

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

VITÓRIA CLARA VIANA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DAS DIRETRIZES
OPERACIONAIS DA PARAÍBA – ANO 2023**

João Pessoa – PB
2024

VITÓRIA CLARA VIANA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DAS DIRETRIZES
OPERACIONAIS DA PARAÍBA – ANO 2023**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Comissão Examinadora da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Antonio de
Pontes Costa

João Pessoa-PB
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

V614e Viana, Vitória Clara.

A educação de jovens e adultos a partir das
diretrizes operacionais da Paraíba - ano 2023 / Vitória
Clara Viana. - João Pessoa, 2024.
48 f. : il.

Orientação: Eduardo Antonio de Pontes Costa.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Diretrizes
operacionais. 3. Coordenação pedagógica. 4.
Planejamento pedagógico. 5. Prática educativa. I.
Costa, Eduardo Antonio de Pontes. II. Título.

UFPB/CE

CDU 374.7(043.2)

VITÓRIA CLARA VIANA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DAS DIRETRIZES
OPERACIONAIS DA PARAÍBA – ANO 2023**

Monografia apresentada como pré-requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba e submetida à apreciação da Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:



Documento assinado digitalmente
EDUARDO ANTONIO DE PONTES COSTA
Data: 27/05/2024 20:45:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Eduardo Antonio de Pontes Costa
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
(Presidente)

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
(Docente Interno)

Prof. Dr. Vanderlan Paulo de Oliveira Pereira
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
(Docente Interno)

João Pessoa/PB
2024

DEDICATÓRIA

A Deus pela sua bondade e fidelidade presente em cada detalhe de minha vida. A minha mãe pelo apoio e paciência durante a minha trajetória educacional até aqui.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que com sua imensurável bondade apresentou pessoas ao longo de minha formação inicial para me orientar e compartilhar momentos de ricos conhecimentos

À minha família, e, principalmente à minha mãe, que não mediu esforços durante toda minha trajetória escolar, até aqui de me incentivar a não desistir; eu serei eternamente grata por todo seu apoio e paciência.

Ao professor, e querido orientador, Eduardo Antonio de Pontes Costa, por toda orientação, paciência e conhecimento construído. A oportunidade de participar de sua linha de pesquisa foi uma honra e ser sua orientadora, um privilégio.

À Universidade Federal da Paraíba, à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia e à cada docente, por todo ensino e diálogo construído durante essa formação inicial.

Não posso deixar de mencionar as amizades que encontrei ao longo dessa caminhada acadêmica, as quais foram companheiras ao longo dessa jornada. Minha eterna gratidão a cada uma.

Aos professores Severino Silva e Vanderlan Pereira por aceitarem fazer parte deste momento especial de defesa de TCC, e pelas socializações de conhecimento na disciplina Ensino de História.

E, principalmente, à unidade escolar pesquisada, às professoras e à Coordenação Pedagógica da EJA, que colaboraram para responder as nossas questões prontamente; elas estavam sempre disponíveis para o diálogo. Sem as suas contribuições, o presente trabalho não aconteceria. Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa busca, a partir das Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual da Paraíba, refletir como foi construída a organização curricular e pedagógica e seus efeitos nas ações para as turmas da Educação de Jovens e Adultos, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Braz Baracuhy, em 2023. Essas Diretrizes focam as aprendizagens essenciais da BNCC para as etapas do Ensino Fundamental e Médio. Do ponto de vista da metodologia, trata-se de uma abordagem qualitativa, baseada na pesquisa bibliográfica e documental, em entrevistas com questões abertas e fechadas com a coordenação pedagógica e com professoras que atuaram nas turmas da EJA, nas disciplinas de Geografia, História e Português. Sobre os resultados, percebemos uma falta de sintonia entre as afirmações da coordenação pedagógica e as professoras sobre o planejamento pedagógico para os alunos da EJA. A elaboração dos conteúdos trabalhados nessas disciplinas assim como a avaliação da aprendizagem foi realizada pelas professoras. Considerando o inegável esforço do trabalho das professoras, estas não possuem formação inicial e continuada para atuar na EJA. É também um dado que nos preocupa, e que representa desafios do ponto de vista da aprendizagem dos conteúdos com relação às especificidades dos alunos: jovens, adultos e idosos. Sabemos que a rotatividade é uma característica comum nas turmas da EJA. Muitos alunos da EJA são trabalhadores do campo. Os dados de reprovação e desistência da escola pesquisada apontam para números preocupantes de evasão escolar em 2023; dados que suscitam uma investigação futura para pensarmos a relação entre a continuidade das ações pedagógicas e as atividades realizadas em sala de aula, com as turmas cada vez mais heterogêneas.

Palavras-chave: EJA. Diretrizes operacionais. Coordenação pedagógica. Planejamento. Prática educativa.

ABSTRACT

This research seeks, based on the Operational Guidelines for Schools in the Paraíba State Education Network, to reflect how the pedagogical and curricular arrangements and the actions of these arrangements occurred for the EJA classes in the 2023 at Braz Baracuhy Public School. These Guidelines focus on BNCC's essential learning for the middle school and high school. From a methodology point of view, it is a qualitative approach, based on bibliographic and documentary research, on interviews with open and closed questions with the pedagogical coordination and with teachers who worked in EJA classes, in the subjects of Geography, History and Portuguese. Regarding the results, we noticed a lack of harmony between the statements made by the pedagogical coordination and the teachers about the pedagogical planning for EJA students. The elaboration of the content covered in these subjects as well as the assessment of learning was carried out by the teachers. Considering the undeniable effort of the teachers' work, they do not have initial and continued training to work at EJA. It is also a fact that concerns us, and that represents challenges from the point of view of learning content in relation to the specificities of students: young people, adults and elderly people. We know that turnover is a common characteristic in EJA classes. Many EJA students are from rural area. The failure and dropout data from the researched school point to worrying numbers of school dropouts in 2023; data that prompt future investigation to think about the relationship between the continuity of pedagogical actions and the activities carried out in the classroom, with increasingly heterogeneous classes.

Keywords: EJA. Operational guidelines. Pedagogical coordination. Planning. Educational practice.

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

CE – Centro de Educação

DME – Departamento Metodológico da Educação

PIBIC – Programa de Iniciação Científica

CF – Constituição Federal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PNE – Plano Nacional de Educação

BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUMÁRIO

1. Introdução	11
Objetivo Geral	14
Objetivos Específicos	14
2. Fundamentação teórica	15
3. Metodologia	20
4. Resultados e discussão	22
4.1 Perfil dos alunos atendidos	22
4.2 Planejamento pedagógico	27
4.3 Metodologia e estratégias para garantir a permanência dos alunos	34
4.4 Perfil do professor que atua na EJA	36
4.5 Atuação do professor regente	38
5. Considerações finais	44
Referências	47

1. Introdução

A motivação pela temática Educação de Jovens e Adultos (EJA) é decorrente de dois aspectos importantes ao longo da minha trajetória acadêmica no Curso de Formação de Professores. Sabemos que a EJA, uma modalidade da Educação Básica, demanda formação e prática educativa específicas bem como formação continuada para os educadores que irão atuar nesse campo. O primeiro aspecto refere-se ao meu ingresso na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no Campus I de João Pessoa, no Centro de Educação (CE), no curso de Licenciatura em Pedagogia, em 2019. Essa minha motivação surgiu já pela familiaridade com a profissão de docente e algumas experiências informais, em específico, com educação infantil.

O segundo aspecto remete à cada período a vivenciar com as disciplinas do curso de Pedagogia. Considerando que essa formação docente me permitiria uma atuação como professora polivalente ao mesmo em que fui percebendo a importância de dar sentido a cada componente curricular, em 2020, no contexto da pandemia da Covid-19, passei a pesquisa acerca da educação de jovens e adultos por conta de uma experiência breve na disciplina de Educação e Diversidade Cultural. No período 2020.2, a Profa. Dra. Ana Paula Romão procurou mobilizar a turma ao buscar refletir sobre as diferentes presenças dos sujeitos na escola.

A discussão sobre a diversidade cultural dos sujeitos da EJA e a importância dessa modalidade na formação de professor proporcionam-me curiosidades para conhecer, de forma bem inicial porque eu tinha pouco conhecimento, como e de que forma o pedagogo poderia atuar também nesse segmento de ensino.

Esse aspecto mostrava a complexidade e o desafio da discussão sobre a EJA, tendo em vista que o curso de pedagogia prioriza a construção de diálogos com diferentes áreas. Com isso, as disciplinas de aprofundamento, ao final da formação, buscam proporcionar um olhar acerca da futura escolha de atuação do profissional de pedagogia, seja na área da Educação Especial ou Educação de Jovens e Adultos; além de proporcionar algumas conexões, mesmo que breves, dessas áreas ao longo nossa formação.

No final do período das aulas híbridas, em 2021.2, fui convidada pelo Prof. Dr. Eduardo Antonio de Pontes Costa, do Departamento Metodológico da Educação (DME), responsável pela disciplina Educação de Jovens e Adultos, para

elaborarmos um projeto de pesquisa no âmbito da EJA, que seria submetido ao Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da UFPB, cujo objetivo pretendia compreender como ocorreu a oferta e permanência dos alunos da EJA, em 2022, diante do retorno às aulas no formato da “presencialidade total”, em uma escola da rede pública. Surpresa e encantada com o convite, aceitei o desafio acadêmico mesmo sabendo que o projeto poderia não ser contemplado com bolsa de iniciação científica.

Projeto elaborado e submetido segundo o calendário do Edital da Pró-Reitoria de Pesquisa (Propesq), ele foi aprovado e eu passei a experimentar uma nova etapa no processo da minha formação de pedagoga. Era bolsista de PIBIC com atividades inerentes ao Projeto e 20h dedicadas semanalmente. Leituras e orientações significavam um novo sentido acrescido ao meu crescimento pessoal e profissional. Desde 2022 que faço parte do Grupo de Pesquisa: Psicologia Educacional, Formação e Infância - estudos sobre classes populares e educação pública, cadastrado no Diretório do CNPq, na linha de pesquisa: Educação de Jovens e Adultos, Políticas Públicas e Formação de Professores.

Por conta dessa vivência como bolsista de iniciação científica, fui percebendo, ao longo dessa experiência, os desafios e as dificuldades dos professores que atuam na EJA em uma escola da rede estadual de ensino. Identificamos uma completa ausência de registros institucionais, por exemplo, relatório sobre o que foi produzido na/da prática que demonstrasse um desenho de como se deu a oferta e permanência dos alunos. Além desse aspecto, identificamos também que a unidade escolar demonstrou, porque nenhuma informação foi apresentada, ter nenhum ou pouco conhecimento a respeito das Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede de Educação do Estado da Paraíba. Esse foi um dado que também me preocupou.

Consoante à essa experiência, pensei que poderia dar continuidade no campo da EJA tomando como foco na organização pedagógica e curricular, a partir das reflexões provocadas na minha primeira experiência como pesquisadora de iniciação científica. Neste sentido, o objetivo deste trabalho surgiu das provocações dos resultados dessa experiência importante para a minha formação como professora. “Resultados” esses com base na produção do relatório final, de resumo expandido, de trabalho completo e da apresentação em evento internacional e de artigo submetido, em abril de 2024, e que se encontra em avaliação em para

periódico Qualis.

