-se que o grupo que conclui o nono ano nesta modalidade de ensino, em sua maioria, não dá continuidade aos seus estudos em função da necessidade de ingressar no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. “Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública”. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* **Formação do professor como agente letrado**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 mar. 2025.

- CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antônio. “Práticas pedagógicas: experiências inovadoras na Educação Profissional e Tecnológica”. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 393–408, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.068.ao05>
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- HISTÓRIA de São Gabriel. DVD da história de São Gabriel – RS. Disponível em: <http://historiadesaogabriel.blogspot.com/2011/08/dvd-da-historia-de-sao-gabriel-rs.html>. Acesso em: 1 mar. 2025.
- INEP. **Resumo técnico do Censo Escolar 2023**. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas>. Acesso em: 27 dez. 2024.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- MARASCHIN, Mariglei Severo. **Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/11580>. Acesso em: 18 mar. 2025.
- MATTAR, João. **Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- SÃO GABRIEL. Conselho Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.saogabriel.rs.gov.br/pagia/conselho-municipal-de-educacao-1>. Acesso em: 5 jan. 2025.

- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VIANA, Fernanda Leopoldina *et al.* **Ler para ser**: os caminhos antes, durante e depois de aprender a ler. Coimbra: Edições Almedina, 2014.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) na contemporaneidade

Giana Weber de Oliveira¹¹

Shirley Bernardes Winter¹²

10.58976/978-65-975625-0-3.cap03

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo busca refletir junto às comunidades educativas de Ensino Médio Técnico questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), pois é a modalidade de ensino que atende jovens e adultos com perspectivas de conclusão dos estudos e qualificação da carreira.

11 Doutoranda em Educação/UFSM; Coord. Pedagógica da Rede privada de ensino; giana.oliveira@acad.ufsm.br.

12 Doutora em Educação/UFSM; shirleybwinter@gmail.com.

Nosso país possui algumas modalidades de educação, entre elas: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), distribui-se em: Educação Regular, Educação a Distância (EaD) e Educação Integral. Depois ainda oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Educação Especial, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Bilíngue de Surdos.

Cabe destacar que a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA) a qual garante a formação de qualidade, flexível e adequada às realidades, ou seja, atende às necessidades dos estudantes que não conseguiram concluir seus estudos na idade, respeitando a diversidade e a aprendizagem significativa. É notório destacar as DCN-EJA, garante a educação como direito fundamental, além do que trata o art. 9º.

Cabe aos sistemas de ensino regulamentar, além dos cursos, os procedimentos para a estrutura e a organização dos exames supletivos, em regime de colaboração e de acordo com suas competências. Parágrafo único. As instituições ofertantes informarão aos interessados, antes de cada início de curso, os programas e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos didáticos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

Já a Lei n.º 11.741/2008, altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Ou seja, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) institucionaliza e integra as ações da EJA, da educação profissional técnica

de nível médio, e da EPT e denomina o Capítulo III do Título V da LDB como “Da Educação Profissional e Tecnológica”.

2. DESENVOLVIMENTO

A EJA-EPT tem por objetivo atender à demanda de acesso de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica de forma articulada com a elevação da escolaridade; integrar a educação de jovens e adultos com a educação profissional; oferecer uma educação mais abrangente e relevante para os alunos; promover a elevação da escolaridade de jovens, adultos e idosos. É importante destacar que a EPT é a modalidade educacional que prepara os cidadãos para o exercício de profissões.

A EJA pode ser destinada ao ensino fundamental ou médio. Logo, a que trataremos no capítulo será sobre o Ensino Médio por ser profissionalizante, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

A Lei da EJA se refere à legislação que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. A principal base legal para a EJA é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996. Descreve no seu art. 37: A EJA se destina a jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. O acesso ao ensino fundamental da EJA é permitido a partir dos 15 anos, enquanto para o Ensino Médio é necessário ter 18 anos ou mais. Logo, o objetivo é oferecer oportunidades de conclusão da educação básica com metodologias adequadas à realidade dos alunos adultos. Quanto a certificação a EJA pode ser oferecida nas modalidades presencial e a distância, com certificação válida em todo o território nacional.

A educação garante que a EJA seja a opção preferencial dos estudantes que precisam concluir seus estudos no ensino fundamental e/ou médio de maneira que futuramente possam participar de seleções e

concursos públicos, além de qualificar o mercado de trabalho. A dificuldade para a grande maioria dos adultos que fazem parte da EJA é trabalhar durante o dia como requisito para manter-se e/ou manter sua família. Uma necessidade de quem acredita na educação como proposta de desenvolvimento pessoal e profissional.

Maraschin e Bellochio (2006) complementam:

A EJA, portanto, tem se constituído como um campo de práticas e reflexões que ultrapassa o limite da escolarização. Abrange processos formativos diversos, que visam desde a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política, ética, cidadã até outras dimensões que não se restringem ao espaço escolar (Maraschin; Bellochio, 2006, p. 386).

A comunicação nessa modalidade deve ser ampliada para que os objetivos de um coletivo sejam reforçados e incorporados de outras ações. A EJA é a modalidade de Ensino que precisa de acompanhamento para alavancar suas ações e fomentar pesquisas. É necessário consolidar esforços em prol da constituição de sustentar normativas que agreguem fortalecimento a EJA para a formação do sujeito. O conhecimento de como funciona a modalidade é essencial para a formação de professores, questões da sala de aula, entre outros saberes que vão desde questões antropológicas e sociológicas.

Já a EJA-EPT é a sigla para Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica. Essa modalidade combina a educação básica da EJA com a formação profissional e técnica, oferecendo a oportunidade de concluir os estudos e obter uma qualificação profissional ao mesmo tempo. Os objetivos da EJA-EPT são a elevação da escolaridade o que permite a conclusão do ensino fundamental ou médio para jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade na idade regular e a qualificação profissional que prepara os alunos para o mercado de trabalho com cursos técnicos ou de formação inicial e continuada.

O capítulo propõe a reflexão sobre as políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando como relevância os objetivos da Portaria n.º 962/21 entre outras normativas que fortalecem a modalidade como ensino. O objetivo da Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT) é promover o desenvolvimento e a integração da educação profissional e tecnológica no Brasil em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), ou seja, as normativas precisam estar alinhadas para completar as necessidades dos estudantes.

Assim, a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e no seu art. 4º destaca “as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98, se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio”. Ainda, nessa linearidade para os docentes, menciona:

o art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em: I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (Brasil, 2000).

Os docentes são assegurados do cumprimento da legislação para que possam desenvolver suas atividades pedagógicas dentro do

que compreende a organização curricular e atender seus alunos de maneira cada vez mais equitativa e qualificada.

Maraschin e Winter (2020) na XIII Reunião da ANPed – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no Eixo Temático 13 – Educação de Jovens e Adultos mencionaram o trabalho: EJA e pandemia: reflexões sobre o direito e condições de acesso, destacam os principais pontos abordados no artigo como as desigualdades sociais e educacionais, pois a pandemia evidenciou e aprofundou as desigualdades existentes, afetando significativamente os estudantes da EJA, que já enfrentavam barreiras no acesso e permanência na educação; segundo destaque refere-se ao direito à educação no qual o estudo discute como as medidas adotadas durante a crise sanitária impactaram o direito à educação desses alunos, ressaltando a necessidade de políticas públicas que garantam condições adequadas de acesso e aprendizagem e por último o ensino remoto e tecnologia que trata a transição para o ensino remoto e expõem a falta de infraestrutura tecnológica e a dificuldade de acesso à internet para muitos estudantes da EJA, comprometendo a continuidade dos estudos.

Nota-se que, tanto o professor quanto o estudante têm bastante dificuldade em viver o processo de aprendizado, o aprendizado que não se restringe a decorar o conteúdo, o aplicar uma prova, o definir apto, não apto. E esse é o principal problema da educação atualmente, é o professor que “transmite” conteúdos e os estudantes que copiam e devolvem o que lhes foi passado. Não considerar o estudante no aprendizado e não ser capaz de desenvolver pesquisa em prol das necessidades da sociedade vêm construindo um grande abismo na escola (Maraschin; Winter, 2020, p. 7).

Pode-se dizer que o processo de ensino não é nada fácil de ser vivenciado por ambos os participantes, mas que a formação continuada além de seus objetivos diretos também é indispensável que os protagonistas acompanhem as novas demandas e necessidades

sociais que vivemos em todas as áreas, e não diferente na educação. Maraschin (2006) atuante no exercício da EJA, complementa que:

nesses novos tempos, é fundamental um profissional atuante na EJA, com capacidade de reflexão de pesquisa, para construir com os alunos uma dinâmica de leitura e escrita capaz de transcender a sala de aula. Os professores de EJA, junto com os alunos, precisam assumir-se como pessoas em construção, agentes históricos dos seus próprios percursos profissionais (Maraschin, 2006, P. 42).

A Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, destaca como Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais: o Colégio Politécnico e o Colégio Técnico Industrial ambos da Universidade Federal de Santa Maria, Campus Sede, Santa Maria, RS.

A Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação PNE apresenta a meta 10 “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. Apresenta como estratégias:

10.1) manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica;

10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;

10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados,

de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;

10.4) ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.5) implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência;

10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;

10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.8) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins

lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

10.9) institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

10.11) implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio (Brasil, 2014).

Assim, esta importante meta intenção é buscar oferta do curso para a população não escolarizada, que possa ter oportunidades e garantias de educação de qualidade conforme descreve a lei e suas estratégias para a oferta da educação. Para ampliarmos o cenário, é necessário investimento contínuo, políticas públicas eficazes e parcerias, na busca de uma expansão da oferta e infraestrutura, possibilitando a abertura de mais escolas e polos da EJA-EPT. Na verdade, precisa ser vista como uma prioridade na educação brasileira, pois é uma forma de acesso de qualidade, com oportunidades reais de crescimento profissional.

Nesse sentido, acredita-se que a formação inicial ou continuada de professores da/para a EJA exige a interação teoria-prática, levando em consideração as situações históricas, econômicas, políticas, sociais, trabalhistas e educativas. Somente uma formação que leve o professor

a comprometer-se é capaz de dar uma resposta positiva à escola. (Maraschin, 2006, p. 62).

Nesse sentido, fomentar o docente em constantes formações continuadas favorecem o fortalecimento da profissão e a promoção do desenvolvimento da modalidade em si. Assim, Maraschin (2020) “entende-se que pensar o pedagógico na modalidade EJA é fundamental, assim como o trabalho dos professores nesse contexto educativo”.

Durante o Curso de Formação para a EJA-EPT: Ressignificando o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos, estudamos Maria Margarida Machado (UFG – Fórum EJA-GO) a qual fez uma narrativa sobre: Qual o lugar da EJA-EPT Integrada ao Ensino Médio na ampliação da rede federal? Ela destacou a dificuldade de ser cumprida a Lei da EJA-EPT. além da necessidade da formação da classe trabalhadora. Por muitas vezes colocou que a LDB deve ser respeitada tanto no nível da educação básica, como na educação superior e não é respeitada pela modalidade EJA-EPT. Destacou que os institutos federais são lugares de prática para esses jovens e adultos que aguardam a EJA-EPT assim como estabelece a lei que fora referenciada. Essa modalidade é uma demanda complexa que necessita do apoio e fortalecimento da sociedade para que possa ser cada vez mais defendida e visualizada.

Na perspectiva de aproximar as legislações a portaria n.º 962, de 1º de dezembro de 2021 destaca no seu art. 1º Institui o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (EJA Integrada – EPT), com o objetivo de fomentar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de forma integrada à formação profissional, a fim de garantir o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação – PNE, especialmente a meta 10.

A caminhada a ser feita pela educação profissional é longa, é preciso refletir quais foram as configurações e forças para a contemporaneidade. O cumprimento da oferta educação profissional e tecnológica precisa se dar em diferentes modalidades de ensino,

inclusive na região do campo, pois não há modalidade para atender a demanda rural.

Novos conhecimentos técnicos e tecnológicos são práticas voltadas à mediação desses saberes. Durante o curso observamos várias falas de professores ligados diretamente à EJA-EPT. Alguns docentes citaram que a própria Conferência Nacional de Educação (CONAE) deveria ser o lugar onde interpretamos os resultados ruins de todos os segmentos e deliberamos quais necessitam ser pautados ainda para gerar o novo Plano Nacional de Educação para a próxima década.

Atualmente, sabemos o quanto importante é o papel dos institutos e colégios federais em relação a EJA-EPT, pois consolida como alternativa para as classes trabalhadoras além da pesquisa como complemento. Nesse ínterim sobre a pesquisa, Maraschin e Bellochio (2006), pesquisadoras da área da educação, céleres com as questões que norteiam o ensino mencionam que:

portanto, verifica-se a relevância de pensar sobre a educação de jovens e adultos, no contexto da formação geral do professor devido à urgência de construção de saberes para o profissional que age nessa forma de ensino. Da mesma forma, torna-se fundamental a realização de pesquisas na área (UFSM, 2006, p. 387).

É conveniente avançar nas pesquisas nessa modalidade de ensino como maneira de devolver à comunidade acadêmica e consequentemente à sociedade as ações e proveitos que os alunos são capazes de participar e envolver-se, o que denota preparação para a vida pessoal e profissional. Isso reforça um dos objetivos da EJA-EPT que é tornar os alunos mais aptos para o mercado de trabalho.

É imprescindível que gestões, professores e estudantes estejam integrados na mesma estrutura de planejamento e transformações pedagógicas, para que as propostas e objetivos sejam construídos na mesma intensidade e propriedade de execução, pois o processo

educativo carece da aceitação coletiva e integrada dos seus envolvidos para obter êxito.

Na contemporaneidade sugere-se a ampliação da oferta e da infraestrutura para a expansão das unidades oferecidas pela EJA-EPT, quem sabe, especialmente, em áreas rurais e periferias urbanas além de mais parcerias com institutos federais, universidades e outras escolas técnicas.

3. METODOLOGIA

Como metodologia, o capítulo aborda a revisão bibliográfica baseada no decurso dos últimos anos das diretrizes legais da educação nacional sobre a EJA-EPT.

O capítulo propõe a reflexão de como a EJA-EPT pode avançar como política pública educacional na contemporaneidade, suscitando a análise do leitor, pois é uma política que garante acessibilidade, qualidade e integração com o mundo do trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) é uma modalidade de ensino que merece atenção e acompanhamento das políticas públicas e da comunidade educativa, pois fomenta aos adultos potencialidades para a profissionalização e inserção qualificada ao campo de trabalho. Uma categoria que acredita que a educação profissional pode fazer a diferença na vida adulta qualificando e preparando para o mercado de trabalho.

A intenção do capítulo foi possibilitar a reflexão na comunidade escolar a fim de que seja preservada e fortalecida suas garantias de permanência e, principalmente, para aqueles que nela acreditam

e visualizam uma oportunidade de transformação na vida pessoal e profissional.

Durante a revisão literária observou-se que as leis são uma possibilidade de que a modalidade seja próspera dentro das instituições e colégios que assim decidem adotá-las. A preocupação em aproximar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação com o Plano Nacional de Educação é um dos anseios de quem planeja a educação de forma que contemple os objetivos às necessidades dos estudantes.

A exigência de discutir a modalidade é intrínseca e subsequente às próximas leis e ações que perpassam a EJA-EPT uma vez que, a modalidade de ensino precisa de visibilidade e dedicação daqueles que dela participam. A sociedade precisa ser capaz de perceber que não é porque não estou inserida e/ou integrada ao sistema de ensino como docente ou aluno que não posso me incluir como cidadão e avigorar aos demais as carências ainda existentes.

O direito à educação é um direito do cidadão, mas este precisa comprometer-se junto a sua instituição que seus direitos sejam garantidos na forma da lei e que assim possa qualificar-se de maneira promissora e equitativa para desenvolver suas atividades futuras.

O Curso de Formação para a EJA-EPT: Ressignificando o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos, desenvolvido no ano de 2024, abordou nas diferentes trilhas de instrução a preocupação em contemplar o ensino e a aprendizagem, as metodologias e trabalho pedagógico na EJA-EPT além de experiências exitosas na modalidade, como prerrogativa para a formação dos docentes.

A aspiração pelo cumprimento dos objetivos da EJA-EPT à sociedade é meta de todos nós que dela participam, pois, oferecer uma educação mais abrangente e relevante para os alunos e proporcionar a oportunidade de obter uma educação profissional são alguns elementos das metas que promoverão à comunidade benefícios dos quais todos podemos usufruir.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 17 mar. 2025.
- BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 15 fev. 2025.
- BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 fev. 2025.
- BRASIL. Portaria n.º 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://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-962-2021-12-01.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 01, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

- MARASCHIN, Mariglei Severo; BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. “Trabalhos colaborativos na formação de professores da educação de jovens e adultos”. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 31, n. 2, p. 383–402, 2006. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 15 fev. 2025.
- MARASCHIN, Mariglei Severo. **Formação de professores e desenvolvimento profissional na educação de jovens e adultos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- MARASCHIN, Mariglei Severo; WINTER, Shirley Bernardes. “EJA e pandemia: reflexões sobre o direito e as condições de acesso”. In: XIII Reunião Científica da ANPED-Sul, 2020, Eixo Temático 13 – Educação de Jovens e Adultos.

Desafios e Perspectivas do Ensino Técnico-Profissional em Moçambique

Inocência Joaquim Francisco Rodrigues¹³

Mano Pascoal Alficha¹⁴

Seninho Júlio Rodrigues¹⁵

10.58976/978-65-975625-0-3.cap04

1. INTRODUÇÃO

A educação técnico-profissional em Moçambique desempenha um papel estratégico na formação de técnicos e operários qualificados para atender às demandas dos setores socioeconômicos do país. Neste contexto os cursos técnico-profissionais foram propostos conforme a expressar as necessidades do desenvolvimento da economia do país, para tal, a prioridade em termos de expansão, estava focado na abertura de escolas de artes e ofícios e elementares agrícolas, e como forma de manutenção das redes das escolas já existentes, assumindo

13 Mestra em Filosofia/UFSM; inocenciaj450@gmail.com.

14 Doutorando em Engenharia Elétrica/UFSM; pascoalalficha@gmail.com.

15 Doutorando em Ciência do Solo/UFSM; sejuro2009@live.com.

que o ensino técnico-profissional tinha um caráter terminal, devia-se desenvolver políticas que priorize a qualidade de ensino e a relevância da qualidade profissional, o reforço do financiamento e diversificação das suas fontes bem como a reforma curricular e avaliação¹⁶.

Contudo, a relação entre a educação técnico-profissional e o mercado de trabalho apresenta desafios históricos e persistentes, incluindo o descompasso entre o perfil dos formandos e as necessidades do mercado, resultado da ausência de escolas técnicas vocacionais e profissionais de nível superior e de um planejamento curricular eficaz (Gonçalves, 2015).

As reformas educacionais realizadas em Moçambique, influenciadas pelas ideologias do socialismo e do neoliberalismo, trouxeram implicações profundas para os currículos do ensino técnico-profissional. Durante o socialismo, os currículos eram moldados por uma visão ideológica que negligenciava o conhecimento teórico e técnico necessário para o mercado. No período neoliberal, os currículos priorizaram as demandas mercadológicas, muitas vezes à custa da objetividade e da independência do conhecimento científico (Zavale, 2017). Essas lacunas evidenciam a necessidade urgente de reestruturação curricular e de políticas públicas que promovam uma integração mais eficaz entre teoria, prática e demandas sociais.

O ensino técnico-profissional em Moçambique enfrentou diversos desafios, apesar da cobrança de taxas para a sua frequência no público e privado, há falta de recursos relacionados à infraestrutura, à oferta de vagas e à qualidade do ensino, além de gerar desigualdade regional sem acesso. O número de mulheres matriculadas é baixo, e as condições das escolas são precárias, com equipamentos obsoletos. Além disso, há pouca conexão com o setor produtivo, dificultando a inserção dos alunos no mercado de trabalho. A qualificação dos professores também é insuficiente, e a falta de cooperação governamental

16 Boletim da República de Moçambique (1995). 1. série, n. 41. Imprensa Nacional de Moçambique.

exige a implementação de melhorias. Apesar dos esforços governamentais para revitalizar o ensino técnico-profissional por meio da inovação e da melhoria da qualidade, o setor ainda enfrenta uma cobertura educacional insuficiente em relação ao ensino geral. Isso limita o impacto socioeconômico esperado dessa modalidade de ensino e compromete sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento do país (Henrique, 2024).

Portanto, este capítulo de revisão bibliográfica tem como objetivo analisar criticamente as políticas e reformas do ensino técnico-profissional em Moçambique, com foco em seus desafios históricos e atuais, as lacunas existentes entre o ensino e o mercado de trabalho, e as oportunidades de melhoria.

A relevância do tema se dá pela importância do ensino técnico-profissional como um instrumento para o desenvolvimento socioeconômico em países, como Moçambique, em desenvolvimento. Um sistema educacional eficiente, com currículos bem estruturados e alinhados às necessidades do mercado, pode proporcionar maior empregabilidade, fomentar o crescimento econômico e promover o desenvolvimento sustentável.

A revisão das políticas e currículos do ensino técnico-profissional moçambicano poderá oferecer subsídios para a formulação de estratégias que equilibrem as demandas do mercado com a preservação da objetividade e da qualidade do conhecimento científico. Com isso, espera-se fortalecer a empregabilidade, aumentar a competitividade dos graduados e impulsionar o papel do ensino técnico-profissional no desenvolvimento socioeconômico do país.

2. DESENVOLVIMENTO

Com destaque aos principais desafios relacionados ao currículo, infraestrutura e financiamento. O ensino técnico-profissional em Moçambique enfrenta desafios relacionados com a adequação

curricular, infraestrutura precária e financiamento insuficiente. Esses problemas dificultam a definição de um sistema eficiente e alinhado às demandas do mercado de trabalho.

Os currículos frequentemente carecem de atualização e alinhamento com as demandas do mercado. A ausência de um planejamento curricular que considere as tendências tecnológicas resulta em uma desconexão entre as habilidades dos formandos e as exigências do mercado (Gonçalves, 2015). Além disso, a prática de integração ainda é insuficiente, o que prejudica a empregabilidade dos graduados. Atualmente, essa integração ocorre de forma limitada por meio de estágios e parcerias pontuais com empresas. No entanto, para que seja mais eficaz, é necessário um envolvimento mais estruturado do setor produtivo no desenvolvimento curricular, a criação de programas de aprendizagem supervisionada e a expansão de oportunidades de estágio obrigatório, garantindo que os estudantes adquiram experiência prática antes da conclusão do curso (Silva *et al.*, 2020; Fundação Mudes, 2021).

A precariedade das infraestruturas é evidente na maioria das escolas técnico-profissionais. Muitos estabelecimentos carecem de laboratórios funcionais, equipamentos modernos e espaços adequados para práticas técnicas, limitando a formação prática dos alunos (Henriques, 2024). A falta de investimentos consistentes contribui para o agravamento dessas condições.

O financiamento público destinado ao setor é frequentemente inadequado para atender às demandas das escolas técnico-profissionais (Boletim da República de Moçambique, 1995). Essa limitação resulta na dependência de ações e parcerias externas, que nem sempre garantem a continuidade das iniciativas.

A formação dos professores também é um desafio. Muitos docentes não possuem qualificações específicas nas áreas técnicas que lecionam, o que impacta qualidade do ensino e a preparação dos alunos para o mercado de trabalho (Zavale, 2017). O ensino técnico-profissional ainda é visto como uma opção secundária, sendo menos

valorizado em comparação com o ensino geral ou superior. Isso reduz a atratividade do setor e limita o interesse dos jovens. Visto que, as desigualdades regionais dificultam o acesso ao ensino técnico, especialmente para estudantes de áreas rurais (Henriques, 2024).

A pandemia de COVID-19¹⁷ acentuou os desafios do setor. A suspensão das aulas presenciais e a falta de infraestrutura para o ensino remoto evidenciaram fragilidades estruturais e aumentaram as desigualdades no acesso à educação técnico-profissional (Henriques, 2024).

2.1 IMPLICAÇÕES DO ABANDONO GOVERNAMENTAL NO DESENVOLVIMENTO DESSE SISTEMA EDUCACIONAL

O ensino técnico é um sistema educacional essencial para o progresso socioeconômico. O abandono ou a falta de comprometimento governamental com o ensino técnico-profissional tem implicações profundas e fortes no desenvolvimento do sistema educacional e, por consequência, no progresso socioeconômico do país. A ausência de políticas públicas robustas e investimentos contínuos em educação técnica compromete a formação de uma força de trabalho, limitando as possibilidades de crescimento econômico sustentável e a melhoria das condições sociais.

A negligência do governo no fortalecimento do sistema de ensino técnico-profissional resulta em uma formação de baixa qualidade.

17 Ministério da Saúde. (2025). COVID-19. Governo Federal. A COVID-19 é uma doença respiratória causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que se espalha facilmente e pode apresentar quadros graves. Esse vírus foi detectado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China, a partir de amostras coletadas de pacientes com pneumonia de origem desconhecida. Classificado como um betacoronavírus, ele pertence ao subgênero Sarbecovírus, da família Coronaviridae, sendo o sétimo tipo identificado capaz de infectar seres humanos.

A falta de infraestrutura, de recursos pedagógicos e de uma formação continuada para os educadores afastados das perspectivas de um ensino de excelência (Henriques, 2024). Sem uma base sólida de formação profissional, o país corre o risco de formar uma mão de obra menos comprometida, incapaz de atender às demandas do mercado, sobretudo, as demandas da vida e de contribuições à inovação nas diversas áreas produtivas.

O abandono governamental acentuado das desigualdades regionais, pois as áreas mais periféricas do país, que já enfrentam desafios estruturais, são as mais afetadas pela falta de investimento em educação técnica. O acesso limitado às escolas técnicas e a disparidade na qualidade do ensino agravaram as diferenças socioeconômicas entre as regiões, prejudicando o desenvolvimento local e a redução da pobreza (Boletim da República de Moçambique, 1995).

Ao não investir no ensino técnico-profissional, o governo contribui para a falta de desenvolvimento de setores estratégicos, como a indústria, a agricultura e a tecnologia. A ausência de profissionais nessas áreas limita a capacidade do país de se inserir de maneira competitiva no mercado global e aproveitar as oportunidades econômicas que surgem, prejudicando o crescimento sustentável a longo prazo (Gonçalves, 2015).

A falta de apoio governamental contribui ainda para a desvalorização do ensino técnico-profissional, que é visto como uma opção secundária em comparação com o ensino superior. Esse cenário desmotiva os jovens a buscarem essa formação e reforçam a percepção negativa sobre sua importância, o que limita as escolhas de carreira e contribui para o aumento do desemprego (Zavale, 2017).

2.2 POTENCIAIS SOLUÇÕES E ESTRATÉGIAS PARA REVITALIZAR O ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL

A revitalização do ensino técnico-profissional em Moçambique exige uma abordagem integrada que contemple reformas curriculares,

modernização da infraestrutura, capacitação docente e maior envolvimento do setor privado. Essas ações são essenciais para garantir que a formação técnica seja relevante e alinhada às necessidades do mercado de trabalho (Gonçalves, 2015).

2.2.1 Reformulação e adaptação curricular

Uma das principais estratégias para fortalecer o ensino técnico-profissional é a atualização dos currículos, tornando-os mais dinâmicos e ajustados à exigência do setor produtivo. Para isso, é necessário:

- Desenvolver currículos flexíveis que possam ser atualizados periodicamente, incorporando inovações tecnológicas e demandas emergentes do mercado (Zavale, 2017).
- Ampliar a carga horária de atividades práticas, garantindo uma formação que seja teoria e prática de maneira eficiente (Henriques, 2024).
- Introduzir metodologias ativas de ensino, como a aprendizagem baseada em projetos e o ensino híbrido, promovendo um aprendizado mais aplicado e interativo (Gonçalves, 2015).
- Fortalecer disciplinas relacionadas a habilidades transversais, como comunicação, empreendedorismo e resolução de problemas, tornando-as mais adaptáveis às transformações do mercado (Henriques, 2024).

2.2.2 Expansão e modernização da infraestrutura

A precariedade das escolas técnico-profissionais exige a qualidade da formação. Para enfrentar esse desafio, são necessárias ações como:

- Investimento governamental na construção e reabilitação de escolas técnicas, priorizando a criação de laboratórios modernos e oficinas bem equipadas (Boletim da República de Moçambique, 1995).

- Implementação de programas de financiamento para aquisição de equipamentos tecnológicos atualizados, essenciais para a formação técnica de qualidade (Henriques, 2024).
- Criação de centros de formação especializados em áreas estratégicas para o desenvolvimento econômico, como indústria, tecnologia e agropecuária (Zavale, 2017).

2.2.3 Formação e valorização dos docentes

A capacitação dos professores é um fator determinante para a melhoria do ensino técnico-profissional. Algumas medidas incluem:

- Oferta de programas de formação continuada para docentes, abordando tanto aspectos pedagógicos quanto conhecimentos técnicos atualizados (Gonçalves, 2015).
- Estabelecimento de parcerias com universidades e centros de pesquisa para capacitação de professores em novas tecnologias e metodologias de ensino (Zavale, 2017).
- Valorização da carreira docente, com políticas de incentivo salarial e reconhecimento profissional (Henriques, 2024).

2.2.4 Fortalecimento das parcerias público-privadas

As parcerias entre o setor público e privado são fundamentais para garantir um ensino técnico-profissional alinhado às necessidades do mercado. Algumas estratégias incluem:

- Criação de programas de ensino dual, onde os alunos competem a formação teórica com estágios em empresas, adquirindo experiência prática durante o curso (Gonçalves, 2015).
- Estabelecimento de incentivos fiscais para empresas que investem na formação de técnicos e na absorção de estagiários e recém-formados (Boletim da República de Moçambique, 1995).

- Implementação de convênios com indústrias para a doação de equipamentos, desenvolvimento de projetos conjuntos e capacitação prática de alunos e professores (Zavale, 2017).
- Promoção de feiras e eventos que se aproximam dos estudantes do mercado de trabalho, fortalecendo a inserção profissional dos formandos (Henriques, 2024).

2.2.5 Financiamento e diversificação das fontes de recursos

O financiamento inadequado do ensino técnico-profissional limita sua expansão e modernização. Para garantir a sustentabilidade do setor, é necessário:

- Aumento do orçamento público destinado à educação técnica, garantindo recursos suficientes para infraestrutura, material didático e capacitação docente (Boletim da República de Moçambique, 1995).
- Criação de fundos de investimento para modernização das escolas técnicas, com a participação de organismos internacionais e do setor privado (Henriques, 2024).
- Implementação de programas de bolsas de estudo e financiamento estudantil para garantir que jovens de baixa renda tenham acesso à formação técnica (Zavale, 2017).

3. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL NO CONTEXTO DE PAÍSES SUBDESENVOLVIDOS

O ensino técnico-profissional desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioeconômico de países subdesenvolvidos, sendo uma ferramenta essencial para a formação de uma força de trabalho desenvolvida e para a promoção do desenvolvimento sustentável. Em contextos de economias frágeis, com altos índices

de desemprego e subemprego, a educação técnica oferece aos indivíduos uma formação prática que os prepara para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho. Com currículos secundários para áreas técnicas específicas, como engenharia, saúde, tecnologia e agricultura, o ensino técnico-profissional tem o potencial de investimentos a industrialização e diversificação das economias, reduzindo a dependência de setores primários e criando um ciclo virtuoso de crescimento econômico (Oliveira; Silva, 2019).

Além disso, o ensino técnico-profissional é uma ferramenta poderosa para a redução das desigualdades sociais e regionais, pois proporciona uma formação acessível a populações marginalizadas, especialmente em áreas rurais ou de baixo nível socioeconômico. Ao ampliar o acesso à educação de qualidade e ao mercado de trabalho, a formação técnica contribui para a inclusão social, oferecendo oportunidades de emprego a jovens e adultos, o que resulta em maior equidade e redução da pobreza (Lopes, 2021). Ao focar nas habilidades práticas e nas necessidades do mercado local, a educação técnica também ajuda a combater o desemprego estrutural, uma das principais barreiras ao desenvolvimento em países subdesenvolvidos.

O alinhamento entre o currículo técnico e as demandas do mercado de trabalho é um fator crítico para o sucesso desse modelo educacional. A falta de conexão entre as habilidades ensinadas nas escolas técnicas e as competências ocupadas pelas indústrias pode resultar em uma formação conveniente e, conseqüentemente, em uma mão de obra um pouco comprometida (Sousa; Ferreira, 2020). Portanto, é necessário que os currículos sejam constantemente atualizados e adaptados às mudanças tecnológicas e às novas demandas do mercado. As parcerias público-privadas são uma estratégia eficaz para garantir essa atualização, promovendo a integração de empresas e instituições de ensino na formulação de programas educativos que preparam os alunos para os desafios atuais e futuros do mercado de trabalho (Silva *et al.*, 2022).

