



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**DJANICE MARINHO DE OLIVEIRA**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES DISCENTES EM SALA DE AULA**

**JOÃO PESSOA**  
**2025**

DJANICE MARINHO DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES DISCENTES EM SALA DE AULA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, vinculada à Linha de Pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva.

JOÃO PESSOA  
2025

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

O48p Oliveira, Djanice Marinho de.  
Práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos  
: ressignificação de saberes discentes em sala de aula  
/ Djanice Marinho de Oliveira. - João Pessoa, 2025.  
259 f. : il.

Orientação: Eduardo Jorge Lopes da Silva.  
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação de Jovens e Adultos - EJA. 2. Práticas pedagógicas. 3. Processo de ensino-aprendizagem. 4. Saberes discentes. I. Silva, Eduardo Jorge Lopes da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 374.7(043)

# BANCA EXAMINADORA



## UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELA DOUTORANDA DJANICE MARINHO DE OLIVEIRA, E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A TESE:

- (X) APROVADA  
( ) INDETERMINADA  
( ) REPROVADA

| <b>MEMBROS BANCA EXAMINADORA</b>          | <b>INSTITUIÇÃO</b> | <b>ASSINATURA</b>                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eduardo Jorge Lopes da Silva (Orientador) | PPGE/UFPB          | Documento assinado digitalmente<br> <b>EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA</b><br>Data: 12/12/2025 12:00:57-0300<br>Verifique em <a href="https://validar.iti.gov.br">https://validar.iti.gov.br</a>  |
| Paola Andressa Scortegagna                | UEPG               | Documento assinado digitalmente<br> <b>PAOLA ANDRESSA SCORTEGAGNA</b><br>Data: 12/12/2025 13:08:17-0300<br>Verifique em <a href="https://validar.iti.gov.br">https://validar.iti.gov.br</a>   |
| Márcio Evaristo Beltrão                   | UFMT               | Documento assinado digitalmente<br> <b>MARCIO EVARISTO BELTRAO</b><br>Data: 12/12/2025 19:33:26-0300<br>Verifique em <a href="https://validar.iti.gov.br">https://validar.iti.gov.br</a>      |
| Marcus Quintanilha da Silva               | PPGE/UFPB          |  <b>MARCUS QUINTANILHA DA SILVA</b><br>Data: 12/12/2025 13:28:16-0300<br>Verifique em <a href="https://validar.iti.gov.br">https://validar.iti.gov.br</a>                                     |
| Francisco José Pegado Abílio              | PPGE/UFPB          | Documento assinado digitalmente<br> <b>FRANCISCO JOSE PEGADO ABILIO</b><br>Data: 12/12/2025 12:16:41-0300<br>Verifique em <a href="https://validar.iti.gov.br">https://validar.iti.gov.br</a> |

João Pessoa, 12 de dezembro de 2025.

Aos discentes da EJA, jovens, adultos e idosos,  
trabalhadores, sonhadores e que lutam  
incansavelmente pela libertação através do  
saber.

Dedico!

## AGRADECIMENTOS

É com muita alegria que expresso aqui meus agradecimentos às pessoas que fizeram com que este sonho se tornasse realidade.

Início minha gratidão à Força que me inspirou nesse trabalho e me inspira a cada dia – Deus – e também à Nossa Senhora, junto com seus anjos iluminados, por me protegerem e para ter o entusiasmo, persistência, vontade, inteligência e dinâmica nas mais diversas situações da vida para enfrentá-las e realizá-las com êxito.

À minha família, em especial, meus pais, meus irmãos e minha cunhada por conviverem de perto com minhas ansiedades, angústias, preocupações, alegrias, sorrisos e felicidades durante essa construção.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva, por quem tenho enorme admiração e carinho, pelo profissional competente, comprometido e responsável na luta pela Educação de Jovens e Adultos, pela pessoa humana, carinhosa e atenciosa, que sabe exigir do orientando na dose certa. Seu profissionalismo favoreceu meu crescimento na produção da escrita e de minhas práticas profissionais com disciplina e responsabilidade. Muito obrigada por me acolher e acreditar no meu ideal.

Às amigas Adriana Bastos, Giovanna Barroca, Adrielly Moura, Kadydja Menezes, Gisélia Fernandes e aos amigos Josinaldo Dantas e Felipe Cavalcanti pela amizade e atenção em todos os momentos compartilhados durante os momentos das aulas e da construção desta pesquisa.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos – GEPPEJA, nas contribuições teórico-metodológicas, mas também pelos valiosos momentos de descontração e alegrias durante os encontros.

Aos professores integrantes desta banca, Prof. Dr. Marcus Quintanilha, Prof. Dr. Francisco Pegado, Prof. Dr. Márcio Evaristo Beltrão e Prof. Dra. Paola Scortegagna, agradeço a partilha de saberes com leituras atentas e reflexões para a conclusão da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas contribuições com responsabilidade e seriedade nas disciplinas durante o percurso do doutorado.

Aos demais funcionários da secretaria do PPGE por serem solícitos e atentos às demandas individuais para a concretização da tese.

Aos professores e alunos da EJA, especialmente da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca, aos alunos dos Ciclos I, II, III e IV, pela disponibilidade diária ao participar da

pesquisa, aos gestores Olíria Palitot e Júlio César Fernandes pela atenção durante o andamento da pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na forma de apoio recebido pela Instituição.

Por fim, agradeço a todos e todas que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização desta pesquisa.

*Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.*

(Paulo Freire)

## RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que expressa caminhos pedagógicos peculiares em seu processo de ensino-aprendizagem, implicando conhecimento de direitos, valores e saberes. Por isso, entendemos que os saberes discentes na EJA devem ser fruto dos processos de ações coletivas de direitos e de práticas pedagógicas resultantes da organização da escola. Neste sentido, o objetivo deste estudo é analisar os significados da prática pedagógica a partir dos saberes discentes. O campo de estudo foi uma escola pública no município de João Pessoa-PB, onde foram questionados os discentes da EJA, os quais relataram, por meio de elementos discursivos identificados, as práticas pedagógicas em sala de aula. A principal problemática a que buscamos responder foi: Como os discentes da EJA, por meio dos seus saberes, ressignificam as práticas pedagógicas em sala de aula? Para responder a esta pergunta, elencamos os seguintes objetivos específicos: identificar as necessidades e demandas dos discentes da EJA, a partir dos seus saberes, de modo a discutir sobre práticas pedagógicas mais adequadas proporcionadas pelos docentes; analisar como os discentes da EJA da escola campo da pesquisa articulam e integram os seus saberes durante o processo de ensino-aprendizagem; identificar as dificuldades e avanços sinalizados pelos discentes da EJA quanto aos princípios teoria-prática na constituição dos saberes discentes em sala de aula. Os instrumentos de coleta de dados foram observação, questionário e entrevista semiestruturada, realizados no ano de 2023, com trinta discentes da EJA de uma escola da rede municipal de João Pessoa que oferece a modalidade no turno noturno. Tomamos como aporte teórico-metodológico a abordagem qualitativa alicerçada em Lüdke e André (2013) e os dados foram analisados a partir da Análise Crítica do Discurso (ACD) faircloughiana (2001), ao situar os fenômenos investigados em seus contextos sociais mais amplos, buscando determinar relações de poder, hegemonia, ideologias, discursos e sistemas de dominação, visando ao fortalecimento dos grupos em desvantagem social. Nesse contexto, a tese desta pesquisa é que os saberes discentes durante o processo de ensino-aprendizagem na EJA ressignificam as práticas pedagógicas articulando os seus diversos sentidos como identidade, experiência, cultura e diversidade. Os discursos dos discentes revelaram um esforço constante por estarem na escola, como local pertencente de suas identidades, considerando as histórias de vida com suas experiências, reveladas também no meio cultural com as discussões sobre religião, alimentação e doenças. Os saberes são ressignificados também pela diversidade dos discentes, cujos discursos revelam a necessidade de que os docentes tenham mais diálogo, tempo e planejamento organizados com seus percursos, e que o tempo na escola deve ser valorizado por meio de um planejamento intencional, contextualizado e dialógico. Conclui-se, portanto, que a valorização dos saberes discentes não se trata apenas de uma estratégia metodológica, mas de um posicionamento ético, político, pedagógico e emancipatório frente à Educação de Jovens e Adultos.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos; práticas pedagógicas; processo de ensino-aprendizagem; saberes discentes.

## ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is a type of education that expresses unique pedagogical approaches in its teaching-learning process, involving knowledge of rights, values, and learning. Therefore, we understand that student learning in YAE should be the result of collective actions for rights and pedagogical practices resulting from the school's organization. In this sense, the objective of this study is to analyze the meanings of pedagogical practice based on student knowledge. The field of study was a public school in the municipality of João Pessoa-PB, where EJA students were interviewed and reported on pedagogical practices in the classroom through identified discursive elements. The main question we sought to answer was: How do EJA students, through their knowledge, reframe pedagogical practices in the classroom? To answer this question, we listed the following specific objectives: to identify the needs and demands of EJA students, based on their knowledge, in order to discuss more appropriate pedagogical practices provided by teachers; analyze how EJA students at the research school articulate and integrate pedagogical knowledge during the teaching-learning process; identify the difficulties and advances reported by EJA students regarding the theory-practice principles in the constitution of student knowledge in the classroom. The data collection instruments were observation, questionnaires, and semi-structured interviews, conducted in 2023 with thirty EJA students from a municipal school in João Pessoa that offers night classes. We used a qualitative approach based on Lüdke and André (2013), and the data were analyzed using Fairclough's Critical Discourse Analysis (ACD) (2001), situating the phenomena investigated in their broader social contexts, seeking to determine relationships of power, hegemony, ideologies, discourses, and systems of domination, with a view to strengthening socially disadvantaged groups. In this context, the thesis of this research is that student knowledge reframes pedagogical practices in YAE, articulating its various meanings such as identity, experience, culture, and diversity. The students' discourses revealed a constant effort to be in school, as a place belonging to their identities, considering their life stories and experiences, also revealed in the cultural environment with discussions about religion, food, and diseases. Knowledge is also reinterpreted by the diversity of students, whose discourses reveal the need for teachers to have more dialogue, time, and organized planning with their paths, and that time at school should be valued through intentional, contextualized, and dialogical planning. It can therefore be concluded that valuing student knowledge is not just a methodological strategy, but an ethical, political, pedagogical, and emancipatory stance towards Youth and Adult Education.

**Keywords:** Youth and Adult Education; pedagogical practices; teaching-learning process; student knowledge.

## RESUMEN

La Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) es una modalidad de enseñanza que expresa caminos pedagógicos peculiares en su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implica el conocimiento de derechos, valores y saberes. Por eso, entendemos que los saberes de los alumnos en la EJA deben ser fruto de los procesos de acciones colectivas de derechos y de prácticas pedagógicas resultantes de la organización de la escuela. En este sentido, el objetivo de este estudio es analizar los significados de la práctica pedagógica a partir de los conocimientos de los alumnos. El campo de estudio fue una escuela pública en el municipio de João Pessoa-PB, donde se entrevistó a los alumnos de la EJA, quienes relataron, a través de elementos discursivos identificados, las prácticas pedagógicas en el aula. La principal problemática a la que buscamos responder fue: ¿Cómo los alumnos de la EJA, a través de sus conocimientos, reinterpretan las prácticas pedagógicas en el aula? Para responder a esta pregunta, enumeramos los siguientes objetivos específicos: identificar las necesidades y demandas de los alumnos de la EJA, a partir de sus conocimientos, con el fin de discutir sobre las prácticas pedagógicas más adecuadas proporcionadas por los docentes; analizar cómo los alumnos de EJA de la escuela campo de investigación articulan e integran los conocimientos pedagógicos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; identificar las dificultades y los avances señalados por los alumnos de EJA en cuanto a los principios teórico-prácticos en la constitución de los conocimientos de los alumnos en el aula. Los instrumentos de recopilación de datos fueron la observación, el cuestionario y la entrevista semiestructurada, realizados en el año 2023, con treinta alumnos de la EJA de una escuela de la red municipal de João Pessoa que ofrece esta modalidad en el turno nocturno. Tomamos como aporte teórico-metodológico el enfoque cualitativo basado en Lüdke y André (2013) y los datos se analizaron a partir del Análisis Crítico del Discurso (ACD) de Fairclough (2001), situando los fenómenos investigados en sus contextos sociales más amplios, buscando determinar las relaciones de poder, hegemonía, ideologías, discursos y sistemas de dominación, con el objetivo de fortalecer a los grupos en desventaja social. En este contexto, la tesis de esta investigación es que los conocimientos de los alumnos reinterpretan las prácticas pedagógicas en la EJA, articulando sus diversos significados como identidad, experiencia, cultura y diversidad. Los discursos de los alumnos revelaron un esfuerzo constante por estar en la escuela, como lugar que pertenece a sus identidades, considerando las historias de vida con sus experiencias, reveladas también en el medio cultural con las discusiones sobre religión, alimentación y enfermedades. Los conocimientos también se reinterpretan por la diversidad de los alumnos, cuyos discursos revelan la necesidad de que los docentes tengan más diálogo, tiempo y planificación organizados con sus trayectorias, y que el tiempo en la escuela debe valorarse mediante una planificación intencional, contextualizada y dialógica. Por lo tanto, se concluye que la valorización de los conocimientos de los alumnos no es solo una estrategia metodológica, sino una postura ética, política, pedagógica y emancipadora frente a la educación de jóvenes y adultos.

**Palabras clave:** Educación de jóvenes y adultos; prácticas pedagógicas; proceso de enseñanza-aprendizaje; conocimientos de los alumnos.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1.</b> Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/BDTD (Período 2012-2022) .....                                                                                 | 38  |
| <b>Figura 2.</b> Teses selecionadas por se aproximarem do objeto de estudo .....                                                                                                                    | 39  |
| <b>Figura 3.</b> Quantitativo de teses obtidas pelos descritores booleanos OR e AND (período 2012-2022).....                                                                                        | 47  |
| <b>Figura 4.</b> Resultados de produções acadêmicas encontrados na BDTD, com recorte do período 2012-2022.....                                                                                      | 60  |
| <b>Figura 5.</b> Continuum Curricular: reordenamento, flexibilização e progressão .....                                                                                                             | 108 |
| <b>Figura 6.</b> Fluxo do Continuum Curricular na EJA .....                                                                                                                                         | 110 |
| <b>Figura 7.</b> Eixos da MRC que perpassam os componentes curriculares dos Ciclos de Alfabetização, I, II, III e IV .....                                                                          | 115 |
| <b>Figura 8.</b> Fotografia da Feira do Grotão em João Pessoa-PB .....                                                                                                                              | 122 |
| <b>Figura 9.</b> Fotografia da fachada da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca.....                                                                                                         | 122 |
| <b>Figura 10.</b> Imagem atual da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca.....                                                                                                                 | 124 |
| <b>Figura 11.</b> Número de turmas e alunos matriculados em 2023 .....                                                                                                                              | 125 |
| <b>Figura 12.</b> Gestores Administrativo e Pedagógico .....                                                                                                                                        | 125 |
| <b>Figura 13.</b> Equipe de Especialistas (equipe multidisciplinar) .....                                                                                                                           | 126 |
| <b>Figura 14.</b> Equipe de Apoio .....                                                                                                                                                             | 126 |
| <b>Figura 15.</b> Professores da EJA .....                                                                                                                                                          | 127 |
| <b>Figura 16.</b> Perfil dos discentes da EJA, participantes da pesquisa/entrevista – 2023 (Parte I) .....                                                                                          | 130 |
| <b>Figura 17.</b> Perfil dos discentes da EJA, participantes da pesquisa/entrevista – 2023 (Parte II) .....                                                                                         | 131 |
| <b>Figura 18.</b> Observações em sala de aula da EJA, do mês de março de 2023, das práticas pedagógicas ocorridas entre os docentes/discentes da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca ..... | 138 |
| <b>Figura 19.</b> Observações em sala de aula da EJA, do mês de abril de 2023, das práticas pedagógicas ocorridas entre os docentes/discentes da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca ..... | 141 |

|                                                                                                                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 20.</b> Observações em sala de aula da EJA, do mês de maio de 2023, das práticas pedagógicas ocorridas entre os docentes/discentes da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca ..... | 145 |
| <b>Figura 21.</b> Tempo de duração das entrevistas com os discentes da EJA.....                                                                                                                    | 152 |
| <b>Figura 22.</b> Concepção Tridimensional do Discurso .....                                                                                                                                       | 155 |
| <b>Figura 23.</b> Representação das práticas sociais dentro do discurso dos discentes da EJA .....                                                                                                 | 157 |
| <b>Figura 24.</b> Representação das Etapas de Análise da Pesquisa.....                                                                                                                             | 158 |
| <b>Figura 25.</b> Etapas de análise da pesquisa .....                                                                                                                                              | 162 |