Olhando para a Educação de Jovens e Adultos na fundamentação da legislação brasileira, verificamos que os sistemas de ensino devem respeitar as seguintes documentos normativos: Constituição Federal de 1988; a Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) ao destacar que a EJA é uma modalidade de Educação Básica; e o Parecer nº 11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e apresenta o conceito de EJA, suas funções e fundamentos importantes para seu reconhecimento como uma modalidade da Educação Básica, reforçando o que preconiza a atual LDB.

Nesta direção, os sistemas de ensino e a unidade escolar – onde as ações pedagógicas de fato acontecem – devem estabelecer, respectivamente, políticas e ações concretas que considerem as três funções da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora, segundo recomenda o Parecer nº 11/2000. Desse modo, as finalidades da Educação de Jovens e Adultos precisam garantir oportunidades para que o aluno possa experimentar e construir uma outra relação com a escola, que tantas vezes o excluiu, até porque: “A igualdade perante a lei, a igualdade de oportunidades, a de condições, a de resultados se choca com um país marcado historicamente pelo profundo grau de desigualdade social” (BRASIL, 2006, p. 18). E não só a exclusão forçada da escola, mas também do mundo do trabalho, do direito de se sentir cidadão num país historicamente tão desigual, tanto social quanto educacional.

Entendemos que para promoção do direito humano à educação faz-se necessário garantir o acesso e a permanência à educação básica para todos, respeitando-se os direitos sociais garantidos pela CF, no seu art. 205 ao mencionar a igualdade de direitos. Entendemos também que a orientação para a organização curricular e pedagógica para a educação de jovens e adultos precisa respeitar às demandas e às especificidades dos alunos das classes populares do meio urbano e rural.

Por essa razão, e para compreendermos como foi construída a organização curricular e pedagógica para a EJA em 2023 e seus efeitos na prática pedagógica e educativa, que partimos para conhecer o quê e o como foi feito com as turmas da educação de adultos quando pensamos no processo de ensino e aprendizagem – competências e habilidades – que os alunos devem desenvolver com base nas

orientações das Diretrizes Curriculares. Entender como as aulas, os projetos e os conteúdos foram planejados, selecionados e trabalhados em sala de aula.

Do ponto de vista do respeito ao direito humano à educação, e ao recordar que diante das várias tentativas pedagógicas que revelam equívocos pedagógicos e didáticos no currículo da EJA, tais práticas influenciam no reconhecimento e na garantia dessa modalidade (Haddad, 2017), que configura essa modalidade da Educação Básica como campo teórico e prático complexo, onde práticas se dão, conforme indicam estudos/pesquisas e também como observamos nos Estágios Supervisionados na EJA, de forma desarticulada tanto do ponto de vista do contexto como dos documentos oficiais.

Entendendo a importância e o significado que essa modalidade tem para a sociedade e de sua legitimidade, é fundamental conhecermos como foi a construção curricular e pedagógica numa escola ofertante de EJA. A partir dessas considerações introdutórias, esta investigação de TCC busca nos seguintes objetivos:

GERAL

- Refletir sobre como se deu a organização curricular e pedagógica e as ações dessa organização para os alunos da EJA, no ano escolar letivo de 2023.

ESPECÍFICOS

- Conhecer a proposta pedagógica e didática das Diretrizes Operacionais de 2023 para a Educação de Jovens e Adultos.
- Analisar na unidade escolar quais as aprendizagens essenciais (fundamentos pedagógicos) da BNCC estão sendo consideradas pelas Diretrizes Operacionais.
- Estudar como o planejamento escolar – seleção de conteúdos e metodologia – está relacionado às especificidades dos alunos da EJA.
- Conhecer as percepções da coordenação pedagógica e dos professores que atuam na EJA sobre de que forma e o que foi feito da prática educativa com base no planejamento da unidade escolar.

2. Fundamentação teórica

A Educação de Jovens e Adultos é um campo teórico e prático cujos fundamentos emergem dos avanços no campo jurídico, das pesquisas acadêmicas e do contexto educacional. Este resultado é fruto das lutas históricas dos movimentos sociais e populares; dos fóruns com a presença de diferentes atores sociais que atuavam e atuam na educação de adultos; e dos encontros nacionais e internacionais e nacionais. Movimentos históricos pela luta da escola pública, gratuita, de qualidade e pautada pelos princípios da educação popular (Gohn, 1992; Ávila; Pereira, 2019).

Temos aqui uma concepção de Educação de Jovens e Adultos que vai sendo constituída pelos princípios de dialogicidade e de uma educação libertadora teorizados por Paulo Freire. Mas, e por outro lado, conforme Streck *et al.* (2014, p. 181) argumentam, os desafios para a configuração da educação de jovens e adultos na escola pública estão, especialmente, relacionados à rigidez e à homogeneidade da oferta escolar hegemônica nas diferentes etapas e níveis da educação básica. Esses autores também argumentam que: “Por esse motivo, a escola encontra na EJA dificuldades de manutenção de uma proposta pedagógica condizente com o seu público”.

Neste sentido, a educação de jovens e adultos abarca um público diverso e sofre constantemente com impactos de cortes das verbas (desafio permanente) destinadas a essa modalidade. Por isso, tornou-se também complexa e desafiadora, sua oferta e garantia, a pandemia do Covid-19 intensificou as tentativas de desmonte da oferta e garantia da EJA. Embora tenhamos avançado no campo dos fundamentos legais e das políticas públicas educacionais, são flagrantes os recorrentes descompassos entre o acesso e a permanência nos sistemas de ensino para os sujeitos da EJA, marcados por descontinuidades e repetências (Streck *et al.*, 2014; Paiva; Haddad; Soares, 2019).

Entendemos que os princípios constitucionais de igualdade e liberdade bem como os de gratuidade e obrigatoriedade direcionados para a Educação são princípios basilares e fundamentais na oferta e na garantia ao acesso, permanência e conclusão da escolarização, e que sejam, sem dúvida, compreensões possíveis de políticas públicas inclusivas.

A Constituição Federal de 1988, no seu Art. 5º, deixa claro que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Em outros termos, essa

inscrição é o resultado, nesta Carta Magna denominada Constituição Cidadã, das lutas democráticas por um país justo e igualitário, pela defesa da escola pública onde a educação vai ocupar, expressivamente, um lugar central no debate coletivo das classes populares por um Estado democrático, cidadão e com justiça social.

A Lei nº 9394/1996, atual LDB, que nos artigos 37 e 38 ratificam o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos conforme a promulgação da Constituição Cidadã. Nesse processo de avanços jurídicos e políticos na luta pelo direito à educação e por justiça social, e segundo afirma Haddad (2003, p. 112):

[...] a Constituição de 1988 veio ampliar o dever do Estado para com todos aqueles que não têm a escolaridade básica, independentemente da idade, colocando a educação de pessoas jovens e adultas no mesmo patamar da educação infantil, reconhecendo que a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade adequada.

Mas, por outro lado, não podemos deixar de reconhecer que a atual LDB expressa os interesses da agenda neoliberal dentro das reformas do Estado brasileiro. E ao expressar esses interesses, era esperado que a EJA fosse tratada também de forma marginal.

É verdade que a LDB não deixa de tratar da temática da educação de jovens e adultos. Trata-a, mas de maneira parcial e sob a ótica da reforma do Estado, que prioriza a educação fundamental das crianças em detrimento dos outros níveis e grupos sociais (Haddad, 2003, p. 118).

Ainda nesse campo das lutas pelo direito à Educação de Jovens e Adultos, um outro documento legal é o Parecer nº11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, cujos os princípios de contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas devem ser considerados para os sujeitos da educação de adultos.

Como já dito, estamos considerando que o acesso, permanência e conclusão na EJA, expressão do direito humano à educação, representam as lutas e as conquistas dos trabalhadores dos segmentos diversos da sociedade: homens e mulheres da cidade, do campo, das comunidades quilombolas, das populações indígenas, dos refugiados, sujeitos privados de liberdade etc. Como ressalta esse Parecer, os demandantes da educação de adultos são trabalhadores, historicamente, expulsos da escola formal cujas experiências familiares – culturais e sociais – precisam ser consideradas nas formulação de políticas públicas e de metodologia com proposta pedagógica (prática educativa) que considere as

potencialidades da diversidade dos sujeitos da EJA com pouca escolaridade e baixa qualificação profissional. Neste sentido, e do ponto de vista da oferta da educação de jovens e adultos, focar no contexto dos sujeitos na relação com os processos de ensino e aprendizagem é o que Parecer nº 11/2000 propõe: “A contextualização se refere aos modos como estes estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço. Por isso, a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa” (BRASIL, 2000, p. 61).

E perguntamos: Quem são os sujeitos da EJA? São alunos excluídos do acesso a conhecimentos básicos produzidos nos/pelos processos formativos da escola, e que esses conhecimentos poderiam oportunizar uma qualidade e um respeito na formação educativa, social e cultural dos seus alunos. Mas, apesar das frustradas experiências escolares e/ou até negadas experiências, os assegurados legalmente ingressam em uma unidade de ensino em busca do reconhecimento do direito à escolarização e à formação profissional. Para esta finalidade, é fundamental:

[...] conhecer os sujeitos da EJA, suas trajetórias, identificando seu perfil, suas expectativas e vivências, para que eles possam ser considerados na construção de propostas e projetos que venham atender-lhes de maneira mais próxima e específica (Jardilino; Araújo, 2014, p. 171).

Nos diferentes espaços de aprendizagens nos quais a EJA acontece, a educação deve articular o saber do docente com os saberes dos alunos, com os fundamentos da educação popular nos quais a escolarização deve atender as necessidades dos jovens, adultos e idosos, esse público oriundo das classes popular, que caracteriza historicamente o perfil dos estudantes da EJA. E um desses fundamentos refere-se ao princípio da dialogicidade, ou seja,

A dialogicidade é o resultado permanente do processo de troca recíproca, intersubjetiva, em um movimento de ‘sair de si’ em direção a si mesmo, ao outro e ao mundo, estabelecendo partilha (Streck *et al.*, 2014, p. 188).

Dentro dessa discussão, e como salienta Paiva (2016, p. 115), para abarcar esses sujeitos é necessária uma educação que atenda esses “[...] estudantes que não têm sido reconhecidos nas suas especificidades de sujeitos humanos, de trabalhadores, de gênero, de relações étnico-raciais, sociais e culturais etc.”. Assim, é imprescindível a construção de um planejamento pedagógico que, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), “É um processo de conhecimento e análise da

realidade escolar em suas condições concretas, tendo em vista a elaboração de um plano ou projeto para a instituição” (p. 470). Oportunizando assim uma previsão das ações que irão ser desenvolvidas na escola, além de nesse processo de investigação inicial do contexto escolar, seja atrelado o contexto dos sujeitos e da comunidade que faz parte da unidade formativa. Como diz Streck *et al.* (2014), considerando a formulação do projeto político e pedagógico da escola pelos princípios da educação popular, o planejamento curricular e pedagógico deve partir:

[...] dos sujeitos envolvidos no processo formativo. [...] Ao tomar a própria situação como objeto do conhecimento, os educandos começam a desenvolver, em conjunto, sua conscientização (p. 188).