Todavia, o fortalecimento da educação técnica está diretamente relacionado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 8, que visa promover o trabalho decente e o crescimento econômico. Ao investir em formação técnica de qualidade, os países podem não só melhorar a empregabilidade dos jovens, mas também fomentar a inovação e o empreendedorismo, essenciais para o desenvolvimento de economias sustentáveis e competitivas. O ensino técnico-profissional também se alinha ao ODS 9, que busca promover a construção de infraestruturas resilientes e a inovação, ao qualificar profissionais para atuar em setores estratégicos como a indústria de renováveis, tecnologia e infraestrutura (Pereira, 2021).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino técnico-profissional é um pilar essencial para a construção de uma força de trabalho desenvolvida em países subdesenvolvidos. Ele é um instrumento de inclusão social, desenvolvimento econômico e inovação, e sua revitalização por meio de políticas públicas robustas, investimentos em infraestrutura e parcerias eficazes com o setor privado é crucial para garantir o desenvolvimento sustentável e a melhoria das condições de vida. A formação técnica não só gera oportunidades de emprego, mas também contribui para a competitividade e resiliência das economias, tornando-as mais preparadas para os desafios globais.

O ensino técnico-profissional emerge como um componente essencial para o desenvolvimento sustentável em países subdesenvolvidos, desempenhando um papel fundamental na formação de uma força de trabalho qualificada, capaz de atender às necessidades dinâmicas do mercado de trabalho. A adequação entre o currículo educacional e as exigências do setor produtivo, aliado à infraestrutura adequada e ao financiamento adequado, são elementos-chave para garantir a efetividade desse modelo educacional. A falta de atualização

curricular, de integração entre teoria e prática e de recursos suficientes nas escolas técnicas compromete a qualidade da formação e, consequentemente, a empregabilidade dos graduados.

Além disso, o papel das parcerias público-privadas na revitalização do ensino técnico-profissional é inegável. Estas parcerias, ao promoverem o engajamento das empresas na definição de currículos e na oferta de estágios e treinamentos práticos, contribuem significativamente para a melhoria da formação dos alunos e para o alinhamento entre as competências adquiridas na escola e as exigências do mercado. Tais iniciativas também têm o potencial de aumentar o financiamento do setor e garantir a continuidade das ações educacionais, mesmo diante das limitações orçamentárias do governo.

Entretanto, para que o ensino técnico-profissional alcance seu pleno potencial, é imprescindível um compromisso renovado das autoridades governamentais. As políticas públicas voltadas para a educação técnica devem ser robustas e sustentadas por investimentos consistentes, que incluam melhorias na infraestrutura das escolas, capacitação contínua dos educadores e um apoio constante ao desenvolvimento curricular. A adaptação dos currículos às mudanças tecnológicas e às novas demandas do mercado de trabalho deve ser uma prioridade, com um foco especial nas áreas estratégicas como tecnologia, energia renovável e infraestrutura, que são fundamentais para o progresso econômico sustentável de qualquer nação.

Por fim, o fortalecimento do ensino técnico-profissional é um caminho fundamental para a inclusão social e econômica, o combate ao desemprego juvenil e a construção de economias resilientes e competitivas. Ao preparar os jovens para o mercado de trabalho de forma prática e objetiva, a educação técnica tem o poder de reduzir as desigualdades sociais e regionais, promovendo o crescimento econômico e a inovação. A combinação de reformas educacionais eficazes, parcerias estratégicas e investimentos em infraestrutura poderá permitir que os países subdesenvolvidos conquistem maior autonomia e prosperidade a longo prazo.

REFERÊNCIAS

- BOLETIM DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. 1. série, n. 41. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1995.
- FUNDAÇÃO MUDES. “A importância do estágio supervisionado”. Disponível em: <https://mudes.org.br/a-importancia-do-estagio-supervisionado>. Acesso em: jan. 2025.
- GONÇALVES, A. P. **O papel da educação superior no desenvolvimento socioeconômico e cultural de Moçambique**. 2015.
- GONÇALVES, R. **Desafios do ensino técnico-profissional em Moçambique: entre a teoria e a prática**. Maputo: Editora Universitária, 2015.
- HENRIQUES, P. “Análise crítica das políticas educacionais em Moçambique: o caso do ensino técnico-profissional”. *Jornal de Educação e Desenvolvimento*, v. 15, n. 2, p. 45–67, 2024.
- HENRIQUES, P. J. “A urgência de modernizar e inovar no ensino técnico-profissional em Moçambique: contributos para a reflexão”. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 11, n. 2, p. 1-21, 2024.
- LOPES, M. **Educação técnica e seu impacto na redução das desigualdades sociais e regionais em países em desenvolvimento**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2021.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **COVID-19**. Governo Federal. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/COVID-19>. Acesso em: jan. 2025.
- OLIVEIRA, R.; SILVA, A. “Desafios e perspectivas do ensino técnico-profissional em economias emergentes”. *Revista Brasileira de Educação e Desenvolvimento*, p. 45–63, 2019.
- PEREIRA, S. “O ensino técnico como motor de crescimento e inovação nas economias emergentes”. *Jornal de Desenvolvimento Sustentável*, p. 91–105, 2021.
- SILVA, J.; OLIVEIRA, M.; SOUZA, R. “A interação universidade-empresa no ensino de engenharia”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, n. 1, p. 123–145, 2020.

- SILVA, L. *et al.* “Parcerias público-privadas no fortalecimento da educação técnica: experiências e desafios”. *Revista Educação & Sociedade*, p. 142–158, 2022.
- SOUSA, R.; FERREIRA, F. “Currículos de ensino técnico e suas implicações para o mercado de trabalho nos países em desenvolvimento”. *Revista Educação Profissional*, p. 22–37, 2020.
- ZAVALE, N. C. “Currículo, ideologia e mercado: as transformações do ensino técnico-profissional em Moçambique”. *Estudos Moçambicanos*, p. 123–141, 2017.
- ZAVALE, N. C. “Natureza do conhecimento e currículo poderoso no ensino técnico-profissional: uma análise sociológica a partir do caso de Moçambique”. *Educação & Sociedade*, 2017.

Prática pedagógica no ensino-aprendizagem de Desenho Técnico na EJA-EPT: utilização de materiais concretos e impressão 3D

Lidiane Bittencourt Barroso¹⁸

<https://doi.org/10.58976/978-65-975625-0-3.cap05>

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada a atender pessoas que, por diferentes motivos, não tiveram acesso à escolarização ou interromperam seus estudos durante a infância ou adolescência. Essa modalidade possibilita a continuidade educacional, permitindo que esses indivíduos retomem seus processos de aprendizagem em etapas posteriores da vida. Esse princípio está alinhado aos conceitos presentes em documentos

18 Doutoranda em Educação/UFSM; Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no CTISM/UFSM; lidianebarroso@ctism.ufsm.br.

normativos que regulamentam a EJA no Brasil, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394/1996 – e o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 13.005/2014.

Os estudantes enfrentam diversos desafios nas disciplinas de desenho técnico, sendo um dos principais a dificuldade na visualização tridimensional de objetos, necessária para a compreensão do conteúdo. Muitos ingressam nessas disciplinas sem experiência prévia em desenho técnico ou geométrico, o que pode resultar em dificuldades na assimilação do conteúdo e atrasos em seu percurso acadêmico. Além disso, o ensino de desenho técnico exige o desenvolvimento de habilidades específicas, como a rotação mental de sólidos e a adaptação de representações gráficas às normas vigentes, representando barreiras adicionais para aqueles que não possuem um repertório prévio na área. Esses fatores demandam estratégias didáticas inovadoras que ajudem os estudantes a superar essas dificuldades e assimilar o conteúdo de maneira eficaz (Cunha *et al.*, 2023).

As práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), conforme Castaman e Rodrigues (2021), são compreendidas como um conjunto de ações educativas que buscam integrar o conhecimento teórico à realidade prática dos estudantes, promovendo uma formação integral e humana. Essas práticas devem considerar as particularidades e complexidades do contexto educacional e social, sendo planejadas e executadas com intencionalidade. Paulo Freire complementa essa perspectiva, destacando que a prática docente crítica exige um movimento dialético entre o fazer e a reflexão sobre o fazer, superando a ingenuidade em direção a uma curiosidade epistemológica. Segundo Freire, esse processo requer rigor metodológico e o compromisso do educador em transformar sua prática a partir de reflexões fundamentadas, assumindo a responsabilidade de ser sujeito do próprio processo formativo (Freire, 2011).

Este relato de experiência apresenta uma prática de ensino-aprendizagem diferenciada, desenvolvida e aplicada pela autora,

enquanto docente da disciplina de desenho técnico, destinada a trabalhadores-estudantes da EJA integrada à EPT. São considerados como trabalhador-estudante, aquele que além de exercer uma profissão, frequenta qualquer nível de educação escolar. Os autores Arroyo (2017) e Maraschin (2015) manifestaram que se espera que a modalidade de ensino da EJA esteja a serviço do trabalhador-estudante como um agente de transformação social, abrangendo aspectos pessoais, profissionais e educacionais. A proposta teve como objetivo tornar acessível e prática a compreensão dos sistemas de projeções ortogonais – vistas frontal, lateral e superior – de objetos tridimensionais, uma competência no eixo tecnológico de Controle e Processos Industriais. O público-alvo da prática de ensino foram os estudantes do curso técnico em Eletromecânica na modalidade EJA-EPT, do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM).

Para atender às necessidades de um público com diferentes níveis de familiaridade com o conteúdo, optou-se inicialmente pelo uso de barras de sabão como material didático. Esse recurso, simples e de fácil manipulação, favoreceu o aprendizado concreto e se mostrou alinhado à realidade dos estudantes. Nas aulas práticas, as barras de sabão foram utilizadas para a modelagem de formas tridimensionais, permitindo que os estudantes manipulassem e esculpissem objetos de maneira intuitiva, visualizando diretamente as diferentes perspectivas de projeção ortogonal.

A prática demonstrou resultados positivos, com um aumento significativo na compreensão dos conceitos por parte dos estudantes. Relatos indicaram maior engajamento e confiança na execução das atividades, particularmente entre aqueles sem experiência prévia na área. Com base nesse sucesso inicial, a prática foi aprimorada pela introdução de modelos impressos em 3D, que ampliaram os desafios e a complexidade das atividades. Os modelos passaram a incluir superfícies paralelas, inclinadas e curvas, oferecendo uma experiência prática mais próxima das exigências da indústria, como apontado por

Castaman e Rodrigues (2021), no que diz respeito à formação integral conectada ao mundo do trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA METODOLÓGICA

A metodologia empregada caracterizou-se como uma abordagem prática-experimental ativa, que integrou diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem. Vários autores (Mattar, 2017; Bacich; Moran, 2018; Baldissera; Machado, 2020; Filatro; Cavalcanti, 2023) apresentaram definições para metodologias ativas. No entanto, seu conceito é construído à medida que se conhecem as características de cada metodologia ativa. Os princípios gerais das metodologias ativas incluem: o protagonismo do estudante, a colaboração entre os pares, a ação e a reflexão sobre as atividades de aprendizagem, o professor como mediador e facilitador do processo de ensino, o estudante como centro do ensino e da aprendizagem e a autonomia do estudante. Nessas metodologias, são desenvolvidas a reflexão e problematização da realidade, o trabalho em equipe, a inovação, o desenvolvimento de competências e habilidades, a mobilização e a elaboração do pensamento complexo, a análise, a síntese, a avaliação e a criação.

No Portal Docente da UFSM (2024), após o lançamento dos encargos, a cada início de semestre letivo o professor em seu primeiro passo, já pode iniciar o preenchimento de um plano de ensino, pela descrição das estratégias a serem utilizadas para alcançar os objetivos de aprendizagem, considerando as formas de interação/interatividade e os recursos educacionais disponíveis. Além disso, o plano deve prever informações sobre estágio de docência, quando aplicável, e especificar o local e a forma de desenvolvimento das atividades práticas, se previstas na disciplina, assim como as atividades de tutoria, nos casos de Educação a Distância (EaD). A princípio, também se lê nas entrelinhas a consideração das metodologias ativas.

A prática pedagógica foi desenvolvida na disciplina de Desenho Técnico do curso técnico em Eletromecânica, no CTISM, com o objetivo de facilitar a compreensão das projeções ortogonais por meio de atividades práticas. Desde o 2º semestre de 2012, foram utilizadas barras de sabão como recurso pedagógico, devido à sua acessibilidade, flexibilidade e facilidade de manipulação; evidências das aulas práticas estão no Portal Docente da UFSM (2024). Essa abordagem inicial permitiu que os estudantes se envolvessem em atividades práticas de corte e modelagem de formas tridimensionais simples, explorando as vistas ortogonais de objetos e consolidando os conceitos básicos.

Com o avanço das demandas pedagógicas e tecnológicas, a partir de 2022, foram introduzidos modelos impressos em 3D, projetados para incluir superfícies mais complexas, como curvas e inclinações. Essa transição gradativa do concreto ao tecnológico visou não apenas atender às necessidades dos estudantes, mas também aproximar o conteúdo da realidade prática do mercado de trabalho, que exige maior sofisticação no entendimento e na execução das projeções ortogonais.

A implementação dessa abordagem prática-experimental ativa foi fundamentada na observação direta das atividades em sala de aula e na análise dos comentários dos estudantes do curso técnico em Eletromecânica na modalidade EJA-EPT, extraídos da Avaliação Docente pelo Discente. Espera-se que essa metodologia possibilite uma maior assimilação dos conteúdos, como fatores que tornaram o aprendizado mais dinâmico, significativo e alinhado às demandas profissionais.

3. TRABALHO PEDAGÓGICO NA EJA INTEGRADA À EPT

O trabalho pedagógico na EJA integrada à EPT caracteriza-se pela busca de uma formação que articule conhecimentos teóricos e práticos, tendo o trabalho e a tecnologia como eixos centrais (Maraschin; Ferreira, 2019). Essa abordagem visa promover um currículo

integrado que responda às necessidades específicas dos estudantes, enfatizando o trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, Maraschin (2015), em sua tese, destaca que o trabalho pedagógico emerge das práticas coletivas e cotidianas desenvolvidas por gestores, professores, equipes e estudantes ao construírem sua formação na instituição. Para a autora (p. 152), “a proposta em si é o dia a dia, são as disciplinas, a forma de abordar o conteúdo, o cuidado”, ressaltando a importância de um planejamento coletivo e de metodologias contextualizadas e significativas que envolvam os estudantes na construção do conhecimento, conectando teoria e prática às suas realidades e experiências de vida.

No que se refere à prática docente, Zabala (2014) argumenta que a compreensão dos processos educativos requer um nível de reflexão comparável ao de outras áreas de alta complexidade. Para ele, o progresso na docência depende do conhecimento e controle das variáveis envolvidas, reforçando a necessidade de referenciais teóricos que orientem o planejamento, a condução das aulas e a avaliação das práticas pedagógicas. Segundo o autor, a ausência de experiência no uso desses referenciais não é uma característica inerente à docência, mas resultado de um modelo profissional historicamente frágil em termos científicos e estratégicos. Tal modelo tem limitado os educadores à aplicação de fórmulas tradicionais ou modismos, impedindo a construção de uma cultura profissional reflexiva e fundamentada.

Além disso, desafios específicos do ensino na EJA integrada à EPT, como a compreensão de conceitos técnicos, requerem estratégias inovadoras. Cunha *et al.* (2023) propõem o uso de modelos físicos confeccionados com materiais como papel, madeira, isopor prensado e impressão 3D, para facilitar a visualização de objetos tridimensionais, promovendo habilidade no aprendizado na disciplina de desenho técnico. Esses recursos oferecem experiências táteis e visuais, promovendo uma assimilação mais concreta dos conceitos pelos estudantes.

No contexto da EJA, Silva e Oliveira (2021) destacaram que a escolha e elaboração de materiais didáticos devem ser adequadas

às especificidades do público-alvo, considerando suas vivências e necessidades de aprendizagem. Apesar de os autores não definirem formalmente o que constitui um material didático apropriado, ressaltam a importância de que estes sejam acessíveis e relevantes. Essa perspectiva dialoga com Montessori (2022), que já refletia sobre a importância de objetos palpáveis adaptados ao manuseio como recurso pedagógico, facilitando a compreensão e o aprendizado de forma prática.

A utilização de tecnologias, como a impressão 3D, reforça esse compromisso com a adequação e inovação dos materiais didáticos. Pires e Vinholi Júnior (2020) destacam que a impressão 3D possibilita a criação de materiais personalizados a baixo custo, adaptados às necessidades específicas dos estudantes. Essa tecnologia é particularmente relevante em contextos com recursos limitados, permitindo que instituições educacionais ofereçam materiais inclusivos e eficientes, alinhados às demandas do processo de ensino-aprendizagem.

Paulo Freire (2011) complementava essa discussão ao afirmar que a teoria e a prática devem estar profundamente vinculadas. Para ele, o discurso teórico necessário à reflexão crítica sobre a prática deve ser concreto, de modo a quase se confundir com a ação educativa. Essa perspectiva reforça a importância de metodologias e recursos que promovam a compreensão e a transformação, especialmente no contexto da EJA integrada à EPT, onde os desafios exigem abordagens pedagógicas conectadas à realidade dos estudantes.

Portanto, o trabalho pedagógico na EJA integrada à EPT demanda uma abordagem ampla e articulada, que considere o trabalho como princípio educativo e utilize metodologias inovadoras e inclusivas. A integração entre teoria e prática, planejamento coletivo, uso de tecnologias e materiais adequados são elementos fundamentais para atender às necessidades dos trabalhadores-estudantes, promovendo uma formação crítica e emancipatória capaz de transformar realidades.

4. EXPERIÊNCIA PRÁTICA: APRENDIZADO SENSORIAL E TECNOLÓGICO

Os resultados evidenciaram uma evolução significativa no desempenho dos estudantes, especialmente na compreensão e aplicação dos conceitos de projeções ortogonais. A prática pedagógica consolidou o vínculo entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que alinhou a formação técnica às competências exigidas pelo mercado de trabalho. Barroso e Maraschin (2024) destacam que práticas inovadoras, como o uso de ferramentas tecnológicas, promovem a inclusão e o engajamento dos estudantes na modalidade EJA-EPT, reforçando o potencial dessas abordagens para transformar o ensino técnico.

A integração de experiências práticas ao ensino-aprendizagem desempenhou um papel essencial no desenvolvimento de competências que conectam os estudantes às demandas da indústria. Inicialmente, recursos acessíveis, como barras de sabão, permitiram a assimilação de conceitos técnicos de maneira tátil e concreta, facilitando o aprendizado intuitivo e prático. Posteriormente, a introdução de tecnologias, como a impressão 3D, ampliou essas possibilidades, oferecendo aos estudantes a oportunidade de trabalhar com modelos tridimensionais complexos que simulam condições reais. Essa transição do sensorial ao tecnológico não apenas aumentou o engajamento, mas também aproximou os estudantes das práticas industriais contemporâneas.

No contexto do mercado de trabalho industrial, que exige profissionais com habilidades técnicas refinadas, a prática pedagógica deve refletir essa realidade. Atividades que desafiam os estudantes a interpretar projetos tridimensionais, identificar problemas e propor soluções criativas são indispensáveis para o desenvolvimento de competências como precisão, tomada de decisão e comunicação técnica. Além disso, ferramentas avançadas, como softwares de modelagem e dispositivos de prototipagem rápida, reforçam a conexão entre o ambiente educacional e as demandas industriais.

O Quadro 1 apresenta sugestões, elogios e críticas relacionadas ao desempenho didático-pedagógico da autora deste capítulo enquanto docente, com base nos comentários dos estudantes do curso técnico em Eletromecânica que participaram da Avaliação Docente pelo Discente, no período de 2016 a 2019, e da Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem entre 2022 e 2023, referentes às disciplinas de Desenho Técnico na modalidade EJA-EPT. Em semestres como 2016/02, 2022/01 e 2022/02, não foram registrados comentários, o que pode refletir baixa participação dos estudantes, considerando que o preenchimento do campo de comentários na avaliação docente pelo discente não é obrigatório. Por sua vez, nos semestres de 2020/01, 2021/01 e 2021/02, a pandemia de COVID-19 impactou diretamente o processo de avaliação docente.

Quadro 1 – Comentários dos Estudantes sobre as Disciplinas de Desenho Técnico na modalidade EJA-EPT (2016-2023)

Ano/ Semestre	Sugestões, elogios ou críticas referentes ao desempenho didático-pedagógico do(a) docente
2016/02	Nenhum comentário encontrado.
2017/02	Boa professora só explicar mais seu conteúdo. Muito bom seus conteúdos só faltaram mais teóricas.
2018/02	Docente extremamente dedicada ministra aulas com destreza e de fácil assimilação, mas o tempo ainda é obstante. Excelente profissional. Matéria essencial para curso.
2019/02	Aprendi muito com a professora ótima professora.
2020/01	Não houve avaliação docente no período da pandemia de COVID-19.
2021/01	
2021/02	
2022/01	Nenhum comentário encontrado.
2022/02	Nenhum comentário encontrado.
2023/01	Matéria nova, não muito fácil, mas tudo ocorreu certo.

continua

Ano/ Semestre	Sugestões, elogios ou críticas referentes ao desempenho didático-pedagógico do(a) docente
2023/02	A professora fez milagres. pegou uma turma onde a maioria não tem a mínima noção de informática. a disciplina de informática no 1º semestre não prepara para nada. Professora maravilhosa com designer através do desenho veio nos trazer novos horizontes.

Fonte: Avaliação Docente UFSM (2024).

Em 2017/02, os estudantes sugeriram maior clareza na explicação dos conteúdos e maior ênfase nas aulas teóricas, indicando uma possível percepção de desequilíbrio entre teoria e prática ou dificuldades em acompanhar o conteúdo. A partir de 2018/02, os comentários tornaram-se predominantemente positivos, destacando a dedicação da docente, a qualidade das aulas e a relevância da disciplina para o curso. Expressões como “docente extremamente dedicada”, “excelente profissional” e “ótima professora” refletem um reconhecimento consistente do trabalho docente. Em 2023/02, a menção de que a professora “fez milagres” ao lidar com estudantes com pouca noção de informática evidencia os desafios enfrentados pela turma e ressalta a capacidade adaptativa e inovadora da docente. Outro comentário destaca a abordagem criativa com o uso do design e desenho, apontando uma metodologia que amplia horizontes e motiva os estudantes. Ao longo do período analisado, observa-se uma evolução significativa no reconhecimento do trabalho da docente, especialmente em contextos de maior complexidade, como no período pandêmico e em turmas com desafios específicos.

Essa evolução prática reforça a importância de estratégias pedagógicas criativas e fundamentadas. Ao promover a interação entre a materialidade dos recursos didáticos e os referenciais teóricos, a experiência evidencia a possibilidade de superar barreiras na aprendizagem de desenho técnico, integrando teoria e prática de forma crítica e transformadora, como defendido por Paulo Freire.

Por fim, a integração entre prática educacional e mercado de trabalho favorece uma transição mais fluida para o mundo profissional, ao mesmo tempo em que forma indivíduos críticos e adaptáveis. A abordagem adotada demonstra o potencial transformador de práticas pedagógicas que vão além do domínio técnico, promovendo a formação de profissionais preparados para enfrentar os desafios tecnológicos e organizacionais da indústria contemporânea, enquanto dialogam com as especificidades da modalidade EJA-EPT.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos de experiências descritos neste capítulo evidenciam a relevância de metodologias ativas que integram a materialidade dos recursos didáticos às demandas contemporâneas do mercado de trabalho, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT). A prática relatada, que evoluiu do uso de barras de sabão para a impressão 3D, demonstra como materiais concretos e tecnologias podem ser articulados para promover aprendizagens significativas.

Os resultados obtidos reforçam a necessidade de um planejamento pedagógico sensível às especificidades do público da EJA-EPT, que frequentemente combina o papel de trabalhador e estudante. A utilização de estratégias acessíveis e práticas mostrou-se eficaz para superar barreiras na compreensão de conceitos técnicos, enquanto a introdução de recursos tecnológicos ampliou os horizontes formativos, conectando os estudantes às exigências industriais.

Além disso, a abordagem evidenciou que a formação técnica deve transcender o domínio de habilidades práticas, incorporando reflexões críticas que aproximem teoria e prática. Tal articulação, como defendida por Paulo Freire, é indispensável para uma educação transformadora e emancipatória, que responda não apenas às demandas econômicas, mas também às sociais e culturais dos estudantes.

Os comentários da avaliação docente mostraram que a docente foi capaz de superar desafios e construir uma relação positiva com os estudantes, baseada na dedicação, competência e na capacidade de adaptação às demandas do curso técnico em Eletromecânica na modalidade EJA-EPT. As críticas recebidas sugerem que ajustes pontuais, como a ampliação de conteúdos teóricos e explicações mais detalhadas, foram incorporados ao longo do tempo, contribuindo para a melhoria contínua das práticas pedagógicas.

Portanto, esta experiência pedagógica ilustra o potencial das metodologias ativas para reconfigurar o ensino técnico na EJA-EPT, consolidando-se como um modelo inspirador para práticas futuras. O desafio que permanece é aprofundar essas abordagens, fortalecendo a formação integral e humana dos trabalhadores-estudantes, com vistas a uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584291168>. Acesso em: 29 abr. 2025.
- BALDISSERA, Lucilene Fátima; MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro. **Mediação pedagógica e metodologias ativas no contexto da educação profissional e tecnológica a distância**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2020. 128 p.
- BARROSO, Lidiane Bittencourt; MARASCHIN, Mariglei Severo. “Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional

em cursos técnicos em Eletromecânica no Brasil”. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 19, p. 213-240, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 29 abr. 2025.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. “Práticas pedagógicas: experiências inovadoras na educação profissional e tecnológica”. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 393-408, jan./mar. 2021.

CUNHA, Ana Maria Vasconcelos; SOUZA, Ana Clara Souto de; MOTTIN, Arthur Caron; BENATTI, Lia Paletta. “Objetos didáticos para o ensino do desenho técnico: desafios e recursos”. In: **Anais do 19º ERGODESIGN & 19º USIHC 2023**, São Luís, MA, 13-16 jun. 2023.

FILATRO, Andrea Cristina; CAVALCANTI, Carolina Costa Cavalcanti. **Metodologias inovativas: na educação presencial, a distância e corporativa** [recurso eletrônico]. São Paulo: Sarai-vaUni, 2023. 336 p.

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

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?** 2015. Tese

- (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2015.
- MARASCHIN, Mariglei Severo; FERREIRA, Liliana Soares. “Trabalho pedagógico na EJA/EPT na perspectiva do currículo integrado”. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 27-48, jan./jun. 2019.
- MATTAR, João. **Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. 118 p.
- MONTESSORI, Maria. **Da infância à adolescência**. São Paulo: Kírion, 2022.
- PIRES, Mylena Iasmin Figueiredo; VINHOLI JÚNIOR, Airton José. “Modelos concretos em impressão 3D como materiais inclusivos na educação profissional e tecnológica”. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 104084-104097, dez. 2020.
- SILVA, Gercivania Gomes da; OLIVEIRA, Francisco Kelsen de. “Material didático utilizado na educação profissional de jovens e adultos: uma revisão sistemática da literatura”. *Revista Semiórido de Visu*, Petrolina, v. 9, n. 3, p. 335-343, 2021.
- UFSM. **Portal de documentos**. 2024. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/documentos/mainMenu.html>. Acesso em: 29 abr. 2025.
- UFSM. **Portal de recursos humanos: avaliação docente**. 2024. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/rh/usuarios/avaliacaodocente/index.html>. Acesso em: 29 abr. 2025.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar** [recurso eletrônico]. Tradução: Ernani F. da F. Rosa; revisão técnica: Nalú Farenzena. Porto Alegre: Penso, 2014.

Desafios e Potencialidades da Integração EJA- EPT ao Ensino Médio: rumo à transformação social e profissional

Marli Polenz Ferreira¹⁹

Francisco Nilton Gomes de Oliveira²⁰

10.58976/978-65-975625-0-3.cap06

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desempenham papéis essenciais no sistema educacional brasileiro, proporcionando uma segunda chance àqueles

19 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica/UFSM; marli.ferreira@acad.ufsm.br.

20 Pós-doutor em Educação e Direito; Professor do Departamento de Terapia Ocupacional Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); nilton@medicina.ufrj.br.

que não conseguiram concluir a Educação Básica no tempo regular. Essas modalidades, quando integradas ao Ensino Médio, ampliam as oportunidades de inclusão educacional e de formação profissional, contribuindo para mudanças sociais significativas. Paiva (2009) argumenta que a EJA tem o potencial de criar novas vias para uma educação emancipatória, principalmente quando combinada com a formação técnica, favorecendo a empregabilidade e a cidadania.

No entanto, apesar de seu potencial transformador, a integração entre a EJA e a EPT enfrenta desafios consideráveis, como a falta de políticas públicas adequadas, a resistência das instituições de ensino a métodos inovadores e a escassez de capacitação específica para os professores. Esses obstáculos limitam a expansão desse modelo, ressaltando a importância de um debate detalhado sobre estratégias para superá-los.

A questão central que orienta este estudo é: como superar os desafios e potencializar os benefícios da união entre a EJA e a EPT no Ensino Médio, visando promover a inclusão educacional, a qualificação profissional e a transformação social? O objetivo geral deste trabalho é analisar os desafios e as potencialidades dessa integração, considerando suas contribuições para a transformação social, a inclusão educacional e a qualificação profissional. Para isso, busca-se identificar os desafios estruturais e pedagógicos, analisar a importância da capacitação docente e propor práticas pedagógicas inovadoras, como projetos interdisciplinares que conectem o aprendizado teórico às experiências e interesses dos estudantes.

A justificativa para este estudo reside no fato de que a integração entre a EJA e a EPT no Ensino Médio representa uma estratégia para atender às necessidades de inclusão educacional e qualificação profissional no Brasil. Esse modelo atende a uma população historicamente excluída do sistema educacional regular, oferecendo uma oportunidade de formação. Ao unir a conclusão do Ensino Médio com uma formação técnica e profissional, essa integração promove a emancipação social, aumentando as chances de inserção no mundo do trabalho.

Apesar do seu potencial transformador, a implementação desse modelo enfrenta resistências institucionais, carência de políticas públicas e a falta de formação docente específica. Esses desafios reforçam a necessidade de estudos que orientem políticas educacionais mais eficazes. Além disso, experiências exitosas em projetos interdisciplinares demonstram que essa abordagem pode ser um diferencial importante na promoção de uma educação mais significativa e inclusiva, fortalecendo a cidadania e a empregabilidade dos alunos.

Este capítulo é relevante por tratar da fusão entre a EJA e a EPT no Ensino Médio, um tema crucial para a educação no Brasil. Ao atender às necessidades educacionais de um público frequentemente marginalizado, essa integração oferece não apenas a oportunidade de concluir a Educação Básica, mas também de adquirir habilidades profissionais que ampliam as chances de inserção no mundo do trabalho.

O debate sobre as possibilidades e os obstáculos dessa estratégia enriquece a discussão sobre inclusão social, aprimoramento profissional e redução das disparidades educacionais no Brasil, sendo extremamente pertinente no cenário atual, em que a educação é um instrumento fundamental para reduzir as desigualdades e promover o progresso social e econômico.

O capítulo está organizado em cinco seções, além desta introdução. Na segunda seção, apresenta-se a metodologia adotada para a realização da pesquisa. A terceira seção discute a importância da integração entre a EJA e a EPT, ressaltando seu impacto na formação dos alunos e na inclusão social. Na quarta seção, abordam-se os desafios dessa implementação, incluindo a fragmentação de políticas públicas e a resistência institucional. A quinta seção enfatiza a necessidade de capacitação docente, destacando como a formação contínua pode contribuir para o sucesso dessa integração. Por fim, a sexta seção apresenta experiências exitosas, evidenciando como metodologias inovadoras podem aumentar a motivação dos alunos e melhorar sua inserção no mundo do trabalho.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada para a realização da prática foi estruturada com base em conteúdos previamente estabelecidos em artigos acadêmicos e em fontes oficiais e de referência sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A aplicação do projeto por meio de análise de relatórios educacionais foi dividida em várias fases interdependentes: diagnóstico inicial, escolha do tema, planejamento do projeto, execução em grupos e avaliação. Esse processo visa incentivar a colaboração entre os alunos, estimular o desenvolvimento de competências práticas e promover a aplicação dos conhecimentos adquiridos.