## LISTA DE SIGLAS

|           |                                                                                     |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| AAD       | Análise Arqueológica do Discurso                                                    |
| ACD       | Análise Crítica de Discurso                                                         |
| AEE       | Atendimento Educacional Especializado                                               |
| BDTD      | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações                                          |
| BNCC      | Base Nacional Comum Curricular                                                      |
| CAPES     | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                         |
| CCHLA     | Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes                                          |
| CEB       | Câmara de Educação Básica                                                           |
| CEP       | Comitê de Ética e Pesquisa                                                          |
| CNE       | Conselho Nacional de Educação                                                       |
| CONFINTEA | Conferência Internacional sobre Educação de Adultos                                 |
| COVID-19  | Doença por Coronavírus 2019                                                         |
| DCN       | Diretrizes Curriculares Nacionais                                                   |
| EJA       | Educação de Jovens e Adultos                                                        |
| EP        | Educação Popular                                                                    |
| EPG       | Escola Pública de Prefeitura de Guarulhos - São Paulo                               |
| EPT       | Educação Profissional e Tecnológica                                                 |
| ESPII     | Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional                            |
| GEPEC-PE  | Gerência de Políticas Educacionais do Campo Pernambuco                              |
| GEPPEEJA  | Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos |
| IBGE      | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                                     |
| IDEB      | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                                        |
| IFG       | Instituto Federal de Goiás                                                          |
| INEP      | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira              |
| LDB       | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                      |
| MEC       | Ministério da Educação                                                              |
| MRC       | Matriz de Referência Curricular                                                     |
| OEA       | Organização dos Estados Americanos                                                  |
| OMS       | Organização Mundial da Saúde                                                        |
| PBA       | Programa Brasil Alfabetizado                                                        |

|             |                                                                                                                              |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PEZP        | Projeto Escola Zé Peão                                                                                                       |
| PISA        | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes                                                                            |
| PNA         | Política Nacional de Alfabetização                                                                                           |
| PNE         | Plano Nacional de Educação                                                                                                   |
| PPGE        | Programa de Pós-Graduação em Educação                                                                                        |
| PPP         | Projeto Político Pedagógico                                                                                                  |
| PROEJA      | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PUC-SP      | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo                                                                                |
| SEDEC-JP    | Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa                                                                    |
| SEDURB/PMJP | Secretaria de Desenvolvimento Urbano da Prefeitura de João Pessoa                                                            |
| SEMED       | Secretaria Municipal de Educação de Maceió                                                                                   |
| SINTRICOM   | Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção Civil, Pesada, Montagem e do Mobiliário de João Pessoa e Regiões    |
| TCLE        | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                                                                                   |
| UEM         | Universidade Estadual de Maringá                                                                                             |
| UERJ        | Universidade Estadual do Rio de Janeiro                                                                                      |
| UFG         | Universidade Federal de Goiás                                                                                                |
| UFPB        | Universidade Federal da Paraíba                                                                                              |
| UFPE        | Universidade Federal de Pernambuco                                                                                           |
| UFPR        | Universidade Federal do Paraná                                                                                               |
| UFRGS       | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                                                                                    |
| UFRJ        | Universidade Federal do Rio de Janeiro                                                                                       |
| UFRN        | Universidade Federal do Rio Grande do Norte                                                                                  |
| UFSCar      | Universidade Federal de São Carlos                                                                                           |
| UFSM        | Universidade Federal de Santa Maria                                                                                          |
| UNB         | Universidade de Brasília                                                                                                     |
| UNISINOS    | Universidade do Vale do Rio dos Sinos                                                                                        |
| UPF         | Universidade de Passo Fundo                                                                                                  |

## SUMÁRIO

|                                                                                                     |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                           | <b>16</b>  |
| 1.1 Trajetória pessoal, acadêmica e profissional .....                                              | 21         |
| 1.2 Seleção e ingresso para o doutorado em educação/UFPB: criação da linguagem registrada .....     | 25         |
| <b>2 O ESTADO DO CONHECIMENTO COMO RELEVÂNCIA SOCIAL E INTEGRATIVA PARA A PESQUISA .....</b>        | <b>33</b>  |
| 2.1 Produção do conhecimento e aproximações com a pesquisa .....                                    | 36         |
| 2.1.1 Descrições evidenciadas nas pesquisas .....                                                   | 40         |
| 2.1.2 Apresentação das pesquisas encontradas utilizando os Operadores Booleanos .....               | 46         |
| 2.1.3 Incursão no Site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ..... | 54         |
| 2.1.4 Busca na BDTD no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB .....                          | 57         |
| 2.1.5 O estado do conhecimento e as pesquisas apresentadas: algumas reflexões ....                  | 63         |
| <b>3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA COMPREENSÃO MULTIFACETADA.....</b>   | <b>66</b>  |
| 3.1 Aprendizagem na EJA: integralização ao longo da vida .....                                      | 70         |
| 3.2 Os saberes discentes e as relações inter, intra e extraescolar.....                             | 75         |
| 3.3 O conhecimento como significação de saberes .....                                               | 78         |
| <b>4 O RECONHECIMENTO DOS SABERES DISCENTES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EJA .....</b>     | <b>84</b>  |
| 4.1 Os discentes da EJA e o direito à educação: saberes necessários.....                            | 89         |
| 4.2 O currículo contemporâneo na EJA: projetos individuais e coletivos dos saberes discentes .....  | 96         |
| 4.3 Proposta curricular e visibilidade da democratização de saberes .....                           | 104        |
| 4.4 Proposta curricular da EJA no município de João Pessoa .....                                    | 107        |
| <b>5 PERCURSO METODOLÓGICO: O ENSINAR E APRENDER NA INVESTIGAÇÃO .....</b>                          | <b>119</b> |
| 5.1 O <i>locus</i> da pesquisa – caracterização da escola e da comunidade de que faz parte ....     | 120        |
| 5.1.1 Estrutura Física da escola.....                                                               | 123        |

|                                                                                                                                           |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.2 A ética na pesquisa e sua importância .....                                                                                           | 127        |
| 5.3 Os sujeitos da pesquisa e os critérios para sua seleção .....                                                                         | 128        |
| 5.4 A observação, o questionário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados ....                                                 | 133        |
| <b>5.4.1 Técnica de geração de dados: a observação.....</b>                                                                               | <b>134</b> |
| <b>5.4.2 Técnica de geração de dados: o questionário e a entrevista .....</b>                                                             | <b>150</b> |
| 5.5 Análise Crítica de Discurso (ACD) como aporte teórico-metodológico de análise dos dados .....                                         | 153        |
| <b>6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E RESSIGNIFICADOS DOS SABERES DISCENTES .....</b>                               | <b>164</b> |
| 6.1 O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca: introduzindo uma cultura de saberes .....              | 165        |
| 6.2 Os discursos dos saberes discentes em sala de aula.....                                                                               | 170        |
| <b>6.2.1 Discursos dos discentes da EJA sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes .....</b>                                 | <b>171</b> |
| <b>6.2.2 Discursos dos discentes sobre a motivação/objetivo para o ingresso à escola/continuidade dos estudos na modalidade EJA .....</b> | <b>172</b> |
| <i>6.2.2.1 Ler e escrever como necessário ao processo de ensino-aprendizagem na EJA .....</i>                                             | <i>186</i> |
| <i>6.2.2.2 Planejamento e o Tempo escolar .....</i>                                                                                       | <i>201</i> |
| 6.3 Discursos dos discentes sobre seus saberes em sala de aula.....                                                                       | 212        |
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                        | <b>228</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                  | <b>237</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                                                                                    | <b>250</b> |
| Apêndice A – Roteiro de Observação.....                                                                                                   | 250        |
| Apêndice B – Roteiro para as entrevistas e questionário com os discentes da EJA da E.M.E.F.EJA Tharcilla Barbosa da Franca.....           | 251        |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                                                                       | <b>253</b> |
| Anexo A – Carta de anuência da prefeitura municipal de João Pessoa, PB .....                                                              | 253        |
| Anexo B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.....                                                                   | 254        |
| Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....                                                                          | 258        |

## 1 INTRODUÇÃO

A construção de uma tese acadêmica se faz em um processo de reflexão, memórias, narrativas, estudos, pesquisas, escolhas, leituras, escrita, conhecimentos e aprendizagens. No período em que se está criando um desenho descritivo, há uma verdadeira tempestade de ideias – algumas organizadas, outras bastante incipientes ainda. Ao se dar conta do que produziu, o pesquisador percebe que os livros lidos, fichados e sobre os quais se teceram valiosas reflexões, os comentários de outros pesquisadores, as discussões com grandes ou pequenos grupos fizeram parte de um longo processo de ensino-aprendizagem que não se esgota com o encerramento da escrita e apresentação. Esse processo de conhecimento é um espiral que estará em construto e não um círculo no qual os pensamentos estão sempre fechados e no mesmo lugar.

O processo de conhecimento ao longo dos estudos deu lugar à integração de conceitos ressignificados com o conhecimento e o processo de aprendizagem de forma singular e autêntica, capazes de tornar o trabalho da escrita sobre a prática pedagógica ainda mais reflexivo. Importante destacar o processo autoavaliativo pelo qual passa o pesquisador, o que lhe proporciona um redirecionamento em pontos específicos da trajetória acadêmica, profissional e pessoal: acadêmica, pela construção de conceitos integrados ao objeto de estudo de pesquisa, com a contribuição do processo do conhecimento nas estruturas mentais, cognitivas, práticas, socioemocionais; profissional, pelo esforço de buscar integrar conceitos a práticas reais, com indivíduos compartilhando do mesmo espaço de produção e saberes, o que nos faz pensar na teoria e prática em ação, dentro do espaço escolar; pessoal, pela experiência única de vida, de situações para a reflexão e para o desenvolvimento de habilidades e competências, aspectos indissociáveis na promoção da autoconscientização e da capacidade de síntese de informações.

Nesse contexto, apresentaremos o caminhar de uma pesquisadora que traz, em suas experiências, o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, cujo cenário exige uma abordagem que reconhece a importância da aprendizagem contínua em todas as fases da vida e não como um processo que ocorre apenas na infância e na juventude. Em se tratando de jovens e adultos, sujeitos da EJA, é necessário que sejam considerados a partir de seu lugar de valorização, com respeito aos seus traços peculiares.

A ideia de que a aprendizagem é uma jornada contínua é cada vez mais evidente em um mundo em constante mudança. Deste caminhar, enquanto pesquisadora da EJA, são reveladas, ao longo das discussões escritas nesta tese, as intenções dos jovens, adultos e idosos de uma escola pública do município de João Pessoa, na modalidade em questão, em relação ao seu

próprio percurso escolar, social e histórico. Este estudo investiga os conhecimentos desse público, suas falas, vivências e resistências, experiências que os acompanham enquanto sujeitos ativos que vivem em sociedade e que têm a escola como principal meio de integrar a significação de conhecimentos novos à ressignificação de outros já adquiridos, ou seja, como se constroem os saberes discentes da EJA.

Arroyo (2017) trata do saber dos discentes da EJA como um direito, logo, devem ser postos em evidência no âmbito da escola, a fim de que estes sujeitos consigam, por meio de suas experiências – novas e já vividas –, transformar sua vida para melhor. Sobre isso, o autor traz alguns questionamentos:

Como reconhecer saberes em formas tão precarizadas de reprodução de suas vidas cotidianas? Como dar centralidade a um saber que altere vidas tão precarizadas de coletivos tão desprestigiados e tão inferiorizados à margem social? Submetidos a trabalhos tão precarizados? São essas as disputas radicais que se dão no campo da docência, do conhecimento e do currículo, e que afetam o ensinar e o aprender das crianças, dos adolescentes, jovens e adultos populares nas escolas públicas e, especificamente, na EJA. Como se interessar por saberes que ignoram sua prática social, tão distante dos saberes sociais de seu saber cotidiano? Devem se perguntar: Conhecimento que não me ajuda a saber-me, para que serve? (Arroyo, 2017, p. 145).

Os questionamentos de Arroyo (2017), na citação acima, também me fazem, como educadora e pesquisadora da EJA, buscar respostas para os saberes que estão presentes o tempo todo no cotidiano da escola pública, onde estão inseridos os discentes jovens, adultos e idosos no turno noturno, da modalidade EJA, campo de articulação de produção do conhecimento. Essa ideia traz a necessidade de fazermos um aprofundamento dos significados dos saberes discentes e dos desafios mais abrangentes da educação e da sociedade contemporânea.

Kress (2008, p. 122), quando argumenta que há uma mudança de concepção da sociedade monocultural para a sociedade multicultural, afetando profundamente a escolarização, aponta para a valorização da diferença e nos provoca a questionar: “Como é possível tornar essa diferença educacionalmente, culturalmente e economicamente produtiva?” (Kress, 2008, p. 122). Essa aproximação nos força a colocar em evidência a Educação de Jovens e Adultos. A Constituição Federal de 1988 prevê o direito à educação para toda a população, inclusive para aquelas pessoas que não tiveram acesso à escola em idade apropriada, na infância ou na adolescência (Brasil, 1988, art. 208), ou seja, a EJA está mais do que contemplada pela Carta Magna.

Em sua tese, intitulada “Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular”, Silva (2011) argumenta que é

necessário reconhecer que os discentes da EJA são sujeitos de direitos humanos, isso implica reconhecer sua dignidade, autonomia e potencial de desenvolvimento ao retornar à escola, inclusive sobre o direito à educação do jovem, adulto e idoso, fundamentado nas ideias de pesquisadores da EJA como Arroyo (2005), Cury (2000)<sup>1</sup> e Ribeiro (1999). Estes autores entendem a educação como um direito e caminho para jovens, adultos e idosos que não tiveram oportunidade de estudos no período de vida entendido como regular e estão retornando à escola para, em nome desse direito, exercer sua cidadania. Outra discussão importante para a EJA e os saberes discentes está na experiência do adulto, a qual serve de base para sua aprendizagem, pois se trata de conhecimento significativo para o seu cotidiano. Entende-se, então, que a educação para o público da EJA não pode e não deve ser apenas transferência de conteúdos, pois “a pessoa que quer trabalhar no ensino de adultos com eficiência precisa se colocar no mesmo plano de aprendizagem dos alunos, permitindo que haja uma troca de informações e experiências e assim desenvolver-se com eles” (Bellan, 2005, p. 56).

Para se compreenderem, nesta tese, os discursos que caracterizam os discentes da EJA, vamos fundamentar nossas discussões sob a ótica de teóricos e educadores que abordam esta modalidade de ensino, como Freire (1967; 1987; 2001; 2009), Arroyo (2017), Gadotti (2011), Santos (2020), entre outros.

Freire (2009), levando em consideração os discentes e o que impacta positivamente seu retorno à escola, na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, no item 1.3 *Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*, nos coloca a pensar em desenvolver a autonomia do sujeito respeitando seus saberes, principalmente aqueles construídos na prática comunitária, das classes populares, enfatizando a relação que deve haver entre os conteúdos e as experiências de cada estudante.

Para esta pesquisa, vamos focar no sujeito discente da EJA, cujas experiências vão se construindo ao longo dos processos vivenciados, seja no trabalho, na família, no meio cultural e na sociedade.

A esse respeito, Freire (2009, p. 30), argumenta:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público

---

<sup>1</sup>Carlos Roberto Jamil Cury é o relator do parecer CNE/CEB 11/2000 e versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.

A essência dessa citação recupera o discurso já posto na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 5 de julho de 2000, quando estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos<sup>2</sup>, no Art. 5º, o qual aborda os componentes curriculares vinculados ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades escolares. Igual cuidado se expressa no Parágrafo único desse mesmo artigo, dispondo que o ensino deverá considerar a identidade própria dos discentes da EJA como também seus perfis, faixas etárias, pautando-se pelo princípio da equidade, diferença e proporcionalidade para aplicação de um modelo pedagógico específico a esse público.

Reconhecer a importância da educação, em particular para a EJA e seus sujeitos, sobretudo os discentes, exige atentar para a legislação vigente, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e suas alterações. O Art. 37 desta lei deixa claro para quem a EJA se destina, ou seja, aqueles(as) que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria, “e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996, p. 32).

Dando continuidade aos documentos para a EJA e o que especificam sobre os saberes discentes, um dos mais recentes é a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Embora esse documento tenha sido consolidado para ser referência para elaboração dos currículos escolares em todos os níveis da educação – infantil, ensino fundamental e ensino médio –, não se observou a contemplação da modalidade EJA, ou seja, não há qualquer menção a competências e habilidades que os discentes da EJA deveriam desenvolver.

Outro entre os documentos para a EJA são as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2021). Seu objetivo era alinhar a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à EJA. Nas Diretrizes Operacionais, a EJA é descaracterizada pela ausência do *modus* próprio de fazer educação, ignorando-se a dimensão histórica das conquistas alcançadas nas últimas décadas como direito público subjetivo. Arroyo (2017, p. 143) reforça que essas Diretrizes também vêm “Questionar se os

---

<sup>2</sup>As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos será discutida nas seções seguintes.

conhecimentos dos currículos, do material didático e da Base Nacional Comum valorizam ou ignoram os saberes da vida cotidiana”. Diante deste cenário, uma nova Resolução CNE/CEB Nº 3, de 8 de abril de 2025 surgiu para revogar esta, instituindo as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, visando “garantir o direito à educação de jovens, adultos e idosos” (Brasil, 2025). Considerando um público diversificado e com a função de identificar barreiras que dificultam ou impeçam o ingresso dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (§ 5º), incluindo a oferta em diferentes turnos.

Observamos, nesse cenário, por um lado, um discurso dos documentos, resoluções e pareceres para a EJA, teoricamente posto, mas por outro, ou seja, na prática, uma relação pouco valorizada – o conhecimento produzido e acumulado pelos discentes da EJA minimamente exposto em sala de aula, figurando apenas os conteúdos trazidos pelos docentes, presos a um material didático distante e alheio de suas expectativas e necessidades.