Estudos revelam que equívocos pedagógicos e didáticos atravessam e se configuram em desafios para o reconhecimento e a reorganização da EJA como um campo teórico e prático, complexo – na perspectiva das práticas alternativas de educação – e diverso – do ponto de vista cultural e social. Para Paiva (2016, p. 115), “diverso” não é sinônimo de igualdade no chão da escola, pois: “O que deveria ser riqueza passa a ser desigualdade, aviltando o direito social à educação, porque as escolas não aprenderam ainda os significados da diversidade [...]”. Esses aspectos compõem, inclusive, o cenário de desrespeito a um direito básico de cidadania que é o direito à educação. E como assinala Haddad (2017, p. 26): “Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, [...]”, já que “Os processos educativos permeiam a vida das pessoas”.

É fato que o Brasil avançou nas políticas educacionais para a universalização da educação básica. Por outro lado, e concordamos com Haddad (2017), esses avanços nas três esferas de Estado não garantiram a qualidade da formação dos nossos alunos. No Plano Nacional de Educação (PNE), mencionado no art. 214 da Constituição Federal, a Meta 9 propõe que a taxa de analfabetismo chegue a 7% em 2024. Saltam aos olhos os dados relativos à desigualdade racial: 27,1% de pessoas pardas e pretas não sabem ler ou escrever; 9,5% constituem o universo de pessoas brancas. Haddad (2017, p. 31) diz, de forma enfática, que as causas dessa situação dramática que desrespeita o direito humano à educação estão vinculadas a aspectos internos e externos dos sistemas de ensino.

No âmbito da educação de jovens e adultos ao considerarmos as transformações tecnológicas que estão ocorrendo no mundo do trabalho pelo “novo padrão de exploração das classes trabalhadoras” (Freitas, 2004, p. 93), e com

relação ao “interno”, cabe levantarmos algumas questões: Como desenvolver habilidades e competências nas diferentes estratégias de oferta e ensino? Em que medida “aprendizagens essenciais” podem assegurar o direito à educação conforme preceitua o PNE? E, sobre o “externo”, como propor uma organização curricular frente ao mercado de trabalho cada vez mais excludente e à nossa histórica desigualdade social e educacional? Em termos conceituais, o que diz a BNCC sobre competências e habilidades?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo, e que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para as etapas e modalidades da Educação Básica. Em 2017, foi aprovada a BNCC para as fases da Educação Infantil e do Fundamental (anos iniciais e finais) e, em 2018, aprovada a etapa do Ensino Médio.

Alguns estudos problematizam os impactos da BNCC para as políticas educacionais pensadas e executadas pelo sistema educacional. Com foco nos estudos da educação de jovens e adultos, Araújo, Silva e Sena (2020) defendem que a BNCC é um documento-base para a organização curricular da educação básica no sentido também de incluir os alunos da EJA, sujeitos do direito à educação e à formação profissional. E, por uma perspectiva mais ampla, identificamos outras pesquisas que partem da base nacional comum como objeto de análise. Os pesquisadores Pykocz e Benites (2023) analisam a constituição discursiva da realidade social na Base Nacional Comum Curricular impulsionada pelo contexto do desenvolvimento tecnológico e científico. A investigação de Ximenes e Melo (2022) analisa os efeitos da BNCC e da BNC Formação de Professores – Inicial e Continuada, a formulação do currículo e do trabalho docente no cenário das políticas neoliberais determinando a manutenção do Estado mínimo para as questões sociais.

Entendemos que o trabalho de planejamento e organização do ensino na educação escolar de adultos possui um forte componente social, político, cultural e educacional em que o espaço da escola pública precisaria ser redefinido.

Neste sentido, entendemos que para compreender quais seriam os saberes necessários aos alunos da EJA faz-se necessário conhecer qual a forma de se pensar e de se fazer a organização curricular e do ensino para essa modalidade da educação básica, caracterizada, como dito, não apenas pela faixa etária como também pela diversidade cultural de sujeitos e territórios (Loch, 2010). Somadas a

essas preocupações do ponto de vista do planejamento, acrescentamos também as inquietações dos pesquisadores Danilo Streck *et al.* (2014, p. 187) no que se refere ao respeito aos sujeitos da EJA:

Geralmente os jovens e adultos da EJA se enquadram em tais características, as quais são, não raro, fatores de expulsão (evasão) da escola. Expulsos em um passado próximo, com grandes possibilidades de o serem, novamente, no presente, as perguntas em torno do “como” (método) e “com quais” princípios (conceitos e bases) proceder nos processos formativos são da mais alta importância.

Considerando a pluralidade dos sujeitos da EJA e os desafios da escola pública para garantir o direito à educação, partimos para responder a seguinte questão: Como se deu a organização curricular e pedagógica e as ações dessa organização para os alunos da EJA?

3. Metodologia

Metodologicamente, pesquisa bibliográfica, documental e entrevista com questões abertas e fechadas constituem esta investigação de TCC.

Com relação à pesquisa bibliográfica, Gil (2002, p. 44) afirma que: “[...] não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos”. A pesquisa documental deve ser entendida em seu sentido amplo. Nessa modalidade, são incluídos os documentos que não receberam tratamento analítico e contemplam ofícios, relatórios, memorandos, resoluções, leis, diários etc., produzidos em um certo contexto histórico, político, social e econômico. Esse delineamento compreende uma pesquisa bibliográfica e documental, características que esse estudo adotou para pensar, analisar e expor os dados analisados.

A partir deste planejamento, partimos para ações propriamente ditas. A primeira refere-se à pesquisa na Internet, como fonte de pesquisa, na qual conseguimos importar os seguintes documentos: a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba Ano 2023 e o Guia de Orientações Gerais da EJA - Paraíba Educa (2020). O objetivo era conhecer o currículo da Educação de Jovens e Adultos no sentido de compreender qual o lugar que os alunos da EJA ocupam nos documentos institucionais e como as escolas poderiam, a partir das recomendações dessas Diretrizes, elaborar seu trabalho pedagógico e curricular, especificamente na etapa do ensino médio integrado à educação profissional. À medida que fomos lendo

esses documentos, algumas questões surgiram: O planejamento da escola, construído com base nesses documentos oficiais, tem atendido às demandas dos alunos? Se sim, de que forma isso se comprova? Se não, o que as obstaculiza? Quais as ações de ensino? Qual perfil dos professores que atuam nas turmas da EJA?

A segunda ação refere-se à coleta de dados realizada na Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Braz Baracuhy. Como essa escola ofertou EJA em 2023 para os Ciclos V e VI do Ensino Médio e após a nossa conversa com a gestão da instituição na qual solicitamos, com a apresentação da proposta do trabalho, autorização para a realização desta pesquisa. Autorizados, partimos para responder as questões norteadoras do trabalho.

Conversamos sobre a pesquisa com a Coordenação Pedagógica e com três professoras que atuaram nas turmas da EJA em 2023. Elas aceitaram participar da pesquisa. Para a coleta de dados, construímos roteiro com questões abertas e fechadas para a Coordenação e as professoras.

Explicando um pouco o nosso percurso na fase de exploração do campo. O contato com a EEEFM Braz Baracuhy se deu, primeiramente, ainda em dezembro de 2023, logo no início do período acadêmico 2023.2. Imaginávamos que o contato ocorria por telefone cujo número encontrava-se disponível na Internet; infelizmente não foi possível iniciar uma primeira conversa, pois o número informado não estava recebendo ligação. Na orientação com o professor Eduardo Costa, decidimos que o contato teria que ser pessoalmente, pois as escolas já estavam finalizando o seu período letivo. Na primeira quinzena de dezembro de 2023, fui visitar essa escola e não obtive muito sucesso. Todos já estavam envolvidos na organização da confraternização com os estudantes; por isso esse primeiro contato foi apenas para conhecer a gestão escolar, apresentar o TCC e combinar uma data para o retorno possível com os professores regentes e a coordenação.

De todo modo, a escola já estava ciente do estudo e tinha autorizado o retorno para a coleta de dados. Em fevereiro de 2024, início do ano letivo, retornei a Braz Baracuhy. Fiquei sabendo que em 2023 os Ciclos III, IV, V e VI foram ofertados para as turmas da EJA, no período noturno.

É importante também informar que durante os meses de dezembro, janeiro e fevereiro, o meu contato com a coordenação pedagógica foi mantido por meio de mensagens de WhatsApp. Por esse meio, combinamos dia e horário da minha visita

à escola. Foram dois momentos na Braz Baracuhy. No primeiro, eu consegui deixar as questões específicas para serem respondidas pela Coordenação Pedagógica assim como as questões das professoras que atuaram na EJA em 2023. Foi necessária a realização de uma segunda visita para complemento de informações das participantes. Salientamos também que todos estavam cientes do meu projeto de TCC, previamente autorizada a coleta pela gestão da escola para aplicação do instrumento de coleta de dados.

Após a devolução dos questionários pela coordenação pedagógica e por três educadores da EJA da instituição, fez-se necessário analisarmos atentamente as informações partindo das orientações para organização curricular e pedagógica apresentadas pela Diretrizes Operacionais de 2023 e para complemento de suas informações utilizamos como indicado no documento o Guia de Orientações Gerais da EJA - Paraíba Educa (2020).

Entre os meses de fevereiro e abril deste ano, demos início a fase de organização e análise dos dados. Em março, finalizamos a aplicação dos questionários e passamos a dar prosseguimento à estruturação dos resultados e à análise, pautada esta pela análise de conteúdo que contempla a pré-análise – instante de preparação do material coletado para o exame; a exploração dos dados coletados; e a análise dos resultados (Gil, 2002).

Por essas considerações, a organização e a análise seguem as seguintes categorias: a) Perfil dos alunos atendidos; b) planejamento pedagógico; e c) metodologia e estratégias para garantir a permanência dos alunos, constituem o conjunto de informações coletadas junto à Coordenação Pedagógica. E as categorias perfil do professor que atua na EJA e atuação do professor regente representam os estratos analíticos das entrevistas com as professoras.

4. Resultados e discussão

4.1 Perfil dos alunos atendidos

Segundo as informações colhidas da Coordenação Pedagógica, o perfil dos alunos que buscam retomar a trajetória de escolarização e continuar os seus estudos, eles moradores da comunidade São Rafael localizada no bairro do Castelo Branco, em João Pessoa. No ato da matrícula, a maioria dos alunos autodeclararam-se pardos, na faixa etária entre 16 e 35 anos e com renda mensal

de um salário mínimo. Aqueles sem emprego formal recebem auxílio social do Governo Federal. A presença juvenil é marcante nas turmas atendidas em 2023. Os motivos da evasão/desistência escolar são variados, e a questão do trabalho pesou mais forte para o abandono dos estudos. Um outro motivo para o abandono está relacionado à gravidez precoce. Alguns estudantes já são pais com ocupação de trabalho com vínculo ou sem vínculo formal. Do ponto de vista da identificação por gênero, apenas um aluno autodeclarou-se homossexual.