A estruturação da prática está em consonância com as abordagens apresentadas por Pimenta e Lima (2012) e Veiga (2013a), que destacam a importância da interação e do aprendizado ativo no desenvolvimento de habilidades e no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a pesquisa foi baseada em dados provenientes de relatórios públicos e pesquisas de instituições governamentais, como o Ministério da Educação (MEC), a Plataforma de Dados do MEC, Censos Educacionais, Secretarias de Educação, a plataforma do INEP, entre outras fontes relevantes que divulgam regularmente dados sobre a EJA e a EPT.

Foi dada especial atenção a documentos que discutem a eficácia e os impactos da EJA e da EPT, incluindo pesquisas acadêmicas encontradas em plataformas como o *Google Acadêmico*, com artigos que tratam de temas como impacto da “EJA integrada ao Ensino Médio” ou “EJA e EPT em Institutos Federais”. Esses dados forneceram uma base sólida e atualizada para a elaboração do diagnóstico inicial e o planejamento do projeto, assegurando que as ações estejam alinhadas com as necessidades e realidades do contexto educacional.

3. A IMPORTÂNCIA DA EJA E DA EPT INTEGRADAS AO ENSINO MÉDIO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme o Ministério da Educação (MEC, 2014), é destinada a pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram o Ensino Fundamental ou Médio na idade apropriada, oferecendo-lhes uma segunda oportunidade de escolarização. Silva e Castro (2020) ratificam que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem como principal objetivo preparar os estudantes para o mundo do trabalho por meio de uma formação técnica que combina conhecimentos teóricos e práticos. A integração dessas duas modalidades ao Ensino Médio é essencial, pois permite não apenas a conclusão da Educação Básica, mas também a qualificação profissional dos alunos.

Essa união é especialmente relevante no Brasil, onde uma parcela significativa da população jovem e adulta está fora da escola ou inserida em um sistema educacional que não atende plenamente às suas necessidades. Vieira (2010) corrobora que a exclusão da população do acesso ao conhecimento não ocorre devido a uma suposta incapacidade individual, mas resulta de uma estrutura social que impede essa oportunidade. Para o autor, a ignorância das massas não é um fenômeno natural, mas uma construção histórica que beneficia aqueles que detêm o poder, perpetuando desigualdades e limitando o desenvolvimento da sociedade.

A integração entre EJA e EPT amplia a formação dos alunos, proporcionando uma educação mais completa e relevante. Paiva (2009) ressalta que a combinação da educação básica com a formação técnica tem o potencial de criar uma educação emancipatória, promovendo não apenas a inclusão educacional, mas também o desenvolvimento social e profissional. Nesse sentido, a EPT contribui significativamente para a empregabilidade dos alunos, enquanto a EJA oferece a base educacional necessária para sua participação ativa na sociedade.

A integração da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ao Ensino Médio é um tema que envolve tanto desafios quanto potencialidades, especialmente quando analisado sob a ótica das políticas públicas e da realidade socioeconômica brasileira. Sá, Moura e Henrique (2020) sugerem que a agenda política voltada para a EJA, embora tenha a intenção de incluir trabalhadores e jovens em situação de vulnerabilidade social, muitas vezes se distancia de seu propósito original, adotando um caráter ideológico e mercantilista. A questão central, segundo os autores, é a instrumentalização da EJA para atender interesses do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humana mais ampla e reflexiva.

Sá, Moura e Henrique (2020) enfatizam que o documento base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) para o Ensino Médio, publicado em 2007, expressa claramente a necessidade de uma formação integral. De acordo com o texto, a verdadeira intenção é:

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (Brasil, 2007, p. 13).

Rummert, Algebaile e Ventura (2013) observam que a EJA tem sido moldada ao longo do tempo para se adaptar aos padrões econômicos e às mudanças nas demandas do mundo do trabalho. As transformações, especialmente nas últimas décadas, refletem as necessidades de um modelo econômico que frequentemente perpetua a

subalternidade do Brasil no cenário global. Ao se subordinar aos ditames desse modelo, a EJA acaba limitando a verdadeira emancipação de seus estudantes, restringindo a educação à lógica mercantilista em vez de promover uma formação crítica e libertadora.

Assim, ao integrar a EJA e a EPT ao Ensino Médio, surge a necessidade de alinhamento com uma proposta de formação humanista, e não meramente profissionalizante, como alerta o documento do PROEJA (Brasil, 2007). A educação voltada à melhoria das condições de vida e à construção de uma sociedade mais justa deve se sobrepor à visão utilitarista de preparação para o mundo do trabalho. Portanto, a integração dessas modalidades educacionais precisa ser repensada para efetivar uma educação voltada para a vida, que leve em consideração as condições socioeconômicas dos alunos, mas também lhes ofereça ferramentas para transformar sua realidade.

A integração da EJA e da EPT ao Ensino Médio também tem o potencial de reduzir desigualdades educacionais. Silva e Castro (2020) corroboram que a junção dessas modalidades possibilita uma formação mais ajustada à realidade dos alunos, pois considera suas necessidades de qualificação e, ao mesmo tempo, respeita suas trajetórias de vida. Ao unificar a conclusão do Ensino Médio com a capacitação profissional, esse modelo torna-se uma poderosa ferramenta de inclusão social, permitindo que mais jovens e adultos se insiram de maneira mais qualificada no mundo do trabalho. Além disso, a EJA-EPT integrada fortalece a cidadania ao fornecer não apenas competências técnicas, mas também conhecimentos e habilidades que permitem aos indivíduos exercer seus direitos e deveres na sociedade.

No entanto, a eficácia dessa integração depende de diversos fatores, como a adaptação das metodologias de ensino e a adequação das políticas públicas. Libâneo (2017) ressalta que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve respeitar as vivências e experiências de vida dos alunos, exigindo uma abordagem pedagógica diferenciada, capaz de integrar o conhecimento teórico ao conhecimento prático adquirido ao longo da trajetória dos estudantes. Assim, é fundamental que a

EJA e a EPT não sejam vistas apenas como uma resposta a uma deficiência educacional, mas como uma oportunidade de transformação social, proporcionando aos alunos a chance de reconfigurar suas trajetórias profissionais e pessoais.

Portanto, a integração da EJA com a EPT no Ensino Médio é uma estratégia fundamental para a inclusão educacional e a qualificação profissional no Brasil, possibilitando uma formação que vai além da simples certificação escolar e se torna um meio de garantir melhor inserção no mundo do trabalho e na sociedade. Silva e Castro (2020) destacam que essa combinação pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e aptos a enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação. Assim, a proposta de integração não deve ser vista apenas como uma medida pedagógica, mas como uma política pública essencial para o desenvolvimento social e econômico do Brasil.

4. DESAFIOS DA EXPANSÃO DA EJA-EPT INTEGRADA

A expansão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Ensino Médio enfrenta uma série de desafios que dificultam sua implementação eficaz em todo o Brasil. Um dos principais obstáculos está relacionado à falta de políticas públicas consistentes que articulem de maneira coordenada essas duas modalidades. A fragmentação da oferta educacional é um dos maiores problemas dessa expansão, pois a EJA e a EPT frequentemente funcionam de maneira isolada, sem um planejamento estratégico que as conecte (Silva; Castro, 2020). Isso resulta em uma formação que não atende plenamente às necessidades dos alunos, que, muitas vezes, possuem realidades e demandas educacionais distintas das previstas nos currículos tradicionais. Essa desconexão dificulta a criação de um modelo de ensino integrado e coeso, capaz de

considerar as especificidades dos estudantes e promover uma educação mais inclusiva.

Além disso, há uma resistência significativa por parte das instituições de ensino em adotar novas metodologias pedagógicas que favoreçam a integração entre a EJA e a EPT. Essa resistência pode ser atribuída a diversos fatores, como a falta de recursos, a tradição dos métodos educacionais convencionais e a ausência de capacitação docente para novas abordagens pedagógicas. Pimenta e Lima (2012) sugerem que a implementação de práticas pedagógicas inovadoras exige que os professores recebam formação específica, desenvolvendo habilidades para adaptar o ensino às necessidades do público da EJA. A falta de uma formação docente adequada pode comprometer o sucesso da integração entre essas modalidades, pois o professor precisa estar preparado para lidar com a diversidade de saberes e experiências dos alunos, respeitando suas vivências e necessidades de aprendizagem.

A capacitação de professores é, portanto, uma das demandas mais urgentes para o êxito da EJA-EPT integrada. Libâneo (2017) salienta que a formação docente para a EJA deve considerar as particularidades desse público, valorizando suas trajetórias de vida e experiências anteriores. Ao mesmo tempo, os educadores precisam estar preparados para oferecer uma formação técnica de qualidade, baseada em metodologias inovadoras que articulem teoria e prática. No entanto, essa capacitação exige investimentos e políticas públicas que priorizem a formação contínua e específica dos professores que atuam nessas modalidades.

Além disso, as políticas públicas ainda são escassas e frequentemente desconectadas, dificultando a criação de uma infraestrutura educacional que viabilize a integração eficaz dessas modalidades. Em muitos casos, a falta de recursos financeiros e o baixo investimento em áreas essenciais, como infraestrutura escolar, materiais didáticos e equipamentos para o ensino técnico, agravam ainda mais a situação. A ausência de uma política pública bem estruturada para articular

a EJA com a EPT no Ensino Médio impede que esse modelo educacional atinja seu potencial pleno.

A resistência das instituições educacionais também se manifesta na ausência de planejamento estratégico e na falta de flexibilidade curricular para integrar as duas modalidades. Muitas escolas, especialmente nas redes públicas, ainda adotam uma visão segmentada da educação, o que dificulta a implementação de um currículo que integre teoria e prática de maneira eficiente. Para superar esse desafio, é necessário promover uma mudança de paradigma nas instituições educacionais, incentivando novas formas de ensino e aprendizagem mais alinhadas com as demandas do século XXI.

Portanto, a expansão da EJA-EPT integrada ao Ensino Médio não enfrenta apenas desafios pedagógicos, mas também estruturais e institucionais. A falta de políticas públicas consistentes, a resistência à adoção de novas metodologias de ensino e a escassez de capacitação docente são obstáculos significativos que precisam ser superados para que esse modelo educacional cumpra seu objetivo de promover a inclusão educacional e a qualificação profissional de jovens e adultos. Pimenta e Lima (2012) destacam que a chave para superar esses desafios está na articulação entre políticas públicas, formação docente e estratégias pedagógicas inovadoras. Quando alinhadas, essas medidas podem transformar a educação brasileira, promovendo um ensino mais inclusivo e capaz de atender às necessidades de todos os alunos.

5. A NECESSIDADE DE CAPACITAÇÃO DOCENTE

A capacitação docente é essencial para o sucesso da integração da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Ensino Médio. A formação dos educadores deve ser aprofundada, pois a EJA lida com estudantes cujas trajetórias e experiências demandam abordagens pedagógicas diferenciadas. Os alunos da EJA trazem saberes adquiridos em suas vivências,

exigindo estratégias que os integrem ao currículo escolar. Libâneo (2017) destaca que a EJA deve incorporar os conhecimentos prévios dos estudantes aos novos saberes, promovendo uma construção coletiva do aprendizado.

A integração da EJA com a EPT torna o trabalho docente mais complexo, pois exige a mediação de saberes diversos e conteúdos técnicos alinhados ao mundo do trabalho. Pimenta e Lima (2012) acreditam que a formação de educadores deve ser contínua e adaptada às necessidades pedagógicas e sociais. Os professores precisam empregar metodologias inclusivas, respeitando o ritmo dos alunos, mas desafiando-os a produzir conhecimentos profissionais. A capacitação docente deve estimular a reflexão sobre práticas pedagógicas flexíveis e inovadoras, considerando a diversidade presente na sala de aula.

Outro aspecto essencial é a compreensão das políticas educacionais voltadas à formação técnica e profissional no Ensino Médio. A EJA-EPT exige educadores com conhecimentos técnicos e habilidades pedagógicas que garantam o acompanhamento dos alunos. A formação deve ir além da transmissão de conteúdos, incluindo práticas inclusivas e a construção de um ambiente colaborativo. Veiga (2013b) enfatiza que a formação docente deve ser crítica e reflexiva, promovendo uma educação emancipadora capaz de transformar a vida dos alunos.

Além disso, a capacitação deve abranger o uso de tecnologias educacionais, essenciais na educação contemporânea. A EJA e a EPT demandam ferramentas tecnológicas que aproximem o ensino do cotidiano dos alunos e os prepare para o mundo do trabalho. Silva e Castro (2020) apontam que os professores precisam integrar a tecnologia ao ensino de forma pedagógica, promovendo aprendizagem teórica e prática. Assim, a capacitação deve incluir metodologias e ferramentas digitais que favoreçam o desenvolvimento profissional dos estudantes.

A formação docente também deve considerar as especificidades regionais e contextos educacionais. A EJA e a EPT atendem públicos

diversos, exigindo competências para lidar com essa realidade. Libâneo (2017) destaca que a Educação de Jovens e Adultos deve considerar o contexto social e econômico dos alunos, integrando temas como inclusão social e empreendedorismo. Assim, a capacitação precisa ser adaptada às particularidades de cada comunidade e mercado de trabalho local.

A formação contínua deve incluir a reflexão sobre a prática docente. Pimenta e Lima (2012) ressaltam que esse processo permite aos professores analisar suas metodologias e aprimorá-las. Essa reflexão fortalece a capacidade dos educadores de enfrentar desafios e atender às novas demandas pedagógicas e sociais. Para que a integração entre a EJA e a EPT seja bem-sucedida, é fundamental que a capacitação seja dinâmica e constantemente atualizada.

Portanto, a formação de educadores para a EJA e a EPT integradas ao Ensino Médio é indispensável. Libâneo (2017) e Pimenta e Lima (2012) destacam que essa formação deve ser contínua e adaptada às necessidades dos alunos, promovendo a integração entre saber acadêmico e prático. Além disso, os professores devem atuar em um contexto de ensino inclusivo, transformando a realidade dos estudantes e preparando-os tanto para o mercado de trabalho quanto para o exercício da cidadania.

Uma estratégia eficaz para fortalecer essa integração é a implementação de projetos interdisciplinares, articulando conteúdos teóricos às vivências dos estudantes. Ao abordar temas como sustentabilidade e empreendedorismo, esses projetos tornam o aprendizado mais dinâmico e conectado à realidade dos alunos, favorecendo sua formação profissional e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida e o trabalho.

6. EXPERIÊNCIAS EXITOSAS E RESULTADOS ESPERADOS

O uso de projetos interdisciplinares como abordagem pedagógica para integrar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem se mostrado uma metodologia eficiente para promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Instituições de ensino que adotaram essa abordagem demonstraram como essas práticas podem transformar a forma como os alunos da EJA se relacionam com o conteúdo e, ao mesmo tempo, prepará-los para desafios reais do mundo do trabalho.

Um exemplo significativo é o projeto de hortas urbanas implementado em uma escola de São Paulo, que visava integrar o conteúdo de biologia com a prática do empreendedorismo. Além de proporcionar uma compreensão mais profunda dos conceitos de sustentabilidade e agricultura urbana, esse projeto capacitou os alunos a desenvolver habilidades empreendedoras essenciais para o mundo do trabalho, como planejamento, gestão de recursos e trabalho em equipe. Veiga (2013) argumenta que projetos interdisciplinares são fundamentais para a construção de uma educação mais conectada com a realidade dos alunos, uma vez que permitem a aplicação dos conhecimentos adquiridos em situações concretas, sociais e ambientais.

Além disso, a integração da EJA com a EPT por meio de projetos interdisciplinares tem mostrado um impacto positivo na motivação dos alunos. A conexão entre o aprendizado teórico e a prática ajuda a aumentar a relevância do conteúdo para os estudantes, que muitas vezes têm uma relação distante com os saberes abstratos ensinados na sala de aula. Saviani (2011) cita que a aprendizagem deve ser um processo ativo e dinâmico, no qual o aluno constrói seu conhecimento a partir da interação com o meio social, econômico e cultural no qual está inserido, desenvolvendo, assim, uma compreensão mais ampla de sua capacidade de transformação e protagonismo social.

Silva e Castro (2020) confirmam que, ao incorporar práticas interdisciplinares nas disciplinas da EJA, as escolas conseguiram reduzir as taxas de evasão escolar e melhorar o desempenho acadêmico dos alunos. Esses projetos, que envolvem atividades práticas e desafios concretos, estimulam o aprendizado em contexto real, promovendo um maior engajamento dos alunos no processo educativo. Esse tipo de abordagem favorece a construção de competências e habilidades altamente valorizadas no mundo do trabalho, como trabalho em equipe, criatividade e inovação.

É importante destacar que, para que esses projetos interdisciplinares sejam eficazes, é necessário um planejamento cuidadoso e um acompanhamento contínuo do progresso dos alunos. A formação de professores também desempenha um papel fundamental nesse processo. Pimenta e Lima (2012) descrevem que os docentes precisam estar preparados para lidar com a diversidade de saberes e vivências dos alunos da EJA, utilizando metodologias que estimulem o aprendizado ativo e a reflexão crítica. A formação contínua dos educadores é essencial para garantir que a integração entre a EJA e a EPT seja bem-sucedida e alcance os resultados esperados.

A combinação da educação profissionalizante com a Educação Básica fornece aos estudantes as ferramentas necessárias para sua inserção no mundo do trabalho e para o exercício de uma cidadania crítica e consciente. A abordagem interdisciplinar contribui para uma formação holística, que respeita as vivências dos alunos e favorece o desenvolvimento de competências práticas e teóricas de forma integrada.

A implementação de projetos interdisciplinares representa uma proposta inovadora para a integração da EJA com a EPT, promovendo a formação de indivíduos mais capacitados e conscientes de seu papel social e profissional. A experiência de escolas que adotaram essa metodologia comprova sua eficácia, tanto no aumento da motivação dos alunos quanto no desenvolvimento de habilidades essenciais para o mundo do trabalho. Essas iniciativas são, sem dúvida,

um passo importante na construção de uma educação mais inclusiva, prática e alinhada às necessidades do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 1 mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento base: 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**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma de dados do MEC**. Disponível em: <https://dados.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 mar. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria de Fátima. **Formação de professores e prática pedagógica: impasses e desafios**. São Paulo: Cortez, 2012.
- RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAIL, Eveline; VENTURA, Jaqueline. “Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, p. 717-739, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7mWLOpZwNVfML7wyt6z-jQ6R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2024.

- SÁ, Rosanna Maria Barros; MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lucia Sarmento. “O ensino integrado como medida política em prol da justiça social: o caso dos cursos EFA em Portugal e do PROEJA no Brasil”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, n. e250021, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Z6hHTCPts4WBJm7Tq6pZbnD/>. Acesso em: 9 nov. 2024.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação e formação humana: a luta pelo conhecimento e a formação de cidadãos críticos e criativos**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SILVA, Ana Paula; CASTRO, Solange Ferreira. **A educação profissional e tecnológica no Brasil: história e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- VEIGA, Ilma Pimentel. **Gestão e prática interdisciplinar: a construção do conhecimento na educação**. São Paulo: Moderna, 2013b.
- VEIGA, Ilma Pimentel. **Projetos interdisciplinares na educação: fundamentos e práticas**. São Paulo: Moderna, 2013a.

Experiências e Desafios da e na EJA-EPT (PROEJA FIC): acesso, permanência e êxito

Rosimara Cargnin²¹

Priscila Rostirola Ritzel²²

Giselda Mesch Ferreira da Silva²³

10.58976/978-65-975625-0-3.cap07

1. INTRODUÇÃO

Esse estudo é baseado na pesquisa “Política de EJA-EPT (PROEJA FIC): Historicidade, Sujeitos e Transformações”, realizado no programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria²⁴ (CTISM) e nasce

21 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica/UFSM; rosimara.cargnin@gmail.com.

22 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica/UFSM; priscila.ritzel@gmail.com.

23 Doutora em Educação/UFSM; giselda-mesch.silva@acad.ufsm.br.

24 O CTISM é uma escola técnica vinculada à Universidade Federal de Santa Maria.

como fruto de discussões aprofundadas no Curso de Formação para a EJA-EPT: ressignificando o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos, promovido em parceria com o CTISM e o GP Transformação²⁵.

Experiências e desafios sempre estarão presentes no trabalho pedagógico da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Dessa forma é, a partir dos desafios que vão surgindo ao longo do caminho, que se podem criar experiências bem-sucedidas. Na tríade acesso, permanência e êxito, muitos são os desafios encontrados, contudo é na superação dos mesmos, nas trocas necessárias, nas redes criadas, nas mudanças realizadas que se observa a transformação das realidades e se apresentam as experiências exitosas.

Esse estudo tem como objetivo compreender e identificar alguns fatores que fortalecem o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes no curso de EJA-EPT (PROEJA FIC) de uma realidade específica.

O trabalho, enquanto recorte da pesquisa de Cargnin (2023) apresenta também um percurso metodológico muito próximo ao que foi realizado na dissertação que serviu como base. Nesse sentido, é caracterizado como uma pesquisa qualitativa, e utiliza-se dos instrumentos de produção de dados de Cargnin (2023), sendo eles: diário de campo, entrevistas semiestruturadas realizadas com alguns gestores, tanto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), quanto da Rede Municipal de Ensino de Tupanciretã (RMET) – sendo estes os lócus da pesquisa, justamente por ser uma oferta de EJA-EPT que abrange tanto a RMET com a oferta de Ensino Fundamental quanto a Rede Federal de Ensino com a oferta da Formação Inicial e Continuada (FIC) e o Grupo de Interlocução realizado com os estudantes, professores e gestores do curso.

25 Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional está inscrito na plataforma do CNPQ, sob o endereço dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0183136075124845 e tem como líder a Profa. Dra. Mariglei Severo Maraschin.

Nesse sentido, os estudos com abordagem qualitativa, em consonância com o pensamento de Gatti e André (2013), constituem-se em uma modalidade investigativa que se desafia a compreender os aspectos formantes do humano, suas relações e construções, sejam elas pessoais, grupais ou comunitárias.

Em relação às entrevistas, buscou-se apoio em Flick (2012, p. 115), onde tem-se a compreensão que nas “[...] entrevistas semiestruturadas, são preparadas várias perguntas que cobrem o escopo pretendido da entrevista”, mesmo que estas não se mantenham, necessariamente as mesmas, quando formulada inicialmente a pergunta, pois vai-se adaptando ao longo da conversa que ocorre entre investigador e entrevistado. O referido autor também acrescenta que “[...] o objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema. Por isso, as questões devem dar início a um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (Flick, 2012, p. 115). Após o processo de produção de dados e realizadas as análises necessárias, foi utilizada uma técnica que pode ser classificada tanto de produção quanto de análise de dados, que é o Grupo de Interlocução (Ferreira, *et al*, 2014). No Grupo de Interlocução (GI), socializa-se com os pesquisados os dados produzidos e analisados anteriormente e, nessa apresentação, permite-se a discussão sobre os primeiros resultados encontrados. A partir dessa interlocução entre pesquisador e pesquisados, complementa-se a produção dos dados e a pesquisa como um todo. (Ferreira, *et al*, 2014). Visando o seu objetivo maior essa produção segue com a análise dos dados, apresentando ao leitor discussões que contribuíram com o sentido da pesquisa e parte para as considerações que encerram o estudo.

2. DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Consciente da importância da tríade acesso, permanência e êxito, especialmente na EJA, Winter (2021, p. 74) aponta definições da forma como tais conceitos podem ser compreendidos:

Uma política de acesso, permanência e êxito é direito de homens e mulheres ao longo da vida. Esses termos estão presentes nas políticas de EPT; por isso, consideramos importante esclarecer o que entendemos sobre cada um deles e como eles se configuram com o estudo que estamos nos propondo. Por ACESSO, entendemos os estudantes que procuram e matriculam-se no curso. Por isso, é importante uma boa divulgação acerca da oferta de vagas e de como funciona o processo seletivo, para que um maior número de pessoas tenha acesso à modalidade. [...]

Por PERMANÊNCIA, entendemos como a não interrupção nos estudos; dessa forma, é fundamental que ocorra um processo contínuo de acompanhamento individual dos estudantes, identificando suas dificuldades, para que não ocorra a evasão.

O ÊXITO é mais subjetivo, envolve a não evasão, a conclusão do curso no tempo proposto, o sucesso escolar, no sentido de contemplar também as inúmeras transformações que são vivenciadas na trajetória da EJA. Êxito no percurso escolar é êxito na apreensão de conhecimentos em sua relação com os modos de existência nas diversas formas societárias humanas (Winter, 2021, p. 74).

As políticas de estado, especialmente em um sistema neoliberal, tem vilipendiado aos homens e mulheres trabalhadores/as brasileiros/as o direito subjetivo de estudar, condição capaz de transformar as vidas dos sujeitos. Sabe-se que não basta garantir acesso, há que se planejar estratégias de permanência e êxito. Ao pensar nessa tríade, o argumento do Gestor 2 (2023), sujeito da pesquisa supracitada, parte do problema latente das instituições escolares atualmente:

“o desafio agora para nós é ter aluno”. Tal problemática vem ao encontro da necessidade do fortalecimento da política. Nesse sentido, uma das demandas a serem supridas aborda sobre o **acesso**. Para tanto, a divulgação dos cursos, dos processos seletivos, da oferta de educação gratuita e pública, em cursos que abracem a formação profissional e a básica ao mesmo tempo, é um dos passos para que se fortaleça o acesso dos estudantes jovens e adultos aos cursos de EJA-EPT. O gestor 2, imbuído de seu compromisso enquanto liderança da comunidade, apresenta algumas estratégias realizadas para que a divulgação alcance o público-alvo:

*Hoje mesmo eu fui na rádio, também usamos carro de som (...). No final do ano passado a gente rodou o comércio divulgando os cursos. Porque o nosso público, não necessariamente ele está na escola. Quando a gente fala em divulgação, em processo seletivo, acho que o processo seletivo como um todo é um desafio para a EJA. **Como divulgar? Onde esse público está? Onde?** Os jovens em idade escolar talvez sim, estejam na escola. Mas e os demais? Porque quando eles são menores de idade obrigatoriamente eles devem estar na escola. São alunos do regular diurno, aí roda, roda, roda e não vai para a frente, não vai mais na escola. Aí acaba vindo pra EJA, às vezes como indicação do próprio município de colocar esses alunos na EJA que nem sempre dá certo, mas é uma tentativa. Mas os que não estão em idade escolar tem que estar em algum lugar... que lugar é esse? Tirando esses que estão na escola e não conseguem acompanhar o diurno e vão para o noturno, que tem mais de 15 anos, mas e os outros? Os outros não estão na escola. Eles estão por aí, estão em casa ou trabalhando, em algum lugar. Então, esse é o desafio, é chegar nesse público (Gestor 2, 2023, grifo nosso).*

O Gestor 2, ao pontuar o primeiro desafio – o acesso, já apresenta algumas estratégias utilizadas que certamente surgiram a partir das experiências acumuladas ao longo dos anos na divulgação de cursos e processos seletivos. Compreende-se, dessa forma, a dualidade

desafio versus experiência no fortalecimento das ações que fomentam as possibilidades de acesso, permanência e êxito dos estudantes.

Dessa forma, o segundo grande desafio é a **permanência** e as estratégias, para o seu fortalecimento. Igualmente são fruto de experiências vivenciadas na oferta. Conhecer e valorizar as expectativas dos estudantes quanto ao curso é importante para que, a partir dessas, possam ser criados procedimentos para evitar a evasão.

O sentimento de pertencimento à instituição proponente da política de EJA-EPT pode ser fortalecido quando a oferta é monitorada e acompanhada por uma rede de apoio. Nesse sentido, pensando no monitoramento da permanência dos estudantes nos cursos de EJA-EPT (PROEJA FIC), dessa pesquisa criou-se uma equipe gestora. A equipe conta com uma coordenação pedagógica para a EJA integrada à EPT na Secretaria Municipal de Educação de Tupanciretã, além de uma coordenação na escola onde o curso é ofertado. Dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), além da coordenação geral do programa, realizada por uma equipe na Reitoria, o Campus Júlio de Castilhos possui um coordenador para cada curso de EJA-EPT (PROEJA FIC). Além desses servidores, dois bolsistas também fazem parte da equipe responsável pelo monitoramento da permanência dos estudantes.

Outro aspecto muito valorizado nos cursos de EJA é o acolhimento, pois tem importante relação com a permanência do estudante no curso, com a criação do sentimento de pertença à instituição e ao coletivo. Ponderando sobre tais processos e o quanto são necessários encaminhamentos afetivos, o acolhimento do estudante da EJA-EPT do IFFar foi pensado baseado no diálogo, na escuta e na interação. A receptividade atenciosa, no primeiro dia de aula, deu-se pela equipe gestora e pelos professores. Além do acolhimento, outras ações estão relacionadas ao monitoramento da permanência dos estudantes nos cursos com a criação de estratégias que diminuam os altos índices de abandono. As escolas oferecem aos estudantes alimentação escolar de forma gratuita. A alimentação escolar faz muita diferença na vida

do estudante trabalhador que, muitas vezes, vai para a escola direto do seu trabalho ou que não possui condições de realizar uma refeição antes de ir para a escola. Também, são classificadas como importantes ações para a permanência do estudante, como aquelas atividades que agregam ao sujeito sentimento de pertença, quais sejam: artísticas, culturais, visitas aos *campi*, viagens, aulas práticas, espaços em que o estudante possa apresentar ao grupo parte da sua vivência, da sua constituição como ser humano, sujeito trabalhador e cidadão.

O referido gestor apresenta três aspectos que são fundamentais para a permanência dos estudantes da EJA-EPT (PROEJA FIC) e que, de acordo com seu discurso, estão presentes na realidade estudada:

*Os elementos que contribuem para o sucesso e a permanência dos alunos da EJA é a gente sempre procurar atender as necessidades deles de auxílio, de servir jantar, fazer atividades diferentes, **inserir eles em tudo que a instituição oferece** desde eventos específicos para eles ou eventos da instituição eles sempre tem que fazer parte, e o trabalho dos professores (Gestor 2, 2023, grifos nosso).*

Percebe-se que o sentimento de pertença à instituição como relatado acima, bem como um gestor preocupado em priorizar ações de permanência e de construir um grupo coeso para e com a EJA garantem a trajetória de sucesso da política. Nos trechos a seguir, é possível verificar essas questões:

*Uma coisa que a gente sempre foca aqui no campus, (...) é a gente dar prioridade aos auxílios para a EJA. (...). Nós estamos com dificuldade financeira, e ano passado nós tivemos que tomar algumas decisões, alguns cortes e eu disse na EJA ninguém mexe, nem na renovação dos auxílios e nem na janta. Porque tanto os auxílios quanto a janta fazem muita diferença para eles, é muito importante. (...). Então, eu vejo que para o sucesso, para permanência a gente tem que **trabalhar em mutirão com a EJA. Tem que ter toda a equipe à disposição**. Tem a parte dos*

técnicos que ajudam desde o cadastro, [nos editais] com muita paciência orientando, ajudando a fazer o cadastro para pedir os auxílios, a gente flexibilizando muita coisa para que eles realmente consigam se inserir porque tem que ser via edital não tem outra forma. (...). O diferencial é sempre ter o olhar, conversar, entender, os professores se reúnem, conversam, discutem a situação dos alunos, o que pode ser feito, o que pode ser valorizado.... Porque ele é um aluno que já vem com uma experiência, com trabalho, com a vivência. É diferente de um adolescente do Ensino Médio do diurno ou do Ensino Fundamental diurno que não seja de EJA. Os alunos da EJA sempre pedem de nós **um olhar diferenciado, a escuta** também é importante escutar esses alunos, ver as demandas, as necessidades deles. Então, isso para mim é a permanência do aluno, essa proximidade deles se sentirem parte da Instituição. Eu acho que a gente consegue fazer muito, não consegue com todos, porque eles gostam tanto que eles seguem aqui (Gestor 2, 2023, grifo nosso).

Nesse trecho, o Gestor 2 apresenta o trabalho em rede, com apoio da assistência estudantil, dos técnicos e dos professores, buscando um olhar diferenciado para o estudante, vendo cada um com suas particularidades e empenhando-se para atender suas necessidades. Não é um trabalho isolado e nem aplicado a todos os estudantes da mesma forma, é necessário se pensar de forma equitativa. Sendo assim há que ser um trabalho coletivo, de equipe, que planeja e constrói conjuntamente.

A equidade frente às necessidades dos estudantes da EJA é apresentada por Paiva (2019) como uma forma de dar mais oportunidades, proporcionar condições diferenciadas aos sujeitos para que sejam, pelo menos diminuídas, “[...] as distâncias entre os sujeitos de direito e os sem direito, ou seja, os diferentes e os diversos” (Paiva, 2019, p. 1152).