Além desse afastamento entre teoria e prática, também se identifica a negação da lógica empreendida nos documentos que alertam para: o aproveitamento dos saberes da experiência; o agir em função do paradigma da aprendizagem em detrimento do ensino; os apelos aos ideais valorativos da educação tecidos no campo macro e microsocial; o respeito aos saberes reflexivos; à diversidade e ao conjunto de saberes – como o das vivências, experiências, culturais, do trabalho, entre outros.

As questões acerca dos saberes discentes se colocam de uma forma incipiente tanto no campo escolar como nos meios acadêmicos, por isso é importante o estudo desta tese, que trata sobre isso, defendendo uma prática pedagógica valorizada e construída sobre esta modalidade de ensino.

Gadotti (2011, p. 38) diz que:

Lamentavelmente, a função educativa do Estado tem sido entendida, quase exclusivamente, como escolarização, deixando de lado as possibilidades da educação não formal, especialmente na educação básica (que inclui a alfabetização) de jovens e adultos.

O autor supracitado ainda destaca a luta dos trabalhadores, na grande maioria jovens e adultos, para superar dificuldades relacionadas à alimentação, saúde, ao emprego, moradia e outros. Essas dificuldades fazem parte da raiz do problema, que é a baixa escolarização; assim, é preciso fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou da comunidade dos discentes da EJA e estabelecer uma integração entre o saber técnico (erudito) e o saber popular. A esse respeito, Santos (2020, p. 89) argumenta o seguinte:

De todo modo, não é comum se reconhecer nas escolas o estudante enquanto sujeito de participação decisória quanto ao seu currículo. De outro modo, é possível inferir que o espaço democrático de saberes, na busca por outros conhecimentos que, em geral, estão ausentes das experiências dos discentes diariamente, como na EJA, não sendo estimulados em âmbito escolar.

Concordamos com o autor na citação acima, quando este destaca a importância da valorização de saberes discentes como possibilidade de participação e decisão de discentes, todos trazendo diferentes vivências e contextos. É preciso entender que os saberes discentes contemplam significados e sentidos em seu modo de agir e em relação à sua prática. A ausência de valorização desses saberes pode levar ao distanciamento de uma relação direta entre os conteúdos da modalidade EJA e o contexto do trabalho e da vida dos discentes.

Tendo discutido inicialmente os saberes discentes na EJA sob os fundamentos teóricos de autores e posicionamento desta tese, discutiremos na próxima subseção os caminhos percorridos por esta pesquisadora, ao longo de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, detalhando as experiências que direcionaram à temática em discussão para, posteriormente, imergir nos campos teórico e empírico da pesquisa.

### 1.1 Trajetória pessoal, acadêmica e profissional

Minha trajetória pessoal sempre esteve imbricada à minha construção acadêmica e profissional. A experiência advinda da minha vida acadêmica, enquanto estudante do curso de Pedagogia, foi influenciando na continuidade de minhas atividades docentes. Esse ciclo mantém aceso o desejo, renovado a cada dia, de enveredar nas pesquisas sobre ações pedagógicas, o que me permite firmar um compromisso pessoal com o doutoramento e com a investigação que proponho nesta tese.

Prestes a decidir por qual curso iria optar no vestibular, a única certeza que eu tinha era que deveria ser algo relacionado à educação. Lendo sobre alguns cursos e sobre o que poderiam oferecer para a qualificação profissional e as oportunidades no mercado de trabalho, optei por Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), para o qual fui aprovada, ingressando em uma das turmas do turno diurno, em 1999.

Com os períodos em curso e com diversas discussões sobre o universo da Pedagogia nos campos históricos, filosóficos, metodológicos, pedagógico e didático, houve a necessidade de um maior aprofundamento sobre o campo que envolve a nossa formação e os sujeitos que desta fazem parte. Então, no ano de 2001, procurei me engajar em projetos de pesquisa e extensão oferecidos pela UFPB. Entre os projetos abertos, o que me chamou bastante a atenção

foi o Projeto Escola Zé Peão<sup>3</sup> (PEZP), que oferecia duas bolsas de pesquisa e extensão. No processo de seleção, fui classificada em primeiro lugar, passando a fazer parte do Programa de Alfabetização denominado Biblioteca Volante. A Biblioteca Volante (BV) era uma caixa estante sobre rodas, contendo vários livros e gibis que os alunos podiam levar emprestados para ler, em sala de aula ou em outros lugares e momentos em que não estivessem trabalhando; o objetivo principal desse Programa era “[...] incentivar a leitura e proporcionar mais contato com a escrita” (Silva, 2020, p. 55).

A minha experiência enquanto estudante de pedagogia da UFPB e atuando no PEZP foi fundamental para o desenvolvimento de metodologias que dessem voz e vez aos alunos que participavam assiduamente das oficinas que eram ministradas mensalmente, promovendo práticas pedagógicas a partir das suas vivências e experiências, expressadas em discursos presentes nas suas histórias de vidas. Nas atividades desenvolvidas, eram expostos diversos campos sociais, com base nos saberes dos alunos, proporcionadas pelas práticas dos professores, os quais, paralelamente, observavam as aulas e os alunos, em um processo de avaliação da aprendizagem. A pesquisa de Silva (2011) sobre práticas discursivas de formação de professores alfabetizadores do PEZP mostra o direcionamento para uma avaliação que não se concentra em aspectos quantitativos – a nota não era o fator determinante da aprendizagem –, mas prioriza o processo contínuo de construção do conhecimento, levando em consideração os saberes dos discentes.

O PEZP, então, demonstra uma concepção de avaliação da aprendizagem cuja formação discursiva tece uma determinada rede com os discursos marcados pela superação da quantificação, da avaliação como processo contínuo, qualitativo e emancipador, segundo a perspectiva freireana. Saul (2008, p. 62) reforça a malha discursiva freireana presente também no discurso do PEZP, ao afirmar que a concepção de Paulo Freire sobre avaliação da aprendizagem se articula com os saberes necessários à prática educativa e destaca a “disponibilidade para o diálogo, criticidade, respeito aos saberes dos educandos, saber escutar, humildade, tolerância e convicção de que a mudança é possível” (Silva, 2011, p. 247).

O trabalho da Biblioteca Volante valorizava as práticas que envolviam o diálogo, a criticidade, o respeito aos saberes dos discentes. As oficinas eram realizadas em duas etapas. A primeira delas partia do planejamento na sala/ambiente do Projeto Escola Zé Peão, organizando

---

<sup>3</sup>Segundo Silva (2020; 2011), o Projeto Escola Zé Peão, que funcionou por mais de duas décadas, em parceria com a Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação e o Sindicato dos Trabalhadores da Indústria da Construção e do Mobiliário de João Pessoa, teve origem em 1990, com proposta inicial de alfabetização dos operários serventes da construção civil de João Pessoa e que, mais tarde, no decorrer do Projeto, houve a necessidade de ampliação de turmas de pós-alfabetização e outros programas que complementam a prática pedagógica do Projeto com vídeos e debates, leituras, Arte-educação e Cultura, para apoiar as atividades de sala de aula.

documentos, fichamentos, selecionando livros e os catalogando. Havia uma coordenadora, pessoa que organizava o calendário para fazer visitas aos canteiros de obras, local onde eram realizadas as aulas do Programa. A segunda etapa era ministrar as oficinas pedagógicas nos canteiros de construção civil da cidade de João Pessoa, cujas empresas responsáveis eram parceiras do Projeto. Ao todo, eram onze canteiros de obras cadastrados pelo Projeto Escola Zé Peão nos anos 2000; o público atendido eram os trabalhadores da construção civil que não haviam concluído os estudos – esses trabalhadores tinham, agora, a oportunidade de serem alfabetizados por meio de um Projeto de Extensão pela UFPB/Centro de Educação e o Sindicato dos Trabalhadores na Indústria da Construção e do Mobiliário de João Pessoa.

Durante dez meses em que fiz parte do referido Projeto, a Biblioteca Volante foi aos canteiros de obras cinco vezes. A biblioteca consistia em uma estrutura móvel, formada de duas caixas de madeira, instaladas sobre rodas. Nessas caixas colocavam-se diversos livros, contemplando: literatura de cordel, poesias, histórias em quadrinhos, livros paradidáticos. No dia marcado, acontecia a oficina no canteiro de obra, com temáticas apropriadas que envolvessem o interesse e a busca por livros que facilitassem e enriquecessem o aprendizado dos alunos.

Ao final do tempo do projeto, apresentei o trabalho intitulado “Projeto Escola Zé Peão: a biblioteca volante e suas contribuições”, no XI Encontro de Extensão da UFPB, realizado pela UFPB/PRAC/COPREX no período de 08 a 10 de maio de 2002.

Foi uma experiência bastante enriquecedora que estimulou mais ainda o meu interesse sobre a nossa formação e o entendimento dos processos que envolvem os sujeitos da ação educativa, de que forma o currículo do curso de pedagogia poderia contribuir na sociedade e com a alfabetização dos sujeitos da EJA, os quais em sua grande maioria – para não dizer todos – estão fora do ambiente educacional convencional, a escola, a exemplo daqueles grupos que estavam aprendendo no seu próprio local de trabalho – os canteiros de obras localizados na cidade de João Pessoa.

Depois de fazer parte do Projeto Escola Zé Peão, na Biblioteca Volante, surgiu outra oportunidade, em 2002, de continuar experienciando novos ambientes, mas ainda com grupos sociais, econômicos e educacionais semelhantes aos do Projeto Zé Peão. Dessa vez, em um Projeto que envolvia um convênio com a Prefeitura Municipal de João Pessoa com cursos de licenciaturas da UFPB, entre eles o de Pedagogia. Fui selecionada e participei do **Projeto Censo Escolar**, entre maio de 2002 a maio de 2003, trabalhando no Censo Escolar, órgão da Prefeitura de João Pessoa, com o intuito de fazer Cadastramento Único de pessoas carentes. Esse trabalho era como uma espécie de sondagem dessas famílias para serem contempladas por benefícios do

Governo Federal – na época Bolsa Escola, Auxílio Gás, Auxílio Moradia. Esse projeto tinha um objetivo maior: identificar se as crianças cadastradas estavam sendo matriculadas na escola regularmente. Esse trabalho envolvia também a visita realizada em escolas tanto do estado como do município, verificando a frequência escolar de todos os alunos regular e corretamente cadastrados. Ao trabalhar, durante o período de um ano, no Censo Escolar, obtive uma série de conhecimentos, o que proporcionou a viabilidade de condições para o trabalho com as camadas populares.

Com a conclusão do curso de Pedagogia, em 2003, fui à busca de uma atuação profissional, me dedicando, por alguns anos, a estudos direcionados a concurso público em alguma das diversas áreas de pedagogia. Logo depois, iniciei minha carreira como professora da Educação Básica, no ano de 2006. Em 2007-2008, trabalhei na Secretaria de Educação do município de João Pessoa, sempre participando de Seminários e Congressos diversos na área de Educação, mais especificamente na área de formação de professores, objeto de principal interesse.

No ano de 2009, ingresso na Prefeitura Municipal de João Pessoa como professora concursada, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, em 2010, ingresso como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pela aproximação de minha trajetória acadêmica como bolsista de pesquisa e extensão no Projeto Escola Zé Peão (UFPB).

Atuando na modalidade de ensino EJA, desenvolvendo Projetos que dão significados e sentidos para os discentes e com foco na continuidade dos estudos no campo de investigação no curso de Pedagogia, comecei a pesquisar instituições de ensino que oferecessem mestrado em Educação na linha de pesquisa de meu interesse. Era importante, porém, que a instituição não fosse muito distante de meu estado de origem, por estar em estágio probatório como professora da rede municipal de ensino. Assim, optei por pesquisar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, visto que esse Programa tinha pesquisas pertinentes sobre a minha área de maior interesse e, por outro lado, oferecia uma linha de pesquisa em Formação de Professores e Prática Pedagógica.

No ano de 2009, ao fazer a seleção e ingressar na turma de 2010, tive a oportunidade de conhecer mais de perto o curso de Pedagogia da UFPE e me apropriei de informações sobre as reformulações que ocorreram no curso na sua Matriz curricular atual que tem, como eixo central, o desenvolvimento do componente curricular pesquisa e prática pedagógica que perpassa todo o curso orientada pelo princípio da articulação teoria-prática e da docência como base para formação e identidade do profissional da educação, tendo como eixo o trabalho pedagógico, segundo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de

Pedagogia (Parecer CNE/CP nº 5/2005) e da Resolução do CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006.

Concluir o mestrado acadêmico foi essencial para o aprimoramento e conhecimento de conceitos e teorias significativas para continuação de meu trabalho como professora da Educação Básica na Prefeitura Municipal de João Pessoa, atuando na modalidade EJA e na condição de professora da educação superior, em 2005, de uma Instituição de Ensino Superior privada<sup>4</sup>, atuando nos cursos de formação de professores e no setor de Suporte Pedagógico, como Orientadora educacional, no município de Conde-PB<sup>5</sup>. Fui em busca de outras experiências profissionais que a trajetória acadêmica impulsionava: experiência em Instituição pública federal de ensino, atuando como pedagoga na docência e outras funções no âmbito educativo<sup>6</sup> e que venho a discorrer na subseção seguinte.

## 1.2 Seleção e ingresso para o doutorado em educação/UFPB: criação da linguagem registrada

A necessidade de aprofundamento para o estudo de um tema sobre educação de jovens e adultos foi fundamental à seleção e ingresso no Doutorado em Educação. Apresento, então, as razões que motivaram à elaboração deste projeto, direcionando para o programa de Pós-Graduação escolhido e a inserção do trabalho na Linha de Pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem; a pertinência teórica à área à qual está vinculada; as contribuições teóricas para essa área; e, por fim, as contribuições deste estudo e seu impacto na conjuntura educacional na qual estou inserida. Enfim, estou considerando um contexto que envolve as dimensões: pessoal, profissional, institucional e acadêmico-científica.

Dessa maneira, a intenção de realizar estudos na linha de pesquisa Processos em Ensino-Aprendizagem não surgiu arbitrariamente, posso afirmar que é consequência da minha experiência e trajetória acadêmica e profissional na Educação de Jovens e Adultos, a qual pontuo a seguir:

---

<sup>4</sup>No ano de 2005, participei de um processo seletivo pela Universidade Aberta Vida (UNAVIDA), localizada em João Pessoa, que tinha parceria com a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), cuja sede era no município de Sobral/Ce. Fui selecionada para professora da disciplina Métodos e Técnicas de Alfabetização, no Curso de Pedagogia. Desde então, ministrava aulas nas disciplinas pedagógicas das Licenciaturas em Pedagogia, Biologia e Língua Portuguesa, permanecendo na instituição até a extinção da Sede em João Pessoa, no ano de 2019.

<sup>5</sup>No ano de 2008, prestei concurso público para o cargo de Suporte Pedagógico/Orientadora Educacional no município de Conde-PB, em 2010; assumi como servidora efetiva e atuo nas escolas da rede de ensino.

<sup>6</sup>Segundo Libâneo (2001), o pedagogo exerce em âmbito escolar e extra-escolar atividades não diretamente docentes, como a administração e coordenação pedagógica, a orientação educacional, o planejamento e formulação de políticas educacionais, a pesquisa especializada, a formação continuada de profissionais e outras funções pedagógicas que são exercidas em âmbito educativo.

- Ingresso em sala de aula da EJA desde o ano de 2010;
- Presença no espaço da escola pública;
- Atuação nas investigações de metodologias, práticas pedagógicas voltadas para a produção do conhecimento nos campos das ciências humanas;
- Estudos e pesquisas sobre os processos envolvidos na formação de professores e de agentes multiplicadores inseridos em práticas educativas e em projetos de educação escolar e outros espaços que fomentam educação.

A própria escolha do tema e do título desta tese, “Práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos: ressignificação de saberes discentes em sala de aula”, reflete a imbricação que há entre minha trajetória acadêmica e profissional.

Da trajetória profissional, surge o contexto da pesquisa que tem como cerne o olhar para a sala de aula, propondo a investigação, a partir das impressões dos discentes da EJA, com quem venho atuando há dez anos, na escola pública, o que, conseqüentemente, se reflete nas investigações acadêmicas, uma vez que estou inserida no Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos (GEPPEJA), desde o ano de 2020. Essa vivência intensifica o desejo de investigação que tem provocado ao longo dos anos em vivências, também motivado pela observação dos discursos discentes, abordagens didáticas docentes e caracterização das variáveis e fenômenos envolvidos no ensino-aprendizagem na EJA.

Durante o doutoramento em Educação, estudamos disciplinas que servem de base para construção de atividades diversas, como produção de artigos, estudos individuais e em grupos, apresentação de seminários, participação em congressos e outros eventos acadêmicos. Como resultado dessas ricas atividades, propomos este estudo, tendo como tese: Os saberes discentes ressignificam as práticas pedagógicas na EJA, articulando os seus diversos sentidos: identidade, experiência, cultura e diversidade.

Buscamos, com esta investigação, uma integração com nosso objeto de estudo: os significados da prática pedagógica na EJA na perspectiva dos saberes discentes, tendo como motivação as experiências desta pesquisadora na EJA. Pretendemos, portanto, explorar as significações de práticas pedagógicas cotidianamente vivenciadas por esses discentes, com base em seus discursos acerca das atitudes, contextos, metodologias; também é de nosso interesse analisar a avaliação que é feita por meio do currículo oficial conduzido pelos docentes.