Quando olhamos para o perfil desses alunos, suas experiências e características específicas de cada segmento, esses aspectos colocam limites para oferta educacional, para a escola. Como alertam Jardimino e Araújo (2014, p. 175), “[...] é preciso vê-los como integrantes de um determinado grupo cultural, com histórias e trajetórias plurais que compõem a diversidade da sociedade brasileira”. E quando olhamos mais especificamente para a presença juvenil nas turmas da EJA, levantamos aqui duas reflexões: a) O retorno à escola não está relacionado apenas a escolarização e formação profissional, mas por reconhecimento social, de se sentir participante de uma sociedade cada vez mais informatizada, digital, esses alunos utilizam-se das tecnologias de comunicação e informação para ouvir e ser ouvido; e b) Alguns estudos que já se debruçam sobre o fenômeno da juvenilização nas turmas da EJA, e reforçam uma mudança bastante visível no perfil da faixa etária do alunos cada vez mais jovens. Para os pesquisadores Souza Filho, Cassol e Amorim (2021, p. 719):

Assim, as escolas que oferecem essa modalidade de ensino procuram atender a alunos que retornam em busca da escolaridade na perspectiva de melhores condições de vida. Com isso, inicialmente, percebemos que a juvenilização representa um fenômeno resultante dos processos de insucesso escolar, o qual vem preocupando ao descaracterizar o formato originalmente proposto para a EJA.

A diversidade de etnia, gênero, social e econômica do público da EJA, é constatada ao analisar os dados que a escola possui, evidenciando quem é o aluno da EJA faz parte de um grupo social popular e marginalizado, que busca com o seu retorno aos estudos melhores condições de vida. Carbonell (2012), ao trabalhar o conceito de heterogeneidade destaca que é a marca da educação de adultos, e de fato ao observamos as informações emitidas da Coordenação Pedagógica, o público-alvo atendido em 2023 pela unidade escolar é diverso, que não se restringe apenas ao fator idade, mas de experiências, interesses, gostos e identificações,

reunindo assim pluralidade cultural que chega ao chão da escola. Neste sentido, entendemos que a escola precisa estar preparada para lidar com políticas públicas específicas no atendimento dos jovens, adultos e idosos, sujeitos do direito à educação.

Ainda sobre esses dados, entendemos também que cada estudante da EJA representa as especificidades de seu contexto, e a escola tem um papel essencial de interagir e trabalhar com essa diversidade. O Parecer nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, salienta que essa modalidade de ensino deve ser organizada com “finalidades e funções próprias” (BRASIL, 2000).

Compreendendo a oferta da EJA para um público heterogêneo, as práticas adotadas de ensino devem garantir aprendizagens necessárias para a realidade social, cultural e subjetiva do adulto. O ensino deve estar organizado considerando as especificidades regional, social e econômica.

Buscando responder ao atendimento dos sujeitos da EJA – no campo das finalidades e funções próprias – o Estado da Paraíba a partir da Secretaria de Educação e Cultura elaborou as Diretrizes Operacionais para as Escolas da Rede Estadual de 2023 e o Guia de Orientações Gerais da EJA (2020) para orientar a oferta e como esta oferta deve estruturar a organização curricular e pedagógica para as turmas da EJA. A partir das orientações de tais documentos as instituições de ensino estaduais da Paraíba planejam propostas pedagógicas efetivas para seus estudantes. Trata-se de uma obrigação, de um dever do Estado para ampliação do direito à educação até porque, “[...] o Estado é obrigado a ofertar os seus serviços como dever, o que significa ser passível de ser exigido por parte da população e pelos órgãos judiciais competentes em caso de não cumprimento e violação” (Haddad, 2017, p. 28), inclusive, para os demandantes da educação de adultos.

Diante disso, é importante conhecer como as Diretrizes Operacionais de 2023 estruturam a oferta dos cursos presenciais da EJA, os quais são organizados no formato de Ciclos, não seriados, com a duração de um ano. Nesse documento, há indicações sobre o horário que cada turno que oferta EJA inicia e finaliza as aulas. Lembrando que tais orientações precisam ser adaptadas a cada realidade, a organização do horário de oferta deve partir da demanda do público para garantir condições de acesso à escolarização a todos. Vejamos abaixo como é organizado em Ciclos a oferta de ensino:

Quadro 1 - Organização dos ciclos da EJA

Etapa de Ensino	Ciclos	Séries
Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ciclo I	1º, 2º e 3º Anos
Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ciclo II	4º e 5º Anos
Ensino Fundamental Anos Finais	Ciclo III	6º e 7º Anos
Ensino Fundamental Anos Finais	Ciclo IV	8º e 9º Anos
Ensino Médio	Ciclo V	1º e 2º Anos
Ensino Médio	Ciclo VI	3º ano e aprofundamento

Fonte: Diretrizes Operacionais da Paraíba Ano 2023.

Partindo da estrutura de oferta de turmas em ciclos, a instituição pesquisada conforme respostas da coordenação pedagógica da EJA ofertou em 2023 os ciclos: Ciclo III, Ciclo IV, Ciclo V e Ciclo VI. E por grande procura necessitou abrir duas turmas do Ciclo V (turma A e turma B) e do Ciclo VI (turma A e turma B). O horário das aulas para EJA ocorrem no turno noturno, funcionando conforme orienta as Diretrizes Operacionais de 2023 com início às 19h e finalizando às 22h.

A fim de melhor conhecer como ocorreu a oferta da EJA em 2023, buscou-se juntamente com a coordenação pedagógica, informações sobre a aprovação, reprovação e desistência, ela ainda acrescentou com o quantitativo de transferência. Os presentes dados colhidos para melhor visualização foram organizados no quadro a seguir:

Quadro 2 - Dados dos estudantes no ano letivo de 2023

Ciclos	Aprovação	Reprovação	Desistentes	Transferidos
III	03	03	06	00
IV	06	02	05	00
V	21	07	17	02

VI	15	03	30	02
Total	45	15	58	04

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando os dados acima, é possível perceber que no ano letivo de 2023 dessa unidade de ensino a dados quantitativos de desistências, em que 58 estudantes, dos 122 matriculados, não conseguiram permanecer em sala de aula, saltando os olhos negativamente os números de evasão escolar, fator que revela os desafios para garantir a permanência dos estudantes no ensino, esses que se matriculam, cursam até um certo tempo e abandonam o ensino por diferentes motivos. Um dos aspectos que discutimos e aprendemos nos momentos da orientação tanto de PIBIC quanto para a elaboração deste TCC, a ausência de continuidade dos alunos é um dado concreto, seja em função da sua realidade social e cultural, seja em função da ausência de continuidade das ações pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Essa trajetória escolar descontínua gera outras formas de naturalização no campo do desrespeito ao direito à educação. E os números, num cenário bastante específico, são reveladores dessa trajetória truncada: 73 é o total de alunos que não conseguem dar continuidade na sua trajetória escolar. O que diz a escola? E o que dizem os alunos? Ou seja:

As formas de exclusão, de segregação, que a escola tem produzido quase sempre voltadas às classes populares, aos pobres, aos negros, aos diferentes demonstram que a diversidade – nossa riqueza cultural e social – tem sido traduzida como sinônimo de desigualdade (Paiva, 2016, p. 115).

Ao apresentar tais dados, a Coordenação Pedagógica da EJA comentou que esses e outros dados representam a realidade enfrentada pela instituição todo ano, com números altos de evasão, fato este que ocorre durante as férias no meio do ano letivo; poucos alunos retornam à escola quando acaba as férias escolares. Há, ainda, aqueles que continuam nas turmas, mas não conseguem ter frequência diariamente nas aulas. A questão da continuidade representa, claramente, desafios e limites para os sujeitos da EJA, do ponto de vista institucional.

Fato preocupante e permanentemente reproduzido pela escola pública que tem a obrigação de criar todas as condições para a permanência dos alunos. Vemos que o acesso ao ensino é efetivado, por exemplo, há chamada pública, mas no que tange à permanência dos alunos, ela ainda apresenta, como dito, desafio para a

escola. Diante desse dado de realidade, é importante questionar: Uma vez matriculado, o que o desmotiva a permanecer na escola? Sobre os processos de ensino e aprendizagem para as turmas da EJA, quem os planeja?

Parte de a instituição de ensino alcançar esses estudantes para que retornem à escola e prossigam com os estudos, pesquisando os motivos pelos quais os fizeram abandonar e se necessário repensar o currículo da EJA construído pela escola, com o objetivo de efetivar o direito à educação. Os alunos matriculados em 2023 são moradores da comunidade São Rafael. Parafraseando Haddad (2017, p. 39), perguntamos: O que é preciso fazer para reconhecer os potenciais desses alunos da EJA marcados historicamente pela ausência de uma vida digna?

4.2 Planejamento pedagógico

Entendendo o desafio para o ensino nas turmas da EJA pelo aspecto singular dos seus estudantes, faz-se necessário olharmos como a unidade de ensino, considerando a diversidade de sujeitos, planejou as suas aulas em 2023.

Além de disponibilizar dados sobre como se deu o planejamento em 2023, questionamos a Coordenação Pedagógica da unidade escolar sobre se a BNCC serviu de orientação; se sim, como e quais aprendizagens essenciais foram introduzidas durante a elaboração do processo de organização curricular e pedagógica haja vista que as Diretrizes Operacionais de 2023 recomenda as escolas o planejamento construído a partir da Base Nacional Comum Curricular. Vejamos alguns fragmentos desta orientação abaixo:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) organiza-se de modo a ofertar possibilidades de acesso, permanência e conclusão à(sic) todas as pessoas que buscam iniciar ou dar continuidade ao seu processo educativo escolar. A organização curricular da Educação de Jovens e Adultos é composta, obrigatoriamente, uma Base Nacional Comum Curricular complementada por uma parte diversificada, conforme estabelece o marco legal vigente.

A organização pedagógica e curricular devem(sic) pautar-se nos princípios da transversalidade que constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os eixos temáticos, envolvendo questões sociais e as Trajetórias de Vidas dos estudantes, em uma perspectiva integrada, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Governo da Paraíba, [2019], p. 13).

Além desses elementos textuais, também identificamos que o planejamento da escola deve ser quinzenal para EJA, considerando a realidade dos alunos e os objetivos da BNCC segundo a natureza de cada disciplina.

A Coordenação Pedagógica nos informou que o planejamento se deu de forma dialogada com os professores, cujo objetivo era conhecer os alunos para lhes garantir práticas educativas significativas. Ainda segundo a Coordenação, aproximar-se da realidade social dos alunos e manter a comunicação entre os colegas era o objetivo para a obtenção de “resultados positivos”.

O planejamento é quinzenal, realizando encontros na escola para discutir os planejamentos e as relações com as turmas. Sempre pedimos para os professores planejar segundo a realidade dos alunos. [...] Tendo como base os objetivos da BNCC segundo cada disciplina.