Ratifica-se o trabalho da equipe da assistência estudantil na rede de apoio para o fortalecimento das políticas de acesso, permanência e êxito dos estudantes. Em vista disso, no início do ano letivo de 2022,

foi realizado um questionário socioeconômico com os estudantes da EJA Integrada EPT, quando se confirmou a grande vulnerabilidade social e econômica dos mesmos. Como o Programa de EJA Integrada EPT não prevê oferta de auxílios financeiros específicos aos seus estudantes, o resultado do questionário foi fundamental para a sensibilização das equipes gestoras dos *campi* do IFFar pensarem um auxílio específico para esses estudantes. Reafirma-se, assim, o compromisso do IFFar junto à EJA-EPT, visto que possibilitou a oferta de auxílios aos estudantes dessa modalidade de ensino, mesmo não estando previsto no orçamento do Programa da EJA Integrada à EPT. O auxílio estudantil é considerado pelos gestores como de grande relevância para a permanência dos estudantes na EJA-EPT, conforme aponta o Gestor 2 (2023): “[...] a gente vê que a permanência deles está sim muito vinculada a receber esses auxílios, porque ajudam muito”. O Gestor 3 corrobora a importância dos auxílios estudantis como mecanismo para a permanência do estudante na instituição:

Uma coisa que faz eles virem é por exemplo os auxílios. Os auxílios não garantem que os alunos fiquem, mas é algo que atrai e que ajuda eles a permanecer. Mas o processo é muito burocrático. Então, às vezes nós perdemos muitos estudantes, (...) e muitos evadiram ou saíram muitas vezes por falta de documentação, que daí tu não consegue ganhar o auxílio porque não tem documento de identidade, não tem CPF, não sabem como fazer a conta da renda per capita da família, as declarações que tem que fazer. Para muitos é muito burocrático, eles não têm noção de como fazer. Isso a gente observou que foi, em alguns casos o motivo para que eles não permanecessem, embora que, o trabalho que as escolas têm feito, e as nossas assessorias do projeto e da instituição, o pessoal da assistência estudantil, as assistentes sociais tem feito um trabalho muito específico com eles... de ligar, de buscar, de trazer, mesmo assim às vezes a gente não consegue fazer com que o aluno permaneça (Gestor 1, 2023, grifo nosso).

O processo burocrático que envolve a distribuição dos auxílios aos estudantes também é citado pelo Gestor 1, que reafirma a necessidade de um trabalho em equipe para o atendimento das necessidades que surgem no processo.

A relevância do trabalho pedagógico dos professores e da gestão é apontada no trecho que segue:

*Outro fator que favorece o sucesso é o **trabalho dos professores** e da **coordenação do curso**, faz muita diferença. Porque os professores que trabalham com a EJA, tanto do fundamental [EF] como do médio [EM], precisam ter um olhar diferenciado. Então se o professor e a coordenação não acompanharem esses alunos eles evadem. O aluno da EJA precisa ter acompanhamento, o aluno da EJA a gente precisa ir atrás para ver porque não está vindo, o que está acontecendo, qual a tua dificuldade, porque às vezes ele está sem dinheiro para vim, as vezes tem questões familiares, não têm com quem deixar os filhos..(....). Tem que ter essa sensibilidade sabe de não impor algumas questões, se o aluno chegou atrasado, está trabalhando.... Então **essa flexibilização, esse olhar dos professores para o aluno da EJA já faz toda a diferença para a permanência dele aqui**. É claro que tem coisas que fogem da gente. Vai transferido, apresenta dificuldade de vir realmente, não tem mais dinheiro, não consegue conciliar trabalho, estudo e família... isso foge..., mas quando entra na questão de a gente ir lá atrás, eu mesmo já cansei de ir na casa, ir atrás do aluno ver o que está acontecendo, buscar esse aluno (Gestor 2, 2023, grifo nosso).*

O trabalho pedagógico também é apontado como relevante para a permanência dos estudantes pelo Gestor 3.

*A cada ano que passa nossa equipe que está ali, os professores procuram melhorar a qualidade do ensino se aperfeiçoando, **fazendo mais reuniões procurando atividades significativas para os alunos**, para que os alunos tenham interesse em permanecer. Então, acredito que é*

um crescimento conjunto. Cada ano tentamos melhorar mais para que o curso ofertado seja significativo, que os alunos gostem e permaneçam (Gestor 3, 2023, grifo nosso).

O Gestor 3 cita o crescimento conjunto, justamente por acreditar que o professor vai adquirindo experiências por meio dos desafios apresentados em sala de aula e, nas trocas, no dinamismo escolar, ocorre o aperfeiçoamento.

Este estudo considera “[...] o trabalho que gestores, professores e equipes e estudantes produzem ao construir sua formação na instituição e, portanto, efetivando as políticas de educação básica integrada à EP na modalidade EJA” (Maraschin, 2015, p. 152) como trabalho pedagógico. Nesse sentido, Maraschin (2015) defende que é a partir do trabalho pedagógico que as políticas são construídas na práxis das realidades e que os sentidos de trabalho e trabalho pedagógico se movimentam e se instituem. “Acredita-se que, pelo trabalho pedagógico, é possível a mediação dialética, na qual se pode criar e recriar”. (Maraschin, 2015, p. 95). Almeja-se, desse modo, que, ao se trabalhar com os estudantes nas turmas de EJA- EPT, também seja possível o fomento às experiências formativas necessárias para o desenvolvimento de sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

Da mesma forma, os estudantes indicam o trabalho pedagógico como importante para evitar a evasão escolar. O trecho que segue retrata o diferencial do trabalho pedagógico na trajetória escolar dos estudantes.

Me matriculei na EJA. Eu vou terminar meus estudos, meu objetivo é chegar na faculdade. Quando a gente volta a estudar, a gente sente medo, a gente volta com medo de enfrentar o que está pela frente, com medo das pessoas perguntarem “tu com 40 e poucos anos vai estudar?” Mas eu fui bem acolhido pelos professores, e hoje eu tenho sede de estar aqui. Eu ia desistir, mas a professora me disse que eu não podia, porque eu não estava apenas sendo avaliado por um teste, eu estava

sendo avaliado pela minha iniciativa, pela aprendizagem (Estudante 4, GI, grifo nosso).

O fato de ser bem acolhido, incentivado ao acesso, à permanência e ao êxito, pelos professores e gestores foi fundamental na trajetória desse estudante. Outrossim, a pesquisadora também observou e destacou, em seu Diário de Campo, o trabalho pedagógico como fator fundamental para a permanência dos estudantes tanto quanto para a permanência da oferta do curso.

*Observa-se com destaque o trabalho dos professores na realidade estudada. O envolvimento deles com os estudantes buscando sempre motivar para que permaneçam no curso, numa tentativa de compreender a realidade de cada sujeito, conhecer suas histórias, suas dificuldades, e lhes dar palavras de incentivo intuindo a permanência dos estudantes no curso. Nesse sentido para além dos programas de EJA-EPT, para além da parceria da rede federal com a rede municipal, a história e a trajetória da EJA-EPT (PROEJA FIC) se fortalece e permanece existindo em razão **do trabalho pedagógico**, especialmente dos professores da EB da RMET, **incluindo a gestão*** (Diário de Campo, 15 de junho de 2023, grifo nosso).

O trabalho pedagógico foi fortemente destacado no Grupo de Interlocução e observado durante todo o processo de investigação, sendo considerado fundamental para o fortalecimento da oferta e a continuidade ininterrupta da mesma, nessa parceria entre RMET e IFFar-JC durante esses 13 anos.

Outrossim, o desafio da permanência é observado nos dados que apontam a evasão escolar na EJA. Números expressivos assustam professores e gestores e chamam para novas ações a serem desenvolvidas nas instituições de ensino em prol da manutenção dos estudantes nas escolas.

(...) a gente tem este problema muito grande de evasão ainda mais agora neste período. (...). **Este é o percentual mais baixo de permanência.** Porque sempre tinha aquela continuidade, se perdia dois ou três no caminho, mas nestes cursos que estão acontecendo agora a gente teve bastante evasão. As coordenadoras colocam que este está sendo um problema bem difícil. (...). **A permanência é um desafio, tanto na questão da burocracia institucional, tanto na questão da aprendizagem.** A gente tem que ter professores que tenham também este jogo de cintura para perceber que os alunos não sabem tudo aquilo que eles imaginam que ele deveria saber. Porque muitas vezes, na questão da aprendizagem também tem algumas barreiras. (...). Então, as questões do dia a dia da sala de aula também que muitas vezes vão se tornando uma barreira. Mas a gente sempre trabalha muito para que eles permaneçam (Gestor 1, 2023, grifo nosso).

O Gestor 3 corrobora o desafio da permanência e apresenta algumas estratégias, fruto da experiência, para contornar a evasão, na tentativa de manter o estudante na escola:

*Acredito que o maior desafio é a gente conquistar estes alunos para que eles realmente permaneçam na escola, porque eles vêm na primeira semana, eles se inscrevem, eles vem empolgados, eles querem mudar... e às vezes por um pequeno motivo, como por questão que um dia choveu, um dia fez frio ou um dia chegou a comadre lá para tomar chimarrão e daí perguntou “o que que tu quer estudando?” “Ah, tu é muito velho para estudar”. Eles acabam desistindo. Então, acho que esse é o nosso maior desafio: **conseguir com que os alunos realmente permaneçam no curso.** E para isso a gente usa estratégias. A gente telefona, manda recado, vai na casa, vai na vizinha, vai no pai, na mãe, seja o que for, a gente procura tentar conquistar esse aluno para que ele realmente permaneça. E a gente também procura realizar algumas atividades diferenciadas, como palestras, o Projeto Integrador, atividades para o aluno*

ter uma participação efetiva, além da própria sala de aula para que ele sinta gosto em estar ali (Gestor 3, 2023, grifo nosso).

Nesse sentido, ações como o Projeto Integrador podem ser consideradas uma importante estratégia para o fortalecimento da permanência dos estudantes, visto que o mesmo visa unir o teórico estudado em sala de aula, com o prático das técnicas da qualificação profissional. Como o próprio nome já diz, o Projeto Integrador visa a integração curricular das disciplinas básicas e das disciplinas técnicas por meio de uma atividade central que agrega várias ações a serem desenvolvidas durante um semestre. Dressler e Santos (2010) assinalam a importância do currículo integrado:

A proposta do currículo integrado parte do princípio da coletividade e pretende de forma ampla, desenvolver no indivíduo a capacidade de gerar conhecimentos a partir da sua relação com o contexto em que vive. O currículo se desvincula das concepções tradicionais e arraigadas na simplificação baseada em conteúdos e avaliação. Sua fundamentação teórica passa pela clareza nas concepções de homem, sociedade e educação (Dressler; Santos, 2010, p. 72).

Para contemplação da proposta de integração, os estudantes têm aula quatro (4) noites por semana de forma presencial e uma noite não presencial, direcionada para o Projeto Integrador. Observa-se que a organização do currículo se relaciona com espaços e tempos. O tempo abrange aspectos escolares e sociais, sendo o tempo da escola compreendido como aquele no qual o estudante está presencialmente no ambiente escolar e o tempo social aquele que esse dispõe para se envolver na temática do Projeto Integrador ou nas atividades do mundo do trabalho. O Gestor 2 aponta que o Projeto Integrador é visto, nessa realidade, como uma evolução da equipe em relação à oferta da EJA-EPT (PROEJA FIC):

*E agora a gente tem uma caminhada maior, então tu consegues pensar até melhor no projeto pedagógico do curso. O Projeto Integrador, antes a gente não tinha, agora tem. Agora a gente já tem um turno livre para o Projeto Integrador, por isso que as aulas são de segunda a quinta, antes era sempre de segunda a sexta. Então, tem uma diferença pedagógica ali, uma diferença que não é do Programa, é nossa, **da nossa caminhada. Acho que a gente conseguiu melhorar muito pela experiência do que a gente vivencia em EJA, tanto do IFFar e agregando os professores do município** (Gestor 2, 2023, grifo nosso).*

O tempo de oferta dedicado à EJA-EPT teve como consequência o fortalecimento da equipe e da proposta pedagógica. O Gestor 2 assinala o Projeto Integrador como fruto da experiência acumulada. O Projeto Integrador pode ter organização anual, semestral ou aquela que corresponda ao período de duração do Curso. A proposta é vista de forma muito otimista pelo Gestor 3:

Sobre o Projeto Integrador, também é uma experiência muito positiva. Nós aqui em Tupã optamos por fazer um projeto por semestre. Porque a gente percebe que com o Projeto Integrador eles têm uma motivação, uma maneira de eles se envolverem com a pesquisa, melhora a integração da turma, pois tem o momento com o colega ir na sua casa, motivação para fazer uma atividade diferente. Então a gente optou por fazer um por semestre (Gestor 3, 2023).

Na apresentação do Projeto Integrador, observa-se que a composição desse cenário se deu pela cooperação entre estudantes, professores e todo o entorno, conforme abordado na citação que segue:

O conteúdo da educação não está constituído somente pela “matéria” do ensino, por aquilo que se ensina, mas incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional; assim, são parte do conteúdo da educação: o

professor, o aluno, ambos com todas suas condições sociais e pessoais, as instalações da escola, os livros e materiais didáticos, as condições locais da escola, etc. Não aceitar este ponto de vista, é deliberadamente se colocar à margem do mundo real, e raciocinar sobre uma reduzida e arbitrária abstração (a “matéria” do ensino) (Vieira Pinto, 2010, p. 27).

Nessa reflexão de Vieira Pinto (2010), é notável a importância de atividades como o Projeto Integrador para a vida dos estudantes. Ações, reflexões e práticas que contemplem compromissos e que levem em consideração o mundo real, pensadas e realizadas no intuito do fortalecimento da permanência e almejando o êxito do estudante da EJA-EPT. Mais uma vez fica em evidência o trabalho pedagógico no desenvolvimento dos projetos e no acompanhamento dos estudantes. O acompanhamento da permanência do estudante no curso é um ponto de fragilidade que necessita de monitoramento constante, assim como a proposição de itinerários formativos e a possibilidade da verticalização do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, preferencialmente integrado. Também, é preciso uma oferta de possibilidades de ingresso mais flexíveis, que facilitem o ingresso do estudante trabalhador.

Esses são os desafios dessa política pública educacional, que visam atender às necessidades de trabalhadores demandantes de uma modalidade educacional desvalorizada socialmente e que almejam novas oportunidades para vivenciar trajetórias de sucesso e uma formação educacional cidadã, com o intuito de ter uma participação ativa na sociedade.

Superados os desafios de acesso e permanência, a culminância se dá via o êxito. Fazendo uma pesquisa rápida em alguma plataforma de busca na internet, a palavra êxito obteve sinônimos como “vitória, conclusão, acabamento, sucesso, desfecho, encerramento, resultado, eficácia, eficiência, entre outros”.

Para os estudantes, os elementos preponderantes foram a aprendizagem adquirida no curso, vista como sinônima de sucesso, assim como a sua própria atitude de ter voltado a estudar e a conclusão do EF. Observa-se, também, a relação entre a conclusão do EF e os aspectos profissionais. “É vergonhoso chegar lá para pedir emprego e te perguntarem se tu terminou o Ensino Fundamental e tu responder ‘não’...” (Estudante 8, GI, 2023).

A conclusão do EF é destaque, também, no discurso do Gestor 2:

*A conclusão para eles é um grande sonho, e isso é uma coisa que a gente valoriza muito que para eles é importante a formatura, a cerimônia de formatura. Tirando o período da pandemia, a gente sempre faz a cerimônia de formatura do Fundamental. Nós organizamos um evento, tem comida, a solenidade. O ano passado teve em Tupã, a solenidade na Câmara de Vereadores, depois teve janta, a gente foi lá jantar junto. Então para eles pode ser a única formatura. (...) **O movimento que faz com a família e para eles também é muito importante**, por isso que pode ser o sonho. O sonho deles é ter a cerimônia, é concluir o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e pode ser a única. A gente trabalha muito com isso, de eles terem essa cerimônia de formatura (Gestor 2, 2023, grifo nosso).*

A palavra “sonho” foi repetida muitas vezes nas anotações do Diário de Campo da pesquisadora, o que levou a construção de um questionamento no Grupo de Interlocução, quanto às significações da mesma para os estudantes. As exposições a seguir fazem parte dessa composição:

Acho que o sonho de todos nós aqui, meu principalmente é se formar nem que seja no Ensino Médio. Porque até questão de emprego, a gente colocar num currículo que tem ensino incompleto. Então muda poder colocar Ensino Fundamental completo ou até quem sabe Ensino Médio, muda

né. Acho que todos aqui querem se formar, mudar isso (Estudante 7, GI, grifo nosso).

Outros estudantes também destacaram a conclusão do EF, como nos trechos que seguem: “O sonho é terminar todo o ensino fundamental e melhorar, terminar agora já que não pode terminar antigamente. A gente desistiu na metade do primeiro grau [EF]” (Estudante 6, GI). E também deste outro estudante: “Meu sonho é chegar na faculdade, eu já queria estar formado” (Estudante 4, GI).

Considerando os aspectos apresentados pelos estudantes para caracterizar sucesso, onde foi destacada a conclusão do EF, unindo com as falas dos mesmos no GI, que retratam esse mesmo sonho, da conclusão e da verticalização, e interligando com o depoimento do Gestor 2, que ressalta a importância da solenidade de formatura. A verticalização com sentido de busca por melhor emprego e melhor salário também foi um dos pontos de reflexão.

*Eu acho que é fundamental mesmo concluir [o EF], principalmente para quem já tem uma determinada idade, porque se tenta mudar o tipo de vida que leva, o serviço. A ideia é **concluir para tentar alguma coisa que te remunere mais, para que a gente não seja tão judiada*** (Estudante 1, GI, grifo nosso).

Desse modo, confirma-se, com esses dados, o sentimento de pertencimento e a percepção pessoal enquanto sujeito de direitos de uma política pública educacional. Ficou claro, pelos discursos e as vivências, o quanto a política de PROEJA FIC promove o impulsionamento pela verticalização. Almejar a verticalização, concretizar um sonho, e continuar sonhando com a educação e com a transformação, agora consciente de sua capacidade e direito, pode sim ser considerado êxito.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar encerrar, por agora, pois sabe-se que é uma temática impossível de ser concluída, tamanho o grau de relevância que se apresenta, em especial, nesse momento histórico que se vive de busca por efetivação de políticas públicas que devolvam às modalidades EJA e EPT o seu lugar devido no rumo político do país, ratifica-se a urgência em pesquisas que coloquem as referidas modalidades em evidência. Tais modalidades transitam entre um público que precisa muito de reconhecimento, respeito e dignidade e, o que se tem visto nos últimos anos, são decisões governamentais de silenciamento e estagnação das políticas de EJA-EPT.

A escrita que tinha como objetivo compreender e identificar alguns fatores que fortalecem o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes no curso de EJA-EPT (PROEJA FIC) de uma realidade específica mostrou através de dados significativos que muito há que se fazer para atingir os estudantes trabalhadores que procuram as instituições em busca de concluir seus estudos. São sonhos de famílias inteiras há anos adormecidos, muitas vezes, por falta de oportunidades. Portanto, a tríade precisa funcionar quase como um ciclo vicioso de oferta (acesso) X continuidade (permanência) e conclusão (êxito).

Estudos como esse apontam que o sentimento de pertença a um grupo, no caso o da EJA-EPT, contribui para o fortalecimento da identidade e autoestima dos estudantes, enquanto promove o engajamento com o processo de construção do saber individual e coletivo. Trata-se de um vínculo que atrai satisfação e orgulho tanto dos estudantes como das famílias, os quais influenciam, diretamente, na motivação e trajetória escolar, não permitindo que nada o afaste da realização de seus objetivos.

O estudo salientou através do diálogo entre os sujeitos na pesquisa que a satisfação em pertencer ao grupo seletivo da comunidade, a honra e a resposta percebida nas famílias pela continuidade dos estudos foram fatores que motivaram o grupo a continuidade da proposta

para a conclusão da EJA FIC. Pertencentes a uma pequena fatia da população que consegue trabalhar, estudar e realizar um sonho junto as suas famílias. Destaca-se também a possibilidade que os estudantes sinalizam em prosseguir na luta pelo conhecimento, almejam realizar uma graduação, ponto, que se referencia como um degrau muito significativo aos estudantes e suas comunidades, impactando positivamente na transformação pessoal dos sujeitos e da comunidade em que este está inserido, o que promove a valorização do conhecimento e o fortalecimento de políticas públicas de inclusão.

REFERÊNCIAS

- CARGNIN, Rosimara. **Política de EJA-EPT (PROEJA FIC):** historicidade, sujeitos e transformações. 2023. Dissertação (Mestrado em educação profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/30481/DIS_PPGEPT_2023_CARGNIN_ROSI_MARA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 jul. 2024.
- DRESSLER, Marlize.; SANTOS, Simone Valdete dos. Políticas Nacionais de Educação Profissional e o Currículo do PROEJA. p. 45-74. In: MARÇAL, Fábio Azambuja.; MARASCHIN, Mariglei Severo (org.). **Refletindo sobre PROEJA: Produções de Júlio de Castilhos.** (Cadernos do Proeja II – Especialização – Rio Grande do Sul, Volume VI). Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.
- FERREIRA, Liliana Soares *et al.* Grupos de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 191-209, jan./abr, 2014. Disponível em <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=189130424010>. Acesso em: 21 maio 2022.
- FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2012.

- GATTI, Bernadete. ANDRE, Marli. “A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle. (orgs.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2 ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, p. 29-38, 2011.
- MARASCHIN, Mariglei Severo. **Dialética das Disputas**: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora? Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.
- PAIVA, Jane. Imaginando uma EJA que atenda a Demandas de Cidadania, Equidade, Inclusão e Diversidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1142- 1158, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/paiva.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- WINTER, Shirley Bernardes. **A Política de EJA-EPT no CTISM**: Um estudo sobre as transformações vivenciadas na e para além da Pandemia. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23549/DIS_PPGEPT_2021_WINTER_SHIRLEY.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 27 ago. 2022

O Impacto de um Documentário como Estratégia Motivacional para Estudantes da EJA-EPT

*Ruti Angela Barbosa Oliveira*²⁶

10.58976/978-65-975625-0-3.cap08

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que expõe as falhas do sistema educacional brasileiro, atendendo a um público específico, que por razões diversas teve o direito à educação negado, frequentemente interrompido em razão das desigualdades socioeconômicas que acometem as famílias brasileiras, por vezes obrigadas a buscarem no trabalho das crianças uma alternativa para complementar seu sustento. Se falamos de EJA é porque ao longo do processo muitos/as são esquecidos/as. Em geral, estes/as estudantes são pessoas já inseridas no mundo do trabalho ou que nele esperam ingressar e visam ascensão social ou profissional, convencidos/as

26 Doutoranda em Educação/UFMS; rutioliveira74rs@gmail.com.

da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a recusa em postos de trabalho se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural (Cacho; Moura; Silva, 2015), uma realidade que se reflete também na trajetória de estudantes da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional (EJA-EPT).

A EJA-EPT (PROEJA²⁷) surgiu num contexto de luta pela superação da dicotomia histórica, presente também nos currículos de EJA, onde o/a estudante, além de concluir o ensino médio, tem a possibilidade de uma formação profissional (Silva; Jorge, 2018). Um caminho para a redução das desigualdades, integrando a educação básica à formação profissional, tendo como produto final uma formação essencialmente integral, que aumenta as possibilidades de inserção no mundo do trabalho.

No entanto, os/as estudantes da EJA enfrentam diversos obstáculos, que frequentemente os/as fazem abandonar seus estudos e o desejo pessoal de emancipação e ascensão social e profissional, como perda de emprego, dificuldades financeiras, problemas de saúde e familiares ou incompatibilidade de horários. Muitas vezes reconhecidos/as como classe social dominada, cuja reprodução da hierarquia social é legitimada na hierarquia escolar (Simões, [s.d.]), fato que nos leva a duvidar se, realmente, a prioridade da escola é o/a trabalhador/a das classes populares.

É nesse sentido que reforça-se a defesa pela reflexão e pelo debate em torno das questões da EJA, elementos importantes para que a escola possa repensar as suas práticas pedagógicas, considerando a diversidade e as demandas dos/as sujeitos/as, ofertando um ensino

27 O antigo programa (PROEJA) tem seu projeto educacional fundado na “Integração entre trabalho, ciência, técnica e tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições para o efetivo exercício da cidadania” (Brasil, 2007, p. 5).

de qualidade e contribuindo para a permanência e êxito dos/as estudantes desta modalidade.

Uma forma de facilitar a experiência de aprendizagem e, por consequência, estimular e permanência dos/as estudantes na escola, é por meio da produção de materiais educativos, uma vez que podem melhorar a prática em sala de aula, fazendo com que a intervenção pedagógica seja a menos rotineira possível (Zabala, 1998).

Kaplún (2003) define material educativo como um facilitador da experiência de aprendizagem ou mediada para o processo de aprendizagem. Não deve ser visto apenas como um simples objeto que transmite informações, mas, dentro de um contexto específico, como um suporte que favorece o desenvolvimento de uma experiência de aprendizagem capaz de promover mudanças e enriquecimentos, seja em aspectos conceituais, perceptivos, axiológicos, afetivos, ou ainda no desenvolvimento de habilidades e atitudes.

Esse conceito sustentou a ideia de produzir um documentário – uma mídia educacional – com o intuito de motivar os/as estudantes do Curso de Secretariado EJA-EPT do IFSul Câmpus Venâncio Aires²⁸ a continuarem seus estudos, incentivando-os/as a permanecerem, uma vez que nesta produção estudantes egressos/as iriam relatar suas histórias, contar porque voltaram a estudar e como se deu o processo de enfrentamento das dificuldades encontradas até a conclusão do curso.

Como estabelecer asserções sobre o mundo é a essência de um documentário (Ramos, 2013), neste em especial, a intenção da pesquisadora foi a de marcar uma posição reflexiva frente às questões que envolvem o público da EJA-EPT: suas experiências, suas lutas, seus enfrentamentos, suas dificuldades, suas superações e suas expectativas.

Este documentário, denominado “Narrativas dos Sujeitos do Proeja do Curso Secretariado do IFSul Câmpus Venâncio Aires”,

28 Disponível em: <https://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/159>. Acesso em: 10 jan. 2025.

constituiu-se como produto educacional desenvolvido no âmbito do Programa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFSul Câmpus Charqueadas²⁹, sob a orientação da professora Dr^a Patrícia Mendes Calixto, associado à dissertação de mestrado de mesmo nome.

Considerando que: ao desenvolver o Documentário, acredita-se ter aberto um espaço para dar voz a estes/as estudantes muitas vezes silenciados/as e com pouca visibilidade até mesmo na própria instituição; que esta é uma produção que se configura como um recurso de valorização das conquistas do público da EJA-EPT; aporte motivacional para estudantes desta modalidade quanto à permanência na escola e instrumento de sensibilização para gestores/as e servidores/as quanto à relevância e quanto ao compromisso social que é a oferta desta modalidade em uma instituição como os institutos federais, considerou-se relevante relatar e compartilhar a experiência da construção deste produto educacional que, além, de dar voz aos homens e mulheres estudantes da EJA-EPT é uma forma de demonstrar como o empoderamento e fortalecimento das classes populares pode se dar através da educação.

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo demonstrar como uma mídia educacional pode se configurar como uma ferramenta motivacional para os/as estudantes dessa modalidade, com foco na permanência escolar. A produção do documentário foi realizada com base em entrevistas semiestruturadas com egressos/as do Curso Técnico de Secretariado do IFSul Câmpus Venâncio Aires, formandos no ano de 2018. Para alcançar este objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na dissertação de mestrado Narrativas dos Sujeitos do Proeja do Curso Secretariado do IFSul Câmpus Venâncio Aires (Oliveira, 2020) e em demais materiais de autores que se referem ao tema, seguida de reflexões a partir da experiência vivenciada.

29 Disponível em: <https://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/253>. Acesso em: 10 jan. 2025.

O trabalho está estruturado de maneira a esclarecer e apresentar de forma clara o objetivo proposto, iniciando por esta introdução. Na sequência, elenca-se e discorre-se sobre os motivos que levaram à elaboração do documentário, à luz de autores/as que estudam sobre o tema, onde também são descritas as dificuldades que foram encontradas e superadas; como se deu a busca pelos personagens e pela personagem; o processo de edição e produção do produto educacional, bem como a explicitação do processo de validação adotado. Por fim, nas conclusões, reflete-se sobre as potencialidades do produto educacional enquanto ferramenta motivacional e enquanto canal que garante a fala de minorias.

2. MOTIVOS PARA CRIAR UM DOCUMENTÁRIO

Considerando que pelo vídeo “[...] sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos.” (Moran; Masetto; Behrens, 2000, p. 37), baseou-se na teoria sociocognitiva – uma das modalidades das teorias socio críticas, para a escolha do formato da mídia, pois espera-se que por meio de modelos, observando o comportamento de outras pessoas, através da cognição, os/as estudantes serão capazes de incorporar e imitar comportamentos que consideram como experiências positivas (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

De acordo com a teoria citada, no ambiente social, a aprendizagem ocorre devido à contínua interação dos indivíduos, comportamento e meio ambiente, fatores que desempenham um papel fundamental na aquisição, manutenção e mudança de comportamento. Alguns dos conceitos-chave da teoria social cognitiva são modelagem (aprendizagem por observação), as expectativas de resultados, autoeficácia, a definição de objetivos e autorregulação.

A habilidade de aprender com base em exemplos parte da ideia de que somos capazes de prever e analisar as consequências observadas nas ações de outras pessoas, mesmo sem vivenciar a mesma

experiência. É possível controlar nosso próprio comportamento ao observar os resultados de determinadas ações, mesmo que não sejam vivenciados diretamente, e tomar uma decisão consciente sobre agir ou não de forma semelhante. Em essência, pode-se afirmar que o ser humano aprende através de exemplos (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

O documentário foi idealizado para compartilhar as experiências de sucesso e êxito dos/as egressos/as ao longo de seu percurso formativo. Nesse contexto, Pazzini e Araújo (2013) consideram o vídeo como uma ferramenta eficaz para ser empregada em sala de aula, funcionando como geradora de discussões, motivadora e informativa. Quando integrado à prática pedagógica, o vídeo se transforma em um recurso enriquecedor, capaz de estimular o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da imaginação, proporcionando ao/à estudante maior entusiasmo durante as aulas.

Optou-se pela produção de uma mídia visual enquanto produto educacional, primeiramente porque não se desejava envolver o uso de papel, impressões ou tinta. Contudo, seu principal diferencial é a abrangência e acessibilidade: ao compartilhar um vídeo por meio de uma rede de internet, ele alcança um público global. Estando armazenado virtualmente, não depende de espaço físico para sua distribuição. Além disso, foi fundamental considerar que esse documentário tem o potencial de atingir públicos e espaços que, normalmente, as produções acadêmicas não conseguem alcançar.

Ademais, os recursos de vídeo têm um papel predominante e especial na ligação das pessoas com o mundo, com diferentes realidades, focando em diversas faces: tristeza, alegria, informação e diversidade. É uma forma de contar histórias multilinguística, de superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais, mais próxima da sensibilidade e prática humana (Moran; Masetto; Behrens, 2000).

O documentário está disponível no YouTube, uma plataforma que oferece, em certa medida, acesso ao conteúdo para deficientes

auditivos por meio do recurso “Abrir transcrição” ou “Legendas”. O primeiro realiza a transcrição simultânea das falas em uma janela, enquanto o segundo adiciona legendas ao vídeo. Para assistir ao documentário, acesse: <https://youtu.be/zUmkMOBWh8I>.

2.1 DIFICULDADES QUE FORAM SUPERADAS

Durante a produção deste documentário, alguns desafios foram encontrados, como a falta de conhecimentos técnicos e metodológicos, além da dificuldade de conciliar a agenda dos/as entrevistados/as. Em relação aos desafios técnicos, o maior foi a ausência de uma equipe profissional de filmagem e edição, o que exigiria recursos financeiros consideráveis, os quais a pesquisadora não dispunha. Assim, a concepção do documentário foi realizada com a ajuda de dois colegas docentes do Curso Técnico de Informática do Câmpus IFSul Venâncio Aires.

Além de assistir a algumas produções de documentários e longas-metragens que abordavam os temas EJA e/ou EJA-EPT, com o objetivo de buscar inspiração e aprimorar a definição do formato do documentário, foi necessário debruçar-se sobre as obras de Nichols (2012) e Ramos (2013) que explanam sobre o tema. Também foi utilizado como suporte o material didático Metodologia em Animação de Produção Audiovisual (2015), uma animação produzida a partir da dissertação “Produção audiovisual como recurso didático-pedagógico no ensino de história: ‘Como me veem?’, ‘Como eu me vejo?’ estudo de caso de adolescentes de uma comunidade em situação de vulnerabilidade social”³⁰, de Carolline Dall’Agnol. Foi a partir dessas referências que foi possível adquirir conhecimento sobre os processos de produção e construção das etapas, que abrangem desde a

30 Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1088>. Acesso em: 10 jan. 2025.

definição do tema e do roteiro até o enquadramento, ângulo, posição e movimentos da câmera.