Partimos, portanto, da ideia de que os saberes discentes estão entrelaçados com o processo de ensino-aprendizagem e fazem parte de sua vida como adultos que são, como um

instrumento que lhes permite um melhor desenvolvimento no seu meio. Desse ponto de vista, as práticas pedagógicas a eles direcionadas devem ter uma especificidade, ou seja, além de um valor formativo, exercer um forte papel social na vida desse público, cuja grande maioria é formada de trabalhadores e trabalhadoras, presentes nos mais diversos setores da indústria e no comércio formal e informal.

Assim sendo, esta pesquisa busca dar visibilidade à percepção dos discentes em relação às práticas pedagógicas por eles, então, significadas, as quais devem ser articuladas com suas vivências durante o processo de ensino e aprendizagem. Essa integração deverá promover a aquisição de saberes e conhecimentos por meio de situações reais, conforme orienta a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...] (Brasil, 2000).

A análise do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos discentes da EJA pressupõe uma série de desafios quanto aos problemas de nível social, físico e cognitivo que passaram e passam na vida escolar. Assim são necessárias reflexões acerca de como os discentes da EJA significam seus conhecimentos durante toda uma parte da vida em estudos formais como: o estudo do processo de ensino-aprendizagem e suas várias formas de significações, por meio da observação de práticas curriculares tradicionais, torna-se fundamental e indispensável, por permitir verificar se, durante a fase de desenvolvimento dos adultos na escola, ignoram-se outras práticas pedagógicas que, integradas aos saberes discentes, poderiam ser mais adequadas a sua formação. Segundo Arroyo (2017, p. 143):

Não apenas na educação de pessoas jovens e adultas, mas nas escolas públicas, sobretudo, há uma diversidade de tentativas de docentes por incorporar, nos conhecimentos dos currículos, saberes que alterem a vida cotidiana dos educandos e dos próprios educadores. Saberes que lhes garantam o direito a entenderem-se trabalhadores e a intervirem nas lutas pelos direitos do trabalho. Que exigências para a docência e para os currículos? Uma primeira tarefa tem sido identificar esses saberes por meio de diálogos com os educandos e as famílias. Questionar se os conhecimentos dos currículos, do material didático e da Base Nacional Comum valorizam ou ignoram os saberes da vida cotidiana. Será fácil constatar que a visão inferiorizada do trabalho e dos trabalhadores, do povo dito “comum”, do seu viver cotidiano e dos coletivos sociais e raciais que no trabalho reproduzem suas exigências tem

levado ao desprestígio dos saberes e do trabalho e da produção social da vida cotidiana.

Na citação de Arroyo (2017), se reconhece a prática de um currículo nas escolas, principalmente nas escolas públicas, onde se oferece a modalidade EJA e a incorporação dos saberes discentes nas práticas pedagógicas cotidianas, mesmo sabendo que estas fazem parte do universo dos discentes jovens, adultos e idosos, os quais têm suas histórias de lutas, recomeços, vida social, trabalho, espaços e situações permeados de saberes advindos de suas próprias histórias de vida. Os docentes, por sua vez, em sala de aula, e em outros espaços no âmbito escolar, mantêm na grande maioria um currículo engessado, ignorando a articulação entre teoria e prática de saberes do cotidiano, reconhecimento que iria promover a ação-reflexão-ação no meio escolar, possibilitando mudanças para o contexto social dos discentes da EJA. Para Santos (2020, p. 189):

A educação escolar, em especial a EJA, seu processo de formação institucional, não tem o direito de ser negligente ou desatenta com os sujeitos jovens e adultos que dela demandam novas oportunidades de crescimento intelectual. É necessária a devida atenção sensível e prudente aos saberes discentes; é importantíssimo a escola voltar-se para o seu contexto social e dele retirar suas próprias aprendizagens em termos curriculares.

Santos (2020) sustenta que a educação escolar dentro da modalidade EJA necessita de atenção especial quanto ao processo de aprendizagem desse discentes, tomando como ponto de partida a responsabilidade da escola ao apresentar um currículo que seja integrado ao contexto social desse público, ou seja, conectado ao que faz parte do seu universo, do meio cultural, do entorno da escola, do trabalho, das relações com o bairro onde mora e com o próprio espaço geográfico onde está situada a escola. Freire (2009) argumenta que a relação docente-discente, na condição de ensinar, é intrínseca a de aprender, logo: “Não há docência sem discência, as duas se aplicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2009, p. 23).

O argumento de Freire (2009) nos mostra que, no processo de ensino e de aprendizagem, a docência e a discência são inseparáveis, já que, para que esse processo aconteça, os dois protagonistas devem estar sempre juntos, independentemente de qualquer recurso ou meio para sua realização. De acordo com o autor, ambos são aplicados pelos sujeitos, que, apesar das diferenças que possam existir entre eles, não são tratados como meros objetos um do outro. A presente pesquisa também nos coloca a pensar sobre como os saberes discentes fazem parte de

um contexto educacional atuantes nas práticas pedagógicas da escola, fazendo perceber aos discentes e docentes que aquele que ensina também aprende durante o ato de ensinar, assim como aquele que aprende também ensina ao adquirir conhecimento (Freire, 2009).

Feitas essas considerações, acrescentamos que a presente pesquisa foi realizada em uma escola pública no município de João Pessoa, Paraíba. A referida Escola está localizada em área urbana periférica, no Bairro do Grotão. A modalidade EJA, nessa unidade de ensino, está presente há 41 anos, sem interrupção, desde a sua inauguração em 1983<sup>7</sup>. A rede municipal de ensino de João Pessoa conta, atualmente, com 100 escolas de ensino regular, das quais 51 ofertam turmas na modalidade EJA no ensino noturno. A divisão das escolas é organizada por Polos de Ensino, que são nove no total. A escola da pesquisa faz parte do Polo 8, o qual abrange os bairros: Esplanada, Gramame, Funcionários II e Grotão – este último é o único bairro na atualidade que contempla a modalidade EJA (SEC/DEJA/JP<sup>8</sup>, 2023).

Nessa direção, tomamos como problematização elucidar a questão central: Como os discentes da EJA, por meio dos seus saberes, ressignificam as práticas pedagógicas em sala de aula? Daí, surgem outras questões relevantes para o tema problematizado, tais como: Qual a compreensão que os discentes da EJA têm acerca do ensino e aprendizagem, dos seus limites e possibilidades teórico-práticas e da constituição articulada dos seus saberes ao longo do estudo? Como os discentes estão articulando e integralizando os seus saberes em sala de aula? Quais dificuldades e avanços são sinalizados pelos discentes durante o ensino e aprendizagem em sala de aula?

Diante dessas questões relevantes e das reflexões apresentadas, o **objetivo geral** desta pesquisa é:

- Analisar o significado das práticas pedagógicas por meio dos saberes discentes em sala de aula na Educação de Jovens e Adultos.

Como **objetivos específicos**, definimos:

- Identificar as necessidades e demandas dos discentes da EJA, a partir dos seus saberes, de modo a discutir sobre práticas pedagógicas mais adequadas;
- Analisar como os discentes da EJA da escola campo da pesquisa articulam e integram os seus saberes durante o processo de ensino-aprendizagem;
- Identificar as dificuldades e avanços sinalizados pelos discentes da EJA quanto aos princípios teoria-prática na constituição dos saberes discentes em sala de aula.

<sup>7</sup>Aprofundamos as razões sobre a escolha da escola e caracterização do campo de pesquisa na seção 5.

<sup>8</sup>Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/25-paraiba/censo-escolar/>. Acesso em: 01 jul. 2024.

Podemos reconhecer que o processo de escrita e de reflexões ao longo desta pesquisa buscou em suas seções discutir sobre a importância do movimento da educação, especificamente da modalidade EJA, ao entender os desdobramentos vivenciados pelos discentes de uma escola pública e seus impactos na produção, intervenção e/ou valorização dos saberes discentes desse público durante a realização de atividades curriculares na escola.

Após essa visão panorâmica dos motivos que nos levaram a esta investigação, já podemos dizer como construímos sua escrita.

Na **Introdução**, expomos o início do processo da escrita e denominamos de *processo de conhecimento* a fase em que o trabalho da escrita em diversas atividades acadêmicas e laborais contribui para o autoconhecimento da pesquisadora. Nesta seção introdutória, foram apresentados o corpo do trabalho com o objeto de pesquisa – os significados da prática pedagógica através dos saberes discentes – o objetivo geral e objetivos específicos e a problematização para encaminhamento da pesquisa. Além dessas apresentações, também se fez um percurso genérico de autores que dialogam com os saberes discentes na EJA e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem na escola.

Na segunda seção, **O estado do conhecimento: relevância social e integrativa para a pesquisa**, informamos sobre investigações que se aproximaram do objeto de estudo desta pesquisa e, ainda, teses que tivessem algum vínculo com as discussões sobre a temática EJA, envolvendo os saberes discentes, práticas pedagógicas, aprendizagem e currículo na EJA. Fizemos um recorte de teses concluídas no período de dez anos (2012-2022) na Plataforma da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), este por haver uma diversidade de publicações que abrangem diversas áreas do saber sobre a modalidade EJA. Essas buscas contemplaram o período de 2018 a 2022. Essa seção nos possibilitou direcionar o objeto de estudo e temática desta tese, no tocante à abordagem dos saberes discentes na EJA como destaque principal de contribuição teórica e prática na academia e nas instituições escolares com modalidade EJA.

Na terceira seção, **Prática pedagógica na educação de jovens e adultos: uma compreensão multifacetada**, realizamos uma discussão sobre a prática pedagógica na modalidade EJA e seus desdobramentos sobre a aprendizagem e a integralização dos conhecimentos já adquiridos ao longo da vida e os novos repassados pela escola, quando abordarmos a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, principal documento de garantia de direitos e características específicas no currículo da EJA na atualidade. Tratamos sobre os saberes discentes e justificamos nosso entendimento sobre as relações que se estabelecem nos

espaços inter, intra e extraescolar, assegurando que esses saberes estão em todos os espaços onde ocorrem práticas sociais, seja nos espaços públicos, nas suas próprias residências e ou no local de trabalho. Como exemplos de práticas sociais, discutimos também sobre o conhecimento e significação de saberes. Apresentamos nosso entendimento quanto à percepção dos discentes em relação ao significado de seus saberes e sua conexão com as práticas pedagógicas advindas da escola.

Na quarta seção, **O reconhecimento dos saberes discentes no processo de ensino-aprendizagem na EJA**, discutimos sobre as ações da escola, com o intuito de validar o currículo da EJA como específico, visível e democrático. Nessa seção, discutimos sobre a prática da escola na relação docente – discente e sobre a organização da escola para a modalidade EJA. Também enfatizamos uma proposta de currículo articulado aos diálogos, construído nas vivências, nas experiências, nas culturas dos discentes e justificamos que a articulação entre seus saberes e os conteúdos escolares faz parte da função da escola, uma vez que tal perspectiva de ensino é um direito histórico de garantia de uma educação de qualidade, conforme concebe a legislação em torno do direito de o público da EJA estudar, ou seja, ter condições de acesso e permanência na escola bem como a conclusão de seus estudos. Finalizamos com a apresentação da proposta curricular da EJA do município de João Pessoa e o seu percurso de construção da prática consolidada na escola de pesquisa.

Na quinta seção intitulada **Percurso metodológico: o ensinar e aprender na investigação**, são discutidos os procedimentos da pesquisa como a caracterização do cenário que a concebe, seus sujeitos, instrumentos utilizados e o aporte teórico-metodológico escolhido para a pesquisa. Partimos para a fundamentação metodológica de abordagem qualitativa e utilizamos a Análise Crítica de Discurso (ACD), fundamentada por Fairclough (2001), com ênfase na mudança social, partindo da concepção tridimensional do discurso, e ancorado em uma prática discursiva que é considerado como um dos elementos da prática social.

A sexta seção recebeu o título de: **As práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos e ressignificação dos saberes discentes**. São apresentadas as análises e os resultados obtidos na pesquisa, proporcionando um campo de significações e ressignificações dos diversos saberes construídos pelos discentes da EJA, com base em seus discursos, mobilizados na prática pedagógica durante o processo de investigação na escola de pesquisa.

Por fim, trazemos as nossas **Considerações finais**, refletindo sobre a problematização, os objetivos, e a partir das análises dos discursos dos discentes da EJA, considerações importantes com os elementos trazidos, de forma que confirma a tese levantada neste estudo.

Previamente, já podemos dizer que é possível obter conhecimentos e identificar

estratégias de práticas pedagógicas diversas na EJA, pela análise crítica dos discursos dos discentes, explorando o desenvolvimento potencial de aprendizagem com seus avanços e dificuldades encontrados no âmbito da sala de aula dessa modalidade de ensino.

Para reafirmar os estudos e pesquisas com temáticas sobre Educação de Jovens e Adultos, trataremos a seguir sobre o estado do conhecimento integrando EJA e pesquisas que sinalizem os avanços para reconhecimento dessa modalidade de ensino e a importância dos sujeitos que dela fazem parte.

## 2 O ESTADO DO CONHECIMENTO COMO RELEVÂNCIA SOCIAL E INTEGRATIVA PARA A PESQUISA

Com o avanço tecnológico, além de informações úteis e reais, somos abordados também pela desinformação, fato que vem acontecendo no mundo nos últimos anos, sob o rótulo de *fake news*. Segundo o dicionário Collins e Hermínio (2022), *fake news* são informações falsas disseminadas em forma de notícias e geralmente de maneira sensacionalista. Exemplos desse fenômeno de divulgação de falsas informações foram amplamente constatados quando o mundo inteiro viveu uma crise sanitária – a pandemia da Covid-19 –, provocando mudanças drásticas na rotina familiar, escolar e profissional, com consequências desastrosas não só nos aspectos sanitários, mas também educacionais, econômicos e sociais.

Estamos vivenciando uma era pós-pandemia, referente à Covid-19, patologia que, para o Diretor-Geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, em anúncio público no dia 11 de março de 2020, em Genebra, na Suíça, é uma doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov2), e, por atingir todo o planeta, foi caracterizada como uma pandemia (OPAS, 2020).

A Covid-19 obrigou as pessoas a se distanciarem fisicamente e, mesmo buscando evitar contatos físicos e ou aglomerações, a doença provocou altos níveis de mortalidade nos anos de 2020 e 2021; perdurou, embora com menores efeitos, até início de 2023, quando, no dia 5 de maio, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), (OPAS, 2023).

Guimarães (2022), no artigo “O mundo pós-Covid, distopia ou solidariedade”, publicado no Jornal da Unicamp, descreve bem o cenário pós-pandemia:

Em resumo, o cenário mais promissor pós-Covid é um que outorga primazia à chamada “economia do cuidado”, que oferece o indispensável amálgama ético para o respeito da dignidade humana e dos membros menos favorecidos ou francamente marginalizados ou excluídos da sociedade (Guimarães, 2022).

O excerto acima nos chama a atenção para os menos favorecidos, logo marginalizados ou excluídos da sociedade, situação que, no cenário pós-pandemia ficou mais evidente. Fazem parte dessa classe social aqueles de níveis econômicos e educacionais extremamente baixos, portanto, ignorados socialmente, distantes de terem assegurado seu direito ao emprego digno e à continuação dos estudos.

Sabe-se, entretanto, que essa exclusão não teve início apenas com os efeitos causados pela pandemia ou, mais recentemente, pela crise climática. Entre os impactos dessa crise,

destacam-se as enchentes ocorridas no Rio Grande do Sul em maio de 2024, que provocaram efeitos devastadores não apenas no meio ambiente, mas também na infraestrutura, na vulnerabilidade social e no mundo do trabalho (Faria; Skamvetsakis, 2025). A dificuldade de acesso e permanência na escola tem sido registrada ao longo dos anos e constitui objeto recorrente de estudo, evidenciando que a EJA é uma modalidade de ensino historicamente fragilizada. Se a situação já era preocupante antes do flagelo do Sars-CoV-2, após a pandemia ela se agravou, especialmente para aqueles em descompasso entre idade e escolarização, jovens e adultos que, diante da necessidade de garantir a subsistência, afastaram-se da escola. Ao retornarem, encontram um currículo que não respeita suas condições sociais nem os conhecimentos adquiridos por meio das experiências de vida, o que os distancia ainda mais do saber escolarizado. Observa-se, assim, que a EJA carece de visibilidade na mídia, apresenta escassez de dados atualizados e baixo número de pesquisas específicas, além da ausência de pressão social efetiva pela garantia dos direitos voltados a essa modalidade, sobretudo na atualidade.

Cientes dessa situação, pesquisas referenciadas sobre Educação de Jovens e Adultos afirmam serem essenciais estudos mais aprofundados de áreas de interesses específicos e que tenham relevância social e integrativa para a pesquisa acadêmica. Para termos acesso a esses estudos, recorreremos, inicialmente, à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e fizemos um recorte temporal de pesquisas do tipo tese, correspondentes ao período de 2012-2022. Em seguida, realizamos uma pesquisa no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Os descritores utilizados foram: Educação de Jovens e Adultos; Saberes Discentes; Currículo; Aprendizagem; Prática Pedagógica Curricular; Prática Pedagógica e/na EJA. Identificamos teses a partir das análises dos títulos, resumos e palavras-chaves. O quantitativo das teses e da relevância das pesquisas mencionadas são representadas na Figura 1 e 2, com as análises de relevância para a temática desta tese. É importante destacar que as pesquisas com base nos dados acadêmicos não representam totalmente em números a realidade de pesquisas com a temática de interesse de cada pesquisador, mas representa o quantitativo para a reflexão, discussão e abordagens que sustentem as argumentações que as validem através de citações e referências dos trabalhos acessados.