No início do ano é feita a progressão do ano, selecionando conteúdos indispensáveis de cada ano letivo. Cada bimestre é feito um conselho para ter um olhar específico da situação de cada aluno. Também é realizado simulados com dos dias de duração para todos os Ciclos como forma de revisão da matéria dada (Coordenação Pedagógica, 2024).

Nessa questão da organização pedagógica e curricular, as afirmações da Coordenação Pedagógica nos conduzem a levantar uma reflexão. Considerando que a construção do planejamento segue os objetivos de aprendizagem da BNCC, perguntamos: Como o ensino foi pensado tendo em vista que a presente Base Nacional não possui uma seção específica sobre como deve ser pensado e construído o trabalho dos componentes curriculares para a EJA? Sabemos que a atual BNCC não contempla a EJA; entendemos que é importante questionarmos a própria BNCC, fruto da lógica empresarial, inspirada pelo Banco Mundial para a educação brasileira. Trata-se de uma afirmação, no mínimo, contraditória vinda da Coordenação Pedagógica. Por outro lado, se a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba realizou adaptações da BNCC para os ciclos da EJA, aí podemos ter algum parâmetro.

Para melhor compreensão disso, é necessário entender o que a BNCC apresenta sobre “aprendizagens essenciais”. Este documento normativo traz que para garantir o direito à educação e a sua formação permanente, é necessário que o planejamento docente esteja estruturado segundo dez competências, e essas são as aprendizagens essenciais para formação plena do estudante (BRASIL, 2018). Consequentemente, tais competências devem ser trabalhadas de forma processual ao longo de cada etapa educacional do estudante, e cuja finalidade é construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva, conforme encontra-se inscrito na BNCC.

As dez competências gerais da educação básica, em resumo, são:

- A utilização e reconhecimento dos conhecimentos socialmente construídos para compreender e entender a realidade nos diferentes contextos.
- O desenvolvimento da reflexão, análise, criticidade e criatividade dos estudantes por meio do estudo com diferentes áreas de conhecimento.
- Estimular, valorizar e vivenciar diferentes práticas artísticas e culturais.
- Comunicar por meio de diferentes usos das linguagens seja ela verbal e/ou não verbal.
- Desenvolver conhecimentos tecnológicos, por meio do uso crítico dos diferentes meios de comunicação digital, a fim de garantir que o estudante acesse, analise e compartilhe informações.
- Desenvolver o estudante no campo do trabalho para que ele possa relacionar-se e realizar boas escolhas profissionais colaborando com a sociedade.
- Estimular e construir um repertório cultural, científico e artístico para poder fundamentar seus comentários respeitando a si mesmo e o outro.
- Autoconhecimento de suas emoções e necessidades como também reconhecer se como parte da sociedade.
- Respeitando a diversidade social do outro buscando resolver os conflitos de forma empática e amistosa.
- Desenvolver a autonomia individual e coletiva partindo de princípios éticos para uma sociedade democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018).

Essas competências gerais são apresentadas em cada área de conhecimento, indicando como ela deve trabalhar as suas competências e habilidades específicas, as quais precisam ser desenvolvidas ao longo da etapa do ensino e alcançadas ao fim da escolarização básica.

Diante disso, a BNCC possibilita uma estruturação das propostas de ensino para escolas públicas e privadas estruturando de forma hegemônica e universal o ensino. No âmbito da EJA, sabemos do desafio de promover um ensino contextualizado e motivador para os estudantes que retornam várias vezes à instituição de ensino, no turno noturno, em turmas com diferentes sujeitos e as dificuldades, as lutas enfrentadas, ao longo do dia de trabalho formal ou não, para chegar a escola e se dedicar aos estudos. Logo, adotar como base os objetivos sem situar como é feito o processo de adaptação para a organização do currículo de

jovens e adultos pode intensificar experiências escolares com práticas pedagógicas pouco ou nada atrativas, motivadoras. Nesta direção, Araújo, Silva e Sena (2020, p. 5) assinalam que: “É preciso, desde modo, uma proposta curricular que reflita a proponha um currículo que contemple as histórias de vida dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos”.

Conforme Pykocz e Benites (2023) afirmam, uma vez que a BNCC hegemoniza o ensino com a finalidade de formar um tipo ideal de sujeito para as competências e aprendizagens essenciais (habilidades) necessárias para compor e participar economicamente da sociedade. Do ponto de vista do discurso contido na BNCC, é preocupante porque serve apenas para atender as demandas impostas pelo mundo do trabalho, cada vez mais excludente e seletivo. Além de trazer um alerta, pois as habilidades de cada componente curricular servem como meio de controle do ensino, o qual precisa desenvolver, estimular, analisar, executar, etc. Colocando em cheque, neste caso, a autonomia do docente em escolher os conteúdos segundo a realidade dos alunos.

Dessa forma, o planejamento pedagógico precisa destacar quais habilidades deverão ser trabalhadas, assim explicita quais são os fins daquele conteúdo, ressaltando que quando o ensino toma como referência os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento de cada componente curricular da BNCC, ao estruturar as suas propostas pedagógicas, causa uma falsa ideia de autonomia pedagógica (Pykocz; Benites, 2023). Segundo a Coordenação Pedagógica, o planejamento do professor fica restrito apenas para atender as orientações da BNCC. Na prática docente, fica a percepção de “falsa autonomia pedagógica” diante das prescrições colocadas por este documento normativo.

A organização curricular e pedagógica fundamenta-se em possibilitar conhecimentos essenciais básicos a todos, o grande problema, nesta concepção, é o currículo que se torna “[...] desideologizado e descontextualizado em nome de um conhecimento teórico/ científico/ neutro [...]”, como alertam Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 70). Ou seja, o currículo não está e não estará alinhado com a diversidade dos alunos da EJA, inclusive, desconsiderando os saberes prévios dos alunos.

O desafio de universalizar o ensino é que desconsideramos a pluralidade da realidade social brasileira. Em função do caráter central e homogeneizador do currículo, o que cultura erudita valoriza não parte da população que se destina o ensino; o conhecimento científico que trabalhamos na escola já está selecionado,

pois ele não possibilita a criticidade e a dialogicidade com a realidade diversa e específica dos sujeitos da educação de jovens e adultos. E como Paiva (2016, p. 115) diz em relação à constituição cultural e social do Brasil, “Quanto mais diverso, mais desigual”.

Do ponto de vista da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, segundo informações da Coordenação Pedagógica,

O planejamento é quinzenal, realizando encontros na escola para discutir os planejamentos e as relações com as turmas. Sempre pedimos para os professores planejar segundo a realidade dos alunos. No início do ano é feita a progressão do ano, selecionando conteúdos indispensáveis de cada ano letivo. Cada bimestre é feito um Conselho para ter um olhar específico da situação de cada aluno. Também é realizado simulados com dois dias de duração para todos os Ciclos, como forma de revisão da matéria dada (Coordenação Pedagógica, 2024).

Como é possível oportunizar um ensino contextualizado que valorize e respeite o aluno como parte do processo de aprendizagem? Na informação colhida e como podemos observar no fragmento acima, há indícios de uma aprendizagem pautada na repetição, no treinamento, por exemplo, por meio de simulados objetivando treinar e avaliar de forma padronizada a partir de questões fechadas, se o aluno aprendeu ou não. E ao refletirmos sobre o uso dos simulados no processo avaliativo para os alunos da EJA, não estamos negando a importância desse instrumento para sondar os conhecimentos dos estudantes e trabalhar as questões facilitadas, mas, sim, a escolha desse instrumento. Considerando o “simulado” consiste em uma atividade de fixação dos conteúdos com diversas questões que abordam todas as disciplinas, mesmo que ele seja aplicado em dois dias, devemos recordar que os estudantes da EJA são, em sua grande maioria, trabalhadores que, muitas vezes, chegam às salas de aulas cansados; algo mais significativo seria/é construir um ambiente que promova o diálogo e a criticidade, até porque são alunos com histórico de repetidas reprovações e desistências na escola regular.

Também perguntamos se a escola seguiu as Diretrizes Operacionais de 2023 e quais os aspectos foram incorporados ao planejamento de 2023. Curioso informar que a Coordenação Pedagógica, no primeiro contato da entrevista, e ao responder o questionário, ela não considerou a pergunta, mas nos informou sobre como foi o planejado em termos de aulas para os alunos da EJA.

Sim. Conhecemos o documento e trabalhamos em 2023. O documento orienta o trabalho com projetos. Trabalhamos em 2023 com o projeto de

artes visuais com as disciplinas de Artes e Português. Também realizamos a busca ativa como orientado, mantendo o contato com os alunos constantemente, principalmente após o período de férias no meio do ano com o retorno muitos alunos evadem da escola (Coordenação Pedagógica, 2024).

A partir dessas considerações e refletindo sobre as Diretrizes Operacionais de 2023, este documento da Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba não fala que o trabalho pedagógico com os alunos da educação de jovens e adultos seja realizado através de projetos. Mas, localizamos a metodologia de “projetos” no Guia de Orientações Gerais da EJA (2020) e menciona que as aulas devem partir de projetos temáticos que sejam trabalhados durante o ano letivo, e que os temas pensados no planejamento estejam vinculados à realidade e aos interesses dos estudantes.

Do ponto de vista mais específico, e com o interesse de conhecermos como as disciplinas trabalharam a partir da “pedagogia de projetos”, a Coordenação nos informou sobre a experiência com o projeto Artes Visuais.

Trabalhamos no ano passado com o projeto Artes Visuais, obedecendo o currículo de artes e trabalhando de forma interdisciplinar com disciplina de português, abordamos atividades e discussões sobre a arquitetura, cinema, desenho, isogravuras e a pintura. Foi utilizado nesse processo contação de história de nomes importantes, a música pois abordamos o cordel, danças e filmes. E foi realizado ao final do estudo dos temas, das rodas de conversas, atividades práticas uma culminância para exposição de cada turma (Coordenação Pedagógica, 2024).

Assim, percebemos que o planejamento do projeto abordou conteúdo das disciplinas de Artes e Português, e não houve a consulta aos estudantes para selecionar esse projeto. Logo, e ao que tudo indica, o trabalho não considerou o Guia de Orientações da EJA (2020), documento este referenciado para consulta pelas Diretrizes Operacionais. Entendemos, assim, que o planejamento ficou centrado nos interesses dos professores de cada disciplina, no trabalho pedagógico sem o diálogo entre os saberes, ao abordar os conteúdos como extensão prática literária e artística de determinados assuntos, e não a partir da consulta dos estudantes. E o que poderiam demandar esses alunos em 2023?

Como dito, a questão da formação inicial e continuada de professores que atuam na educação de jovens e adultos ainda é um desafio para a configuração dessa modalidade da Educação Básica. Perguntamos também se em 2023 foi ofertada formação em serviço para os professores, de um modo geral.

A formação continuada ocorreu aqui na escola, abordando o tema do Patrimônio Histórico. Contamos com a presença da professora da UFPB Margareth que apresentou discussões sobre a capoeira, mostrando a sua história, a dança com um grupo de capoeira e a importância de promover essa vivência junto com a comunidade.