2.2 JORNADA EM BUSCA DOS/AS PERSONAGENS

O documentário foi desenvolvido com base em entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes egressos/as do curso de Secretariado EJA-EPT do IFSul Câmpus Venâncio Aires, que ingressaram no ano de 2016 e concluíram a formação no ano de 2018. A pesquisadora é servidora do Câmpus, sendo seu local de trabalho o setor de registros acadêmicos. Além das funções administrativas, atuava como Coordenadora de Estágios, o que proporcionou uma interação constante com os/as estudantes da turma, facilitando o acesso a seus dados cadastrais, como nome completo, idade, telefone e endereço, informações extraídas do sistema de registros acadêmicos. A pesquisadora também desempenhou papel ativo no processo de seleção destes/as estudantes no momento de seu ingresso, estabelecendo, portanto, um vínculo pré-existente com os/as entrevistados/as. Esse relacionamento prévio criou um clima de confiança mútua, o que facilitou a realização das entrevistas e o diálogo durante o processo de produção de dados, proporcionando uma compreensão mais aprofundada da experiência dos/as estudantes.

Dentre um total de quinze estudantes formandos/as, foi necessário delimitar uma amostra de cinco participantes, considerando a demanda de trabalho e o tempo necessário para a execução da pesquisa. Para a seleção dos/as entrevistados/as, foram estabelecidos dois critérios principais: a maior idade e o fato de não terem concluído o ensino médio no momento do ingresso no curso. Esse critério foi relevante, uma vez que, ocasionalmente, estudantes que ingressam na EJA-EPT já possuem o ensino médio completo, o que poderia influenciar a especificidade da pesquisa e os resultados obtidos.

O primeiro contato com os/as participantes da pesquisa foi realizado por telefone, momento em que a pesquisadora se identificou,

apresentou o objetivo e a relevância do estudo, e convidou os/as estudantes a participarem da pesquisa. Após a confirmação de interesse, foi agendada uma visita à residência dos/as participantes, onde seria realizada a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e da Autorização de Uso de Imagem e Voz, além de fornecer mais esclarecimentos sobre os procedimentos da pesquisa. Esse contato inicial garantiu que os/as participantes estivessem devidamente informados/as sobre os aspectos éticos e metodológicos envolvidos no estudo.

O segundo momento da pesquisa ocorreu durante o encontro presencial com os/as egressos/as, no qual foi realizada a assinatura do TCLE, conforme previamente acordado. Além disso, foi discutido o local em que a entrevista seria realizada, sendo todos/as os/as participantes unânimes em escolher o câmpus como o local mais adequado para a realização das entrevistas.

Neste ponto é importante registrar um sincero agradecimento aos/às estudantes, não apenas pela disposição em contribuir com o desenvolvimento da pesquisa e do documentário, mas também pela confiança demonstrada ao receber a pesquisadora em seus lares, permitindo um acesso íntimo e pessoal.

Para facilitar a comunicação, foi criado um grupo no aplicativo WhatsApp, através do qual foram realizados os agendamentos dos encontros, bem como a definição dos horários para a gravação e a ordem das entrevistas. Todos os encontros foram programados para ocorrer na mesma tarde, com horários previamente estabelecidos, garantindo uma organização eficiente e fluida durante o processo de produção dos dados.

O terceiro momento da pesquisa consistiu na realização das entrevistas e gravações, que ocorreram nos espaços do câmpus em um sábado à tarde. Para promover um ambiente mais descontraído e de confraternização entre as gravações, foi organizado um lanche para os/as participantes. No entanto, devido a imprevistos, duas entrevistadas não puderam comparecer no dia agendado. Embora

tenham sido feitas tentativas para reagendar as entrevistas, não foi possível concretizá-las em um curto espaço de tempo. Com a declaração do isolamento social devido à pandemia de COVID-19, as duas participantes ficaram impossibilitadas de participar, e a produção do documentário foi realizada com a participação de três dos/as cinco estudantes egressos/as originalmente selecionados/as.

2.3 EDIÇÃO E CONCEPÇÃO DO PRODUTO

Após a conclusão das gravações com os/as participantes, deu-se início ao processo de edição do documentário, que foi realizada por Daniel Pezzi da Cunha, professor do Curso de Informática do Câmpus, sob a supervisão direta da pesquisadora. Para essa etapa, foi utilizado o software de edição de vídeo Adobe Premiere Pro 2019, ferramenta que possibilitou a montagem e o tratamento do material audiovisual coletado, garantindo a qualidade técnica e a coesão narrativa do documentário.

As gravações realizadas somaram aproximadamente duas horas de material bruto. Através de um trabalho cuidadoso de recorte e composição das cenas, o tempo total do documentário foi reduzido para 31 minutos e 57 segundos. Inicialmente, a intenção era produzir um documentário com duração entre 15 e 20 minutos. No entanto, as falas dos/as entrevistados/as se revelaram extremamente significativas e elucidativas em diversos aspectos, o que levou à decisão de manter o tempo de exibição mais longo, a fim de preservar a integridade e a importância de seus testemunhos e garantir que seus lugares de fala fossem devidamente respeitados.

Nesta produção, buscou-se mesclar duas abordagens distintas de realização de documentário: o Documentário Participativo e o Documentário Reflexivo. A combinação dessas duas metodologias visou criar um produto audiovisual mais interessante, único e distintivo. Considerou-se participativo, uma vez que neste modo “A sensação da presença em carne e osso, em vez da ausência, coloca o cineasta “na

cena”. Surgem as possibilidades de servir de mentor, crítico, interrogador, colaborador ou provocador” (Nichols, 2012, p. 155). Nesse contexto, a pesquisadora se posicionou ativamente no processo de produção, interagindo com os/as participantes, influenciando o desenvolvimento das narrativas e, ao mesmo tempo, sendo uma parte integrante do cenário. Essa abordagem possibilitou uma dinâmica de troca, onde o papel da pesquisadora foi além do de mera observadora, tornando-se uma presença ativa na construção do documentário.

Também reflexivo, pois “Esses filmes tentam aumentar nossa consciência dos problemas da representação do outro, assim como tentam nos convencer da autenticidade ou da veracidade da própria representação” (Nichols, 2012, p. 163). O autor argumenta que os documentários podem ser reflexivos tanto da perspectiva formal quanto política. De uma perspectiva formal, a reflexão desvia nossa atenção para nossas suposições e expectativas sobre a forma do documentário em si. De uma perspectiva política, a reflexão aponta para nossas suposições e expectativas sobre o mundo que nos cerca. Desta maneira, compreende-se que o caráter reflexivo possibilitou uma análise crítica e aprofundada do tema, promovendo uma reflexão sobre o contexto social e educacional dos/as participantes. Dessa forma, o documentário não se limitou a narrar histórias individuais, mas também ofereceu uma visão crítica sobre as condições e os desafios enfrentados pelos/as participantes em seu percurso educacional e social. Acredita-se que essa mescla resultou em uma narrativa mais rica e envolvente, que combina tanto a voz dos/as sujeitos/as quanto a perspectiva analítica da pesquisadora.

Por fim, foram utilizados ângulos e recortes sequenciais que favorecem a imersão dos/as telespectadores/as nas entrevistas, permitindo que estes não apenas acompanhem, mas também se envolvam no processo narrativo. Dessa forma, o/a egresso/a não compartilha sua história exclusivamente com a pesquisadora, mas também com o público, estabelecendo uma comunicação direta e dinâmica com os/as espectadores/as. Esses recursos técnicos foram empregados com o

intuito de aproximar ainda mais o público das experiências e vivências dos/as participantes, ampliando a conexão emocional e intelectual com o conteúdo do documentário.

2.4 AVALIAÇÃO DO PRODUTO

A legislação determina que produtos educacionais sejam validados³¹, sendo assim, foi utilizado um questionário composto por cinco questões fechadas, utilizando uma escala de respostas do tipo Likert para que a avaliação fosse efetuada. A proposta inicial consistia em apresentar o material à turma do segundo ano do curso de Secretariado EJA-EPT, composta pelos ingressantes de 2019, com o intuito de realizar a avaliação ao término da atividade. No entanto, em virtude das restrições impostas pelo isolamento social, tornou-se necessária uma adaptação no procedimento metodológico. Dessa forma, o questionário foi encaminhado por meio da plataforma Google Forms e o link do documentário foi compartilhado via Lista de Transmissão do WhatsApp, direcionado aos/às docentes que atuavam no respectivo curso. Esta alteração foi acordada de forma consensual entre a pesquisadora e sua orientadora. Um prazo de dez dias foi estipulado para que os/as participantes respondessem à pesquisa após o envio. Dos quinze questionários enviados, treze foram respondidos pelos/as participantes.

Conforme as respostas dos/as participantes, pode-se inferir que o documentário atendeu ao objetivo para o qual foi concebido. Todos/as concordaram que o documentário contribui muito para dar voz aos/às estudantes da EJA-EPT, critério elencado como um dos resultados da realização da pesquisa de mestrado, qual seja, levar as vozes de estudantes que são pouco ouvidos/as para além dos muros da escola, atingindo espaços onde as produções acadêmicas não conseguem chegar. Torna-se relevante conhecer estes/as estudantes, suas

31 Para saber mais, acessar: <https://profepi.ifes.edu.br/>. Acesso em: 13 jan. 2025.

dificuldades, suas inspirações, seus objetivos. O que desejam para o futuro, suas perspectivas, aspirações. Estas são informações importantes para o momento de se pensar nas estratégias de retenção para os/as próximos/as ingressantes e em como que a escola pode ser melhor do que ela é. Além disso, o ato de narrar sua história poderá ajudar o/a participante a dar sentidos e significados para os eventos da sua vida. Contar sua história vale muito, ter sua experiência relatada, reconhecida e validada pelo/a outro/a como uma história de vida ajuda a ter a dimensão de unidade e de coletivo. Perceber ou sentir que foi ouvido/a e compreendido/a é extremamente importante para o indivíduo ter uma conexão humana.

Tendo em conta que o perfil do/a estudante da EJA é, em sua maioria, composto por indivíduos que vivenciaram algum tipo de insucesso escolar ou que abandonaram precocemente o processo educacional formal, frequentemente acreditando-se incapazes e inferiores aos/as que permaneceram no sistema (Medeiros, 2012), foi indagado se o documentário poderia contribuir para o aumento da autoestima desses/as estudantes. Os resultados indicaram que 84,6% dos/as participantes concordaram que o documentário cumpre esse propósito. A autoestima é um elemento central no processo de aprendizagem, pois exerce uma influência significativa sobre o/a educando/a, podendo impulsioná-lo a enfrentar novos desafios ou fragilizar suas ações em um contexto competitivo e exigente. A busca pela realização pessoal e profissional envolve, primordialmente, uma reflexão interna, no intuito de conhecer e aceitar o “eu”, reconhecendo tanto as qualidades quanto as limitações. Esse processo também está relacionado ao reconhecimento do amor próprio, essencial para a construção de uma identidade autêntica e para o fortalecimento das relações interpessoais (Medeiros, 2012).

Considerando que o documentário visa promover a motivação dos/as estudantes da EJA-EPT no que tange à permanência escolar, 84,6% dos/as participantes concordaram com tal proposição. De acordo com Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 143), “A motivação

que sustenta o projeto pessoal de aprender é a principal fonte de energia do aprendiz”. Nesse sentido, um/a estudante motivado/a tende a desempenhar suas atividades e tarefas com maior determinação e entusiasmo, com o objetivo de progredir e adquirir conhecimento de forma efetiva.

Foi questionado aos/às docentes se, assim como a pesquisadora, consideravam que o documentário poderia ser utilizado também como um vídeo institucional, servindo como ferramenta de divulgação do curso. Com base nos resultados obtidos, 92,3% dos/as participantes concordaram com essa proposta, considerando-a compatível com as práticas já adotadas.

Por fim, 92,3% dos/as respondentes concordaram que o documentário contribui significativamente para que os/as estudantes sintam orgulho do curso. Essa questão foi formulada com base nas respostas dos/as egressos/as, que expressaram de maneira inegável sua emoção, gratidão e entusiasmo ao rememorem o período em que cursaram o Secretariado EJA-EPT. Conforme Maraschin (2019, p. 262), “A emoção e o entusiasmo de um trabalhador que narra a sua trajetória diária para trabalhar e estudar explica muito do que é e representa o Proeja na vida dos estudantes”.

Os resultados obtidos revelaram-se particularmente satisfatórios para a pesquisadora, tendo em vista o objetivo estabelecido e os esforços demandados para a realização do estudo e a produção do documentário. Contudo, a satisfação é ainda mais intensificada pela possibilidade de proporcionar um espaço de expressão para esse público de estudantes trabalhadores/as.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas são as situações em que os/as educandos/as da EJA e da EJA-EPT são marginalizados/as e pouco ouvidos/as devido à sua condição de invisibilidade, assim, a produção de materiais educativos,

como documentários, filmes, *podcasts*, livros, entre outros, se configura como um importante canal de divulgação da realidade desses/as sujeitos/as. Suas histórias, ao serem compartilhadas, refletem uma realidade muitas vezes desconhecida até mesmo pela própria comunidade escolar. Essa abordagem representa uma oportunidade para garantir seu espaço de fala, permitindo que expressem os motivos que os levaram a retornar à escola, suas expectativas em relação ao ambiente educacional, os desafios e processos de resistência enfrentados em um sistema marcado por desigualdades, além da luta pelo empoderamento enquanto cidadãos e cidadãs.

No momento atual, os programas educacionais destinados a jovens e adultos/as têm sido alvo de silenciamento, tanto no âmbito das políticas públicas quanto na realidade das instituições educacionais, o que torna o enfrentamento dos desafios relacionados à EJA, bem como à EJA-EPT, um processo de considerável complexidade. A ação política que visa à inclusão social não está desvinculada da lógica que perpetua a exclusão. No entanto, é importante destacar que, em diversas localidades, persistem estratégias voltadas ao fortalecimento das classes populares, as quais ensinam aos/às envolvidos/as a necessidade de resgatar jovens e adultos/as excluídos/as tanto do ambiente escolar quanto do mundo do trabalho. Nesse sentido, a relevância de desenvolver ações que proporcionem voz a esses/as sujeitos/as é evidente, visto que tais iniciativas são fundamentais para evidenciar os processos de empoderamento das classes populares por meio da educação.

Dessa forma, é fundamental ouvir o/a trabalhador/a, tanto aquele que está presente na escola quanto aquele já inserido no processo produtivo, no que diz respeito à sua relação com o saber, enquanto sujeito ativo na construção social do conhecimento. O objetivo é identificar suas necessidades e compreender melhor a função que a escola exerce, com o intuito de ampliar os espaços de negociação. O documentário, além de ser considerado um produto educacional, facilitando os processos de aprendizagem, oferece informações relevantes

para o momento de reflexão sobre estratégias de retenção para os/as próximos/as ingressantes nos cursos das referidas modalidades, configure-se como um *feedback* significativo a ser considerado nas tomadas de decisão por parte da gestão escolar e da equipe pedagógica.

REFERÊNCIAS

- BANDURA, Albert; AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely. **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base. Brasília, DF, agosto de 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.
- CACHO, Mylenna V.; MOURA, Dante H.; SILVA, Francisca N. da. A educação de jovens e adultos integrada com a educação profissional: contrapontos dos planos nacionais de educação do século XXI no Brasil. In: **Anais do III Colóquio Nacional – Eixo Temático I – Políticas em educação profissional**. 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1195>. Acesso em: 8 jan. 2025.
- GUIMARÃES, Sueli. E. R.; BORUCHOVITCH, Evelyn. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2004, 17(2), p. 143-150. Disponível em: <https://www.scielo.br/prc/v17n2/22466.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.
- KAPLÚN, Gabriel. **Materiais educativos: a experiência de aprendizado**. Revista Comunicação & Educação, 27, 46-60, maio/

- ago, 2003. Disponível em: <https://x.gd/oMEmD>. Acesso em: 9 jan. 2025.
- MARASCHIN, Mariglei Severo. **Trabalho pedagógico na educação profissional: o Proeja entre disputas, políticas e experiências**. Curitiba: Apprius, 2019.
- MEDEIROS, Michelle Karinne M. R. A autoestima de alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos. **Revista Movimenta**. ISSN: 1984-4298. Vol. 5 n 1 (2012). Disponível em: <https://x.gd/ce2Gu>. Acesso em: 14 jan. 2025.
- MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Trad. Mônica Saddy Martins. 5ª ed. Campinas, SP: Papiros, 2012.
- OLIVEIRA, Ruti A. Barbosa. **Narrativas dos sujeitos do Proeja do curso Secretariado do IFSul Câmpus Venâncio Aires**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica). IFSul. Charqueadas. 2020.
- PAZZINI, Darlin N. A.; ARAÚJO, Fabrício V. de. **O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem**. 2013. Disponível em: <https://x.gd/uEwFW>. Acesso em: 17 jan. 2025.
- RAMOS, Fernão P. **Mas afinal... o que é mesmo documentário?** 2ª ed. São Paulo: Senac/SP, 2013.
- SILVA, Mônica R.; JORGE, Ceuli M. O reencontro dos sujeitos adultos com a escola: significados e tensões no âmbito do PROEJA. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, n.º 142, p. 55-71, jan.-mar., 2018. Disponível em: <https://x.gd/uCVYn>. Acesso em: 8 jan. 2025.
- SIMÕES, Renata D. Evasão e permanência na educação de jovens e adultos: o papel da escola nesses processos. **Pensar a Educação**. [s.d.]. Disponível em: <https://x.gd/1fjhS>. Acesso em: 17 jan. 2025.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Da recepção à
transformação:
possibilidades metodológicas
no Ensino de Literatura
na Educação de Jovens
e Adultos integrada à
Educação Profissional
e Tecnológica

*Vitória Carolini Ferraz Oliveira*³²

10.58976/978-65-975625-0-3.cap09

32 Mestranda em Estudos Literários PPGL/UFSM; vitoriacarolini.fo@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Literatura na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) apresenta desafios específicos, que envolvem desde as trajetórias descontínuas dos estudantes até à necessidade de metodologias que valorizem suas experiências e conhecimentos prévios. Assim, como afirma Freire (1987, p. 33), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, evidenciando a necessidade de conectar a literatura à realidade dos estudantes.

A literatura, compreendida, neste trabalho, como experiência estética e discursiva, tem um potencial transformador que vai além da decodificação de signos linguísticos, possibilitando que os estudantes se reconheçam como sujeitos ativos na construção do conhecimento e da própria história. Nesse sentido, o presente estudo busca analisar as possibilidades de ensino de literatura no EJA-EPT a partir das abordagens da Estética da Recepção, Pedagogia Crítica, Leitura como Experiência e Efeito Estético, explorando suas contribuições para a formação leitora dos estudantes.

A relevância deste estudo está na urgência de repensar as práticas pedagógicas voltadas para o ensino de literatura nesse contexto específico, considerando que os estudantes do EJA-EPT possuem histórias de vida marcadas por desafios sociais, econômicos e educacionais que impactam diretamente suas relações com a leitura. Além disso, a formação leitora não se trata apenas de um processo técnico de alfabetização e decodificação textual, mas também de um espaço de reflexão crítica e de emancipação social. Como pontua Iser (1996, p. 45), “o texto literário se completa na interação com o leitor”, o que reforça a importância de abordagens que considerem a participação ativa dos estudantes.

Logo, a literatura, quando abordada de maneira dialógica e sensível à realidade dos estudantes, pode funcionar como um meio para o desenvolvimento de pensamento crítico, de fortalecimento

da identidade e de ampliação do repertório cultural. Assim, compreender como diferentes abordagens teóricas podem ser mobilizadas para potencializar a leitura literária nesse cenário é essencial para que se desenvolvam estratégias mais eficazes e inclusivas. Para isso, o estudo propõe discutir não apenas os desafios, mas também os caminhos viáveis para tornar a literatura uma experiência significativa e emancipadora.

O objetivo principal desta pesquisa é investigar como o ensino de literatura pode ser estruturado no EJA-EPT a partir das abordagens mencionadas, promovendo um diálogo entre teoria e prática que favoreça a formação leitora dos estudantes. Para tanto, busca-se identificar os desafios específicos do ensino de literatura nesse contexto, analisar as contribuições das abordagens teóricas para a mediação literária e apresentar possibilidades de articulação entre essas teorias e as práticas em sala de aula. Além disso, pretende-se aprofundar a compreensão sobre a influência da leitura literária na construção da subjetividade dos estudantes e sua relação com as múltiplas esferas da vida cotidiana. Logo, esse estudo visa oferecer subsídios teóricos e metodológicos que possam auxiliar educadores na construção de estratégias pedagógicas mais coerentes com as necessidades do público inserido nessa modalidade de ensino, valorizando suas experiências e contribuindo para a democratização do acesso ao conhecimento literário.

Para organizar essa discussão, o capítulo está estruturado em quatro momentos principais. Inicialmente, será abordado o contexto do ensino-aprendizagem no EJA-EPT, destacando os desafios e especificidades dessa modalidade de ensino e seu impacto no ensino de literatura. Essa seção será dedicada à análise do perfil dos estudantes do EJA-EPT, seus repertórios culturais e as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização. Em seguida, serão discutidos os aspectos metodológicos da pesquisa, evidenciando os critérios de seleção teórica e as abordagens adotadas, além das estratégias utilizadas para compreender como a literatura pode ser trabalhada de maneira efetiva

nesse contexto. Posteriormente, será realizada uma revisão teórica aprofundada sobre as abordagens escolhidas – Estética da Recepção, Pedagogia Crítica, Leitura como Experiência e Efeito Estético –, demonstrando como essas perspectivas podem contribuir para um ensino de literatura mais significativo e acessível aos estudantes do EJA-EPT. Uma vez que, como destaca Jauss (1994, p. 22), “a literatura só adquire sentido na medida em que encontra um horizonte de expectativa no leitor”, torna a interação com os textos um elemento essencial na prática pedagógica. Assim, sendo discutida a relação entre teoria e prática por meio do conto “As rosas” de Júlia Lopes de Almeida (2002), será analisado como essas abordagens podem ser aplicadas ao contexto do EJA-EPT e apontado caminhos para a implementação de propostas pedagógicas inovadoras, incluindo de atividades práticas que podem ser adaptadas aos seus diversos contextos dentro de sala de aula.

A pesquisa se encerra com as considerações finais, que sintetizam os principais achados do estudo e discutem suas implicações para a prática docente. Dessa forma, espera-se que esta investigação possa contribuir significativamente para a reflexão sobre o ensino de literatura no EJA-EPT, incentivando práticas mais dialógicas, inclusivas e transformadoras. Em um cenário educacional que ainda carrega desafios estruturais e pedagógicos, reconhecer a literatura como um instrumento de emancipação e pertencimento social pode representar um passo fundamental para a construção de um ensino mais humanizado e alinhado às necessidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica.

2. DESENVOLVIMENTO

A Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social e educacional de indivíduos que, por diversos

motivos, não concluíram sua formação na idade regular. Segundo Arroyo (2017, p. 25), “a EJA é marcada por trajetórias interrompidas e pela diversidade de seus sujeitos, exigindo práticas pedagógicas que respeitem essas experiências”. Este público é caracterizado por uma heterogeneidade significativa, abrangendo desde jovens que interromperam seus estudos precocemente até adultos que buscam retomar a escolarização após longos períodos dedicados ao trabalho e à família. Como Freire (1996, p. 58) pontua, “a educação deve partir da realidade concreta dos educandos, respeitando seus saberes e experiências”, o que reforça a necessidade de abordagens que considerem essas vivências. Muitos desses estudantes enfrentam jornadas duplas ou triplas, conciliando responsabilidades profissionais, domésticas e acadêmicas, o que demanda uma abordagem pedagógica sensível às suas realidades e necessidades específicas.

No contexto do ensino de literatura para a EJA-EPT, emergem desafios particulares relacionados ao letramento e à promoção de uma relação prazerosa com a leitura. Tradicionalmente, o ensino literário tem se concentrado na transmissão de conteúdos canônicos e na memorização de períodos literários, o que pode não ressoar com as vivências e interesses dos alunos da EJA-EPT. Como destaca Kleiman (2008, p. 34), “o ensino da literatura não pode se restringir à transmissão de conhecimento sobre textos consagrados, mas deve possibilitar interações significativas entre os leitores e as obras”. Para tornar a literatura relevante e significativa, é fundamental adotar metodologias que valorizem as experiências prévias dos estudantes, promovendo a leitura como uma prática emancipatória e prazerosa.

Ademais, nesta análise, o letramento literário não é adotado como abordagem central por privilegiar uma progressão linear na formação do leitor, muitas vezes vinculada ao ensino sistemático de elementos estruturais do texto literário e ao desenvolvimento de habilidades interpretativas dentro de um modelo que pode não dialogar com as realidades e vivências dos estudantes do EJA-EPT.

Por isso, considera-se que abordagens como a Estética da Recepção e a Leitura como Experiência são mais eficazes na valorização da subjetividade do leitor e na promoção de uma relação mais orgânica e significativa com a literatura. A Teoria do Efeito Estético, proposta por Iser (1996), complementa essas perspectivas ao destacar como o texto literário se completa na interação com o leitor, enfatizando o impacto emocional e sensorial que a obra provoca. Além disso, a Pedagogia Crítica enfatiza a leitura como um ato político e transformador, permitindo que os estudantes analisem criticamente os textos à luz de suas próprias experiências e contextos sociais. Dessa forma, o foco deste estudo está na promoção da recepção ativa dos textos literários, incentivando a interação crítica e a construção de significados pelos próprios alunos.

Ao utilizar-se de uma abordagem teórica predominantemente para o ensino de literatura, é possível que haja reflexos das outras abordagens, pois essa combinação não apenas valoriza a subjetividade e a experiência individual do leitor, mas também reconhece o potencial transformador da literatura, tanto no plano pessoal quanto no coletivo, ao integrar a dimensão estética, emocional e crítica do ato de ler.

Logo, a escolha das abordagens teóricas neste estudo fundamenta-se em perspectivas que priorizam a participação ativa dos leitores e a valorização de suas experiências individuais. A Estética da Recepção, conforme proposta por Jauss (1994, p. 22), enfatiza que “a literatura só adquire sentido na medida em que encontra um horizonte de expectativa no leitor”, o que possibilita um ensino mais significativo e participativo. A Pedagogia Crítica, conforme discutida por Freire (1996, p. 40), ressalta que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”, promovendo uma aprendizagem dialógica e emancipatória por meio do debate de questões sociais nos textos literários. O Efeito Estético, segundo Iser (1996, p. 45), reforça que “o texto literário se completa na interação com o leitor”, destacando a importância

da resposta emocional e intelectual no processo de leitura. Já a Leitura como Experiência propõe uma relação ativa e transformadora do leitor com o texto, favorecendo a formação de uma identidade leitora autônoma.

Como forma de facilitar a compreensão das diferenças e convergências entre essas abordagens, elaborou-se o quadro 1, comparativo que sintetiza seus objetivos e principais autores.

Quadro 1 – Comparativo das abordagens

Abordagem teórica	Objetivo	Principais autores
Estética da Recepção	Investigar o papel do leitor na construção do significado do texto, destacando a interação entre obra e receptor. Foca no diálogo entre o texto e o leitor, destacando que o significado não está apenas no texto, mas na interpretação do receptor. Jauss (1994b) introduz o conceito de “horizonte de expectativas”, enquanto Iser fala dos “espaços vazios” que o leitor preenche.	Hans Robert Jauss (1994a; 1994b), Wolfgang Iser (1996), Roman Ingarden (2015).
Pedagogia crítica	Promover a leitura como prática libertadora, questionando estruturas de poder e desigualdades sociais. Propõe uma leitura engajada, em que o leitor questiona o mundo e se posiciona criticamente. Paulo Freire (1987; 1996) é central, com sua ideia de “leitura do mundo” antes da “leitura da palavra”.	Paulo Freire (1987; 1996), Henry Giroux (1997), Peter McLaren (2003).

(continua)

Abordagem teórica	Objetivo	Principais autores
Efeito estético	Analisar como a obra de arte (ou texto) afeta emocional e sensorialmente o receptor. Refere-se ao impacto emocional e sensorial que uma obra causa no receptor. Está ligado à Estética da Recepção, mas enfatiza mais a experiência subjetiva do leitor/espectador.	Hans Robert Jauss (1994a; 1994b), Wolfgang Iser (1996) (também associados à Estética da Recepção).
Leitura como experiência	Entender a leitura como uma vivência subjetiva e transformadora, que envolve emoções, memórias e identidades. Aborda a leitura como um processo íntimo e transformador, que envolve a subjetividade do leitor.	Jorge Larrosa (1998), Georges Poulet (2008),

Fonte: Elaborada pela autora.

A metodologia adotada para a realização deste trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, que busca compreender as potencialidades do ensino de literatura no EJA-EPT a partir das abordagens teóricas mencionadas. Dessa forma, a pesquisa não se limita a uma análise teórica, mas também propõe possibilidades práticas para a implementação dessas abordagens em sala de aula.

Para tanto, será realizada uma revisão bibliográfica aprofundada, que permitirá estabelecer o referencial teórico necessário à compreensão das especificidades do ensino de literatura nesse contexto. Além disso, serão analisadas práticas pedagógicas que busquem articular teoria e prática, de modo a fornecer subsídios aos educadores que atuam na EJA-EPT. Como parte do estudo, será dedicada uma seção específica à aplicação dessas abordagens por meio da leitura e interpretação de textos literários, com um enfoque especial nos contos.

A escolha dos contos como gênero literário principal para esta análise se justifica por suas características estruturais e acessibilidade.

Os contos, por serem narrativas mais curtas, permitem uma abordagem dinâmica e favorecem a construção de sentido a partir das experiências dos leitores. Além disso, sua diversidade temática possibilita a escolha de textos que dialoguem diretamente com as vivências dos alunos da EJA-EPT, criando um ambiente propício para discussões críticas e reflexivas. A priorização de exemplos nacionais busca aproximar os estudantes de realidades culturais e sociais que lhes são familiares, facilitando a identificação e o engajamento com as obras. No entanto, a inclusão de textos internacionais também é essencial para o “eu leitor”, pois amplia horizontes, expõe os estudantes a diferentes perspectivas culturais e enriquece sua compreensão do mundo, contribuindo para uma formação leitora mais plural e crítica.

Ademais, o estudo não exclui a indicação da utilização de outros gêneros literários, como romances, novelas e peças dramáticas. Pelo contrário, considera que a diversidade de gêneros pode enriquecer ainda mais a experiência leitora dos estudantes, ampliando suas possibilidades de interpretação e interação com diferentes formas narrativas. Essa abordagem multifacetada, que combina textos nacionais e internacionais, bem como diversos gêneros literários, visa promover uma leitura mais abrangente e significativa, capaz de conectar os alunos tanto às suas raízes culturais quanto ao universo globalizado em que estão inseridos.

Dessa forma, a metodologia deste estudo busca não apenas analisar teoricamente as abordagens escolhidas, mas também demonstrar como elas podem ser aplicadas na prática docente, respeitando as particularidades do público da EJA-EPT e promovendo um ensino de literatura mais significativo e transformador. A diversidade de textos literários explorados e a valorização da recepção dos alunos são elementos centrais para garantir que a literatura cumpra seu papel de formar leitores críticos e participativos.

2.1 CONTO “AS ROSAS”, JÚLIA LOPES DE ALMEIDA (2002)

“As rosas”, de Júlia Lopes de Almeida (2002), é uma narrativa que combina elementos de realismo e simbolismo, explorando temas como aparência versus essência, violência doméstica, amor obsessivo e redenção.

O conto começa com uma descrição detalhada do jardineiro, retratado como uma figura grotesca e sombria, cuja aparência física contrasta com sua habilidade para cuidar das flores. Esse contraste entre a feiura exterior e a delicadeza interior (ou aparente) do jardineiro é um dos eixos centrais da narrativa. A escolha desse personagem como protagonista desafia o leitor a questionar suas próprias noções de beleza e moralidade. O jardineiro, apesar de sua aparência assustadora, demonstra um cuidado meticuloso com as rosas, o que inicialmente o torna uma figura simpática aos olhos da narradora e, por extensão, do leitor.

No entanto, essa imagem é subvertida no clímax da história, quando o jardineiro revela seu lado mais sombrio. A violência cometida contra a própria filha, justificada por um sentimento distorcido de amor e proteção, expõe a complexidade de sua personalidade. Ele não é apenas um cuidador de flores, mas também um homem dominado por uma paixão obsessiva e possessiva, que o leva a cometer um ato extremo. Assim, esse desfecho chocante força o leitor a reconsiderar suas impressões iniciais sobre o personagem, questionando até que ponto a aparência reflete a essência e como a dor e a solidão podem distorcer o comportamento humano.