Esses estudos atentam para a necessidade de se abordarem as lacunas existentes durante décadas no que se refere ao ensino e aprendizagem, sobretudo quando se enfatizam os saberes discentes vinculados a uma diversidade de práticas pedagógicas que podem fazer grande

diferença no processo e direcionamento de uma pesquisa. Nessa direção, Santos e Morosini (2021, p. 125) provocam uma discussão acerca das buscas por pesquisas de acordo com a temática em estudo, denominado Estado do Conhecimento. Segundo essas autoras:

O Estado do Conhecimento possibilita conhecer o que está sendo pesquisado e as abordagens utilizadas por cada área ou temática. Ainda assim, pode ser uma estratégia para ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo esta uma maneira de também encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa.

O estado do conhecimento de uma pesquisa busca entender o que há de importante no tratamento de uma abordagem e de um desenho metodológico, como também identifica a falta de estudos sobre temáticas relevantes, como o direcionamento curricular para a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo.

A Educação de Jovens e Adultos é um campo de pesquisa em constante evolução e tem sido objeto de interesse de pesquisadores em Educação. A crescente conscientização sobre a importância da educação para todas as faixas etárias tem levado a uma maior atenção à Educação de Jovens e Adultos, especialmente em países em desenvolvimento, como o Brasil.

Embora a literatura atual<sup>9</sup> tenha muitos *insights* sobre os desafios enfrentados pelos alunos adultos, jovens e idosos em sua educação, há, no entanto, uma lacuna em relação à compreensão dos saberes discentes envolvidos nesse processo. Para Santos (2020), os saberes discentes devem ser valorizados e praticados cotidianamente no universo escolar:

Nesse aspecto, os aparatos cotidianos, sociais e culturais podem estar presentes no processo de ensino e de aprendizagem na EJA de modo que se permita perceber o quanto esses saberes humanos, na sua complexidade social e cultural, estão interligados e o quanto esse fato permeia a vida prática dos indivíduos em todas as conotações grupais das quais eles participam e acabam por construir suas representações de local e de mundo (Santos, 2020, p. 57).

Entender os saberes discentes na Educação de Jovens e Adultos é uma provocação de pesquisa importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e relevantes. Os saberes discentes referem-se às habilidades, conhecimentos, valores e crenças que os discentes adultos, jovens e idosos trazem consigo para o ambiente educacional. Esses saberes não só influenciam na forma como eles aprendem e compreendem novos conteúdos “[...] mas também

---

<sup>9</sup>Podemos destacar a obra publicada em 2017 pela editora Vozes, do autor Miguel Gonzalez Arroyo – “Passageiros da Noite – do Trabalho para a EJA: Itinerários pelo Direito a uma Vida Justa”. A obra narra o percurso de milhões de trabalhadores jovens e adultos que lutam pelo direito à educação, na especificidade de seu tempo humano de vida e de formação. Sobre essa obra, assim opina Analise da Silva: “A sua leitura colabora para o entendimento sobre os educandos e educadores, das trajetórias educativas de tais sujeitos do trabalho para a EJA e de seus itinerários pelo direito a uma vida justa, feitos de resistências por emancipação” (Silva, 2018, p. 1067).

podem ser empreendidos no contexto de outras realidades sociais” (Santos, 2020, p. 57). Compreender esses saberes pode ajudar os docentes a criarem abordagens pedagógicas mais eficazes e inclusivas, para atender às suas próprias e específicas necessidades específicas. É importante, pois, explorar mais profundamente esse tema por meio de pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, a fim de contribuir para o avanço de práticas pedagógicas e ressignificação dos saberes discentes.

Com o objetivo de compreender como os saberes discentes são construídos e reconstruídos durante a aprendizagem na EJA e que podem ajudar a refletir sobre práticas educacionais mais eficazes e apoiar a aprendizagem ao longo da vida, optamos por realizar um levantamento do tipo “Estado do conhecimento”. Esse “processo de construção do conhecimento – é revelado para que se possa tentar a integração de resultados, identificar duplicações e lacunas na área, com o objetivo de estimular a produção de novas investigações” (Vasconcellos *et al.*, 2020, p. 2).

No trabalho acadêmico, o conhecimento e suas relações com a vida prática é uma ferramenta de trabalho: por isso, concebe-se o estado do conhecimento como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo de cada pesquisador (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 76).

O estado do conhecimento é o que se produz em um determinado tempo e em um determinado espaço, e, nessa perspectiva, buscamos, como já informado anteriormente, em diversos bancos de dados e plataformas, produções que pudessem auxiliar esta investigação, inclusive para as validar. Discutiremos essas produções na subseção que segue.

## 2.1 Produção do conhecimento e aproximações com a pesquisa

Para dar continuidade à produção do conhecimento – de forma mais específica, em relação ao objeto de estudo desta pesquisa –, fizemos um recorte temporal de dez anos (2012 a 2022) contemplando teses que teriam como título: *Educação de Jovens e Adultos* ou *EJA*. O primeiro site analisado foi o da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o intuito de verificar quantas teses com esse título foram produzidas. Em seguida, foram realizadas buscas de títulos de teses que tivessem a relação com o objeto de pesquisa analisado e que contemplassem os descritores: “saberes discentes e Educação de Jovens e Adultos”, “currículo da EJA”, “aprendizagem na EJA”, “prática pedagógica curricular na EJA” e “prática pedagógica na/e Educação de Jovens e Adultos”.

Essas buscas tiveram a finalidade de tornar evidente a importância da temática Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades, contribuindo com os processos educativos e formativos para as pessoas com estes envolvidas – docentes, discentes, comunidade escolar da modalidade EJA e meio acadêmico. Esse domínio culmina na construção do conhecimento e em perspectivas de orientação de ações necessárias direcionando-o a práticas pedagógicas possíveis aos discentes da EJA. Dessa forma, “Todos são capazes de dialogar, e assim, podem, por meio da aprendizagem pela horizontalidade discursiva em sala de aula, transformar as relações entre as pessoas e seu entorno [...]” (Santos, 2020, p. 105).

Neste sentido, destaca-se, nesta tese, a importância de se possibilitar a validação dos saberes discentes, os quais, inseridos nas práticas pedagógicas, demandam novos saberes, promovendo uma aprendizagem crítica do educando, de modo que se contribua para a ressignificação na esfera curricular da EJA. Sobre essa aprendizagem, Freire (2009, p. 26) argumenta que:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Essas “condições em aprender criticamente”, segundo Freire (2009), estão o tempo todo integradas ao processo de ensino-aprendizagem, na relação docente-discente, pois o ensinar não se restringe à relação aluno – conteúdo. Devem-se levar em consideração todas as condições que geram os saberes ensinados e aprendidos. A busca por pesquisas referenciadas na área de educação, sobre Educação de Jovens e Adultos e saberes discentes com suas especificidades é procedimento indispensável à construção desta pesquisa.

Vejamos na Figura 1 os resultados da busca por teses no período entre 2012 e 2022 com os respectivos descritores:

**Figura 1. Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/BDTD (Período 2012-2022)**



Fonte: Elaboração própria a partir de dados gerados pela plataforma BDTD (2023).

A Figura 1 acima demonstra um quantitativo de 148 (cento e quarenta e oito) trabalhos sob o título: **Educação de Jovens e Adultos**, ao utilizar o marcador de restrição de busca. Quando se realizou busca isolada sobre a sigla **EJA** nos títulos das teses, utilizando-se o mesmo marcador de restrição, houve uma diminuição para 83 (oitenta e três) teses. Seguindo outro caminho de busca, quando a pesquisa se relaciona com termos mais específicos de aproximação com seu objeto de estudo como: “Saberes Discentes e Educação de Jovens e Adultos”; “Saberes Discentes e Currículo da EJA”; “Saberes Discentes e Aprendizagem na EJA”; “Prática Pedagógica curricular na EJA”, não houve, entretanto, achados da busca geral na Plataforma. Já para o descritor “Prática Pedagógica na/e Educação de Jovens e Adultos”, a plataforma indica 3 (três) teses, as quais se repetem ao se fazer o isolamento dos conectivos *na/e* Educação de Jovens e Adultos. Quando a busca muda para os descritores “Prática Pedagógica e/na EJA” (utilizando-se a sigla EJA), o número de teses encontradas aumenta para 5 (cinco).

Das 239 (duzentas e trinta e nove) teses encontradas no total dos descritores, ao fazer as análises, por meio da leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave, algumas produções se repetem. Foram encontradas 11 (onze) teses com relação direta ou indireta com o objeto de estudo aqui investigado, a saber: os significados da prática pedagógica na EJA na perspectiva dos saberes discentes. Do total das 11(onze) teses, destacamos:

- 3 (três) teses para o descritor “Educação de Jovens e Adultos/EJA”;

- 3 (três) teses para o descritor “Prática Pedagógica na/e Educação de Jovens e Adultos”;
- 5 (cinco) teses para o descritor “Prática Pedagógica e/na EJA”.

Na Figura 2 abaixo, apresentam-se as Teses selecionadas por se aproximarem do objeto de estudo desta pesquisa e contribuir para discussão.

**Figura 2. Teses selecionadas por se aproximarem do objeto de estudo**

| <b>TESES SELECIONADAS POR SE APROXIMAREM DO OBJETO DE ESTUDO</b> |                                   |                                                                                                                                        |          |      |
|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|------|
| DESCRIPTOR                                                       | AUTOR                             | TÍTULO                                                                                                                                 | LOCAL    | ANO  |
| <b>Educação de Jovens e Adultos/EJA</b>                          | Vale, Elizabete Carlos do         | A Educação de Jovens e Adultos nos contextos de escolarização e as possibilidades de práticas educativas emancipatórias.               | UFRJ     | 2012 |
|                                                                  | Godinho, Ana Cláudia Ferreira     | A experiência escolar de mulheres na educação profissional integrada à EJA: relações de saber em sala de aula.                         | UNISINOS | 2012 |
|                                                                  | Ribeiro Júnior, Ramon Marcelino   | Narrativas inspiradoras e utopias nebulosas: um estudo da relação com o saber de sujeitos da EJA - EPT, do Instituto Federal de Goiás. | UFG      | 2022 |
| <b>Prática Pedagógica na/e Educação de Jovens e Adultos</b>      | Losso, Adriana Regina Sanceverino | Os sentidos da mediação na prática pedagógica na educação de jovens e adultos.                                                         | UNISINOS | 2012 |
|                                                                  | Barros, Abdizia Maria Alves       | Repercussões, na prática pedagógica, da política de formação de professores de educação de jovens e adultos.                           | PUC-SP   | 2013 |
|                                                                  | Silva, Maria Alda Tranquelino da  | Prática pedagógica discursiva de professores indígenas da educação de jovens e adultos e o fortalecimento da cultura Potiguar-PB.      | UFPB     | 2022 |
| <b>Prática Pedagógica e/na EJA (utilizando a silga)</b>          | Brum, Maísa Helena                | Formação continuada de professores de língua inglesa: em busca de uma prática pedagógica multiletrada para a EJA.                      | UFSM     | 2019 |
|                                                                  | Tassinari, Ana Maria              | Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual.                                    | UFSCar   | 2019 |
|                                                                  | Fernandes, Carla Maria Garcia     | Prática da envolvimento: possíveis contribuições para a elaboração de uma pedagogia em arte na EJA.                                    | UFRGS    | 2012 |
|                                                                  | Silva, Francisco Canindé da       | Práticas pedagógicas cotidianas da EJA: memórias, sentidos e traduções formativas.                                                     | UERJ     | 2016 |
|                                                                  | Alves, João Maria Freire          | Práticas pedagógicas da EJA na Escola Municipal Iarandi Aguiar, Monte Alegre/RN (2011-2020).                                           | UFRN     | 2022 |

Fonte: Elaboração própria a partir de dados gerados pela plataforma BDTD (2023).

Ao finalizar as leituras dos títulos, resumos e palavras-chave das teses acima e organizar em figuras os descritores que integram com a nossa proposta de investigação, trataremos, na seção terciária, das descrições evidenciadas pelos autores das teses.

### 2.1.1 Descrições evidenciadas nas pesquisas

A primeira tese é da autora Elizabete Carlos do Vale (UFRJ, 2012). Com o título **A Educação de Jovens e Adultos nos contextos de escolarização e as possibilidades de práticas educativas emancipatórias**, o estudo parte do pressuposto de que professores e alunos tecem, no cotidiano da EJA, *saberesfazeres*<sup>10</sup> nos currículos vivenciados e que são silenciados e invisibilizados nas práticas cotidianas das escolas.

É interessante que a discussão de Vale (2012) é voltada para o uso do termo emancipação social à luz dos postulados de Freire e Boaventura Santos. Defende também o estudo sobre cultura e educação dialógica, problematizada por Freire, e a valorização de experiências diferenciadas propiciadoras de diálogos e conflitos para a superação da monocultura do saber, proposta por Santos, e que estão presentes nas práticas dos professores. O estudo traz um pensar sobre o termo *saberesfazeres* por articular não só a importância do saber, mas também a do fazer dos alunos e professores (Vale, 2012). A categoria emancipação social na perspectiva Freiriana e de Boaventura Santos é fundamental para colaborar com o processo de emancipação para a EJA.

Fica evidente a discussão da autora no contexto do *saberfazer* que tem como foco principal a emancipação social partindo do diálogo, enfatizando discussões para o pensar através da dialogicidade. Podemos destacar o diálogo como ponto de partida para práticas pedagógicas que envolvam o currículo da EJA, e os discentes sendo as representações que delas participam e com as quais colaboram em âmbito curricular.

A segunda tese tem como autora Ana Cláudia Ferreira Godinho (UNISINOS, 2012), com o título **A experiência escolar de mulheres na educação profissional integrada à EJA: relações de saber em sala de aula**. Esta aborda a experiência escolar de mulheres estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). São mulheres que se encontram em sala de aula e trazem trajetórias de estudo e de trabalho variadas. A tese aponta como ponto principal o saber de mulheres estudantes na modalidade EJA com aqueles relacionados às experiências do Programa Nacional de Integração Profissional, os quais, produzidos no mundo do trabalho irão se confrontar com os repassados na sala de aula. A discussão envolve uma categoria de saber advindo de experiências de mulheres estudantes do PROEJA, ou seja, um

---

<sup>10</sup>A autora faz a junção das palavras na escrita da sua tese.

curso profissional, conhecimento que, dentro da sala de aula, é relevante para todos, uma vez que essas mulheres viveram e vivem histórias de vida bastantes peculiares.

A terceira tese discutida é do autor Ramon Marcelino Ribeiro Júnior (UFG, 2022), intitulada **Narrativas inspiradoras e utopias nebulosas: um estudo da relação com o saber de sujeitos da EJA – EPT, do Instituto Federal de Goiás**. Após a leitura do resumo, observamos que o saber em discussão está relacionado processos de constituição de conhecimentos de ciências e matemática, direcionado a estudantes do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja/EJA-EPT) do Instituto Federal de Goiás (IFG). Ribeiro Júnior (2022), trata a relação do saber de sujeitos da EJA como:

[...] contribuir para que os estudantes se desloquem de uma relação burocrática com o saber – estudar para a nota, para apresentar um trabalho, para passar de ano etc. – ancorada em motivos alheios, e construam uma relação diferente (relação freireana, filosófica, político-epistemológica), de busca permanente, crítica, criativa, rigorosa, sistemática, solidária e amorosa com o saber, cujos lastros são motivos próprios ou alheios-tornado-próprios para entrar, permanecer e ter êxito dentro das infinitas possibilidades de atividades de estudo (Ribeiro Júnior, 2022, p. 101).

Dessa forma, a tese de Ribeiro Júnior (2022) tem como principal aporte a teoria da relação com o saber, de Bernard Charlot (2001), trazendo relevância ao contexto de saberes com os estudantes do Curso Técnico Integrado em Enfermagem (Proeja/EJA-EPT).

As teses citadas acima, selecionadas a partir da presença do descritor Educação de Jovens e Adultos/EJA em seus títulos, trazem uma contribuição importante em referenciais teóricos e metodológicos sobre a EJA, apontando diálogos e superação de conflitos nas práticas dos professores, na questão de gênero na EJA. As teses abordam os saberes e experiências de mulheres trabalhadoras, em uma comunidade e a investigação de sujeitos da EJA no ensino médio a partir dos conhecimentos sobre o componente curricular ciências e matemática. Isto evidencia a importância desta pesquisa nos estudos voltados à especificidade dos saberes discentes na EJA, em uma escola pública, as práticas pedagógicas ali aplicadas e ressignificação desses saberes no processo ensino-aprendizagem, sob o olhar discente nos ciclos iniciais e finais nessa modalidade de ensino.

A prática pedagógica está presente em todo o contexto educacional, social, cultural, estando relacionada a um processo contínuo de interações curriculares correspondentes às funções de cada sujeito – nesta pesquisa, dos saberes discentes da EJA. Segundo Sacristán (2000), esses processos de elaboração curricular são mais que imprescindíveis para se

compreenderem os saberes veiculados pelas práticas pedagógicas inseridas no cotidiano escolar e acadêmico dos indivíduos.