A escola também se organizou junto com a coordenação no ano de 2023 em reuniões com questões sobre as atividades direcionadas para a EJA e as dificuldades dos professores para orientações específicas (Coordenação Pedagógica, 2024).

É interessante este trabalho de assessoria entre a UFPB e a escola pública ao buscar ofertar curso de extensão (ao que tudo indica) com temas ligados à cultura popular. Por outro lado, sobre o conteúdo e como se deu essa formação, poucas informações foram passadas para nós. A escola também oportunizou momentos de formação organizando reuniões com o corpo docente para acompanhar e orientar as atividades como também o planejamento para as turmas da EJA. Por outro lado, não ficou claro os resultados, a partir de algum relatório, sobre o que foi feito nas reuniões de planejamento. E como dizem Jardimino e Araújo (2014, p. 161): “A ação docente não se traduz num trabalho solitário; ela é coletiva”.

Sobre a Formação do Profissionais em Educação, especificamente sobre os professores, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, art. 6, inciso 8, diz que:

[...] a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019).

Neste sentido, a Coordenação Pedagógica, no primeiro momento, não deu mais detalhes sobre como ocorreu a formação continuada; mas, ao retornar para complemento da sua informação, as reuniões são para orientar os planejamentos e conversar sobre os alunos. Afirmou que a formação continuada está comprometida com a qualificação profissional docente e a oferta de um ensino significativo para os estudantes. E aqui algumas reflexões seguem. A formação continuada em serviço é um dado importante e se dá no cotidiano da escola. No campo da educação de jovens e adultos, e diante dos desafios da formação inicial e continuada assim como o aspecto fechado da escola regular que atende a EJA, é responsabilidade dos sistemas de ensino assumirem os meios para a promoção da formação docente nessa modalidade da Educação Básica. Ou seja, “Dentre essas responsabilidades, está a de preparar professores para atender a essa população escolar. Nesse

contexto, a formação do professor configura-se como um tema necessário na discussão da EJA” (Jardilino; Araújo, 2014, p. 136-137). Neste sentido, entendemos que o momento organizado para discutir, ele pode ser, sim, entendido como tempo da formação continuada, se ele, esse tempo, partir dos interesses e necessidades da realidade social e cultural dos alunos. Discutir e apresentar estratégias fundamentadas para somar com o saber de cada docente para trabalhar a sua prática pedagógica.

No contexto da formação continuada é primordial que a escola e os docentes estejam, a partir do planejamento, em contato com a realidade social e cultura como dito. Na EJA, o planejamento da formação continuada deve partir, sobretudo, das dificuldades e dos aprendizados que os professores têm/adquirem em sala de aula, no sentido de que a sua formação possa ser contextualizada, ressignificada na escola pública.

4.3. Metodologia e estratégias para garantir a permanência dos alunos

Neste trabalho, partimos da premissa de que as condições de vida e de trabalho dos alunos da EJA afetam a dinâmica da escola tão enrijecida pelas práticas da escola regular. Aqui pensamos a noção de permanência na EJA pelo olhar de Paiva (2016, p. 115) na perspectiva de refletir essa compreensão conceitual, “[...] não no sentido de ‘cristalizar’ o conceito, mas pela ideia de ser este um conceito mutável, é o desafio que se coloca no campo do que constitui o direito à educação”.

E um outro aspecto interessante que analisamos na organização curricular e pedagógica desta unidade de ensino para as turmas da EJA, diz respeito à metodologia e às estratégias de ensino pensadas para as ações pedagógicas em 2023. Conforme as Diretrizes Operacionais indicam, a “Busca Ativa” tem o intuito de diminuir os casos de evasão e abandono escolar. Para identificar possíveis casos, a unidade escolar solicitou aos professores que eles informassem à gestão e à coordenação pedagógica sobre a infrequência de seus alunos. Essa foi a primeira estratégia. A segunda foi identificar os alunos e definir quais ações deveriam ser pensadas para mantê-los nas turmas. Vejamos o fragmento abaixo:

Com o objetivo de controle de identificação, registro e acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão, a Busca Ativa dos Estudantes possibilitará planejar, desenvolver e implementar ações que contribuirão para a garantia de direitos dos

estudantes e a continuidade deste no ambiente escolar (Governo da Paraíba, 2023, p. 15).

Salientando que as ações da Busca Ativa partem da informação sobre a infrequência dos estudantes, diante desse dado, a orientação é que o contato deve ser feito até mesmo com visitas domiciliares aos estudantes, pela gestão escolar. Considerando o que as Diretrizes Operacionais enunciam sobre a Busca Ativa, perguntamos à Coordenação Pedagógica como e de que forma foi executada as ações para “trazer” de volta para a escola os alunos matriculados.

É realizado a busca ativa dos alunos desistentes, por contato telefônico, conversas na escola com alunos com frequências não satisfatórias; tentamos sempre abraçar e flexibilizar os horários para a permanência (Coordenação Pedagógica, 2024).

Com base nessas informações, há uma preocupação da escola com o tempo do aluno. Entendemos que a unidade escolar realizou ações de prevenção objetivando promover a permanência dos seus alunos: “Abraçar e flexibilizar os horários”. Os alunos da EJA são, em sua grande maioria, constituídos por trabalhadores no serviço formal ou informal. O cansaço e a fadiga fazem parte do cotidiano desses brasileiros que buscam retomar os estudos (pessoal e profissional) dentro de limites pessoais bastante determinados: jornada longa de trabalho, pouco salário, baixa qualificação profissional, morador de comunidade, sem acesso a água tratada etc.

Ainda analisando o comentário e com a intenção de conhecer melhor como a flexibilização do horário é pensada, retornamos para complemento da questão:

As turmas são rotativas, muitos alunos após o lanche vão para casa, pedimos para que eles tenham um mínimo de frequência durante a semana. Na rua de trás da escola é a comunidade São Rafael como tem pouca iluminação nas ruas muitos saem cedo. Alguns trabalham a noite e precisam sair cedo. Eles entram em contato com os professores, colegas de sala para pegar a matéria e eles repassam os assuntos (Coordenação Pedagógica, 2024).

O planejamento da escola também se propõe a atender às especificidades dos alunos. Na prática, a questão da frequência significa um desafio considerando que há alunos que não avançam, nos conteúdos por ausências nas aulas. É importante aqui destacar o que as Diretrizes Operacionais dizem sobre o acompanhamento do aluno infrequente. Com base na LDB nº 9394/996, essas Diretrizes reforçam o total de horas letivas, de 75% no mínimo para a aprovação.

Como a escola lidava/lida com os alunos da EJA que apresentaram/am infrequência nas aulas? Como explicar as 58 desistências e as 15 reprovações?

Vale ressaltar que o Guia de Orientações Gerais da EJA (2020) ainda enfatiza que faz parte da Diretriz Metodológica o projeto “Ser EJA Cidadã”, a partir das dimensões de reparação, equidade e qualidade, a oferta articulada ou não da EJA com a educação profissional. Em 2023, a Coordenação Pedagógica informou que não foi possível ofertar escolarização de jovens e adultos articulada com a educação profissional. E perguntamos: Qual seria o motivo dessa unidade pela não oferta da escolarização concomitante à educação profissional, conforme preconiza o art. 38 da LDB?

Sabemos que o ParaíbaTEC, vinculado à Secretaria de Estado da Educação, e em parceria com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), tem formado gestores, professores e monitores, desde 2017, para ampliar a oferta da educação profissional e tecnológicas nas escolas da Rede Estadual de Ensino, incluindo também, oferta para os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

4.4 Perfil do professor que atua na EJA

No Parecer nº 11/2000, há uma seção dedicada à formação docente para a educação de jovens e adultos e menciona que a formação docente deve tentar superar o conteudismo. “Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (BRASIL, 2000, p. 56).

Neste sentido, o questionário do docente organizou-se primeiramente a fim de conhecer o perfil dos professores da unidade de ensino que colaborou com o presente trabalho, que conta com as respostas de três professoras efetivas da rede estadual de ensino, atuantes do nível do Ensino Fundamental II e do Médio. Além de ter sido aplicado um questionário específico para a coordenação pedagógica, sendo indispensável também conhecer sobre sua trajetória acadêmica, visto que o trabalho pedagógico reflete os saberes científicos adquiridos ao longo da caminhada não só da prática na instituição de ensino, mas inicia-se pela na formação acadêmica, ampliando-se nos conhecimentos do contexto de sua prática docente (Jardilino; Araújo, 2014).

Entendemos que o docente que irá atuar ou pretende atuar nas turmas da EJA, os conteúdos formativos da formação inicial deveriam contemplar as características e especificidades dessa modalidade da Educação Básica, como indicadas pelo Parecer nº 11/2000. Esta orientação também serve para a formação continuada no sentido de promover reflexões sobre o papel político e as ações pedagógicas do professor na relação com a dimensão subjetiva dos seus alunos. Qual a metodologia e as estratégias de ação? Pela perspectiva freiriana, temos a dialogicidade e a valorização do humano na construção de conhecimento. E por que não temos a Educação Popular nas escolas públicas?

A LDB salienta que a formação do docente deve estar articulada às necessidades e finalidades de suas atividades, porque:

Se cada vez mais se exige da formação docente um preparo que possibilite aos profissionais do magistério uma qualificação multidisciplinar e polivalente, não se pode deixar de assinalar também as exigências específicas e legais para o exercício da docência no que corresponder, dentro da EJA, às etapas da educação básica (BRASIL, 2000, p. 57).

Com base nesses fundamentos que reforçam o direito à educação no campo da educação de jovens e adultos, e consideram as especificidades coletiva e individual dos sujeitos das etapas e modalidades da educação, é que partimos para a formulação das questões que seriam aplicadas aos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

A Professora “A”, como estamos caracterizando aqui, é formada em Letras - Língua Portuguesa, com mestrado, e possui formação continuada por meio do curso de extensão da UFPB para trabalhar com as turmas da EJA. Como professora, tem dezessete anos no magistério e trabalha com as turmas da EJA, há treze. A Professora “B” tem licenciatura em História, trinta e três anos de docência, e passou a trabalhar com essa modalidade de ensino em 2023. Apesar de não ter formação específica para atuar na EJA, ela destacou que a sua formação se dá no dia a dia com os alunos, ou seja, a experiência de sala de aula mostrou-lhe o caminho de como conhecer, ensinar e adaptar os conteúdos à realidade de seus alunos. Como ela mesmo afirma: *“É feito de acordo com as dificuldades das turmas”* (Professora “B”, 2024). A Professora “C” tem licenciatura em Geografia e mestrado em Serviço Social. Com vinte anos de docência, atua, na EJA, há doze anos.

Por outro lado, a Professora “C” informou que ao não possuir formação específica para atuar na EJA, ela se depara com desafios e dificuldades para

lecionar. A estratégia utilizada em sala de aula é sempre conhecer, sondar, a turma para adaptar o seu planejamento de acordo com as demandas deles. Essa preocupação metodológica nos faz lembrar de uma afirmação específica de Loch (2010, p. 18) sobre o planejamento em EJA, como uma demanda educacional.