O simbolismo das rosas também desempenha um papel central no conto. As flores, tradicionalmente associadas à beleza e ao amor, são usadas de maneira paradoxal pelo jardineiro para cobrir o corpo de sua filha morta. Esse ato, ao mesmo tempo macabro e poético, une a ideia de vida e morte, beleza e horror, em uma única imagem poderosa. As rosas, que antes representavam a esperança e a promessa de

um jardim exuberante, tornam-se um símbolo de luto e perda. Essa dualidade reforça o tema central do conto: a coexistência de luz e escuridão, amor e violência, dentro da natureza humana.

Além disso, o conto aborda questões sociais relevantes, como a violência doméstica e a opressão feminina. A filha do jardineiro é retratada como uma vítima não apenas de seu amante, mas também do controle excessivo de seu pai. A justificativa do jardineiro para o assassinato – proteger a honra da filha – reflete uma mentalidade patriarcal que vê as mulheres como propriedade, cujas vidas podem ser controladas e até mesmo tiradas em nome da “proteção”. Essa crítica social, embora sutil, é profundamente impactante e convida o leitor a refletir sobre as estruturas de poder que perpetuam a violência contra as mulheres.

A escolha do conto “As rosas”, de Júlia Lopes de Almeida (2002), se justifica pela sua riqueza literária e temática, que permite uma abordagem multifacetada a partir de diferentes teorias críticas. Essa multiplicidade de camadas presentes no texto oferece ao educador a oportunidade de trabalhar com os alunos não apenas a compreensão literal da narrativa, mas também a análise crítica, a reflexão emocional e a conexão com questões sociais e humanas mais amplas.

Portanto, pela capacidade de explorar o conto a partir de múltiplos olhares teóricos, permite que o educador adapte suas propostas de acordo com os objetivos pedagógicos e as necessidades da turma. Cada camada do texto – seja a construção de significados a partir da Estética da Recepção, o impacto emocional do Efeito Estético, a reflexão crítica proposta pela Pedagogia Crítica ou a experiência pessoal da Leitura como Experiência – oferece uma oportunidade única para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, tornando a literatura uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos alunos – sendo exemplificado na seção a seguir.

2.2 PROPOSTA EXEMPLIFICADORA: ESTÉTICA DA RECEPÇÃO EM SALA DE AULA

A Estética da Recepção, proposta por Jauss (1994a; 1994b), enfatiza que o significado de um texto literário não está apenas no texto em si, mas na interação entre o texto e o leitor. Cada leitor traz consigo um “horizonte de expectativas” formado por suas experiências culturais, sociais e pessoais, que influencia sua interpretação. No conto “As rosas”, a ambiguidade do jardineiro – que é inicialmente descrito como uma figura grotesca, mas posteriormente revela uma profunda dor humana – permite que os leitores construam diferentes significados. Alguns podem vê-lo como um monstro, enquanto outros podem simpatizar com sua tragédia pessoal.

Logo, para explorar essa teoria, propõe-se uma atividade em que os alunos leiam o conto e, em grupos, discutam suas interpretações iniciais. Em seguida, cada grupo deve apresentar sua leitura, destacando como suas experiências pessoais influenciaram sua compreensão. Por exemplo, alunos que já vivenciaram situações de perda ou conflito familiar podem interpretar o jardineiro como uma figura trágica, enquanto outros podem focar na violência de suas ações. Essa atividade permite discutir como o mesmo texto pode gerar múltiplas leituras, dependendo do contexto do leitor.

Assim, a ambiguidade do jardineiro é central para a Estética da Recepção. Pois, ele não só é descrito como “feio” e “medonho”, mas também como alguém que cuida das flores com dedicação. Enquanto no clímax da história, sua ação violenta, sendo justificada por um sentimento de amor e proteção, desafia o leitor a reconciliar essas duas facetas. Logo, a pergunta “Ele é um monstro ou uma vítima?” não tem uma resposta definitiva, e é justamente essa dualidade que convida o leitor a refletir sobre suas próprias percepções de justiça e moralidade.

2.3 PROPOSTA EXEMPLIFICADORA: PEDAGOGIA CRÍTICA EM SALA DE AULA

A Pedagogia Crítica, baseada nas ideias de Freire (1987; 1996), incentiva os alunos a refletirem sobre as estruturas de poder e opressão presentes na sociedade. Em “As rosas” (Almeida, 2002), o jardineiro exerce controle absoluto sobre sua filha, culminando em um ato de violência extrema. A história pode ser lida como uma crítica à violência doméstica e ao patriarcado, que muitas vezes justifica ou ignora a opressão das mulheres.

Sendo assim, uma atividade proposta é organizar um debate sobre as relações de poder no conto. Os alunos podem discutir questões como: Por que o jardineiro acha que tem o direito de controlar a vida de sua filha? Como a sociedade retrata a violência doméstica? Eles também podem comparar o conto com situações reais, refletindo sobre como a literatura pode ser usada para discutir problemas sociais. Assim, essa atividade promove uma leitura crítica e engajada, alinhada com os princípios da Pedagogia Crítica.

Uma possível análise do conto é que o jardineiro é uma figura complexa, pois ao mesmo tempo ele é um cuidador (das flores) e um opressor (de sua filha). Sua justificativa para o assassinato – proteger a honra da filha – reflete uma mentalidade patriarcal que vê as mulheres como propriedade. E a narradora, que inicialmente simpatiza com o jardineiro, é confrontada com a brutalidade de suas ações, o que pode levar o leitor a questionar suas próprias suposições sobre poder e gênero.

2.4 PROPOSTA EXEMPLIFICADORA: EFEITO ESTÉTICO EM SALA DE AULA

O Efeito Estético, conforme discutido por Iser (1996), refere-se à capacidade do texto de envolver o leitor emocionalmente e sensorialmente, criando uma experiência imersiva. Em “As rosas”, a descrição

detalhada do jardim, com suas rosas e o crepúsculo, contrasta com a brutalidade do desfecho, criando um impacto emocional forte, pois o conto utiliza imagens sensoriais – como o perfume das rosas, a luz da lua e a feiura do jardineiro – para envolver o leitor e prepará-lo para o choque final sucedido pela brutalidade rompida pelo desfecho. Já que cria-se um choque profundo no leitor, que não apenas se vê surpreso, mas também desconcertado pela transição entre a beleza bucólica e a cruel realidade do destino das personagens, como a feiura do jardineiro, por exemplo, que à primeira vista poderia ser apenas mais uma figura do cotidiano, mas ganha um caráter simbólico e perturbador, refletindo a desconstrução de uma aparente harmonia. Assim, a violência do final não é meramente um evento narrativo, mas um impacto emocional que quebra a expectativa do leitor, criando uma reflexão amarga sobre as contradições entre o belo e o grotesco, o suave e o violento.

Logo, uma atividade possível é pedir aos alunos que identifiquem passagens do conto que despertaram fortes reações emocionais ou sensoriais. Em seguida, eles podem escrever um texto reflexivo sobre como essas descrições contribuíram para sua experiência de leitura. Por exemplo, a descrição do jardim no início do conto cria uma sensação de paz e beleza, que é abruptamente quebrada pela revelação final. Essa atividade ajuda os alunos a perceber como o autor utiliza a linguagem para manipular as emoções do leitor.

Ou seja, o efeito estético irá desenvolver as percepções particulares evidentes, por exemplo, no contraste entre a beleza do jardim e a feiura do jardineiro. Enquanto o jardim é descrito como um lugar de delicadeza e harmonia, o jardineiro é retratado como uma figura sombria e violenta. E isso é amplificado no final, quando o jardineiro veste sua filha morta com rosas, unindo beleza e horror em uma única imagem, sendo esse momento chocante, mas também poeticamente poderoso, demonstrando como o efeito estético pode ser usado para provocar reflexão.

2.5 PROPOSTA EXEMPLIFICADORA: COMO EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

A Leitura como Experiência, proposta por Jorge Larrosa (1998), enfatiza que a leitura é uma experiência viva e pessoal, que pode transformar o leitor. Em “As rosas” (Almeida, 2002), a narrativa envolvente e o desfecho chocante podem levar os leitores a refletir sobre temas como perda, redenção e a natureza humana.

A possibilidade de atividade em sala de aula é pedir aos alunos que escrevam um diário de leitura, registrando como suas percepções e emoções mudaram ao longo da leitura. Eles podem refletir sobre como se sentiram ao descobrir o destino da filha do jardineiro e como isso os fez pensar sobre suas próprias vidas. Em seguida, organizar uma roda de conversa em que os alunos possam compartilhar suas experiências de leitura.

Uma vez que a leitura de “As rosas” (Almeida, 2002) é uma experiência que começa com uma sensação de beleza e tranquilidade, acaba terminando com um choque emocional. E essa jornada reflete a própria natureza da experiência humana, que muitas vezes combina momentos de luz e escuridão. Assim, ao final da leitura, o leitor é convidado a refletir sobre suas próprias experiências de perda e redenção, demonstrando como a literatura pode ser uma ferramenta poderosa para a autorreflexão.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Literatura na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) apresenta desafios específicos, mas também oferece oportunidades únicas para a promoção de uma formação leitora significativa e transformadora. Este estudo buscou analisar como as abordagens da Estética da Recepção, Pedagogia Crítica, Leitura como Experiência e Efeito Estético

podem contribuir para o ensino de literatura nesse contexto, valorizando as experiências dos estudantes e promovendo uma leitura crítica e emancipadora.

A Estética da Recepção, ao destacar a interação entre o texto e o leitor, permite que os alunos construam significados a partir de suas próprias vivências, reconhecendo-se como sujeitos ativos no processo de leitura. A Pedagogia Crítica, por sua vez, incentiva a reflexão sobre as estruturas de poder e desigualdades sociais, transformando a leitura em um ato político e libertador. O Efeito Estético ressalta a importância da experiência emocional e sensorial, enquanto a Leitura como Experiência enfatiza o caráter transformador da literatura, que pode impactar a subjetividade e a identidade dos leitores.

Assim, a aplicação dessas abordagens no conto “As rosas”, de Júlia Lopes de Almeida (2002), demonstrou como a literatura pode ser explorada em múltiplas camadas, desde a construção de significados até a reflexão crítica sobre questões sociais e humanas. O conto, com sua riqueza temática e simbólica, oferece um campo fértil para discussões sobre aparência versus essência, violência doméstica, amor obsessivo e redenção, temas que podem ressoar com as experiências de muitos estudantes da EJA-EPT.

Portanto, a integração dessas abordagens no ensino de literatura na EJA-EPT não apenas enriquece a formação leitora dos alunos, mas também contribui para sua emancipação social e intelectual. Pois, ao valorizar as experiências individuais e promover uma leitura crítica e reflexiva, o educador pode transformar a literatura em uma ferramenta poderosa para a construção de um ensino mais humanizado, inclusivo e alinhado às necessidades dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Júlia Lopes de. **As Rosas**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

- ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 19-34.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIROUX, Henry. **Pedagogia crítica e educação política**. Tradução de J. A. Parra. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- INGARDEN, Roman. **A obra de arte literária**. Tradução de Carlos Alberto M. P. P. de S. Lima. São Paulo: Editora 34, 2015.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.
- JAUSS, Hans Robert. **A literatura como provocação**. Tradução de Teresa Cruz. Lisboa: Vega, 1994a.
- JAUSS, Hans Robert. **Estética da recepção**. Tradução de Teresa Cruz. Lisboa: Vega, 1994b.
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1998.
- MCLAREN, Peter. **Pedagogia crítica na era do capitalismo global**. São Paulo: Cortez, 2003.
- POULET, Georges. **O homem e o livro**: a leitura e a experiência do texto. Tradução de José de Oliveira. São Paulo: Editora 34, 2008.

Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional nos Governos do Rio Grande do Sul (2007-2021)

*Mareliza Fagundes de Araujo Duarte*³³

*Mariglei Severo Maraschin*³⁴

10.58976/978-65-975625-0-3, cap10

1. INTRODUÇÃO

Até quando?

[...]

Acordo num tenho trabalho, procuro trabalho, quero trabalhar o cara me pede diploma, num tenho diploma, num

33 Doutoranda em Educação/UFSM; marelizaduarte2017@gmail.com.

34 Doutora em Educação; Professora Titular do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no CTISM/UFSM; mariglei@ctism.ufsm.br.

*pude estudar e querem q'eu seja educado, q'eu ande arru-
mado q'eu saiba falar aquilo que o mundo me pede não é
mundo que me dá
[...]*

(Gabriel Pensador, 2001)

A epígrafe, com trechos da letra da música “Até quando?”, escrita e interpretada por Gabriel Pensador, Tiago Mocotó e Itaal Shur e lançada, originalmente, no álbum *Seja Você mesmo* (mas não seja sempre o mesmo), em 2001, faz o ouvinte refletir sobre seu papel social e, movimentar-se ou não, será, consequentemente, o produto dessa reflexão. A canção procura chamar atenção para a dualidade da vida do trabalhador e trabalhadora em sociedade, posto que a ela impõe a necessidade da educação formal para o trabalho. No entanto, se o cidadão ou cidadã parar de trabalhar, não consegue sobreviver enquanto estudante, ou seja, aquilo que ele precisa não é o que a sociedade oferece. Até quando? Talvez seja a reflexão mais importante a ser feita.

Como forma de minimizar as consequências da falta de escolarização em adultos que, consequentemente, é um dos entraves para o acesso ao mundo do trabalho, está a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual objetiva oferecer acesso à educação formal às pessoas que, por variados motivos, não concluíram seus estudos em um dos níveis da Educação Básica, na idade ideal. Assim, a EJA, integrada à Educação Profissional, torna-se um recurso viável para mitigar as dificuldades de acesso ao trabalho formal.

No Brasil, através do Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005, foi criado o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos, com oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tendo como início da ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Por meio do Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, o programa foi ampliado e passou a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de

Jovens e Adultos (PROEJA). O governo federal procurou, à época, estender o convite para os estados brasileiros, propondo incentivos financeiros para sua adesão.

A proposta do capítulo é questionar qual foi o interesse do Estado do Rio Grande do Sul sobre a implantação do PROEJA na rede estadual, nas escolas com oferta de Ensino Médio Integrado ao Técnico, numa relação em que assegure o caráter formativo entre a educação e o trabalho como um princípio educativo em uma das modalidades de ensino essencial para o trabalhador e a trabalhadora.

Para responder ao questionamento, iniciou-se a investigação por meio virtual em busca de Estudos Anteriores³⁵ sobre a temática e, na sequência, partiu-se para a análise documental de documentos denominados de Planos de Governo³⁶ (2007-2021).

Através de análise documental nos Planos de Governo de Yeda Crusius a Eduardo Leite (2007 a 2021), verificou-se em que medida houve interesse dos governadores eleitos no Estado do Rio Grande do Sul, sobre a implantação do PROEJA na rede estadual, nas escolas com oferta de Ensino Médio Integrado ao Técnico, numa relação em que assegure o caráter formativo entre a educação e o trabalho como um princípio educativo, entendendo se tratar de uma ação humanizadora que desenvolva as capacidades do ser humano de forma integral, como se evidencia na proposta do PROEJA.

O objeto de estudo, a EJA, está a cargo da Secretária de Educação do Estado do RS, oferecida no Ensino Fundamental e Médio. Já a Educação Profissional, ofertada no Ensino Médio, está sob orientação

35 Termo utilizado pelo Grupo de Pesquisa Transformação/ CTISM-UFSM, para referir-se a revisão bibliográfica ou estado do conhecimento para pesquisar trabalhos sobre a temática antecedentes do estudo.

36 Utilizou-se a nomenclatura Planos de governo para o documento que contém as propostas dos candidatos eleitos ao governo do estado cujo registro se encontra no Tribunal Superior Eleitoral brasileiro.

da Subsecretária da Educação, a Superintendência de Educação Profissional do Estado do RS (SUEPRO).

A investigação foi realizada no período de setembro de 2023 a abril de 2024, e como técnica foi utilizada a pesquisa em Estudos Anteriores, seja, inicialmente, de forma livre e virtual, no mecanismo de busca do *Google Search*, com o descritor PROEJA na rede estadual do Rio Grande do Sul, seja pelo *Google Acadêmico* ou, por último, através do Banco de Teses e Dissertações da Capes. Os resultados, com relação à busca livre, foi a listagem de duas experiências: um trabalho de pesquisa com o título “PROEJA no Rio Grande do Sul”, de Franzoi *et al.* (2010) que teve como objetivo discutir a experiência do PROEJA com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos; e um evento denominado Event3 – O PROEJA e a EJA-EPT na rede estadual do RS: Por que não? Trabalho incluso nos Anais do VI Encontro Nacional da EJA-EPT (PROEJA), da Rede Federal, na cidade do Rio de Janeiro, em outubro de 2023 (Duarte; Maraschin; Robaina Filho, 2023). O resultado, com relação ao *Google Acadêmico*, com o mesmo descritor, relacionou um único trabalho do Estado do Rio Grande do Norte, no entanto, sem fazer, referência a EJA. Por fim, os resultados no Banco de Teses e Dissertação da Capes, utilizando-se dos descritores: Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul; PROEJA na rede estadual de Educação do Rio Grande do Sul; Educação de Jovens e Adultos integrada ao Ensino Médio Técnico na rede estadual do Rio Grande do Sul e, Educação de Jovens e Adultos e a Educação Técnica na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e, no período em análise, não foram localizados trabalhos, ressaltando-se, assim, a importância de pesquisas sobre o tema, ou seja, da EJA integrada à Educação Profissional.

No desenvolver da pesquisa, procurou-se localizar em documentos oficiais dos governos do Estado do Rio Grande do Sul, propostas com relação à EJA integrada à Educação Profissional na Rede Estadual de Educação. O recorte de estudo, através da análise documental

e de conteúdo, nos Planos de governo dos Chefes de Estado do Rio Grande do Sul, do governo de Yeda Crusius ao primeiro governo de Eduardo Leite³⁷, (2007 a 2021), pretendeu delimitar a pesquisa, nos anos de 2000, as ações de governo que indicassem a integração da EJA com a Educação Profissional de forma macro, o qual se constatou com a implantação do PROEJA pelo governo federal, sendo, portanto, o ponto de partida do estudo. A escolha do documento Plano de Governo³⁸ deu-se por questões práticas e seguras, por ser um documento de caráter obrigatório, embora sem a necessidade de rigor científico e formal, para que o candidato ou candidata possa estar apto a concorrer ao pleito eleitoral. O fato é que estão, no seu escopo do Plano, as principais propostas para governar o estado, como também, ser um documento amplamente divulgado enquanto proposta, com função também de convencer o eleitor sobre as pretensões do candidato e candidata com relação ao voto.

Como corrobora Cellard (2012), para analisar em primeiro momento um documento, o pesquisador deverá estar atento às dimensões que estão intimamente relacionadas com o material como: o autor do documento, o contexto no qual foi elaborado, a confiabilidade do texto e a natureza do mesmo, os conceitos-chave e a lógica interna do texto (Cellard, 2012). Sendo assim, os planos de governo foram organizados de forma sistemática e identificados quanto à autoria, à forma e ao conteúdo, conforme quadro 1.

37 Eduardo Leite eleito para o quadriênio 2019-2022, renuncia em 2021.

38 Conforme a Lei n.º 9.504 de 30 de setembro de 1997 e redação dada pela Lei n.º 13.165, de 26 de setembro de 2015, artigo 11, § 1º, IX – “propostas defendidas pelo candidato a Prefeito, a Governador do Estado e a Presidente da República.

Quadro 1 – Relação dos Planos de Governos do Rio Grande do Sul

Governador(a)	Período	Título do documento Plano de Governo	Número de Páginas
Yeda Crusius	2007 – 2010	Um novo jeito de governar	62
Tarso Genro	2011- 2014	Programa de Governo/ Caderno de Propostas	60
José Sartori	2015 – 2018	Um novo caminho para o Rio Grande	52
Eduardo Leite	2019- 2022	Programa Rio Grande	48

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A pesquisa se deu, inicialmente, através da leitura dos documentos, assinalando a existência das palavras-chave e fazendo anotações, conforme o autor do documento procurou incluir o tema da pesquisa nas suas propostas de governo.

No decorrer da pesquisa, buscou-se pelas palavras Educação Profissional relacionando a Educação de Jovens e Adultos, como também as siglas: PROEJA, EJA-EPT, Ensino Técnico, Educação Técnica e a verificação do contexto em que os termos foram utilizados, além da lógica interna e o sentido das expressões, se existentes ou não, nos planos de governo selecionados. Ao tornarmos conhecedores das informações e sintetizá-las, como afirma May (2004), percebe-se que os documentos não existem isoladamente e, sim em uma estrutura teórica para que o conteúdo da pesquisa seja compreendido e, com isso, a produção dos resultados. Por fim, atribuiu-se a nomenclatura Plano de Governo para definir, de forma geral, as propostas de cada candidato (de Yeda Crusius a Eduardo Leite) ao Governo do Estado do Rio Grande do Sul, no período pesquisado.

No entanto, faz-se necessária a compreensão da historicidade do período e das influências acerca da EJA integrada à Educação Profissional no Brasil e no Rio Grande do Sul.

2. NO CENÁRIO FEDERAL, A ERA PETISTA E A CRIAÇÃO DO PROEJA

Em 2002, após várias tentativas, Luiz Inácio Lula da Silva, candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), chega à presidência do Brasil e permanece no governo por dois mandatos consecutivos. A posteriori, foi substituído por outra candidata do mesmo partido, assinando uma administração popular no Brasil por um longo período. Durante as duas gestões do governo de Lula (2003-2011), houve o resgate do papel do Estado como “incentivador e promotor de políticas socioeconômicas, nas quais a Educação Profissional passou a ter um papel importante” (Manfredi, 2016, p. 248). No cenário, uma grande mudança no desenvolvimento das políticas educacionais, priorizando, de fato, a Educação Profissional, como também a Educação de Jovens e Adultos, a EJA.

No primeiro mandato do governo de Lula, a proposta no discurso, era que as políticas públicas, principalmente, no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), deviam ser encaradas na condição de direito social e entendidas como dever do Estado. Com isso, havia a necessidade de elaboração de instrumentos de participação e controle social, como também a necessidade de se estreitar a relação das políticas educacionais com as políticas de desenvolvimento socioeconômicas, canalizadas para diminuição da exclusão econômica e social (Manfredi, 2016).

Embora se tentasse outro olhar para a Educação, o Ministério, mesmo tentando nova abordagem à Política Educacional, apresentou dificuldades para articular uma política a longo prazo como, por exemplo, na superação da Política de Governo ao encontro das Políticas de Estado; na diversidade demasiada de programas impedindo a fruição de verbas e recursos, provocando dificuldade de administração e a dificuldade de integrar e harmonizar propostas e projetos, na construção de uma boa articulação entre as instâncias federal, estadual e municipal (Manfredi, 2016).

Observa-se que nos discursos e nas legislações, a Educação é entendida como prioridade e um grande esforço é movimentado pelo governo para fazê-la alavancar em todo o país. A priori, enquanto as tentativas geram conflitos, acertos e erros, na tentativa de elaborar políticas de acordo com o que foi prometido durante as eleições para presidente do Brasil, por outro lado, os conflitos da disputa entre os que buscavam construir “um projeto de desenvolvimento mais autônomo, sustentável e solidário, relacionado aos que vivem do trabalho, em oposição ao projeto desenvolvimentista nos marcos do capitalismo associado na lógica da acumulação flexível” (Manfredi, 2016, p. 250). Também, foram elaboradas várias ações com relação à legislação para Educação Profissional no decorrer do período, com o fomento a políticas fundamentais para a EPT como o Ensino Médio Integrado e Educação Básica integrada a EPT na modalidade Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA, criado no final de um mandato e desenvolvido na sequência de outro.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), registra sua criação, inicialmente, durante esse período popular, pelo Decreto Federal n.º 5.478, de 24/06/2005, (Brasil, 2005) com a denominação de Programa de Integração da Educação Popular ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. A criação do Programa foi uma decisão do governo popular para atender à demanda de jovens e adultos com relação à oferta da educação profissional técnica de nível médio e o programa, inicialmente, foi direcionado como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

No ano seguinte, pelo Decreto Federal n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, é dado maior abrangência ao PROEJA, inclusive com aprofundamento nos seus princípios pedagógicos, passando a denominação de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, PROEJA.

No artigo 1º, parágrafo § 3º e 4º do referido Decreto Federal, como norma, dá oportunidade (transfere a decisão de forma discricionária) para que outras esferas públicas e privadas possam implantar o PROEJA como modalidade de ensino, conforme expresso no decreto:

§3º O PROEJA **poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais** e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

§4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a **partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único**, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais (Brasil, 2006, Grifo nosso).

O decreto que cria o PROEJA transfere a decisão de implantação, por exemplo, pela esfera estadual, de forma discricionária, ou seja, ficando a liberdade da administração, dentro dos limites da lei, optar ou não em implantar, uma vez que não há obrigatoriedade, embora na Rede Federal a obrigatoriedade é expressa no artigo 2º do Decreto Federal n.º 5.840/06 (Brasil, 2006).

Sendo assim, de acordo com as propostas e políticas dos governos (federal, estadual e municipal), uma política pública pode ser incentivada, “esquecida” temporariamente ou nem implementada, inclusive com o amparo legal e, também, de acordo com o entendimento de oportunidade e conveniência para o gestor movimentar ou não as propostas e ações motivadas pelos interesses políticos partidários, principalmente quando a elaboração e a criação de uma política pública é originária de um governo com ideologias contrárias. Essa referência está intrínseca e chama atenção para a observação de que, no período de 2002 a 2016, o governo federal se manteve com uma administração popular e, no Rio Grande do Sul, vários governadores

de partidos políticos diferentes se revezavam na administração estadual, conforme comentado a seguir.

3. O DESENCONTRO DAS AÇÕES NO CENÁRIO FEDERAL E ESTADUAL

No Rio Grande do Sul, no cotidiano e na linguagem popular gaúcha, para muitas pessoas, era considerado tradição a não reeleição de um candidato ao governo no RS, até a reeleição majoritária para o governo do estado de Eduardo Leite, no ano de 2022. Esse fato é reafirmado, no período estudado, através da alternância de governadores com ideologias, propostas e ações de governar diferenciadas (Duarte, 2023).

Tomamos por exemplo o momento em que Lula foi reeleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT). No mesmo período, Germano Rigotto, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), administrava o Estado do Rio Grande do Sul e, em 1º de janeiro de 2007, transmitiu o cargo de governador para Yeda Crusius, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), (2007-2010). A referência política dos governadores (e uma única governadora) serve para registrar as ideologias e interesses partidários dos governantes e, também, as influências com relação à implantação de políticas públicas no Estado.

Outra importante observação ocorreu em 2016, o que, para muitos, lembra um golpe de caráter jurídico, político, midiático e, principalmente com o apoio considerável do empresariado brasileiro (Caetano; Comerlatto, 2018) e tira da presidência do país, Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, PT, eleita com 54 (cinquenta e quatro) milhões de votos, assumindo em seu lugar, Michel Temer, o vice-presidente que “inicia um processo de desmantelamento das políticas sociais iniciadas nos governos anteriores, entre elas a educação, saúde e seguridade social”(Azevedo; Reis, 2018, p. 22).

Na sequência, assume a presidência Jair Bolsonaro, que protagonizou um governo marcado por instabilidade política. O Ministério da Educação se apresenta com o gerenciamento da educação dentro do universo ultraliberal, promovendo combate à ideologia de gênero, à dita doutrinação ideológica ao suposto marxismo cultural nas escolas e universidades; chegando a criar uma comissão investigativa para analisar temas considerados da esquerda, como os livros didáticos e, em contrapartida, a exaltação da ditadura militar (Torres, 2020); a tentativa de retomar o ensino de Moral e Cívica que não saiu do papel (Duarte, 2023).

Uma reflexão necessária para a observação seguinte: registros no site do governo federal, no ano de 2006, quando o PROEJA foi efetivado afirmam que se realizou convite aos estados brasileiros para adesão ao Programa, inclusive, incentivando a participação com a oferta do valor de R\$ 2.104.002,10 (dois milhões, cento e quatro mil, dois reais e dez centavos) para os estados que firmassem convênios com o PROEJA. Embora não se tenha localizada a adesão do estado gaúcho, destaca-se a adesão dos seguintes estados: Acre, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rio Grande do Norte, São Paulo e Tocantins (Brasil, 2025). Portanto, várias reflexões surgem em torno da temática, ficando em relevo a dúvida: houve ou não influência?

A conjectura que se faz com base na observação e na análise documental, é que devido ao desencontro político partidário entre governo federal e do estado do RS, seria um dos motivos da não inclusão do RS na adesão ao PROEJA na rede estadual? São reflexões importantes, haja vista ser real a diversidade política no Brasil. A questão é peculiar e talvez contraditória, pois estimula a promoção ou não sobre um determinado tema que, mesmo o Estado sendo administrado por um governo popular, como no governo de Tarso Genro, do PT, (2011 – 2014) com proposta de governo popular, assinala uma “política educacional com base na democratização da educação em três dimensões: a democratização da gestão, do acesso à escola e do acesso ao conhecimento com qualidade social”, (Plano de

Governo, 2011-2014), não foram identificados desdobramentos com relação à Educação de Jovens e Adultos como proposta no seu Plano de Governo, ou seja, não foi comentado a composição do PROEJA na rede estadual.

O governo de Ivo Sartori e, a posteriori, o de Eduardo Leite (2019-2022), não registraram no seus planos de governo propostas para a Educação de Jovens e Adultos, embora a modalidade tenha sido ofertada, de forma isolada. A EJA quanto integrada à Educação Profissional ocorreu em situações que não contemplou toda a rede estadual, pois foi através de convênios, parcerias com instituições públicas e privadas, como se a obrigatoriedade da oferta dessa modalidade gerasse para os governos um “interesse desinteressado”, uma vez que a discricionariedade do administrador, em muitas situações, favorece os (des)mandos.

A seguir, análise documental dos planos de governo e análise de conteúdo, com relação ao PROEJA e a EJA-EPT no período de Yeda Crusius a Eduardo Leite.

4. O PROEJA E EJA-EPT NOS PLANOS DE GOVERNOS (2007-2021)

Com relação à EJA, no Plano de Governo de Yeda Crusius (2007-2010), foram encontrados registros no item Educação, que se referem à EJA e suas modalidades. Um outro item de subtítulo Igualdade Social e Terceiro Setor fez referência a jovens adultos e visa à promoção de promover programas de alfabetização de adultos e a oferta da Educação de Jovens e Adultos nas escolas do Estado. Observou-se, também, a possibilidade de realizar parceria com o MEC e os municípios do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, mas não se vislumbrou registros que, efetivamente, pretendessem integrar a Educação Profissional (EP) com

a EJA, nem tampouco encontrou-se escrita da sigla PROEJA ou sua grafia por extenso.

No Plano de Governo de Tarso Genro (2011-2014), fica evidente o registro e preocupação no plano com relação à Educação para Todos. No entanto, a expressão Educação de Jovens e Adultos aparece no item doze, um dos treze pontos para a saúde pública e ao se referir em EP destaca Formação Inicial e Continuada e Qualificação Profissional, sem informar se associada à EJA ou ao PROEJA, escrito em forma de sigla ou por extenso.

No Plano de Governo de Ivo Sartori (2015-2018), não foram localizadas as expressões EJA associado a Educação Profissional, nem tampouco, as expressões Educação de Jovens e Adultos, PROEJA, em qualquer de suas variantes e sentidos, escritas em forma de sigla ou por extenso. Foi um período de crise financeira no Estado, com parcelamento de salários e, com relação à educação, no governo de Sartori, o retorno ao cenário da enturmação, do fechamento de turmas e da multisseriação.

No Plano de Governo de Eduardo Leite (2019-2021), não se localizaram as expressões Educação Profissional, EJA, Educação de Jovens e Adultos e PROEJA. Em 2020, o governo de Eduardo Leite realizou uma reestruturação da EJA nas escolas estaduais, deixando de ofertar a modalidade, inclusive novas matrículas, em diversas escolas (principalmente no período pandêmico).

Sob olhar externo, o que se percebe é um grande retrocesso à EJA no Estado do Rio Grande do Sul. A política neoliberal retomada por Sartori (do MDB) e continuada por Leite (do PSDB) indica que houve um perigo constante para a Educação no RS, culminando no “esquecimento” da Educação de Jovens e Adultos e suas modalidades, nas escolas da rede estadual, ou seja, um interesse “desinteressado” no período pesquisado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que no Documento Base do PROEJA Ensino Médio, o trabalho como princípio educativo é um dos princípios do programa e significa desenvolver a criticidade dos estudantes com o entendimento conforme descrito no documento (Brasil, 2007, p. 38) “o entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana para o trabalho-ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem” (Maraschin; Ferreira, 2019, p. 32). Uma política pública já consolidada como Programa, na visão do trabalho como princípio educativo e a gestão pedagógica direcionada para um currículo integrado. Programa que poderia estar implantado na rede estadual do RS, se houvesse percepções e estudos por parte dos governos constituídos, que apontassem para esse caminho.