Quando da busca para o descritor “prática pedagógica na/e educação de jovens e adultos”, destacamos também 3 (três) teses. A primeira tem como título **Os sentidos da mediação na prática pedagógica na educação de jovens e adultos**, da autora Adriana Regina Sanceverino Losso (UNISINOS, 2012); a segunda tese é intitulada **Repercussões, na prática pedagógica, da política de formação de professores de educação de jovens e adultos**, da autora Abdizia Maria Alves Barros (PUC-SP, 2013), e a terceira tese, **Prática pedagógica discursiva de professores indígenas da educação de jovens e adultos e o fortalecimento da cultura Potiguara-PB**, da autora Maria Alda Tranquelino da Silva (UFPB, 2022).

Ao fazer uma descrição do resumo destas 3 (três) teses citadas acima, verificamos que as abordagens, direta ou indiretamente esboçam uma relação com o nosso objeto de estudo, sendo pertinente trazê-las para a discussão.

A de Losso (2012) tem como objetivo central investigar as circunstâncias e condições necessárias para que se processem as mediações, nas situações de ensino (processo de ensino) que potencializam para o(a) aluno(a) a aprendizagem do conteúdo, que respondam mais adequadamente à complexidade da EJA e a forma como essas condições são criadas para desenvolver o pensamento crítico dos estudantes e a práxis educativa nessa modalidade. A pesquisa analisa as mediações pedagógicas constitutivas da relação de ensino e aprendizagem na EJA e considera a organização e o desenvolvimento das atividades dos(as) professores (as) com os(as) alunos(as), estes se deparando com uma série de indagações e receios, o que os leva a repensar sobre seu papel como educadores e suas competências. A pesquisa também traz uma discussão central que é a mediação pedagógica entre os saberes discentes e o desenvolvimento das atividades com os docentes, redirecionando o espaço escolar onde os sujeitos estão organizados.

A segunda tese é de autoria de Barros (2013), que tem por objetivo avaliar a atual Política de Formação dos Professores de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED). A pesquisa mostra como essa política de formação repercute no cotidiano da sala de aula, no fazer e no saber do professor do 1º segmento de EJA. É necessário pensar como os professores dessa modalidade de ensino poderão (re)inventar, inovar os seus processos formativos e as práticas pedagógicas, enfrentando as demandas e exigências que vêm movimentando as políticas educacionais neste século XXI.

A terceira tese, da pesquisadora Silva (2022), aborda em seu contexto os elementos discursivos identificados nas práticas pedagógicas dos professores indígenas da EJA, as quais

contribuem para o fortalecimento da cultura Potiguar. Neste viés, a tese mostra uma educação contextualizada, em que o protagonismo indígena, a participação, a criticidade e a corporificação da palavra pelo exemplo, a organização e o diálogo são elementos presentes nas ações pedagógicas discursivas desenvolvidas por professores indígenas na modalidade da EJA, nas escolas das comunidades Potiguar.

As 3 (três) teses apresentadas têm como sujeitos de pesquisa e foco principal de análise os professores da EJA, cada qual com suas especificidades. Relembramos, porém, que o nosso objeto central de análise são os discentes da EJA, mais especificamente seus saberes ressignificados em sala de aula. Ainda que não se trate do mesmo universo de sujeitos, cabe ressaltar a relevância das pesquisas e períodos descritos acima por apresentarem temas que envolvem mediação pedagógica, política de formação de professores e Educação Indígena na EJA, contribuindo para as discussões sobre a diversidade de práticas pedagógicas nessa modalidade, reflexões tão necessárias para ampliação das pesquisas, pois que se trata de um campo em movimento para a aprendizagem. Nessa perspectiva, assim se posicionam Eiterer e Reis (2009, p. 200):

Escola, para jovens e adultos, deve ser espaço-tempo vivido, compartilhado, tecido pelas múltiplas interações humanas que o prédio e os recursos podem, ou não, propiciar. Assim, como lembra Esteban (2004), a mera presença do outro não garante a interação pedagógica. Aprendizagem demanda encontro com o outro, portanto, ruptura com a cultura do silêncio que vem caracterizando as práticas escolares, cultura que se inscreve em práticas escolares cotidianas impedindo a expressão dos conhecimentos que os educandos possuem; cultura que desqualifica os saberes das classes populares que não reconhecem a validade dos seus modos singulares de aprender e de fazer.

Ressaltando a argumentação dos autores acima, a prática pedagógica traduz as formas de expressões no ambiente escolar, tomando como ressignificação o processo ensino-aprendizagem, em espaços múltiplos de significações e sentidos no contexto da modalidade EJA, onde se criam as questões que envolvem: práticas, sujeitos, teorias.

Dando continuidade ao levantamento de fontes, com a apresentação das teses para o descritor: “Prática Pedagógica e/na EJA” (utilizando-se a sigla), encontramos 5 (cinco) teses, conforme visto na Figura 2. Teses selecionadas por se aproximarem do objeto de estudo. Em resumo, essas teses e seus títulos assim se apresentam:

- 1) **Formação continuada de professores de língua inglesa: em busca de uma prática pedagógica multiletrada para a EJA**, da autora Maísa Helena Brum (UFSM, 2019) – tem como objetivo investigar em que medida uma proposta de

formação continuada, de intervenção colaborativa, possibilita a construção de uma prática pedagógica multiletrada em Língua Inglesa no contexto da escola pública, em particular, no contexto da EJA. O estudo parte das práticas pedagógicas na EJA e formação continuada colaborativa com o componente curricular língua inglesa, o que fomentou a reflexão sobre a prática docente do professor de línguas na produção de práticas colaborativas.

- 2) **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual** é produção de Ana Maria Tassinari (UFSCar, 2019) – esta objetivou analisar a formação e atuação do professor da Educação de Jovens e Adultos junto aos alunos com deficiência intelectual, matriculados na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos. A tese aborda a prática pedagógica do professor da EJA e sua atuação com os estudantes com deficiência intelectual e o desenvolvimento de um programa de formação continuada, provocando uma reflexão sobre a prática docente no contexto inclusivo.
- 3) **Prática da envolvimento: possíveis contribuições para a elaboração de uma pedagogia em arte na EJA**, tem autoria de Carla Maria Garcia Fernandes (UFRGS, 2012) – esta tese trata da maneira como acontece a prática pedagógica nas aulas de arte, para jovens, adultos e idosos nos anos iniciais e finais do Centro Municipal de Educação dos trabalhadores Paulo Freire, em Porto Alegre. Nota-se que a pesquisa faz referência ao componente curricular arte, como foco central nas práticas pedagógicas para EJA. Ressaltamos um dos pontos relevantes dessa pesquisa – a auto narrativa –, possibilitando o registro de trabalhos significativos das aulas de arte, que os alunos guardavam e ou das quais se lembraram, possibilitando também a análise das propostas pedagógicas e as discussões sobre o conteúdo significativo nessas aulas e a reflexão sobre a relação dialógica entre professores e alunos.
- 4) **Práticas pedagógicas cotidianas da EJA: memórias, sentidos e traduções formativas**, do autor Francisco Canindé da Silva (UERJ, 2016) – tese que aborda as práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas por professores da EJA no município de Açu, Rio Grande do Norte (RN). A pesquisa parte de pressupostos epistemológicos complexos em que a realidade é vista de maneira dialógica, sistêmica e continuada e com o intuito de responder às seguintes questões: i) Como acessar os diferentes movimentos existentes nas práticas pedagógicas cotidianas da EJA, de modo a reconhecê-los em suas infinitas possibilidades? ii) Que procedimentos viabilizaram as sensações, sentidos e ações vivenciadas

cotidianamente pelos professores da EJA? Com essas provocações, a pesquisa mostrou os contextos em que as práticas pedagógicas da EJA foram desenvolvidas nas escolas públicas do município de Açu-RN. Os professores figuraram como sujeitos da pesquisa, investigando como temática central a complexidade, a articulação e o modo complexo de sentidos atribuídos às práticas pedagógicas da EJA, aos saberes da experiência docente e às intenções políticas, filosóficas, pedagógicas da educação continuada e do aprender por toda a vida, enquanto matriz de construção epistemológica da formação continuada docente.

- 5) **Práticas pedagógicas da EJA na Escola Municipal Iarandi Aguiar, Monte Alegre/RN (2011-2020)**, do autor João Maria Freire Alves (UFRN, 2022) – estudo que tem como principal objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas e possíveis na Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos (EJA) Iarandi Aguiar; em âmbito nacional, analisar a EJA a partir da década de 1940, quando surgem as primeiras escolas direcionadas à educação de adultos no Brasil, trazendo também a discussão sobre a História da Educação e das instituições, a abordagem de conceitos da EJA enquanto direito (categorias de acesso e permanência), prática pedagógica; instituição educacional. O autor discute a EJA como direito (Constituição de 1988, LDB, portarias nacionais e estaduais, decretos), partindo da premissa de que as práticas pedagógicas contribuem para a permanência do aluno no espaço escolar. E traz uma reflexão de que a escola, seja pública ou privada, deve repensar contínua e permanentemente suas práticas na rotina escolar, numa prática dialógica.

As cinco teses apresentadas acima discutem as práticas pedagógicas que são realizadas em instituições escolares com o foco no(a) professor(a), sujeitos ativos dentro do processo de ensino-aprendizagem que vai permear todo o espaço educativo na modalidade EJA. Cabe atentar para o fato de que percebemos, na terceira e quarta teses mencionadas, grande ênfase na relação dialógica como elemento substancial na formação dos alunos da EJA. A esse respeito, Freire (1987, p. 31) argumenta que:

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.

Freire (1987) reforça a ideia de que a educação envolvendo uma pedagogia humanizadora supera a contradição de esta que serve à dominação. As práticas pedagógicas que

estão presentes no universo das pesquisas mencionadas até o momento constituem, portanto, mais um recurso favorável à educação no diz respeito a uma educação problematizadora.

Assim, docente e discente estão no processo de ensino-aprendizagem mantendo uma relação dialógica cotidianamente para propiciar interações de aprendizagens, sendo uma categoria (relação dialógica) de contribuição para esta pesquisa que envolve os saberes discentes na EJA.

Freire (2009, p. 136) enfatiza que “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. A relação dialógica também está presente em práticas sociais que evidenciam os discentes da EJA ao compartilharem experiências nas suas vivências sociais, culturais, do trabalho e do espaço escolar, dialogando com o tempo vivido, seja com dificuldades ou com experiências exitosas nas interações pedagógicas.

Na próxima seção, apresentamos uma busca mais avançada na Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o objetivo de catalogar teses mais específicas e que dialoguem com o objeto de estudo para contribuir com a pesquisa em curso.

### 2.1.2 Apresentação das pesquisas encontradas utilizando os Operadores Booleanos

Com o intuito de aprimorar a pesquisa em torno dos descritores já referenciados na Figura 1. Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/BDTD (Período 2012-2022), fizemos uma busca mais avançada na Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD), para aproximarmos as teses pesquisadas com as categorias que se relacionam ao objeto de estudo desta pesquisa. Para fazer esta busca, utilizamos palavras que estão diretamente integradas com o título desta tese e os Operadores Booleanos **OR** e **AND** e alternamos com palavras-chaves integradas ao título desta tese (Figura 3 a seguir).

Ao utilizar os Operadores Booleanos, evidencia-se a amplitude de teses que estão relacionadas as palavras: Educação **OR** Jovens e Adultos; com o descritor **OR**, o número de teses aumenta por destacar a possibilidade de ser um dos termos para: 1035, essas teses são mostradas de temas variados, todos relacionados a educação, apresentando também temáticas que não abordaram a modalidade EJA, e outras repetidas por várias vezes. No entanto, quando fazemos a busca pelos termos: *Saberes discentes OR Educação de Jovens e Adultos*, identificamos 5 (cinco) teses, dentre as quais destacamos para discussão.

**Figura 3. Quantitativo de teses obtidas pelos descritores booleanos OR e AND (período 2012-2022)**

| <b>PLATAFORMA: BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÃO (período 2012-2022)</b> |                        |                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------------|
| <b>TÍTULO</b>                                                                               | <b>NÚMERO DE TESES</b> | <b>DESCRIPTORES BOOLEANOS</b> |
| EDUCAÇÃO OR JOVENS E ADULTOS                                                                | 1035                   | OR                            |
| SABERES DISCENTES OR EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS                                           | 5                      | OR                            |
| SABERES DISCENTES AND EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS                                          | 0                      | AND                           |
| SABERES DISCENTES OR EJA                                                                    | 712                    | OR                            |
| SABERES DISCENTES AND EJA                                                                   | 0                      | AND                           |
| SABERES DISCENTES OR CURRÍCULO DA EJA                                                       | 7                      | OR                            |
| SABERES DISCENTES AND CURRÍCULO DA EJA                                                      | 0                      | AND                           |
| SABERES DISCENTES OR APRENDIZAGEM NA EJA                                                    | 6                      | OR                            |
| SABERES DISCENTES AND APRENDIZAGEM NA EJA                                                   | 0                      | AND                           |
| PRÁTICA PEDAGÓGICA CURRICULAR AND EJA                                                       | 0                      | AND                           |
| PRÁTICA PEDAGÓGICA CURRICULAR OR EJA                                                        | 341                    | OR                            |

Fonte: Elaboração própria com dados gerados pela plataforma BDTD (2023).

Relacionamos as teses apresentadas na Figura 3 acima e um breve resumo de sua produção.

A primeira tese, intitulada **Saber Cotidiano X Saber Científico: um estudo com adultos alunos da educação de jovens e adultos - EJA**, de autoria de Janira Siqueira Camargo (UEM, 2014) teve como objetivo analisar o papel da Educação de Jovens e Adultos na transformação do saber cotidiano em saber científico, utilizando a avaliação psicopedagógica em alunos adultos. Para tanto, foram avaliados psicopedagogicamente onze alunos adultos de três turmas de EJA de uma escola localizada no município de Maringá, por meio dos seguintes instrumentos: entrevista de anamnese, Provas Projetivas Psicopedagógicas (Par Educativo, Família Educativa, Desenho em Episódios), provas operatórias (mudança de critério, inclusão de classes, intersecção de classes, seriação, conservação de comprimento, conservação de matéria, conservação de líquido, dentre outros. Após aplicação dos instrumentos, a pesquisadora verificou que adultos que não frequentaram a escola na idade certa e cujas

estruturas cognitivas não foram construídas na infância, quer seja pela não escolarização, quer seja por inadequadas oportunidades de acesso a situações que lhe permitissem essa construção, apresentam maior dificuldade no processo de aprendizagem escolar na EJA. Assim sendo, a EJA precisa oferecer situações de aprendizagem em que o adulto alcance o pensamento científico por meio do ensino voltado ao atendimento das características de seus alunos.

Embora a tese aborde o saber cotidiano dos alunos da EJA confrontado ao saber científico, esta traz uma abordagem de avaliação psicopedagógica clínica, o que a distância do próprio local de estudo de nossa pesquisa e, ou seja, o espaço escolar e as diversas práticas pedagógicas das quais o discente da EJA precisa participar. O que nos fez, porém, considerar a pertinência deste estudo foi a importância da escola com a modalidade EJA ao avançar para propostas de um currículo que envolva as características de seus alunos, valorizando a comunidade escolar, integrando os projetos pedagógicos aos saberes discentes da EJA na cultura, na experiência, na identidade, no trabalho e nas diversas práticas sociais em que estão inseridos.

A próxima tese apresentada tem como título **Os saberes da formação de professores da educação de jovens e adultos do campo do Estado de Pernambuco**, da autora Ivanise Simplicio de Melo (UFPB, 2019) e teve como objeto de estudo os saberes apreendidos pelos professores da EJA Campo-PE no processo formativo da Gerência de Políticas Educacionais do Campo (GEPEC-PE), assim, o “saber” é voltado para a prática do professor como ponto de análise. O foco central é o olhar sobre a prática educativa constituída por elementos do saber docente que promova a “conscientização” dos sujeitos do campo da necessidade de lutar pelo direito à Educação, em especial à Educação do Campo. Destacamos, nessa tese, que os saberes da prática docente estão em evidência, tendo como resultado o reconhecimento de que os professores da EJA CAMPO se apropriaram do processo de formação de saberes pedagógicos que, mobilizados, devem servir de apoio e de base para materialização da prática docente na Educação do Campo.

A terceira tese discute o componente curricular ciências e seus elementos específicos que é o ensino de ciências no Ensino Fundamental e Médio. Esta tem como título **O encontro entre o saber de referência dos estudantes e os conteúdos de ciências no currículo da educação de jovens e adultos**, da autora Graziela Del Mônico, (UFSCar, 2014). Destacamos esta pesquisa por tratar dos saberes dos estudantes da EJA, enfatizando a relação conhecimento científico e popular da EJA, trazendo um viés importante por “explorar a tensão existente entre os conhecimentos científico e popular na EJA na perspectiva dos estudantes, e o lugar destes conhecimentos no currículo desta modalidade de ensino” (Del Mônico, 2014, p. 44). Nesse

estudo, é abordado como o conteúdo de ciências para a EJA é desenvolvido, tendo em vista o diálogo entre o conhecimento escolar e os saberes de referência trazidos à escola pelos estudantes.

A pesquisa de Del Mônico (2014) também destaca a categoria *diálogo*, já mencionado anteriormente nas teses analisadas (Figura 2). Além deste ponto em comum, também justificamos uma maior atenção para a análise dessa pesquisa, pois esta considera os saberes dos estudantes e a relação do conhecimento científico com o conhecimento popular na EJA. Sobre isso, a autora afirma que:

O diálogo proporciona o movimento de encontro e interação dos diferentes conhecimentos e as práticas educativas nele baseadas proporcionam que os estudantes aprendam mais. Porém, o diálogo não se dá em qualquer perspectiva de educação, mas apenas na que se propõe a ser problematizadora e libertadora. Problematizadora porque, a partir da abordagem de diferentes conhecimentos, apreendidos de forma crítica, é possível aprender com profundidade as relações sociais e os fenômenos naturais (Del Mônico, 2014, p. 55).