Pensar o planejamento e a avaliação em EJA é pensar com os educandos a sua vida, suas necessidades, desejos e aspirações articulados com a realidade social e cultural em que vivem e redesenhá-la num processo conjunto em que o ver, o ouvir e o agir estão interligados.

Mesmo diante do reduzido número de professoras que participaram deste estudo de TCC, é possível aqui levantar algumas reflexões diante do trabalho de esforço das professoras regentes junto aos alunos da educação de jovens e adultos. Como é possível ensinar um público tão diverso sem formação inicial e continuada específica? A prática educativa foi suficiente para que as docentes pudessem ensinar com qualidade na formação dos seus alunos?

Entendemos que a atuação docente influencia no processo de aprendizagem do aluno. Por exemplo, quando o processo de ensino e aprendizagem se dá de forma pouco contextualizada à realidade social e cultural dos alunos da EJA, como os alunos podem se perceber nesse processo? Sabemos que a reprovação e a desistência funcionam como elementos de punição quando a escola não planeja, não se volta às demandas dos seus alunos. E os números trazidos nesta investigação indicam para a manutenção da punição. E o que afirma Loch (2010, p. 21-22) com base em Oliveira (1999):

[...] refletir sobre como estes jovens e adultos pensam e aprendem envolve transitar por pelo menos três campos que contribuem para a definição do seu lugar social: a condição de não serem crianças (acima de 15 anos), a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

Segundo Carbonell (2012), pensar a formação inicial e continuada dos nossos professores dentro da concepção do direito à educação para os sujeitos da EJA, reforça ações de qualificação do ensino e da efetivação desse direito historicamente negligenciado pelo Estado brasileiro.

4.5 Atuação do professor regente

Nesta seção, partimos para conhecer como se deu o planejamento, a metodologia e as estratégias de ensino junto aos alunos da EJA. Partimos do pressuposto de que a prática docente reflete uma concepção de educação que o

professor tem, constituída por elementos político, social, cultural e econômico durante o processo de formação do professor; e em sintonia com as necessidades coletivas da sociedade (Libâneo, 1990).

De acordo com as informações colhidas, as professoras pontuaram questões interessantes que precisam ser consideradas no ato de planejar. Neste sentido, a professora de Português afirmou: “É feito de acordo com a série, em conjunto com a equipe e os conteúdos são selecionados de acordo com o Ciclo, mas, às vezes, precisam ser adaptados para cada turma” (Professora “A”, 2024). Ao que tudo indica, ao demonstrar que planeja de acordo com cada ano escolar, a professora faz referência aos objetivos orientadores da BNCC, e como já foi discutido, eles não consideram a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Por outro lado, a Professora “A” indica sobre a necessidade de adaptação diante da realidade dos seus alunos; talvez uma forma para garantir um ensino, minimamente, contextualizado ao respeitar às especificidades dos sujeitos da EJA.

Sabemos que a educação de jovens e adultos não foi considerada pela atual BNCC assim como temos identificado alguns estudos que buscam definir seu planejamento a partir da BNCC Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, a exemplo dos estudos de Araújo, Silva e Sena (2020), para as turmas da EJA. Por outro lado, estamos aqui defendendo que o planejamento para a educação de jovens e adultos deve ser construída de forma contra-hegemônico frente a documentos legais que buscam enrijecer, a título da BNCC, tanto à formação quanto à prática educativa do professor. Como contraponto,

[...] surgem as propostas com ênfase no planejamento participativo e que acolhem as diferentes concepções de linguagem, realidade, formas de subjetivação e propõem um currículo interdisciplinar, pluri ou transdisciplinar em que as diferenças e a heterogeneidade têm caráter de positividade (Loch, 2010, p. 20).

Analisando as informações da Professora “B”, o seu planejamento consistiu em abarcar “as dificuldades das turmas”; e sobre como ela trabalha essas “dificuldades”, afirmou: “*Depois de transmitir os conteúdos, realizo atividades de fixação e com a correção delas, consigo saber o que deve ser mais trabalhado na aula seguinte*” (Professora “B”, 2024). E sobre a escolha dos conteúdos, ela diz que escolhe os que mais se identificam com os alunos. Alguns fragmentos chamam atenção: “transmitir”, “fixação”, “correção”. Estaria trabalhando nas práticas cognitiva e avaliativa com jovens e adultos pela perspectiva da pedagogia tradicional.

Estamos diante de outras formas de adaptação pedagógica e avaliativa na EJA? Fica-nos os indícios de que os alunos da EJA não foram considerados em suas potencialidades. Como posso “fixar” um conteúdo de uma disciplina tendo trabalhado o dia inteiro? Qual conteúdo? Fixei, mas não aprendi. É o que os alunos diriam provavelmente.

A Professora “C” pontua que seu planejamento aconteceu: “De acordo com as diretrizes da EJA”. Depois, retornamos à entrevista para complemento dessa afirmação e ela informou: *“As diretrizes solicitam que o trabalho seja por projetos considerando as singularidades dos alunos. Por isso eu utilizo como metodologia aulas expositivas e dialogadas”* (Professora “C”, 2024). Referindo-se à seleção dos conteúdos, afirmou ainda que: *“Seleciono os conteúdos relacionados ao cotidiano dos alunos. Os que eles utilizam com mais frequência no trabalho ou nas atividades do dia a dia”* (Professora “C”, 2024).

Em termos comparativos, essas afirmações estão mais próximas das orientações dos documentos normativos quando observamos as informações das outras professoras; e a professora, ao contrário das colegas, propõe o diálogo entre os conhecimentos sociais dos estudantes com os científicos.

As Diretrizes Operacionais de 2023 recomendam que o planejamento deve estar de acordo com o calendário anual, ou seja, quatro dias de planejamento didático- pedagógico no início do ano letivo, onde a gestão juntamente com os professores organiza o seu calendário escolar. O Guia de Orientações da EJA (2020) amplia a discussão do planejamento na EJA, destacando que: “No âmbito das atividades escolares é fundamental para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, de acordo com as prioridades de cada escola e cada turma” (p. 21), essas desenvolvidas nos quatros encontros mencionadas pelas Diretrizes Operacionais.

Refletindo a partir das questões trazidas pelas professoras, sobre a importância de articular com as realidades dos sujeitos, as disciplinas representadas por elas são Língua Portuguesa, História e Geografia, as quais possuem discussões potenciais que ultrapassam a sala de aula, mas faz-se necessário que o professor trabalhe tais temas partindo dos conhecimentos prévios dos estudantes e estimule a reflexão dos fatos históricos para compreensão da prática social e política, bem como que esse estudante se veja como participante dela.

Como sabemos, no planejamento escolar a avaliação da aprendizagem é um

dispositivo importante, e muito questionável no campo da formação docente. Quando trabalhamos com processos avaliativos com as turmas da EJA, a avaliação em processo partindo da pedagogia de projetos aproxima-se mais do que estamos considerando como fundamental na prática educativa: dialogia e respeito à vida humana.

Ao perguntarmos sobre como foi pensada a avaliação, é presente na fala das três professoras a concepção de avaliação da aprendizagem como um processo contínuo, por meio de provas impressas, essas que são classificadas como “essenciais” por diferentes motivos, como podemos perceber nos fragmentos:

É essencial, já que o Estado não disponibiliza material (Professora “A”).

Acho muito válida, inclusive em relação ao ganho de tempo (Professora “B”).

Elas são fundamentais, pois muitos alunos não têm acesso aos meios digitais e a internet é limitada (Professora “C”).

Por meio do ensino e do processo de avaliar é possível promover condições e meios para aprendizagem, mas se o recurso avaliativo por meio de atividades impressas é caracteriza como fundamental, questiona-se: Como é possível formar sujeitos da EJA participativos? Na sala de aula, e segundo Libâneo (1990) ressalta, o ser e viver na comunidade transcende discussões esperadas, e avaliação deve partir do conflito e reflexão entre as ideias.

Um outro aspecto interessante contido na informação da Professora “C” diz respeito ao acesso à tecnologia. Em 2023, os alunos não tiveram esse acesso garantido pela LDB nº 9394/1996, quando ela diz que as escolas devem garantir educação digital. Essas novas formas de linguagens que estão nas escolas, e muito provavelmente ausentes nas escolas públicas, amplia ainda mais as desigualdades sociais e educacionais. O letramento científico e digital faz parte da formação do sujeito da EJA.

E apesar da escola ter data show, sala de informática e cada sala de aula ter a disponibilização de uma televisão, esses recursos são utilizados, mas como pontua a professora de Língua Portuguesa, seu uso restringe a “[...] avisos e informes. Os alunos não acompanham” (Professora “A”, 2024). Essa afirmação encontra ressonância nas afirmações das outras professoras, que complementam com a seguinte informação parafraseada: quando propomos aula com filme ou

vídeo, alguns alunos não entendem de que se trata também de conteúdo trabalhado e complementar da sala de aula (Professora “B”; Professora “C”, 2024). Essa informação apenas reforça o efeito negativo de quantas idas e vindas da escola, de exclusões que os alunos da EJA foram e são submetidos pelo sistema educacional brasileiro. Alguns alunos não conseguem relacionar. Entendemos que é difícil tornar algo familiar (escola pública) para eles quando esse aspecto sempre lhe foi negado: o direito à educação com qualidade.

Entendemos que o que expresso pelas professoras reforçam atitudes de alunos que não conseguem identificar o vídeo como elemento fomentador de aprendizagem potencializa experiências escolares enrijecidas, em nada democráticas, pois quando está em contato com instrumentos de metodologias ativas para propor discussões apresenta “rigidez na adesão”. Não seria importante para o docente reforçar, em sala de aula, a importância de promover a reflexão dos seus alunos, a partir de salas de informática, com o uso da Internet para pesquisas em bibliotecas virtuais e experiências nas redes sociais de forma crítica?

De acordo com os indicadores de aprovação, reprovação e desistência de 2023 da unidade escolar, vejamos o que afirmam algumas professoras.

[...] tivemos muitos avanços com os alunos, mas a evasão é muito grande (Professora “A”, 2024).

Bom (Professora “B”).

[...] mediante as dificuldades inerentes aos alunos do turno noturno, como aulas reduzidas, falta de merenda e de livros (Professora “C”, 2024).

“Evasão é muito grande”? “Falta de merenda”? “De livros”? Essas afirmações são importantes quando indicam que os alunos não tiveram acesso a outros direitos básicos: alimentação escolar, acesso ao livro didático e outras produções bibliográficas etc. Se a unidade escolar não garante as condições mínimas básicas para a permanência dos alunos, as reprovações e desistências poderiam ser explicadas também por essas ausências? Como sabemos, a EJA, como modalidade da Educação Básica, dispõe dos seguintes recursos federais para a sua manutenção: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE). É importante ressaltar que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi resgatada em 2023 pelo Governo Lula, cujo objetivo busca uma

melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos.

E aqui acrescentamos mais um outro elemento dentro dessa mesma discussão. Trata-se do que Romão vai denominar, com base em Paulo Freire, da politização do ato pedagógico que tem:

[...] relação íntima com a questão da recuperação da funcionalidade do saber escolar, isto é, a recaptura da instrumentalidade do que é desenvolvido na sala de aula para o projeto de vida do aluno. É a perda dessa funcionalidade que provoca a evasão, a repetência, o desinteresse, a apatia do alunado, mormente entre os jovens e adultos que trazem para as relações pedagógicas uma série de experiências, [...] (Romão, 2011, p. 81).