No RS, a EJA é ofertada no Ensino Fundamental e Médio e a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, durante o período pesquisado, é ofertada em raras ocasiões quando o governo, de forma isolada (em algumas escolas estaduais na versão de projeto piloto e ou experimental), propõe convênios com entidades públicas e privadas. Devido à escassez de registros sobre o tema, os encontrados são os convênios relacionados à Formação Inicial e Continuada – FIC, ou, Qualificação Profissional. A atribuição de cada ente no convênio, geralmente, é para adquirir o conhecimento técnico ou a qualificação profissional de que o Estado não dispõe.

Nessa perspectiva, questiona-se o real interesse dos governantes estaduais, com questões relacionadas à oferta de uma Educação integrada da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional, que possibilite a emancipação do sujeito, em especial, aos que não realizaram seus estudos na idade própria. Percebe-se que as ações estão aí, acontecendo de forma isolada, e até mesmo superficial, ou através de parcerias, acordos e convênios, embora não comentadas nos planos de governo (de Yeda Crusius a Eduardo Leite), ações como os acordos firmados de Formação Inicial Continuada (FIC), envolvendo

a Educação Profissional e turmas de EJA, mas não atende toda a rede estadual devido ao número expressivo de escolas estaduais, tanto para a Ensino Fundamental, como para o Ensino Médio.

Observa-se que, além da legislação que regulamenta a matéria, a oferta de EJA integrada à Educação Profissional é uma questão de interesse dos vários segmentos da sociedade, entre eles os próprios governantes do Estado e os elementos que representam as pastas no governo constituído.

A pesquisa apontou que nos planos de governo estudados, (2007 – 2021) a expressão Educação de Jovens, a EJA e o PROEJA ou até mesmo a palavra adulto (referência à pessoa que não concluiu os estudos na idade própria) é utilizada ocasionalmente nos Planos e, em alguns, inexistentes, como também não apareceu a intenção de propor a EJA associada à Educação Profissional como modalidade que alcançasse a todos nas escolas da rede estadual.

No passado, não se observou, nos Planos de Governos analisados, o interesse do estado em implantar o PROEJA na rede estadual, mas sim manter convênios com instituições públicas e privadas, com a oferta da Formação Inicial e Continuada ao se tratar da EJA-EPT.

Na atualidade, embora a expressão utilizado pelo governo Leite (2022-2026), reeleito, é EJA Técnica e tenha criado a Lei Ordinária n.º 16.089, de 10 de janeiro de 2024, que implementou a Política de Educação Profissional e Técnica, uma política de governo, com “os objetivos de expandir a oferta de cursos e qualificações técnicas na rede estadual de ensino, criar programas e ações para garantir a qualidade da oferta do ensino, e viabilizar a inclusão produtiva e a empregabilidade dos estudantes e egressos” (Estado do Rio Grande do Sul, 2024), faz-nos refletir sobre a Educação e o Trabalho, que deveriam estar sob responsabilidade do Estado e tratado como prioridade, principalmente numa relação conjunta de caráter formativo e cuja ação humanizadora desenvolvesse o ser humano de forma integral, mas que, no entanto, se sustenta-se das necessidades do sistema

produtivo da sociedade capitalista contemporânea em que se encontra o Rio Grande do Sul.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, José Clóvis, REIS, Jonas Tarcísio. **Política Educacionais no Brasil Pós-Golpe**. Editora Metodista, São Paulo, 2018, 230 p.
- BRASIL. **Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito da Instituições Federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Revogado em: 13. jul.2006. Disponível em <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5478&ano=2005&ato=2ffk3ZU5UMRpWT7b4>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- BRASIL, **Decreto n.º 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. Alteração Dec 10.086, de 05.nov.2019: revoga o art 10. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 30 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei n.º 9.504, de 30 de setembro de 1997**. Estabelece normas para eleições. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19504.htm. Acesso em: 30 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Convênio com os estados para o incentivo a implantação de cursos PROEJA**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1487-proeja2006&Itemid=30192. Acesso em: 30 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**: Documento Base,

- Brasília, Agosto 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.
- CAETANO, Maria Raquel; COMERLATTO, Luciani Paz. Crise da sociedade capitalista e o esvaziamento da democracia: as reformas em curso no Brasil e a educação como mercadoria. *In: AZEVEDO, Jose Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe*. Porto Alegre: Metodista, p. 17-40, 2018.
- CELLARD, André. A análise documental. *In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- DUARTE, Mareliza Fagundes de Araujo. **A Política de Educação Profissional nos Governos Do Rio Grande do Sul**. Curitiba: CRV, 2023.
- DUARTE, Mareliza Fagundes de Araujo; MARASCHIN, Mari- glei Severo; ROBAINA FILHO, Cesar Augusto. O PROEJA E A EJA-EPT NA REDE ESTADUAL DO RS: POR QUE NÃO? *In: Anais do VI Encontro Nacional da EJA-EPT (PROEJA) da Rede Federal*. Rio de Janeiro (RJ), Colégio Pedro II, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vi-encontro-nacional-da-eja-ept-proeja-da-rede-federal-347215/705888-o-proeja-e-a-eja-ept-na-rede-estadual-do-rs--por-que-nao/>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- FRANZOI, Naira Lisboa *et al.* Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 01, p. 167-186, 2010.
- MANFREDI, Silva Maria. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, Paco Editorial, 2016, 476 p.
- MARASCHIN, Mariglei Severo; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico na EJA/EPT na perspectiva do currículo integrado. **Contrapontos**, v. 19, n. 1, p. 27-48, 2019.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Ordinária n.º 16.089 de 10 de janeiro de 2024**. Institui a Política Estadual de Educação Profissional e Técnica do Estado do Rio Grande do Sul e altera a Lei n.º 11.123, de 27 de janeiro de 1998, que dispõe sobre a Educação Profissional e cria a Superintendência da Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul-SUEPRO/RS e dá outras providências. Disponível em: https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=1149690&fbclid=IwY2xjawF-mj8hleHRuA2FlbQIxMQABHehmMPDbAU6yegEc1ON_WcjHthguuT7DLIZMgEvIZ6kCKbL0q46mP17KLw_aem_Y1RH3x-ZWVyKWHBYEm_7r2g. Acesso em: 30 abr. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Governo Yeda Crusius (2007-2011)**. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/29092506-plano-de-governo-governo-de-yeda-crusius-periodo-de-2007-a-2010.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Planos de Governo Tarso Genro (2011-2014)**. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/29092453-plano-de-governo-governo-de-tarso-genro-periodo-de-2011-a-2014.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Planos de Governo Jose Ivo Sartori (2015-2018)**. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/RS/2022802018/210000606873/proposta_1534523287231.pdf.

RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Governo de Eduardo Leite (2019-2022)**. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/central/2018/BR/RS/2022802018/210000622367/proposta_1534355431161.pdf.

O que tem na ponte do riacho?

*Márcia Lenir Gerhardt*³⁹

*Gisele Jacques Holzschuh*⁴⁰

10.58976/978-65-975625-0-3.cap11

1. INTRODUÇÃO

Falar sobre Educação sempre foi e ainda continua sendo uma ação desafiadora e muito necessária, é manter acesa a esperança de muitos e a transformação social de todos e do próprio mundo, pois “estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros” (Freire, 1995, p. 20). Em épocas nas quais ideias retrógradas se mantêm com forças ativas ferindo a dignidade humana em diferentes partes do mundo, devastando culturas é mais que necessário continuar a falar, discutir e avaliar os movimentos políticos, sociais, econômicos e, acima de tudo, a Educação. O movimento de discutir, falar sobre Educação é uma forma de poder, um poder de evitar

39 Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no CTISM/UFSM; marciagerhardt2@gmail.com.

40 Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no CTISM/UFSM; gisele@ctism.ufsm.br.

as tentativas de controle de diferentes segmentos sobre a Educação. Em uma sociedade em que ainda se buscam formas de lidar e combater a desinformação, o desafio de trabalhar uma Educação para todos se torna ainda maior. Falar sobre Educação para todos é, também, resgatar aqueles que, por algum motivo, tiveram a sequência regular de formação escolar corrompida e/ou interrompida, seja pela frustração escolar, seja por condições econômicas e/ou outros fatores.

Dentro do contexto da Educação, percebe-se que as teorias são interpretadas de acordo com os interesses de cada grupo, sem muitas vezes considerar a real função da Educação na e para a sociedade, promovendo assim, compreensões diferenciadas do papel da escola e da Educação na sociedade; o que acaba criando diferentes campos de tensão. Na presente abordagem, apresenta-se uma discussão a partir do contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), modalidade dedicada àqueles que retornam à escola buscando completar o inacabado que havia ficado para trás, uma oportunidade para reconstruir a sua relação com o “estar no mundo”. Um movimento importante para a continuidade da transformação pessoal e social, bem como sua emancipação de forma mais crítica, um retorno carregado de experiências, vivências, sonhos, anseios e desejos. Esse será o local de onde se fala, o curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio, na modalidade EJA do CTISM/UFSM⁴¹. Ao formar-se no curso, o egresso é um profissional que terá desenvolvido um conjunto de competências inerentes à área do Ensino Médio e à área da Indústria, assim como as específicas da habilitação em eletromecânica⁴².

Ao retornar à escola, é importante considerar que esse sujeito vem buscar uma formação integral, tanto na continuação da formação

41 Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria.

42 Para maiores informações consultar <https://www.ufsm.br/cursos/medio/santa-maria/eletromecanicaprojea/projeto-pedagogico>. Acesso em: 26 jan. 2025.

humana, quanto na profissional. O docente tem o desafio, nesse processo, de promover a conscientização de que a educação é um todo e não partes isoladas e que, além da capacitação profissional, é importante que os discentes se percebam como parte da sua própria formação de forma crítica e autônoma, que, ao se formarem, sejam sujeitos atuantes na transformação social de si e de seu entorno. Para Rios (2003):

a tarefa fundamental da educação, da escola, ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento, é formar cidadãos, portanto contribuir para que as pessoas possam atuar criativamente no contexto social de que fazem parte, exercer seus direitos e, nessa medida, ser de verdade, pessoas felizes (Rios, 2003, p. 26).

Ao se trabalhar com o ser humano, trabalha-se a partir de um todo, assim, a Educação não pode ser tratada e/ou trabalhada como partes dissociadas, isto é, prevalecendo uma sobre a outra, ressaltando-se assim, para esses sujeitos, a importância da formação com um currículo integrado. Nesse contexto, o estudante tem oportunidade de discutir e refletir a partir de sua própria realidade, no âmbito pessoal e profissional, e é neste processo que se inicia/continua a transformação social, política, econômica, cultural.

Dentre as diferentes disciplinas oferecidas no curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio, na modalidade EJA do CTISM/UFSM, está a disciplina de Arte, espaço em que emerge o conteúdo deste capítulo. Essa área do conhecimento durante toda sua existência luta para se manter viva e presente nos diferentes currículos. A partir de interpretações de conceitos equivocados a respeito de Educação, de escola, da função da escola na sociedade, é forte a presença daqueles que defendem a hierarquização das áreas/disciplinas, e Arte está, geralmente, entre as que são consideradas, por esses grupos, como “aquela que não tem importância, é desnecessária”. Esses conceitos equivocados surgem, ou por desconhecimento/desinformação

a respeito da área ou por interesses específicos dentro de uma sociedade culturalmente e politicamente polarizada. Corrêa (2004), em um trecho da apresentação de sua produção intelectual, afirmou que:

[...] a Arte é a base da vida, sem ela o homem não vive, pois ela está presente em todos os momentos existenciais do ser humano, tanto no que concerne à estética do cotidiano como à estética formal, pois o indivíduo convive em sua cotidianidade com esta relação dialética tendo a Arte sempre em sua vida em um determinado contexto sociocultural (Corrêa, 2004, p. 7).

Atualmente, com o acesso às tecnologias mais facilitado, por exemplo o celular, as pessoas experienciam, conscientes ou inconscientes, diferentes linguagens artísticas, por exemplo: o cinema, a música, a fotografia, a literatura. Fato que justifica a necessidade de uma formação reflexiva, crítica e criativa frente à essas tecnologias que tendem a continuar “evoluindo” e oferecendo aos seus consumidores conteúdos diversos. Conteúdos que necessitam de um olhar cuidadoso, crítico e sensível. Nesse sentido, para Barbosa (2002), a Arte na Educação é uma linguagem aguçadora dos sentidos, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual, assim como o coletivo:

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo (Barbosa, 1999, p. 4).

Nesse cenário, todos fazem parte da construção da cultura, da sociedade e de um universo de valores. Assim, saber como usar as inúmeras informações/desinformações publicadas e apresentadas ao público, ter clareza do tipo de sociedade e de Educação que se deseja para o hoje e o amanhã é essencial, já que “todos os homens

são cultos, na medida em que participam de algum modo da criação cultural, estabelecem certas normas para sua ação, partilham valores e crença” (Rios, 2007, p. 33).

Com foco em contribuir na formação discente da EJA e da sociedade como um todo, busca-se, na atividade relatada, ressaltar os valores, crenças, manifestações, desejos, criações da sociedade. A proposta artística foi realizada nas aulas de Arte e aberta para a comunidade. Os discentes puderam e podem materializar seus desejos através da ressignificação de retalhos de tecido a serem amarrados na ponte por cima do riacho ao lado do CTISM/UFSM. Com tal atividade, buscou-se indagar sob as formas de como as manifestações pessoais, os desejos de cada um contribuem na produção de uma obra artística e como essa dinâmica do processo criativo/da construção pode interferir no espaço da cidade, no imaginário social e comportamental.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 AS AULAS DE ARTE: UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO, DESCONSTRUÇÃO, CRIAÇÃO, DISCUSSÃO, CONHECIMENTO, RECONHECIMENTO, EXPERIMENTO, COMPARTILHAMENTO DENTRO E FORA DA SALA DE AULA

Ao entrar em sala de aula e anunciar a proposta da disciplina de Arte, sempre há olhares de estranhamento. Ao questionar os grupos sobre o que entendemos por arte, as respostas desencadeiam importantes discussões que são retomadas e reavivadas durante o semestre, conforme os temas irão sendo trabalhados e a mídia irá abordando a respeito dos mesmos.

No primeiro semestre de 2024, após discussões nas aulas de Arte sobre cultura, espaços da arte, arte e religiosidades, arte-política, arte-cemiterial, erudita e popular, arte de rua, pixo, museu, as influências

na sociedade, o belo e não belo, explorou-se diferentes pontos de vistas a partir de cada educando, e um elemento comum se destacou na discussão: as diferentes crenças religiosas⁴³, as diferentes formas de fé, os desejos que buscamos e acreditamos, como isso é manifestado aqui e em outros espaços/locais (Imagens 01 a 06), tema que é sempre sensível e ao mesmo tempo desafiador e importante para ser discutido. Ao serem questionados de como podemos materializar/manifestar nossos desejos, nossos sonhos, nossa fé, foram analisadas as diferentes manifestações, em diferentes regiões do país, realizadas a partir das fitas do Sr. do Bonfim (Imagem 04), de Nossa Senhora Aparecida (Imagem 05), bem como de outras santidades (Imagem 06) e como essas foram e são utilizadas.

Imagens 01 a 03 – Beco da Proteção no município de Canoa Quebrada/CE



Fitas do Sr. do Bonfim (Imagem 04), de Nossa Senhora Aparecida (Imagem 05), outras santidades (Imagem 06)



Fonte: Gerhardt, 2025 (Arquivo pessoal).

43 Ressaltando que todos os tipos de crenças dos educandos são e foram respeitados.

Enquanto se pensa a Educação, a EJA como uma das propulsoras da transformação social, há uma preocupação com o processo acelerado de modificações no mundo, sejam elas tecnológicas ou não. Nesse contexto, há necessidade de uma Educação que valorize o desenvolvimento pleno do ser humano. A educação estética do sensível se torna mais importante, para que essa aborde questões a respeito da percepção e da sensibilidade, imprescindíveis para sabermos ler e sentir a realidade, o mundo a nossa volta, a nós mesmos e o outro (Gerhardt, 2010).

A educação estética não é a panacéia nem a salvação da crise educacional que atinge a maioria dos países, mas uma contribuição à cultura que pode envolver todos os membros da sociedade, promovendo um sistema ético que oriente as relações com o outro. Trata-se de uma ação educacional bastante complexa, que atinge a multidimensionalidade do ser humano com o objetivo de valorizar ações subjetivas e coletivas e de recriar a vida em seus aspectos material e espiritual, fazendo brotar o que há de melhor na autoria de cada um e deslocando-os da postura simples de consumidores culturais (Ormezzano, 2007, p. 35).

Trabalhar temas a partir da realidade em que se está inserido permite ampliar os horizontes e reconhecer que a cultura está vinculada a outros espaços e locais, entendendo, assim, o que é um patrimônio cultural e reconhecê-lo, reconhecer-se no próprio espaço, na própria cidade, isto é, na riqueza cultural local. Após visualizar imagens, vídeos a respeito do tema e reconhecer que essas manifestações também fazem parte do nosso patrimônio material e imaterial (a partir dos conceitos apresentados pelo IPHAN⁴⁴) dentro da cultura do país,

44 <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/276> – <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>.

observou-se que não é preciso ir à Bahia⁴⁵, à Aparecida/SP para realizar o pedido de um (ou vários) desejo/s e/ou um/s sonho/s, e sim pode-se criar um espaço de materialização/manifestação (Imagens 07 a 09) dos diferentes desejos, anseios, crenças no espaço em que se está inserido, isto é, ressignificar os sentidos, os espaços e conceitos.

Imagens 07, 08, 09 – Hall de entrada do CTISM – Instalação Artística “Qual é o seu desejo” – Espaço de materialização



Fonte: Gerhardt 2025 (Arquivo pessoal).

Em outra atividade interdisciplinar, alusivo ao dia da mulher, realizou-se um momento reflexivo com palestrantes e discussões sobre temas diversos e as expectativas com o curso na EJA. Ao convidar cada um a pensar em seus objetivos, desejos e compromettimentos, no período em que está no CTISM/UFSM e depois de formado, deu-se continuidade à atividade iniciada em aula (Imagens 07 a 09) com a realização de uma experiência/vivência artística (Imagens 10 a 12). Cada um escolheu uma fitinha⁴⁶, a partir disso a atividade teve

45 Na fala de alguns alunos havia a sensação de que o que está distante não é para eles, quem não tem condições financeiras, que seria “somente para quem tem dinheiro”, para o “meu chefe e sua família”.

46 Com a presença dos educandos ingressos do 1º semestre/2024 e dos que já cursam em semestres mais avançados. Naquele momento, as fitas eram de cetim

seu desfecho com uma “procissão/caminhada”, retornando ao colégio⁴⁷ pelo caminho que tem uma ponte do riacho com proteção amarela. Nessa guarnição, cada um amarrou o seu desejo/sonho/anseios, representados pelas fitas escolhidas.

Imagens 10, 11, 12 – Educandos amarrando as fitas com seus desejos na ponte do riacho com proteção amarela

Imagem 10



Imagem 11



Imagem 12



Fonte: Gerhardt, 2024 (Arquivo pessoal).

Foi deixado no espaço um recipiente com outras fitas, que apareceram todas amarradas. Observou-se que a comunidade interna e externa, que cruza pela ponte entendeu que poderia também realizar seus desejos, deixar sua marca, sua presença, e, com o intuito de propiciar continuidade à atividade, são recolocadas fitas de retalhos semanalmente.

(fita mimosa), que na continuidade da proposta foram substituídas por fitas/tiras de retalhos de tecido, doadas por malharias locais. Com essa substituição levantou-se a discussão sobre a arte e o meio ambiente, as ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis) da ONU (Organização das Nações Unidas – <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>), objetivos que vários já conheciam e relacionaram, naquele momento com o espaço de trabalho.

47 O CTISM é constituído por diferentes prédios.

Imagens 13, 14, 15 – Proteção da ponte dias após o início da proposta

Imagem 13



Imagem 14

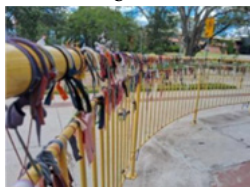


Imagem 15



Fonte: Gerhardt, 2024 (Arquivo pessoal).

No local não havia e não há informação do que se trata a proposta na ponte. As pessoas a partir de suas percepções, conhecimentos, cultura, crenças fazem sua leitura, entendem da sua forma a proposta ali iniciada e deram, e ainda estão dando, continuidade amarrando as fitas/retalhos, objetos, assim como questionando a arte (Imagens 16, 17), ressignificando o sentido da ponte, o local da mesma, bem como dos retalhos.

Imagens 16, 17 – Questionamento em adesivo colado na proteção amarela da ponte

Imagem 16



Imagem 17



Fonte: Gerhardt, 2025 (Arquivo pessoal).

Meses após as atividades serem realizadas e o semestre já ter encerrado, educandos vinham relatar que alguns desejos já haviam se realizado, percebendo que, cada um deles foi responsável pelo fato,

e que as atividades foram, de certa forma, estimuladoras para acreditarem em si, no seu próprio potencial, no seu próprio eu. “A principal dimensão da educação estética está na sensibilidade, promovida pela experiência que entra pela pele, pelos olhos, ouvidos e todos os sentidos humanos, seja no contato com a arte, seja frente a natureza ou em outras produções culturais humanas” (Soares, 2008, p. 13).

No 1º semestre de 2025, a atividade foi realizada com a nova turma ingressante da EJA (Imagens 18, 19, 20) e com estudantes dos cursos Técnico em Mecânica e Eletrotécnica Integrados (Imagens 21, 22).

Imagens 18, 19, 20 – Educando da EJA-EPT

Imagem 18



Imagem 19



Imagem 20



Imagens 21, 22 – Educandos dos cursos Técnico em Mecânica e Eletrotécnica Integrados

Imagem 21



Imagem 22



Fonte: Gerhardt, 2025 (Arquivo pessoal).

Ao se ouvir o relato dos que paravam e observavam as manifestações na ponte, esses externalizavam diferentes reflexões e questionamentos. Um estudante falou que se perguntava diariamente ao cruzar pela ponte o que poderiam ser aquelas amarrações, elas teriam

sido feitas em um único momento, como um evento destinado a esse tema? Ele era um estudante de intercâmbio e muito interessado perguntou⁴⁸ o que poderia significar as amarrações. Ao se dialogar sobre a cultura popular brasileira, as religiosidades, os patrimônios brasileiros ele entendeu que para nós já faz parte esse entendimento, por isso não tinha nada explicando o que e como fazer, e as pessoas que ali passaram e passam deixam seus desejos materializados em diferentes tipos de nós e tramas, até com outros tipos de materiais.

Outros acharam importante ter um espaço desses para deixar sua marca, fazer e se sentir parte da universidade e de Santa Maria de uma forma materializada. Outros ainda se manifestaram com opiniões semelhantes, de que aquele é um espaço de fortalecimento, de acreditar em si, no seu esforço, e até mesmo na subjetividade, e talvez em milagres. Um estudante relatou que mesmo consciente de que havia estudado para a prova de Cálculo I não deixou de amarrar uma tira colorida, antes da prova, com seu pedido para ser aprovado e foi e, segundo o próprio estudante, já havia amarrado uma outra para o próximo semestre, para Cálculo II.

Há os que relataram que em situações nas quais você não sabe mais o que fazer, resta apelar para a fé, e ali se mostrou um lugar para isso; é diferente, único, porque dentro de uma universidade, onde a ciência prevalece, percebe-se que, além da ciência, muitos também têm sua fé e não se intimidam em manifestá-la. Alguns escrevem nas fitas/tiras, outros somente amarram, alguns com um nó somente, outros com vários nós e diferentes tipos, diferentes tramas, formas de colocar, de laços. Algumas pessoas por ver que outras amarram, também amarram, deixando também sua marca.

É um momento único, de reflexão para cada um que passa, ao escolher uma tira/fita, escolher a cor, tecer ali algo que para os demais fica no imaginário o que aquela pessoa ou pessoas está/ão

48 Em um momento em que fui recolocar as tiras de retalhos para serem amarradas.

pensando naquele exato momento, qual é a emoção, o devir, a nostalgia ali representados?

Ao observar as manifestações deixadas nas guardas amarelas da ponte, alguns fatos se destacam, o que reforça a ideia de como o ser humano é específico em suas subjetividades, em seu manifestar-se, nas suas representações. Chama a atenção que outros tipos de barbantes, fitas são trazidas pelos cidadãos/passantes, e amarradas. Inicialmente foram fitas de cetim que foram dadas para os educandos, e na sequência foram colocadas tiras de retalhos de diferentes tecidos. O que foi identificado no local, foram as tradicionais fitas de Nossa Senhora Aparecida, Santo Antônio, barbante de algodão, trama de algodão, barbante de nylon, haste de capim/relva (Imagens 23), tira de metal, materiais que não haviam sido disponibilizados no local.

Imagens 23 – Diferentes tipos de fitas/barbantes que foram colocados pelos participantes



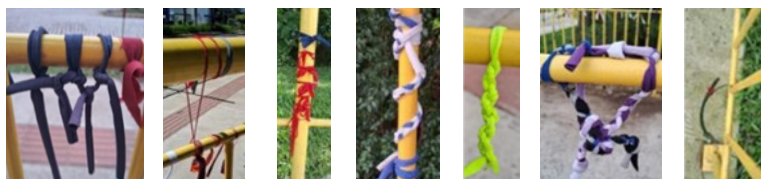
Fonte: Gerhardt, 2025 (Arquivo pessoal).

Outro fato que se ressalta no conjunto são os diferentes tipos de nós e tramas (Imagens 24). Cada um desses é repleto de significados, tempo dispendido para pensar e fazer os nós, sentimentos, nostalgias, criatividade, maneira de ver e sentir o mundo, a si mesmo e ao outro. Na forma de tecer, de amarrar, o cuidado com as cores e tipos de amarrações, nos faz pensar em um diálogo que acontece enquanto se cria cada um desses conjuntos, nos sentimentos ali representados e materializados em diferentes formatos:

[...] o ser humano constitui-se dialeticamente e, por isso mesmo, dialogicamente, com o mundo. A vida humana é uma abertura ativa ao mundo porque a essência da consciência do homem são atividade, intencionalidade e a relação com os outros e com as diferentes realidades existentes. Portanto, somente na comunicação tem sentido a vida humana, porque é por meio da relação dialógica de quem se comunica que é possível o verdadeiro conviver, ser com os outros e humanizar-se em comunhão. Ou seja, o diálogo que alimenta a comunicação é a alavanca do verdadeiro processo educativo do ser humano (Zitkoski, 2006, p. 26).

Fica no nosso imaginário, no imaginário social, o que cada um desses nós, o que cada trama, trança tecida carrega como significados e os tipos de emoções ali colocadas e/ou estimuladas.

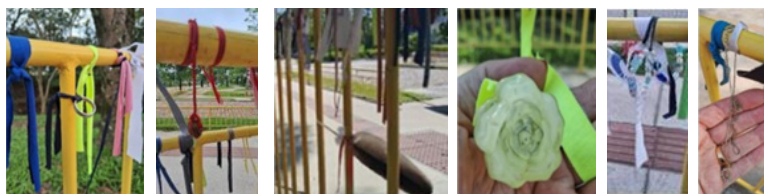
Imagens 24 – Diferentes formas de amarrar, de manifestação



Fonte: Gerhardt, 2025 (Arquivo pessoal).

Observando os detalhes, é possível reconhecer diferentes objetos, pode-se dizer oferendas, disponibilizados junto às amarrações (Imagens 25). O cuidado em colocar tanto a fita/tira e o objeto trazem consigo diferentes significados e simbologias. O conceito dado por cada um a pertences pessoais como anel, gargantilha, rabicó de cabelo, poesia e outros objetos inusitados, como a pena de uma ave e o caroço de pêssego, está intrínseco a cada objeto, o que permite que todos os que ali passam e observam tenham um momento de questionamento, imaginação, devaneio.

Imagens 25 – Objetos amarrados com as fitas/tiras de retalhos na ponte



Fonte: Gerhardt, 2025 (Arquivo pessoal).

O ato de amarrar as fitas/tiras de retalhos com seus diferentes significados e nostalgias não ficaram somente na ponte de guardas amarelas, elas ocupam outros espaços dentro e fora da universidade.

Desejos inusitados em espaços inusitados enriquecem a proposta, o que faz pensar que a fita/tira de retalhos que foi pega da sacola pendurada na guarda amarela da ponte foi carregada/levada e ressignificada em outros espaços, isto é, nos galhos de árvores (Imagem 26), arbustos (Imagem 27), na proteção azul da escadaria da Biblioteca Central (Imagem 28), na placa de sinalização interna da UFSM (Imagens 29, 30).

As fitas/tiras também saíram do arco da universidade, foram encontradas colocadas na sacola da ponte, em árvore (Imagem 31) fora da UFSM, assim como, também em placa de sinalização de trânsito fora da UFSM (Imagens 32 a 34).

Imagens 26 a 30 – Fitas/tiras amarradas em outros espaços da UFSM: Árvores, arbustos, Proteção da escadaria da Biblioteca Central e Placa de sinalização interna da UFSM

Imagem 26



Imagem 27



Imagem 28



Imagem 29



Imagem 30



Fonte: Gerhardt, 2025 (Arquivo pessoal).

Imagens 31 a 34 – Fita/tira amarrada fora do espaço da universidade: Árvore e Placa de sinalização externa à UFSM

Imagem 31



Imagem 32



Imagem 33



Imagem 34



Fonte: Gerhardt, 2025 (Arquivo pessoal).

Após algum tempo, surgiram fitas/tiras no chão, essas estavam arrebitadas ou cortadas (Imagens 35). No imaginário, subentende-se que esses pedidos tenham se realizado, ou a pessoa se arrependeu e foi retirar, ou ambas hipóteses. Cada um, a partir de seu contexto cultural, tem essa liberdade de adentrar-se nos seus pensamentos e devaneios para interpretar, ressignificar, fazendo a sua leitura, a que julgar ser a mais adequada.

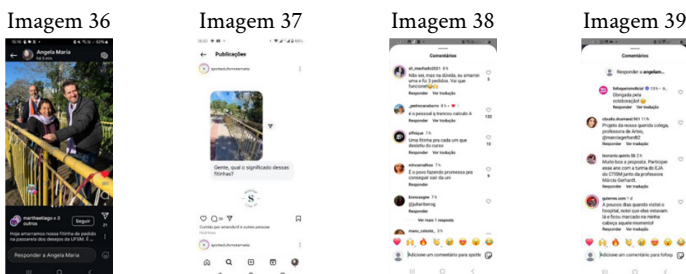
**Imagens 35 – Fitas/tiras que aparecem
cortadas, arrebitadas no chão**



Fonte: Gerhardt, 2025 (Arquivo pessoal).

As formas como a comunidade abraçou a proposta podem ser observadas no próprio espaço, nas diferentes maneiras de expressar o que se acredita e nos conceitos de cada um. Nos tempos atuais, não poderia ficar de fora a tecnologia, isto é, as formas de comunicação na contemporaneidade, ou seja, as redes sociais (imagens 36 – 39) onde ficam registros feitos, fortalecendo, compartilhando o imaginário social, algo subjetivo, desde o desejo feito, como os questionamentos criados com o inusitado em um espaço de passagem, que até um determinado momento era somente uma ponte com guardas amarelas sobre um pequeno riacho que cruza atrás da escola Ipê Amarelo, ao lado do CTISM, embaixo da avenida Roraima, ao lado do posto de combustível e assim segue seu curso desaguardo em algum lugar do nosso planeta.

Imagens 36 a 39 – Registros capturados em redes sociais/Instagram



Fonte: Instagram, 2025.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada pessoa é única em seu ser e agir. Ao manifestar suas emoções, e subjetividades expõe a suas particularidades nos detalhes, como foi possível observar nos diferentes tipos de amarrações, nós, objetos, que são deixados na ponte do riacho de proteção amarela. Seres humanos não são iguais, possuem digitais diferentes e únicas, assim como está externalizado, materializado em cada nó, cada objeto amarrado, cada escolha feita para amarrar, cada desejo.