Del Mônico (2014) trata a categoria diálogo como fundamental quando são abordados os saberes dos discentes da EJA, como mais uma das especificidades do currículo de ciências no Ensino Fundamental e Médio para a educação de jovens e adultos, possibilitando a participação cotidiana dos discentes nas práticas pedagógicas da escola, esta se assumindo como lugar de fala, elemento central para o desenvolvimento crítico e reflexivo de seus discentes.

Seguindo a sequência das teses apresentadas, a quarta tem o título **Mulheres egressas da Educação de Jovens e Adultos na universidade: uma análise na perspectiva da relação com o saber**, de autoria de Nilda Gonçalves Vieira Santiago (UFG, 2020). A tese tem como objetivos compreender e analisar como se constituiu a trajetória acadêmica e a relação com o saber na universidade, por parte de estudantes egressas da Educação de Jovens e Adultos. A tese, a partir do resumo e das palavras-chaves, possui relevância na discussão pela temática que envolve gênero e saber no ensino superior. Desse modo, ao se abordar a questão de gênero, colocam-se características do perfil de discentes da EJA: serem mulheres e terem o discurso das influências culturais como meio de validar o processo de aprendizagem.

A quinta tese apresentada, **Saberes da experiência que constituem modos específicos da docência na educação de jovens, adultos e idosos surdos**, de autoria Liège Gemelli Kuchenbecker (UFRGS, 2019), tem por objetivo analisar os saberes da experiência e os modos específicos de ser professora, na EJA, de alunos surdos. O estudo aborda a importância do

tratamento da pesquisa em EJA, com professoras, partindo da categoria *saberes da experiência*, ao trabalhar com alunos surdos. O estudo traz uma discussão fundamental para dar visibilidade às professoras que estão diariamente com os alunos surdos na modalidade EJA.

Percebemos que sua fundamentação estabelece também uma relação indireta com a pesquisa de tese aqui desenvolvida, ambas voltadas aos saberes discentes e aos significados da prática pedagógica na EJA. Entendemos que os saberes da experiência conservam sua importância, qualquer que seja o ponto de observação, seja sob o olhar do docente, seja do discente. O diálogo entre essas produções também permite partilhar experiências e descobrir novos saberes.

As cinco teses apresentadas demonstram que os saberes discentes mencionados nos títulos, resumos e nas palavras-chave oferecem reflexões acerca de como os saberes sobrevivem a práticas pedagógicas evidenciadas pela formação docente, provocando reflexões sobre as influências que uma formação de professores pode exercer sobre as abordagens em sala de aula, enfim, tenta focar seu olhar sobre a prática docente em sala de aula.

A respeito dos saberes discentes, nas teses foram destacados o saber científico e o saber popular e questionou-se qual lugar este último ocupa no currículo, investigações feitas a partir da análise do diálogo e das referências pessoais que os discentes trazem para a escola. Acrescentamos, ainda, a partir dos saberes discutidos, uma abordagem sobre a questão de gênero, assunto em destaque com mulheres no ensino superior, e os saberes da experiência evidenciados por docente de alunos surdos na EJA. Essas discussões também são relevantes, pois que também sofrem influências dos meios sociais e culturais, logo interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa se torna uma contribuição importante sobre os saberes discentes nas dimensões das práticas pedagógicas da EJA, inseridos na escola com a modalidade EJA, caracterizando os sujeitos presentes e a importância da escola como instituição que viabiliza esses saberes de jovens, adultos e idosos imersos nos modos singulares e diversos do currículo.

A identificação dos títulos, resumos e palavras-chave segue com os operadores booleanos que especificam o descritor: “Saberes discentes OR EJA”, a partir do qual encontramos 712 teses (Ver Figura 3); nota-se o aumento de pesquisas pelo próprio significado do termo OR (em português “ou”).

A opção de teses com apenas um dos termos de busca traz uma amplitude de discussões voltadas para saberes discentes com enfoque mais abrangente para educação – sem enfoque exclusivo para a modalidade Educação de Jovens e Adultos –, ou, embora localizadas por meio da sigla EJA, não relacionadas aos saberes discentes.

Em suma, as teses mostradas para esse descritor são repetidas e foram discutidas junto aos descritores anteriores (Saberes discentes OR Educação de Jovens e Adultos). Os resultados vêm se repetindo com todos os descritores OR.

Mesmo na busca pelo descritor “Prática Pedagógica curricular OR EJA”, com 341 teses, os títulos relacionados ao nosso objeto de pesquisa se repetem e foram mencionados nas discussões com as especificações dos descritores anteriores. Os descritores utilizados para a busca dos títulos mostram a diversidade do tema EJA para outros níveis de ensino - desde a Educação básica até o nível superior. Dada essa amplitude, iremos discutir, portanto, o descritor – Prática Pedagógica curricular OR EJA”, por último – seguindo a ordem dos descritores, conforme visto na Figura 3.

Continuamos com a apresentação do quantitativo de teses para os descritores com referência aos “Saberes discentes OR currículo da EJA”. A busca resultou em 7 teses, das quais uma se repete e 3 já foram mencionadas nos descritores anteriores. Assim, vamos destacar 3 dessas teses nos parágrafos seguintes.

A primeira tese, intitulada **O currículo da EJA em uma escola de assentamento: diálogos, saberes e vivências** é uma produção de Divoene Pereira da Cruz Silva (UFRN, 2016) e trata do Currículo a partir das Práticas Pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos, investigando como essas práticas articulam os saberes e vivências dos professores assentados<sup>11</sup>. Nessa tese, os professores são sujeitos da pesquisa e são provocados a fazer uma reflexão sobre as conceituações e concepções inscritas nos referenciais curriculares, reconstruindo conceitos e sua identidade profissional como professores de EJA do campo.

A tese de Silva (2016) tem como ponto de partida os saberes dos professores do campo, situados em uma escola municipal, com suas características e peculiaridades, e que vivem tensões, uma vez que seguem currículos advindos tanto da Secretaria de Educação quanto do Movimento Social, ambos mostrados sob a perspectiva das concepções desses professores participantes. Desse modo, os saberes são direcionados para uma proposta de currículo integrado à realidade da comunidade escolar – a tese se concentra, portanto, na educação do campo e nos saberes dos professores do campo.

Apresentando a segunda tese, **O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador**, do autor Fábio Pessoa da Silva (UFPB, 2015)<sup>12</sup>, tem como objetivo central compreender a prática pedagógica dos professores-alfabetizadores em

---

<sup>11</sup>Professores que atuam em uma escola pública municipal, com formação política/educacional no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

<sup>12</sup>Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística na UFPB, Campus João Pessoa-PB.

contexto de EJA, considerando a relação entre os gestos didáticos e os saberes docentes presentes em suas concepções e realizações do agir. Esse objetivo resulta da problemática que é investigar em que medida uma análise do agir docente do alfabetizador de jovens e adultos pode revelar saberes, gestos e práticas específicas desse professor. O objeto de investigação é o agir do professor-alfabetizador de Jovens e Adultos atuante no Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Os sujeitos da pesquisa foram dois professores colaboradores que atuam no PBA, no município de Jacaraú-PB, em escolas da zona urbana. Destacamos nesse estudo os saberes e o currículo vinculados às práticas dos professores no PBA, as quais têm seu percurso teórico-metodológico construído pelo interacionismo sociodiscursivo. A tese aborda a práxis como agente em movimento, logo, em constante construção.

A terceira tese discutida tem como título **O processo de tomada de consciência em idosos agricultores egressos da EJA quanto à mobilização dos saberes escolares nas lidas cotidianas**, da autora Flávia Peruzzo (UPF, 2021). A tese aborda o estudo sobre o processo da tomada de consciência quanto à mobilização dos saberes escolares pelos idosos agricultores egressos da educação escolar em nível médio, destacando questões centrais como: Qual a importância da educação escolar na vida desses sujeitos idosos?

Peruzzo (2021) trata os processos investigativos ancorados no método clínico piagetiano, norteado por situações-problema das lidas cotidianas. As estratégias utilizadas foram a intervenção clínica com palavras-cruzadas envolvendo os saberes escolares com os saberes cotidianos. A pesquisa tem um caráter bem específico, ao abordar, clinicamente, os saberes dos idosos no contexto de sua vida escolar associados aos saberes da vida cotidiana. O principal objetivo consiste em verificar se os sujeitos egressos da EJA têm consciência do processo de vivência que experienciaram ao longo dos anos.

As duas primeiras teses, mais uma vez, apontam para os saberes dos professores – a primeira para os professores de EJA do campo e a segunda para os professores alfabetizadores de EJA –, discutindo a relação dos saberes docentes com o currículo escolar, ou seja, no agir, nas práticas pedagógicas e nos diálogos. A terceira tese apresentada trata de alunos egressos agricultores idosos e se houve mudanças quanto à sua percepção no que se refere aos seus próprios saberes e sua conexão com a escolarização. Vale salientar que as teses citadas são importantes e peculiares para as discussões em EJA, pois boa parte incorpora estudos voltados à importância dos saberes articulados ao trabalho do docente e não evidencia diretamente a importância dos saberes discentes nas discussões em EJA, fato que nos interessa particularmente.

Dando continuidade a análise do descritor “Saberes discentes OR aprendizagem na EJA”, foram encontradas 6 (seis) teses e todas já estavam nas discussões do descritor anterior: “Saberes discentes OR currículo da EJA”.

A partir dos operadores booleanos, agora para o descritor “Prática Pedagógica curricular OR EJA”, foram identificadas 341 produções, porém, são teses que aparecem mesmo com mudança dos descritores pela proximidade de seus títulos, ou não estão diretamente relacionadas à discussão da modalidade EJA. Ainda via operadores booleanos e com o mesmo descritor imediatamente acima citado, encontramos, após a leitura dos títulos, resumos analíticos e palavras-chave 6 (seis) teses, das quais 3 (três) foram discutidas nos descritores anteriores, sobrando outras 3 teses que serão discutidas aqui, a fim de corroborar sua relevância para esta pesquisa.

A primeira tese tem como título **Dimensões pessoal e profissional na formação docente: a prática pedagógica na EJA no curso de pedagogia**, de autoria de Ana Maria Soek (UFPR, 2021). A tese apresenta a investigação sobre as interações que se estabelecem entre as dimensões pessoal e profissional na formação docente inicial. A pesquisa foi realizada com acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, durante a realização da “Prática Pedagógica: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, realizada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando identificar como a realização dessa prática contribui para a identidade e constituição docente, a partir do processo reflexivo de “escrita de si” e de metodologias de pesquisa narrativa e de pesquisa formação que reputam as “histórias de vida e de formação”, “narrativas (auto)biográficas” e um olhar para “(auto)formação” (Soek, 2021).

A segunda tese, intitulada **Práticas pedagógicas da EJA na Escola Municipal Irandi Aguiar, Monte Alegre/RN (2011-2020)**, do autor João Maria Freire Alves (UFRN, 2022), concede um olhar analítico sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e possíveis na Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos (EJA) Irandi Aguiar, localizada no município de Monte Alegre, Rio Grande do Norte. O recorte temporal – 2011-2020 – se justifica por ser a década que assinalou a instalação da modalidade de EJA na referida escola. No âmbito nacional, foi abordada a EJA a partir da década de 1940, quando surgem as primeiras escolas direcionadas à educação de adultos no Brasil. A tese apresentada tem uma relevância significativa, levando-se em consideração os processos históricos e culturais de uma determinada comunidade e suas práticas pedagógicas envolvendo a EJA em uma escola do município de Monte Alegre/RN, mostrando que as práticas pedagógicas contribuem para a permanência do aluno no espaço escolar, principalmente para os discentes da EJA.

A terceira tese tem o título **A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos**, do autor Linair Moura Barros Martins (UNB, 2015). A pesquisa teve como foco a prática pedagógica no letramento de jovens e adultos surdos que cresceram isolados, do ponto de vista linguístico, e estão aprendendo tardiamente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa escrita.

Martins (2015) adota os pressupostos da Sociolinguística quanto ao ensino da língua materna e sustenta-se no conceito da pedagogia culturalmente sensível (Erickson, 1987). A prática pedagógica é integrada no letramento de jovens e adultos surdos, vista nesta discussão como fator de relevância para os docentes em geral que lidam constantemente com o letramento de jovens e adultos surdos.

As três teses apresentadas contribuem, portanto, para a discussão aqui promovida quanto ao aprofundamento da temática EJA, pois são explicitados contextos variados que também podem ser passíveis de intervenções no processo de escolarização dos discentes jovens e adultos.

A nossa discussão versa sobre a manifestação dos saberes discentes produzidos e vivenciados, debate necessário para esta modalidade, cujos sujeitos devem exercer sua autonomia e protagonismo, direitos fundamentais e que devem ser considerados quando da aplicação de práticas pedagógicas em diferentes momentos de ensino-aprendizagem na escola, contribuindo para a socialização desses sujeitos, em âmbito pessoal, social e do trabalho, o que não foi constatado nos estudos anteriores.

Feitas tais considerações, na próxima subseção, utilizamos a plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), justificando o isolamento dos descritores com o intuito de refinar a pesquisa em relação ao objeto de estudo investigado.

### **2.1.3 Incursão no Site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**

Prosseguindo nas apresentações das teses a partir dos mapeamentos apresentados nas Figuras 2 e 3, houve a necessidade de fazer uma excursão no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de verificar se os temas das publicações de artigos e periódicos que discutem a Educação de Jovens e Adultos estão alinhados ao objeto de estudo desta pesquisa e se contribuem com as discussões sobre a

temática EJA no que se refere aos saberes discentes, currículo, aprendizagem e prática pedagógica integrados na escola.

A pesquisa no site da CAPES foi realizada limitando-se a produções do período de 2018-2022, considerando-se a correlação nos títulos dos artigos e periódicos revisados por pares. Foram utilizadas as seguintes palavras-chave: saberes discentes na educação de jovens e adultos; aprendizagem e prática pedagógica curricular na EJA.

Foram identificados 16 (dezesseis) artigos e 2 (dois) periódicos da Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos. Entre os artigos, um se destaca por abordar o nome “saber” no título e ter relação com os descritores, havendo uma relação, mesmo que indireta com esta nossa pesquisa. Trata-se do artigo **Projeto Autonomia do Saber na EPG<sup>13</sup> Dorival Caymmi: novos caminhos na EJA**, publicado no ano de 2018 cujos autores são Marcus Vinicius de Melo Oliveira e Tiago Cavalcanti Guerra.

O artigo mencionado acima apresenta uma experiência do Projeto Autonomia do Saber, aplicado em uma escola pública do município de Guarulhos-SP, no ano de 2015, na modalidade EJA. Nesse Projeto se investiu no diálogo democrático e contínuo dos estudantes em assembleias, impactando no planejamento da escola para modificar o currículo já existente. O artigo em evidência mostra a importância no modo de planejar o currículo e, conseqüentemente, favorecendo a diminuição da evasão na modalidade EJA, apontando caminhos de participação, para se atingirem os objetivos de uma escola democrática que valoriza os discentes da EJA, dando-lhes voz em suas atividades. Segundo Oliveira e Guerra (2018, p. 442):

Surge o desafio de superar a herança de anos e anos de ensino tradicional, sustentada por práticas que não consideram o educando como sujeito da aprendizagem, tampouco a escola como espaço para a interação e a vivência da autonomia e da liberdade. Finalmente, calcada na transmissão de conteúdo ou naquilo que o educador Paulo Freire asseverou: a ‘educação bancária’.

Os autores Oliveira e Guerra (2018) apontam na citação acima que o ensino tradicional não denota avanços para uma escola que considera os discentes da EJA como protagonistas do seu espaço, considerando a aprendizagem como principal aporte para o diálogo, fazendo também uma crítica à transmissão de conteúdo, o que vai comprometer a autonomia dos discentes em práticas pedagógicas diversas presentes no espaço escolar. Os autores trazem a discussão da Pedagogia Emancipatória ou Sociocultural na criação de espaços de aprendizagem, enfatizando que um dos principais desafios da escola é a mudança.

---

<sup>13</sup>Escola Pública da Prefeitura de Guarulhos.

Neste sentido, o que chama a atenção é a ideia de um currículo específico que esteja integrado a temas geradores cujas reflexões atendam às necessidades dos discentes e de sua realidade escolar. Com esse currículo, espera-se que a escola proponha e mantenha objetivos assentados em um Projeto Político Pedagógico com ênfase em uma gestão democrática e que leve em consideração os discentes nos processos de decisões nas representações da comunidade escolar.

Em conformidade com as ideias acima, temos Imbernón (2002) que enfatiza que a escola que se coloca como espaço de ação-reflexão-ação, promove uma mudança. Assim, deve-se pensar:

A escola como foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Implantar uma inovação na escola não é o mesmo que fazer dela o sujeito e o objeto de mudança. Portanto, é preciso promover a autonomia das escolas nesse sentido e as condições necessárias para que tal autonomia ocorra: capacidade de mudança e de promover sua própria mudança; desenvolvimento progressivo; melhoria (Imbernón, 2002, p. 80).