As Diretrizes Operacionais sugerem que a refeição seja disponibilizada no início das aulas compreendendo que muitos estudantes se destinam à escola depois de uma rotina de trabalho, seja informal ou formal. Fortalecer ações para a permanência dos alunos é, precisamente, um desafio para as escolas ofertantes da EJA.

Sobre o aspecto da relação professor-aluno na EJA, e considerando que os jovens e adultos trabalhadores ou não trazem para as relações pedagógicas memórias e histórias peculiares, percebemos que o ambiente da sala de aula deve ser um espaço acolhedor para abarcar um público tão diverso e heterogêneo; público esse que busca encontrar na escola e no professor uma relação dialógica, de confiança, inclusive, diante das lutas e resistências diárias. Para muitos alunos, os anos distantes da escola regular são muitos. Nesta direção, perguntamos as professoras como foi para elas a experiência com as turmas de EJA em 2023. Vejamos alguns fragmentos:

É muito construtiva e amigável (Professora “A”)

É uma relação amistosa, não temos problemas (Professora “B”)

As turmas da EJA são ótimas para lecionar, são alunos participativos, curiosos e que tem muita vontade de aprender e concluir o ensino médio (Professora “C”).

A interação com o outro é de suma importância para a prática social, e nos espaços escolares produzir modos de escutar, falar, questionar, refletir e respeitar as diferentes opiniões é fundamental na relação professor-aluno. Conforme Paulo Freire diz: “A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (a propaganda política ou

comercial fazem(sic) do homem um objeto)” (Freire, 1979, p. 31).

Aprendemos com Paulo Freire que a relação dialógica pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem na educação de adultos. Nas experiências com a educação de jovens e adultos quando o professor promover interações pedagógicas potentes, temos pela frente um processo educativo emancipatório e solidário. Neste sentido, desmistifica-se a figura do professor como aquele sujeito detentor do conhecimento, em que os processos didático-pedagógicos estão centrados nele. A socialização de conhecimentos, por este modelo de ensino, não permite a socialização de conhecimentos em sala.

Libâneo (1990) apresenta uma discussão sobre a relação professor-aluno, e aponta dois aspectos dessa relação: o primeiro é o elemento cognoscitivo, e o segundo é o socioemocional. Nas informações passadas pelas professoras, é possível percebermos, em certa medida, expressões próximas desses aspectos: “Construtiva”, “Amigável”, “Alunos participativos”, “Vontade de aprender” etc. Quando se fala do cognoscitivo, Libâneo (1990) refere-se ao processo de ensino e aprendizagem, em que o docente apresenta o conteúdo planejado, tenta promover no aluno a compreensão de que a aprendizagem só acontece quando ele organiza os conhecimentos, relacionando-os à sua própria realidade e ao que ele já traz como sendo seu saber específico.

Na questão do aspecto socioemocional, é a relação afetiva entre o professor e o aluno pautada no respeito e na responsabilidade cooperada entre eles. E com relação ao trabalho social do professor, é importante trazer aqui mais uma reflexão de Paulo Freire sobre o trabalho docente com os adultos:

[...] o trabalhador social não pode ser um homem neutro frente ao mundo, um homem neutro frente à desumanização ou humanização, frente à permanência do que já não representa os caminhos do humano ou à mudança destes caminhos (Freire, 1979, p. 49).

Com isso, para uma boa relação professor-aluno que construa um ambiente formador significativo, é indispensável o professor conhecer as realidades dos estudantes, a partir disso traçar as finalidades que pretende desenvolver em sala, mediando e estimulando o diálogo.

5. Considerações finais

O presente trabalho buscou, a partir das orientações descritas nas

Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual da Paraíba, analisar como foi construída a organização curricular e pedagógica, e os seus efeitos nas ações para as turmas da EJA, em 2023. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Braz Baracuhy.

Nas informações colhidas da Coordenação Pedagógica e das professoras regentes sobre a oferta da EJA em 2022, identificamos algumas “desconexões” com relação ao planejamento escolar e às ações pedagógicas. Tais “desconexões” geraram dificuldades no sentido de termos uma clareza sobre como seu deu essas ações com as turmas da EJA. Por exemplo, os números da reprovação e desistência não foram necessariamente explicados/esclarecidos. Qual seria o motivo ou quais seriam? Esses números constam apenas do resultado final. O mínimo tempo de permanência dos 58 alunos, reprovados e desistentes, não foi ou não é objeto de reflexão, de preocupação, por conta da gestão escolar?

Sabemos que a descontinuidade é recorrente nas turmas de educação de jovens e adultos. É importante que a unidade escolar e o sistema de ensino compreendam que o jovem e o adulto são sujeitos de direitos à escolarização e à formação profissional assim como o de aprender ao longo da vida. O que as escolas públicas querem priorizar para a EJA? As Diretrizes Operacionais e o Guia de Orientação da EJA (2020) são indicativas das prioridades do sistema de ensino da Paraíba.

A permanência conserva-se como mais um desafio diante da falta de respeito aos sujeitos de direitos. Sabemos dos desafios que os alunos das classes populares precisam superar quando decidem retornar aos espaços da escola pública.

Rotinas diárias de trabalho formal ou na informalidade, baixa qualificação profissional, cansaço, fadiga, desânimo, etc., representam as diferentes expressões de como os nossos alunos falam de suas especificidades, e da necessária paciência por parte da escola quando eles decidem estudar; e não importa a razão do ou pelo retorno.

Acreditamos que pensar estratégias de flexibilização pela escola seria um caminho, minimamente, na promoção do respeito, da dignidade de alunos trabalhadores cujo percurso “marginal” da educação básica foi determinante em suas vidas escolares. Eles foram expulsos da escola, como nos diria Paulo Freire.

Outro ponto importante nos preocupa é a ausência de formação inicial e

continuada docente para atuar na EJA. São indiscutíveis o esforço pedagógico e as experiências das professoras que entrevistamos. Vale recordar que as Diretrizes Nacionais Curriculares para a EJA recomendam que o docente atuante, além de ter formação inicial, deve se especializar para trabalhar com as complexidades dos sujeitos da EJA.

Possíveis ou talvez rotineiros equívocos pedagógicos, nessa modalidade, interferirem/prejudicam na continuidade dos estudos, estes que demandam sequência e coerência didáticas também nas turmas da EJA. Por outro lado, os alunos insistem, e tais “equívocos” não os impedem de manter a esperança por melhores condições de escolaridade e também trabalho qualificado. As marcas de negação do direito à educação oriundas de suas experiências com a escola, essas marcas não são impeditivas para que eles lutem pelo seu direito à educação (Paiva, 2016).

Direito que demanda a oferta de uma educação de qualidade, de uma formação com qualidade. A reprovação e desistência reproduzem a ausência de qualidade, a ausência de diálogo com a diversidade, nos espaços formativos da escola. Vale reafirmar que os alunos da EJA são constituídos por grupos heterogêneos: faixa etária, relações de gênero, cor/raça, experiências escolares, laborais etc. Cada aluno apresenta um interesse específico quando ele retorna aos estudos. E na EEEFM Braz Baracuchy, a oferta de educação profissional não houve. A rigidez da escola e ações pedagógicas descontextualizadas fragilizam e distanciam os estudantes da sua relação com a escola.

Como dito antes, a própria BNCC é objeto de questionamentos. As Diretrizes Operacionais da Paraíba e o Guia de Orientação da EJA [2020] citam essa base curricular, a quem caberia estruturar as adaptações para a EJA, no Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais? Pelos dados coletados, percebemos que a organização pedagógica e curricular da unidade escolar pesquisada precisaria ser construída partindo da demanda dos sujeitos da EJA.

Como temos observado nesses últimos anos, a EJA vem perdendo investimento público por parte do Estado brasileiro (Rummert, 2019). E para finalizar, e, entendemos que, para a construção da organização curricular e pedagógica da EJA, é essencial que a escola pública conheça os documentos normativos relativos a essa modalidade. A ausência de formação específica e o “desconhecimento” dos documentos normativos para a EJA indicam limites bem visíveis na oferta para essa

modalidade de ensino. Qual a concepção que fundamenta a prática com os sujeitos da EJA? Essa questão também não nos foi respondida.

Referências

ALVARES, S. C. **Educação estética na EJA**: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ARAÚJO, G. C. C. de; SILVA, R. B. da; SENA, C. da P. e S. A Educação de Jovens e Adultos e a BNCC no Ensino Fundamental. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, p.1-24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.30582>. Acesso em: 04 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 04 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 125/2022. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury, aprovado em 10/05/2000. Diário Oficial da União, MEC/CNE/CEB, Seção 1e, Brasília, 9 jun. 2000.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394 de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. *In*: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 111-127.

HADDAD, S. Educação de jovens e adultos, direito humano e desenvolvimento

humano. *In*: CATELLI JR, R. (org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017, p. 23-42.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. de. **Educação de Jovens e Adultos**. Sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

LIBÂNEO, J.; OLIVEIRA, J. F. De; TOSCHI, M. S.; **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. Cortez, São Paulo, 2012.

LOCH, J. M. de P. Planejamento e avaliação em EJA. *In*: LOCH, J. M. de P. *et al.* **EJA**: planejamento, metodologia e avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 15-35.

PAIVA, J. Direito à educação: permanecer na escola é um problema público? *In*: CARMO, G. T. do (org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016, p. 99-118.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Rev. Bras. Educ.**, v. 24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240050>. Acesso em: 04 set. 2023.

PARAÍBA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais das escolas da Rede Estadual de educação da Paraíba 2023**. das escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba 2023. 2023. Elaborado pela Secretaria de Estado da Paraíba. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/DiretrizesOPEscolas.pdf>. Acesso em: 04 set. 2023.

PARAÍBA. Célia Varela Bezerra e Laryssa Abílio Oliveira (org). Desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. **Guia de Orientações Gerais da EJA**. 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1h3HqRWu_5nLTYIYwwWOCpRGXGyzDEtrA/view. Acesso em: 04 set. 2023.

PYKOCZ, Danielle; BENITES, Larissa Cerignoni. A construção discursiva da realidade na Base Nacional Comum Curricular. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. 250-430, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250430>. Acesso em: 04 set. 2023.

PEDRALLI, R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 771-788, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013005000019>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ROMÃO, J. E. Compromissos do educador de jovens e adultos. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 71-92.

RUMMERT, S. A Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora sob o fogo cruzado da Pedagogia do Medo. **Educação** (Porto Alegre), v. 42, n. 3, p. 387-395, set.-dez. 2019. Disponível: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33784>. Acesso em: 04 set. 2023.

SOUZA FILHO, Alcides Alves de; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** 29 (112) • Jul-Sep 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902293>. Acesso em: 25 abr. 2024.

STRECK, D. R. *et al.* **Educação popular e Docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** v. 103, p. 739-763, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>. Acesso em: 04 set. 2023.