A arte é universal, ao iniciar uma discussão em sala de aula foi possível estendê-la para a comunidade, e de forma silenciosa e ao mesmo tempo gritante, cada um dialoga com o outro ao colocar sua fita, seu objeto na ponte. O diálogo, as manifestações na ponte continuam acontecendo, porque arte não se controla, se deixa acontecer quando uma vez iniciada. Acredita-se que a contribuição maior com a atividade interdisciplinar foi chegar à comunidade. A partir de um grupo de educandos da EJA-EPT do CTISM foi possível expandir os conceitos, desejos, dúvidas por meio da arte. Ao cruzar pela ponte e se deparar com inúmeras fitinhas amarradas na guarda de proteção amarela, os passantes, mesmo não deixando sua manifestação,

questionam-se, saem pensando o quê?, por quê?, por qual finalidade aquilo está ali, dando prosseguimento a algo tão rico, tão belo e questionador que é a arte, o conhecimento, a cultura. “Somos, antes de mais nada, construtores de sentido, porque, fundamentalmente, somos construtores de nós mesmos, a partir de uma evolução natural” (Cortella, 2005, p. 32).

Não é possível inferir até onde vai a atividade proposta e o que irá acontecer, sabe-se que na ponte do riacho com proteção amarela encontra-se cultura, folclore, desejos, promessas, fé, crenças, imaginação, sonhos, esperança. Sabe-se ainda que é necessária a criação de espaços e/ou momentos em que as pessoas que frequentam a UFSM possam refletir e depositar seus desejos e esperanças de forma concreta, visível, equiparando-se (o espaço/momento) a um farol que guia e dá segurança para a embarcação chegar ao seu porto. Nesse âmbito, apresenta-se a possibilidade de continuação desta proposta por meio da criação de novos espaços/momentos em que a arte possa refletir as intenções daqueles que cruzam o arco de entrada da UFSM.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. Anos Oitenta e Novos Tempos. São Paulo, Perspectiva S.A: 1999.
- BARBOSA, Ana Mae (Org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORRÊA, Ayrton Dutra. **Ensino de artes: múltiplos olhares**. Ijuí Editora Unijuí, 2004.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 9. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.
- FREIRE, Paulo. **À sombra dessa mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

- GERHARDT, Márcia Lenir. **A Formação do Educador de Artes Visuais: um estudo com formadores e professores em formação – um diálogo entre Brasil e Alemanha**. 2010. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. 2 volumes. São Leopoldo, UNISINOS [2010].
- ORMEZZANO, Graciela. **Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética**. In: Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v.21, n.77, Jun. 2007. p. 15-38.
- RIOS, Teresinha Azeredo. **Cidadania e competência**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 33.
- RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOARES, Maria Luisa Passos. **Educação estética – investigando possibilidades a partir de um grupo de professoras**. 2008. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE. Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí/SC, UNIVALI, [2008].
- ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

Práticas Exitosas no Curso Técnico em Comércio do IFFar-*Campus* Júlio de Castilhos: Relato de Experiências

*Rosane do Amaral Peixoto*⁴⁹

10.58976/978-65-975625-0-3.cap12

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, educar para a vida e formação do “ser” é um desafio, numa sociedade marcada pelo “ter”, e pela formação para o mercado de trabalho. Neste sentido, o desafio da educação é transformar-se, é abrir-se às mudanças, é tornar-se atraente, é fazer com que os estudantes se tornem sujeitos ativos na construção do conhecimento e é prepará-los para serem inseridos em uma sociedade da qual fazem parte.

49 Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Farroupilha (IFFar); rosane.peixoto@iffarroupilha.edu.br.

Mas para alcançarmos uma educação integral, o currículo escolar não pode se limitar apenas a apresentar uma lista de conteúdos didáticos e realizar avaliações baseadas nos conhecimentos absorvidos. O ensino precisa ser mais completo e englobar diversos outros aspectos da vida do estudante além da matéria a ser estudada, com foco no desenvolvimento pleno do aluno. Como afirma Freire (2006):

Sonhamos com uma escola pública capaz, que vá se constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (Freire, 2006, p. 24).

Assim, estão se desenhando novos currículos, ou seja, currículos mais flexíveis, híbridos, humanizadores, com trilhas mais personalizadas, com apoio de plataformas digitais avançadas e com docentes como mediadores.

Desse modo, esse texto pretende ressaltar a importância das práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos, sendo essa uma modalidade voltada para a formação, inclusão e cidadania daqueles que não concluíram os estudos no tempo regulamentar. Assim, tais indivíduos ao ingressarem nos cursos, necessitarão práticas diferenciadas para cativá-los a se manterem nos seus respectivos cursos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) atende a uma população diversa, com características marcadas por trajetórias formativas interrompidas, demandas socioeconômicas e objetivos variados de vida. Compreender esse perfil é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa, a permanência escolar e a ascensão social. A EJA concentra-se principalmente em jovens, adultos e idosos que não concluíram a educação básica na idade apropriada. Os cursos costumam atender de adolescentes a pessoas com mais de 60 anos, com diferentes níveis de

escolaridade prévia. Dessa forma, muitos estudantes ingressam com baixa escolaridade formal, histórico de repetição de anos e interrupções por trabalho, cuidado de família ou questões econômicas.

Contudo, mesmo apresentando tais dificuldades, os estudantes costumam apresentar alta motivação quando educação relevante e contextualizada é oferecida, com conexão entre conteúdo e vida cotidiana. Assim, experiências de ensino que valorizam o protagonismo, a participação coletiva, projetos integrados e uso de tecnologias de forma acessível tendem a promover maior permanência e sucesso.

Outro ponto relevante é que a EJA exige um quadro docente preparado para considerar seus diferenciais e atuante com foco na permanência e no sucesso do aluno, por meio de metodologias e recursos pedagógicos diferenciados. O profissional precisa de formação específica e conhecer o perfil dos educandos, entendendo quem são os alunos e quais são suas necessidades. Dessa forma, com relação à formação do profissional, Freire (2003) afirma que:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 2003, p. 28).

Desse modo, as competências do professor que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA) vão além do domínio técnico do conteúdo. Esse profissional precisa conspirar com uma prática pedagógica inclusiva, sensível às trajetórias de vida dos estudantes e adaptada às múltiplas identidades e ritmos de aprendizagem presentes na turma.

Ademais, todo e qualquer profissional procura ser competente em seu ofício e isso não é diferente para o professor que atua na EJA.

Sendo assim, necessita ter consciência da qualidade do seu trabalho e aperfeiçoamento constante, pois tanto a formação quanto a experiência farão com que o profissional ressignifique a sua prática, conforme afirma Zabala (1998):

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las. A experiência, a nossa e a dos outros professores. O conhecimento, aquele que provém da investigação, das experiências dos outros e de modelos, exemplos e propostas (Zabala, 1998, p. 13).

Ainda de acordo com Zabala (1998), as práticas educativas são amplas e possuem variadas atividades que devem levar em consideração os diferentes níveis, modalidades e público. Um dos pontos centrais em torno das práticas educativas é justamente a resposta às perguntas que envolvem considerações sobre o currículo: O que ensinar?, Para que ensinar?, Para quem ensinar?, Como ensinar?, entre outras perguntas possíveis.

A partir dessa perspectiva, o professor atua como mediador do processo de ensino e aprendizagem, empregando uma prática pedagógica voltada para uma educação crítica e reflexiva que faça sentido para o sujeito da EJA. Assim, a formação de jovens e adultos requer modelos educativos adequados que os conectem à realidade e os ajudem a transformá-la.

Ao considerar o conhecimento que os estudantes já trazem, eles podem participar ativamente e construir sua própria aprendizagem, reconhecendo o professor como mediador. Nesse relacionamento professor-aluno ocorre o processo educativo, em que os saberes trazidos pelos alunos são organizados e ganham relevância no aprendizado. Consequentemente, o discente torna-se mais participativo e

sua autoestima é fortalecida, tornando a aprendizagem mais prazerosa, promovendo maior autonomia no processo de ensino-aprendizagem e na participação social.

Nesse sentido, a tese de doutorado de Raggi (2019) apresenta a metodologia de projetos como uma estratégia de aprendizagem baseada em projetos educativos, articulando as diversas áreas do saber, contextualizando o ensino a partir da realidade dos alunos. Conforme Raggi (2013), essa ação pedagógica compreende:

[...] um conjunto de técnicas e processos pedagógicos usados para integrar as diversas áreas do saber e construir conhecimentos centrados em problemas reais, na busca de solução para os mesmos, por meio de pesquisas científicas e da obtenção de um produto concreto (Raggi, 2013, p. 96).

Ainda nessa perspectiva, Raggi (2013) define que:

[...] o trabalho com projetos permite o estabelecimento de um vínculo entre os conteúdos e os problemas reais e certamente, é uma possibilidade de alunos e professores, participarem e transformarem em aprendizagem as experiências sociais como revelaram Hernández e Ventura (1998, p.10). Se o adulto aprende melhor quando percebe significado na informação ou conteúdo que a ele se apresenta, quando interage com sua cultura, com sua história, assumindo compromissos com sua aprendizagem e com a comunidade, a realização dos projetos sinaliza um caminho interessante de desenvolvimento da aprendizagem para a EJA (Raggi, 2013, p. 98).

Dessa forma, a abordagem baseada em projetos, conforme defendida por Raggi (2013, 2019), revela-se uma estratégia pedagógica eficaz para a Educação de Jovens e Adultos, pois promove a integração do conhecimento com a realidade social dos estudantes. Ao

estabelecer conexões entre conteúdos acadêmicos e problemas do cotidiano, essa metodologia potencializa o engajamento, a autonomia e o significado do processo de aprendizagem, fatores essenciais para o sucesso e a permanência na modalidade. Assim, investir em práticas que valorizem a experiência social e cultural dos alunos contribui para uma educação mais inclusiva, participativa e transformadora.

2. PRÁTICAS EXITOSAS NO CURSO TÉCNICO EM COMÉRCIO – EJA-EPT

Com base na proposta de Raggi, destacam-se experiências exitosas do Curso Técnico em Comércio de Júlio de Castilhos no uso da metodologia de projetos.

Sendo um desses exemplos o projeto intitulado “Bazar”. Essa iniciativa foi uma das Práticas Profissionais Integradas (PPI) do Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos, alinhada às diretrizes institucionais e legislações vigentes, com o objetivo de garantir a prática profissional dos estudantes e promover uma formação mais contextualizada e integrada.

A proposta do “Bazar” buscou integrar conhecimentos de diferentes disciplinas do curso, resgatando habilidades adquiridas na formação básica e promovendo uma compreensão mais aprofundada do perfil do egresso e das áreas de atuação profissional. Assim, a atividade aproximou a formação acadêmica do mundo do trabalho, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Além disso, o projeto articulou horizontalmente os saberes, criando um espaço de discussão e troca entre disciplinas, além de envolver a comunidade local, promovendo comércio, entretenimento e a geração de renda autogestionada, com foco na economia solidária e no uso de materiais recicláveis e reutilizáveis.

O desenvolvimento do projeto envolveu etapas bem estruturadas: inicialmente, houve uma conversa com as turmas para explicar a

proposta, formando grupos para pesquisa e elaboração de um projeto piloto, incluindo cálculos de materiais, custos e análise de mercado. Os estudantes tiveram tempo para realizar pesquisas, desenvolver modelos e, posteriormente, apresentar e defender seus produtos. A escolha dos modelos mais viáveis foi feita pelos próprios alunos e professores, promovendo autonomia e participação ativa.

A arrecadação de materiais e doações foi feita junto à comunidade, servidores do campus e instituições locais, fortalecendo parcerias e o vínculo com a comunidade. Os alunos escolheram oficinas de acordo com suas habilidades, contribuindo para seu desenvolvimento pessoal e profissional. A coordenação organizou o cronograma das oficinas, que aconteciam semanalmente, sob orientação dos professores, enquanto os aspectos teóricos relacionados ao comércio – como legislação, controle de estoque, técnicas de vendas, gerenciamento de equipes, empreendedorismo e economia solidária – eram trabalhados paralelamente.

Diversas equipes de estudantes atuaram na captação de recursos, parcerias, patrocínios, organização de apresentações culturais e infraestrutura para o evento. No dia do “Bazar”, os produtos produzidos pelos alunos foram comercializados, e apresentados os resultados das aprendizagens adquiridas durante o processo que unia teoria e prática. Além disso, houve desfiles de moda com peças customizadas, apresentações artísticas, brechó e praça de alimentação, tornando o evento uma experiência completa e enriquecedora.

Ao final, os estudantes e professores realizaram a gestão dos materiais, controle de estoque e balanço final, além de uma avaliação de todas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto. Esses elementos foram utilizados para a avaliação das disciplinas, promovendo uma reflexão sobre o aprendizado e o desenvolvimento de competências profissionais.

Essa experiência demonstra como práticas integradas, participativas e voltadas para a comunidade podem contribuir significativamente para o sucesso no curso técnico em comércio, preparando

os estudantes para os desafios do mercado de trabalho de forma mais prática, criativa e socialmente responsável.

Nesse contexto, outra experiência de sucesso foi o projeto “2S: Saúde e Sustentabilidade”, com o objetivo de promover ações que incentivassem a reflexão e a formação dos alunos sobre a prevenção à saúde e a sustentabilidade ambiental.

A metodologia do projeto incluiu o uso de vídeos, rodas de conversa, oficinas e atividades interdisciplinares, com ênfase no estudo e cultivo de plantas. Esse tema permitiu diversas abordagens, trabalhando a preservação da saúde e a educação ambiental, seja através do uso de plantas medicinais, do cultivo de uma horta ou de um jardim.

O projeto foi realizado ao longo do ano letivo, de abril a novembro, com atividades durante as aulas de Biologia e em momentos coletivos envolvendo as três turmas do curso e outras disciplinas. A expectativa era que a participação no projeto ajudasse os estudantes a se tornarem mais conscientes sobre a importância da preservação da saúde e do meio ambiente, atuando de forma sustentável no dia a dia, tanto pessoal quanto profissional.

Além disso, acreditava-se que essa participação pudesse fortalecer o vínculo dos alunos com o curso, contribuindo para sua permanência, que é um dos desafios da modalidade de ensino.

Uma das atividades do projeto foi o estudo e a criação de um material informativo bilíngue sobre o uso de plantas medicinais na prevenção da saúde e no tratamento de doenças.

O objetivo foi valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes e construir novos saberes que os capacitassem a adotar práticas saudáveis e sustentáveis no dia a dia, considerando os diferentes papéis que desempenham, como pais, mães e trabalhadores.

As turmas da EJA/EPT são bastante diversas em relação à idade, interesses e histórias de vida, o que favoreceu uma troca rica de experiências e conhecimentos, que puderam ser ressignificados na escola. Pois, como afirma Freitas (2007), os conhecimentos que os educandos da EJA trazem estão diretamente relacionados às suas práticas sociais

e essas práticas precisam ser incluídas e consideradas relevantes para a aprendizagem do educando:

Há de se considerar, ainda, as práticas sociais de cada educando, validando o que aprendeu fora da escola, de modo que conduza o processo de significação dos conteúdos, levando-os a construir novos conhecimentos articulados aos que já possui (Freitas, 2007, p.113).

A metodologia adotada no projeto envolveu várias etapas:

1. Reuniões de planejamento entre professores e estudantes para apresentar a ideia e coletar sugestões;
2. Submissão do projeto de ensino;
3. Sensibilização por meio da apresentação do Horto Medicinal do Corpo Humano no campus;
4. Pesquisa sobre os princípios de construção do Horto Medicinal Humano;
5. Levantamento do uso de plantas medicinais com os estudantes e seus familiares;
6. Pesquisa sobre o uso correto dessas plantas;
7. Elaboração de resumos sobre o uso de cada planta;
8. Digitação dos textos resumidos;
9. Versão dos textos para inglês e espanhol;
10. Finalização e divulgação do material informativo.

A escolha das disciplinas participantes (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte, Saúde e Práticas Desportivas, Biologia e Informática) ocorreu por afinidade dos professores com o tema. Cada disciplina atuou de forma diferenciada, dependendo da etapa do projeto, seja em atividades com uma turma específica ou em momentos coletivos envolvendo várias turmas e disciplinas.

A sensibilização aconteceu na aula de biologia, com uma visita ao Horto Medicinal Humano do campus, em que os alunos reconheceram e indicaram o uso de algumas plantas, além de pesquisarem sobre os princípios de construção do horto. Os conhecimentos de Informática foram essenciais para criar o formulário de levantamento das plantas utilizadas e para elaborar o material informativo no *Canva*.

As disciplinas de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol) orientaram a escrita e a versão dos textos, já que parte do material foi bilíngue. A produção do livreto bilíngue foi uma iniciativa importante, e o conhecimento adquirido foi além do estudo das plantas medicinais, contribuindo para uma formação mais ampla dos estudantes.

Nesse contexto, o uso de projetos é uma estratégia eficaz para tornar o aprendizado mais dinâmico, permitindo que os estudantes deixem de ser apenas expectadores e passem a atuar ativamente na construção do conhecimento, explorando novos caminhos e integrando as informações de forma significativa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, as experiências apresentadas demonstram que a implementação de práticas educativas inovadoras, participativas e contextualizadas, como os projetos integrados, são essenciais para promover uma aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos. Essas ações não apenas fortalecem o vínculo dos estudantes com o conteúdo, mas também estimulam sua autonomia, criatividade e senso de comunidade, contribuindo para uma formação mais completa, cidadã e alinhada às demandas contemporâneas.

Assim, investir em metodologias que valorizem a experiência social e cultural dos alunos, aliadas a uma abordagem pedagógica flexível e humanizadora, é fundamental para transformar a educação e garantir o sucesso e a permanência dos estudantes na modalidade.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.
- FREITAS, Olga Cristina Rocha de. **Equipamentos e materiais didáticos**. Universidade de Brasília: Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equipamentos.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- RAGGI, Désirée Gonçalves. **A metodologia de projetos: uma possibilidade para a educação emancipatória dos alunos do EMJAT/PROEJA no CEFETES**. 2008. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, Universidad del Norte, Assunção, PY, 2008.
- ZABALA, Antoni. A prática educativa: unidades de análise. *In*: ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. (p. 13).

Posfácio

Giselda Mesch Ferreira da Silva

Ressignificar para transformar: a EJA-EPT como espaço de emancipação e direito

Encerramos este e-book com a convicção de que cada texto aqui reunido expressa não apenas os resultados de um processo formativo, mas, sobretudo, a construção coletiva de um compromisso político, ético e pedagógico com a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT).

Este material é fruto do Curso de Formação para a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT): Resignificando o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos, promovido pelo Curso de Eletromecânica EJA-EPT do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM/UFSM), por meio de Bolsa Formação. O curso buscou constituir-se como um espaço de reflexão crítica, escuta sensível e diálogo sobre os sentidos da educação dos/das trabalhadores/as na contemporaneidade, indo além de uma mera capacitação técnica.

Reafirmamos que o fortalecimento da EJA-EPT é indissociável da defesa do direito do trabalhador-estudante à educação. Conforme

estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996, art. 37).

À primeira vista, o dispositivo apresenta caráter inclusivo, ao reconhecer o direito daqueles que não puderam estudar na infância ou adolescência. Trata-se de uma forma de reparação (Brasil, 2000) e de acesso tardio à escolarização. Entretanto, o termo “idade própria” revela uma concepção normativa e excludente, que pressupõe a existência de um percurso ideal e linear: criança no Ensino Fundamental, adolescente no Ensino Médio, adulto no trabalho, naturalizando a exclusão daqueles que não seguem esse ritmo.

Em uma sociedade marcada por profundas desigualdades, as condições materiais de existência determinam fortemente a permanência ou a evasão escolar. Falar em “idade própria” é, portanto, ignorar as estruturas socioeconômicas que empurram muitos jovens e adultos para fora da escola.

A educação libertadora exige uma leitura crítica das condições históricas e materiais que produzem desigualdades. Compreender a escolarização como prática emancipatória implica reconhecer que ela se realiza em disputa constante com forças que mantêm a lógica da opressão (Maraschin, 2015; Freire, 1987, 1999; Saviani, 2012, 2013; Frigotto, 2017; Mészáros, 2008). O verdadeiro desafio não é apenas oferecer a EJA como segunda oportunidade, mas reconfigurar a educação como prática de liberdade, capaz de enfrentar e superar desigualdades produzidas pela lógica capitalista.

Nesse sentido, reafirmamos que educar é um ato político (Freire, 1996). Reconhecer a EJA-EPT como direito significa lutar contra todas as formas de exclusão que atravessam o mundo do trabalho e da escola, assegurando uma formação integral e emancipadora, que articule a formação técnica e a formação geral com as experiências e saberes dos sujeitos que compõem a modalidade.

Esta obra expressa o compromisso coletivo de refletir, investigar e transformar o trabalho pedagógico na EJA-EPT, compreendendo-a como política pública e direito social em permanente disputa. Essa disputa manifesta-se em múltiplas dimensões: política, econômica, pedagógica, simbólica e ideológica, expressando diferentes projetos de sociedade e de educação.

No campo político, confrontam-se duas concepções: a que reconhece a EJA-EPT como política de Estado, voltada à formação integral, e a que a reduz a ações compensatórias. Nesta segunda perspectiva, predominam programas de curta duração voltados à empregabilidade imediata, alinhados à racionalidade do mercado e às exigências de produtividade típicas do neoliberalismo. Tal lógica produz o aligeiramento da formação, restringindo a educação a um mero treinamento e impedindo o estudante de se reconhecer como sujeito de direitos.

No plano econômico, a disputa envolve financiamento público e reconhecimento institucional, condições sem as quais a modalidade permanece invisibilizada nas agendas governamentais.

No plano pedagógico, a disputa diz respeito ao sentido da integração entre formação geral e técnica. Em alguns contextos, essa integração aparece de modo fragmentado, como soma de conteúdos; em outros, como formação integral que articula saber técnico, humano e social (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012). Quando prevalece o aligeiramento, os estudantes, especialmente os das classes trabalhadoras, têm seu acesso a conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais complexos comprometidos, sendo preparados mais para “fazer” do que para compreender (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

No plano simbólico e cultural, a disputa é por visibilidade e legitimidade: historicamente, a EJA e a EJA-EPT foram tratadas como modalidades “menores”, dentro da Educação Básica. Reafirmar seu caráter público e seu valor social é fundamental para reconhecer a dignidade dos sujeitos trabalhadores que constroem saberes no e pelo trabalho.

No plano ideológico e de classe, confrontam-se projetos distintos: a educação voltada à reprodução do capital, que forma mão de obra submissa e barata, e a educação como prática de liberdade, voltada à emancipação humana (Freire, 1987; Saviani, 2013; Frigotto, 2017; Mészáros, 2008) contribuindo, assim, para a cidadania plena.

Destarte, compreender a EJA-EPT como política em disputa exige resistência coletiva, investimento público, valorização profissional e compromisso político-pedagógico. Trata-se de defender uma educação que não se limite a preparar para o trabalho, mas que forme sujeitos capazes de compreender, intervir e transformar o mundo.

Nesse contexto, torna-se imprescindível o diálogo entre os fundamentos da educação popular freireana e os princípios indutores da EJA-EPT presentes no documento base do PROEJA (Brasil, 2007), constituindo a modalidade como espaço de formação integral, superando visões fragmentadas e articulando saber técnico e humano.

Os textos que compõem este e-book refletem essa intenção: são experiências, relatos e reflexões que expressam o encontro entre teoria e prática, entre saberes acadêmicos e saberes do trabalho.

A EJA é um espaço privilegiado de encontro entre diferentes sujeitos, histórias e saberes. As produções aqui reunidas reafirmam a potência da escuta, da partilha e da valorização das trajetórias dos sujeitos jovens e adultos, que (re)constroem cotidianamente o sentido da educação.

O curso e este e-book reforçam a importância de políticas de financiamento e de formação continuada para professores da EJA-EPT. Sem apoio institucional e investimento público, a modalidade corre o risco de permanecer invisibilizada, e o trabalho pedagógico fica comprometido. O saber do professor é construído na e pela prática, exigindo tempo, condições materiais, reflexão sistemática e reconhecimento profissional para se constituir como uma práxis pedagógica crítica, consciente e transformadora.

A todos que participaram, colaboraram e contribuíram, formadores, cursistas, autores, técnicos e parceiros institucionais,

registramos nossa mais profunda gratidão. Cada gesto de engajamento foi essencial para dar visibilidade à EJA-EPT, fortalecendo-a como espaço de resistência e de construção de esperanças possíveis.

Encerramos com as palavras de Paulo Freire (1997, p. 68): “É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar [...]”. Que este e-book inspire novos movimentos de esperar na formação profissional, nas salas de aula e nas políticas públicas, reafirmando a EJA-EPT como direito conquistado e permanentemente defendido.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **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. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 7 de julho de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 jun. 2000.
- BRASIL. Ministério da educação. **Documento Base Proeja** – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARASCHIN, Mariglei Severo. **Dialética das Disputas**: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora? 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 45. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

Giselda Mesch Ferreira da Silva

Doutora em Educação

Orientadora Educacional na Rede Municipal de Ensino de
Uruguaiana (RS)

Sobre os autores e autoras

Ana Carla Hollweg Powaczuk



Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7445-8602>. E-mail: ana.powaczuk@ufsm.br.

Andra Almeida de Andrade



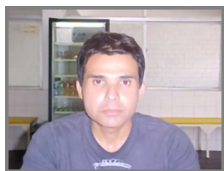
Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5643-0452>. E-mail: andra.andrade@acad.ufsm.br.

Daiane Ventorini Pohlmann Michelotti



Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel. São Gabriel, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6810-3295>. E-mail: daimichelotti@yahoo.com.br.

Francisco Nilton Gomes de Oliveira



Pós-Doutor em Educação e Direito. Professor Associado na Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, Ceará, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2293-2111>. E-mail: nilton@medicina.ufrj.br.

Giana Weber de Oliveira



Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenadora Pedagógica do Colégio Franciscano Sant'Anna. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3020-6272>. E-mail: giana.oliveira@acad.ufsm.br.

Giselda Mesch Ferreira da Silva



Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Orientadora Educacional na Rede Municipal de Ensino de Uruguaiana. Uruguaiana, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3415-3438>. E-mail: giselda-mesch.silva@acad.ufsm.br.

Gisele Jacques Holzschuh



Mestra em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM/UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6162-7670>. E-mail: gisele@ctism.ufsm.br.

Inocência Joaquim Francisco Rodrigues



Mestra em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8373-226X>. E-mail: inocen-ciaj450@gmail.com.

Joceane Santos Dornelles



Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6570-6296>. E-mail: joceanedornelles.17@gmail.com.

Lidiane Bittencourt Barroso



Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM/UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8169-5980>. E-mail: lidianebarroso@ctism.ufsm.br.

Mano Pascoal Alficha



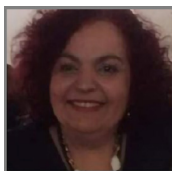
Doutorando e Mestre em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e doutorando na mesma instituição. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3512-0664>. E-mail: pascoalalficha@gmail.com.

Márcia Lenir Gerhardt



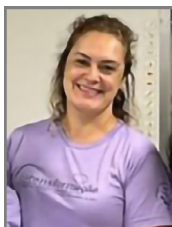
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Universidade de Siegen (UNISIEGEN) na Alemanha. Professora Titular de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1914-2917>. E-mail: marciagerhardt2@gmail.com.

Mareliza Fagundes de Araujo Duarte



Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora aposentada da Rede Estadual de Educação. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1111-7218>. E-mail: marelizaduarte2017@gmail.com.

Mariglei Severo Maraschin



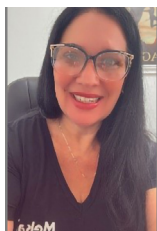
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Titular de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM/UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9705-1896>. E-mail: mariglei@ctism.ufsm.br.

Marli Polenz Ferreira



Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7144-0482>. E-mail: marli.ferreira@acad.ufsm.br.

Priscila Rostirola Ritzel



Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0765-7446>. E-mail: priscila.ritzel@gmail.com.

Rosane do Amaral Peixoto



Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Farroupilha (IFFar). Júlio de Castilhos, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1509-1238>. E-mail: rosane.peixoto@iffarroupilha.edu.br.

Rosimara Cargnin



Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Técnica Administrativa em Educação no Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3626-5046>. E-mail: rosimara.cargnin@gmail.com.

Ruti Angela Barbosa Oliveira



Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenadora de Estágios (Ensino) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Venâncio Aires, Rio Grande do Sul,

Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5184-8230>. E-mail: rutioliveira74rs@gmail.com.

Seninho Júlio Rodrigues



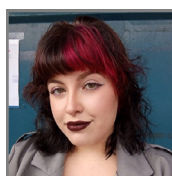
Doutorando e Mestre em Ciência do Solo pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9048-7451>. E-mail: sejuro2009@live.com.

Shirley Bernardes Winter



Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8782-1132>. E-mail: shirleyb-winter@gmail.com.

Vitória Carolini Ferraz Oliveira



Mestranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3934-8824>. E-mail: vitoriacarolini.fo@gmail.com.

Índice remissivo

A

Acesso 10·37·38·46·54·55·57·59·60·66·
69·72·73·76·77·83·102·103·115·116·
118·119·120·122·126·130·133·142·144·
145·157·174·183·195·226·227

Acolhimento 17·120

Análise Documental 175·176·183·184·
189

Anamnese 18·20·22

Arte na Educação 195

C

Capacitação Docente 74·76·99·100·106·
107·108

Compreensão Leitora 24

D

Desenho Técnico 83·87·91

Desenvolvimento Socioeconômico 70·
76·80

Documentário 137·140·146

E

Educação de Jovens e Adultos 14·25·31·
32·36·48·52·53·54·55·56·57·61·63·65·
66·83·93·94·98·101·102·103·104·105·
107·109·110·112·116·137·138·152·153·
155·156·158·169·171·173·174·176·178·
179·180·184·185·186·188·193·214·215·
217·222·225·229

Educação Estética 198·202·211

Educação Profissional 3·13·14·31·32·33·
34·49·52·53·54·55·56·58·61·63·65·
81·84·93·98·101·102·103·105·107·110·
112·115·116·134·135·138·140·152·153·
155·156·158·169·173·174·175·176·177·
178·179·180·184·185·186·187·188·189·
190·193·225·231·234·235

Efeito Estético 156·158·160·165·167·
169·170

Emancipação 14·16·36·37·39·41·46·47·
48·99·104·138·156·158·170·186·193·
225·228

Estética da Recepção 156·158·160·161·
162·165·166·169·170

Êxito 10·30·60·63·106·115·116·118·120·
122·126·130·132·133·139·142

F

Financiamento 30·69·70·71·75·76·78·
79·227·228

Formação de Professores 13·45·55·56·
66·111

Formação Humana Integral 10

G

Gêneros Discursivos 9·36·37·38·39·
41·46

Grupo de Interlocução 116·117·126·131

I

Impressão 3D 10·83·88·89·90·93·96

Inclusão Educacional 99·102·105·107

Infraestrutura 45·57·60·63·69·70·71·
72·73·74·76·78·79·106·219

L

Leitura como Experiência 156·158·160·
161·165·169·170

M

Materiais Concretos 10·83·93

Mercado de Trabalho 26·55·62·63·69·

70·71·74·76·77·78·79·81·87·90·93·
103·109·213·220

Metodologia de Projetos 217·218·223

Metodologias Ativas 45·74·86·94

Mídia Educacional 139·140

Mundo do trabalho 9·14·22·39·44·45·

48·59·63·86·99·100·102·103·104·

105·108·110·111·128·137·138·151·174·

218·226

N

Narrativas 139·140·153

Neoliberalismo 69·227

P

Parcerias Público-Privadas 75·77·79

Patrimônio Cultural 198

Pedagogia Crítica 156·158·160·165·167·
169·170

Permanência 10·30·45·57·60·63·115·
116·118·120·121·122·123·124·126·127·
128·130·133·139·140·149·153·214·215·
218·220·222·226

Pertencimento 9·10·36·39·40·41·46·47·
120·132·158

Pesquisa-ação 31·39·40

Planos de Governo 175·190

Políticas Públicas 44·56·57·60·63·69·
72·78·79·99·100·103·104·105·106·

107·133·134·151·179·182·229

Práticas Profissionais Integradas 218

PROEJA 14·15·25·31·32·103·104·113·
115·116·120·121·126·128·133·134·138·
152·153·175·176·178·179·180·181·183·
184·185·186·187·188·189·223·228
Projeto Integrador 127·128·129·130
Projetos Interdisciplinares 99·100·109·
110·111
Psicopedagogia Institucional 14·15·30

R

Rio Grande do Sul 3·10·36·40·134·173·
175·176·177·178·181·182·185·187·188·
189·190·231·232·233·234·235·236

S

Sustentabilidade 76·109·110·220

T

Teoria Social Cognitiva 141
Teste de Desempenho Escolar 23·25
Trabalhador-Estudante 85·225
Trabalho Pedagógico 30·46·49·64·87·
88·89·95·116·124·125·126·130·135·
227·228·230