A afirmação acima nos conduz à relevância dos saberes discentes no espaço da escola, de modo que estes sejam protagonistas do desenvolvimento progressivo de saberes que são únicos, transformadores, estratégicos, colaborativos e integrados aos propósitos de objetivos necessários ao longo da vida dos discentes da EJA.

Com relação aos 2 (dois) periódicos elencados na pesquisa, foi preciso fazer uma leitura dos títulos e, em seguida, dos resumos que se aproximam das nossas discussões. Da Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, no ano 2019, selecionamos pela leitura do resumo o artigo **O Perfil do Educador Popular da EJA no Discurso de Jovens Operários - Educandos do Projeto Escola Zé Peão**, dos autores Eduardo Jorge Lopes da Silva, Liliane Oliveira Lira e Gessica Maria Silva de Lima. Este artigo tem como objetivo identificar enunciados presentes nos discursos dos jovens educandos-operários da construção civil sobre o perfil de educadores para atuar na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). O trabalho teve como *locus* o Projeto Escola Zé Peão (PEZP), projeto de extensão que há mais de 26 anos atua em parceria entre a Universidade Federal da Paraíba – Campus I/Centro de Educação – e o Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção Civil, Pesada, Montagem e do Mobiliário de João Pessoa e Regiões (Sintricom).

O artigo acima é pertinente para as nossas análises porque os dados foram coletados a partir de entrevistas com jovens operários, educandos da EJA, cujos discursos ajudaram a traçar um perfil do educador para atuar nessa modalidade de ensino. As análises dos discursos dos

operários-educandos da construção civil permitiram concluir que seus enunciados sinalizam para as seguintes formações discursivas: Educação Popular e Pedagogia Sociocultural e Humanista. Esse resultado se coaduna com o do primeiro artigo analisado, ou seja, em ambos, se comprova a busca por uma aprendizagem na perspectiva sociocultural e humanista. No artigo de Silva, Lira e Lima (2019), também é mencionada a importância dos saberes discentes, os quais devem ser respeitados na prática pedagógica proposta e aplicada pelo docente, aspecto bastante referenciado por Freire (2009) e Arroyo (2005), com ênfase na especificidade das trajetórias discentes.

Os 2 (dois) artigos apresentados refletem, portanto, a importância dos saberes discentes na modalidade EJA em um campo que, discutido e referenciado em artigos, periódicos, teses e outros trabalhos de igual relevância acadêmica, apontando contextos de complementação e aproximação com o objeto de estudo desta tese.

A busca na Plataforma da CAPES nos faz refletir para questões mais específicas no campo da EJA, diante dos sentidos e significados das práticas pedagógicas na escola, o que não esgota as buscas em pesquisas de teses, artigos, periódicos, indicando que cada artigo ou revista publicada sobre temáticas específicas em educação são singulares e relevantes para os estudos e pesquisas oferecidos por professores, estudantes e outros profissionais da educação que possam de fato contribuir para a realização de um currículo com mais planejamento, mais diálogo e mais envolvimento dos indivíduos que são e fazem a escola. No tópico seguinte, especificamos mais as buscas por pesquisas que estejam envolvidas com os saberes discentes na EJA cujo objetivo é evidenciar pesquisas tipo tese no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, local onde foi desenvolvido este estudo.

#### **2.1.4 Busca na BDTD no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB**

Realizamos também uma busca na BDTD no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com recorte nos últimos dez anos (2012-2022), sobre teses que continham no título o termo Educação de Jovens e Adultos, a fim de poder relacionar alguma produção com a pesquisa que aqui desenvolvemos. Partimos, então, da correlação com o mesmo critério utilizado na Plataforma Capes, conforme discutido na subseção anterior, ou seja, com as buscas por títulos relacionados aos descritores: *saberes discentes na educação de jovens e adultos; aprendizagem e prática pedagógica curricular na EJA*.

A busca na BDTD foi necessária, haja vista ser este o Banco de Dados do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, cujos arquivos podem contribuir para a produção de pesquisas relacionadas com área de estudo e linha de pesquisa desse Programa. O investimento nessa plataforma se justifica especialmente porque nosso estudo é vinculado à Linha de Pesquisa *Processos de Ensino-aprendizagem*, que traz na sua ementa<sup>14</sup> os estudos e pesquisas para os fundamentos, metodologias e processos de ensino e aprendizagem voltados para a produção do saber didático, na formação e atuação de professoras/es e educadoras/es, em práticas escolares e não escolares, no desenvolvimento curricular e em experiências de formação humana para a diversidade no marco de diferentes modalidades e níveis de educação.

A pesquisa na Plataforma BDTD do PPGE-UFPB promove um olhar para políticas e ações mais eficazes para a melhoria da qualidade da educação, quanto ao que vem sendo discutido e analisado sobre a EJA e sobre as práticas pedagógicas, direcionadas para um perfil de discentes com necessidades singulares. Essa melhoria deve portar um sentido de transformação e mudança, indo para além de uma prática reflexiva, ou seja, como uma prática pedagógica capaz de promover e multiplicar os diversos campos de conhecimentos prescritos e vivenciados pelos discentes da EJA.

Sob esse viés, assim explica Perrenoud (2002, p. 43):

[...] cada pessoa reflete de modo espontâneo sobre sua prática; que consideramos aqui como saberes da prática pedagógica, porém, se esse questionamento não for metódico nem regular, não vai conduzir necessariamente a tomadas de consciência nem a mudanças.

Nessa prática se incluem as diferenças de grupos, em particular, as diferenças individuais, ou seja, os conhecimentos que cada sujeito produz nesse processo diante dos desafios e mudanças educativas.

Na Figura 4 a seguir, vê-se que foram encontradas 11 (onze) teses, das quais 2 (duas) foram do Programa de Pós-Graduação em Linguística, vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA/UFPB), as demais são do PPGE/UFPB, sendo 5 (cinco) da Linha de Pesquisa Educação Popular, 1(uma) da Linha Políticas Educacionais e 3 (três) da Linha Processos de Ensino-Aprendizagem. Cumpre dizer que as poucas discussões sobre a temática macro que é EJA justificam a importância e relevância de esta pesquisa estar vinculada à Linha de Pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem.

---

<sup>14</sup>Disponível em: <https://ce.ufpb.br/ppge/contents/menu/institucional/linhas-de-pesquisa>. Acesso em: 23 mai. 2024.

As pesquisas identificadas na Figura 2 abordam grande diversificação de temas: leitura; escrita; ordem do discurso e imagem visual; formação continuada e inclusão; prática pedagógica e professores indígenas; saberes da formação de professores; idosos; economia solidária e educação popular – todos, entretanto, com algum ponto de interseção entre si. Duas das teses apresentadas na Figura 4 foram discutidas nos descritores anteriores<sup>15</sup>, representados na Figura 2. Teses selecionadas por se aproximarem do objeto de estudo e Figura 3. Quantitativo de teses obtidas pelos descritores booleanos OR e AND (período 2012-2022). Nessas teses, os saberes discentes não estão em evidência, logo, não se relacionam com o objeto de estudo desta pesquisa. Apesar disso, deixam subentendido, nas entrelinhas, que os saberes discentes colaboram na constituição do processo de ensino-aprendizagem na EJA. Nessas entrelinhas, a tese defende que tal processo não é uma simples transferência de saberes que parte dos discentes da EJA ou é para eles destinada, e, sim, uma ressignificação do que pretendem desenvolver nas práticas pedagógicas, construída na escola, no ambiente familiar, no trabalho, nas relações com a sociedade.

De acordo com a Figura 4, na tese de Souza (2014), o título permite entender que se aborda o fenômeno leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa tese trata dos elementos epistemológicos no trabalho com a leitura na EJA e de elementos importantes para uma práxis de leitura na EJA, que garanta a ampliação das possibilidades de participação social dos sujeitos educativos, de forma a tornar menos opaco o processo da aprendizagem da leitura, com indicação de possíveis e adequados caminhos à recriação dessa atividade junto aos discentes jovens e adultos.

A pesquisa mostra que, sob a perspectiva da educação popular, é possível a construção de saberes e práticas transformadoras em busca de um bem viver. O objetivo maior da pesquisa é buscar elementos que possibilitem um bem viver na leitura na educação de jovens e adultos.

---

<sup>15</sup>São elas: Os saberes da formação de professores da educação de jovens e adultos do campo do estado de Pernambuco Melo (2019). Esta tese foi discutida para o descritor **educação de jovens e adultos** e tendo como foco principal os saberes da formação de professores; Prática Pedagógica discursiva de professores indígenas da educação de jovens e adultos e o fortalecimento da cultura potiguara-PB Silva (2022). Esta tese é vinculada à linha de pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem e foi discutida para o descritor **prática pedagógica na/e educação de jovens e adultos**, enfatizando elementos discursivos identificados nas práticas pedagógicas dos professores indígenas da EJA.

**Figura 4. Resultados de produções acadêmicas encontrados na BDTD, com recorte do período 2012-2022**

| <b>RESULTADOS DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS ENCONTRADOS NA BDTD, COM RECORTE DO PERÍODO 2012-2022</b>                                                         |                                             |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|------------|
| <b>TÍTULO DE TESES</b>                                                                                                                                  | <b>AUTOR</b>                                | <b>ANO</b> |
| LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: F(R)ESTAS À PRÁXIS INTERLOCUTIVA PARA UM BEM VIVER.                                                            | ALMERI FREITAS DE SOUZA                     | 2014       |
| O PROCESSO DE ESCRITA DA CARTA PESSOAL POR ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.                                                                  | LINDOLFO SANTOS RAMALHO                     | 2016       |
| A ORDEM DO DISCURSO SOBRE A IMAGEM VISUAL NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.                                                      | MARIA LÚCIA GOMES DA SILVA                  | 2019       |
| OS SABERES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO DO ESTADO DE PERNAMBUCO.                                                 | IVANISE SIMPLÍCIO DE MELO                   | 2019       |
| JOVENS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CULTURA DIGITAL: CONEXÕES COM LETRAMENTOS, SOCIABILIDADES E APRENDIZAGENS.                                    | JERUSA PEREIRA DE ANDRADE                   | 2020       |
| EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA PÚBLICA: EM BUSCA DE PROCESSOS DE EDUCAÇÃO POPULAR COMO ESPAÇO TEMPO DE ASPIRAÇÕES DEMOCRÁTICAS DO CONHECIMENTO. | ANDREZZA RAQUEL CIRNE BEZERRA               | 2021       |
| REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOCIOINTERACIONISTA.          | MÁRCIA OZINETE DE ALCÂNTARA PINHO BORBOREMA | 2021       |
| FORMAÇÃO CONTINUADA CRÍTICO-COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA COM ENFOQUE NA INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA.         | RAYSSA MARIA ANSELMO DE BRITO               | 2021       |
| PRÁTICA PEDAGÓGICA DISCURSIVA DE PROFESSORES INDÍGENAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O FORTALECIMENTO DA CULTURA POTIGUARA-PB.                      | MARIA ALDA TRANQUELINO DA SILVA             | 2022       |
| RETORNO E PERMANÊNCIA DE IDOSOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB.                                                         | SAULO JOSÉ VELOSO DE ANDRADE                | 2022       |
| A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A ECONOMIA SOLIDÁRIA: PERSPECTIVAS E RESSIGNIFICAÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR.                                             | MARIA LÍGIA ISÍDIO ALVES                    | 2022       |

Fonte: Elaboração própria a partir de dados gerados pela plataforma BDTD (2023).

A tese de Ramalho (2016) tratou do processo de escrita da carta pessoal por estudantes da Educação de Jovens e Adultos e teve como objetivo geral compreender como o/a professor/a de Língua Portuguesa poderá contribuir para melhoria do processo de escrita na Educação de Jovens e Adultos, fazendo uso da escrita desse gênero textual.

Silva (2019) fez um estudo sobre a imagem visual na modalidade da EJA, usando a abordagem teórico-metodológica da análise arqueológica do discurso (AAD). A ênfase desse estudo está no mapeamento e na análise enunciativa dos documentos Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000) e Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2010).

O estudo de Andrade (2020) objetivou verificar, junto aos jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os processos de letramentos, sociabilidades e aprendizagens que emergem do uso dos dispositivos móveis ligados à internet, no contexto de uma sociedade marcada por desigualdades sociais. Os sujeitos da pesquisa são jovens do Ensino Médio na modalidade EJA. A pesquisa traz relatos de jovens que admitem a apropriação do dispositivo móvel – celular –, para obtenção de letramentos formais e informais, em diferentes práticas sociais.

Bezerra (2021) objetivou compreender o contexto da EJA na escola pública em relação, ou não, com a educação popular (EP), em busca de apreender/reconhecer possibilidades, limites e condições de desenvolvimento. A EP é vista, nessa tese, como concepção norteadora das práticas educativas, sob a perspectiva de uma educação problematizadora. Na confluência de saberes das cotidianidades e dos saberes sistematizados da educação escolar, é possível ressignificar e impulsionar a EJA como processo de Educação Popular, em busca de aspirações democráticas do conhecimento e do espaço de sala de aula/escolar. A pesquisa mostra que é possível ressignificar a EJA como um processo de EP, de democratização dos saberes, nas escolas públicas.

Aa pesquisa de Borborema (2021) teve como objetivo principal investigar as representações do trabalho docente no âmbito do estágio supervisionado em contexto de EJA, vinculado ao curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa aborda as experiências, questionamentos, conflitos e reflexões de quinze anos de atuação da autora da tese que é professora de língua inglesa de uma escola pública noturna, no contexto de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na cidade de João Pessoa, anos que contextualizam seu trabalho de pesquisa ancorado na Linguística Aplicada. A pesquisa enfatiza as dimensões do trabalho docente na EJA, compreendendo o estágio supervisionado como via de mão dupla, contribuindo também para a formação continuada.

A pesquisa de Brito (2021) teve o objetivo de compreender as contribuições da formação continuada construída de modo crítico-colaborativo frente aos desafios de uma prática pedagógica inclusiva junto às pessoas com deficiência na EJA e se caracterizada como uma pesquisa-ação crítico-colaborativa elaborada através de uma parceria entre a Universidade Federal da Paraíba e a Secretaria de Educação do Município de Bayeux, PB, sendo essa parceria viabilizada através do projeto de extensão intitulado: Curso de Formação Continuada – Práticas Inclusivas na EJA. Este estudo é da linha de pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem e reforça a importância de uma pesquisa com duas modalidades, a EJA e a educação inclusiva. O estudo também contribui para construir respostas coletivas de enfrentamento aos desafios da

Escola Inclusiva para o atendimento às pessoas com deficiência na EJA bem como ao fomento de práticas pedagógicas inclusivas.

Andrade (2022) trata sobre o retorno e a permanência de idosos no ambiente escolar, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Este estudo é da linha de pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem. A pesquisa aponta que o fato acontece em decorrência do envelhecimento populacional brasileiro, fenômeno atestado pelos dados oficiais do país. O retorno e a permanência deste contingente na sala de aula estão ancorados no direito à educação, conforme legislação específica vigente. A educação para esse público se revela como um elemento a serviço da emancipação do indivíduo, possibilitando a superação de estigmas, preconceitos e marginalização, ainda sofridos por essa população. O retorno e a permanência de alunos idosos, matriculados na EJA, no município de João Pessoa-PB, são motivados por interesses relacionados à convivência com seus pares e amigos, além da realização pessoal na velhice, e não exclusivamente pelo processo de escolarização.

E para finalização das teses referenciadas na Figura 4, temos a pesquisa de Alves (2022), que desenvolveu um estudo junto aos educandos e professores da EJA da rede municipal de Lagoa de Dentro, Paraíba. Participaram da pesquisa produtores(as)/artesãos(ãs)/comerciantes da Feira de Economia Solidária, Agricultura Familiar, Arte e Cultura de Lagoa de Dentro-PB e lideranças comunitárias populares. A pesquisa teve como objetivo principal compreender a Educação de Jovens e Adultos no contexto local, a partir dos vínculos e motivações que ligam a dinâmica da formação escolar ao conjunto das organizações e práticas de Economia Solidária do território. A tese contribui com a ressignificação da EJA como um processo de Educação Popular, a partir do desenvolvimento de uma pedagogia que permita relacionar os saberes sistematizados e os saberes emergentes das territorialidades e vida cotidiana dos sujeitos e, assim, construir uma escola pública cidadã.

Ao apresentar o estado do conhecimento sobre os saberes discentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), constatamos que há uma lacuna significativa de teses que abordem específica e diretamente esse tema. Isso não significa, no entanto, que o conhecimento sobre os saberes discentes na EJA seja inexistente; é possível que esse conhecimento não tenha sido contemplado nas discussões teóricas/reflexivas das teses que versam sobre educação, como foi apontado nas 9 (nove) teses acima.

A partir do mapeamento apresentado nos quadros e discussões, é notória a ausência de teses específicas sobre a pesquisa aqui desenvolvida, sobretudo na Linha de Pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem, o que também pode ser interpretado como uma oportunidade para a originalidade e contribuição única desta tese. Ao preencher essa lacuna de conhecimento, esta

pesquisa se propõe a fornecer novos *insights* e avançar a compreensão dos saberes discentes nesse contexto educacional específico, proeminente em uma modalidade de ensino EJA, no contexto da história e da contemporaneidade, no espaço acadêmico e de produção social, dando continuidade ao diálogo na e com a sociedade.

### **2.1.5 O estado do conhecimento e as pesquisas apresentadas: algumas reflexões**

É importante reconhecer a limitação do estado atual do conhecimento. Destacamos também a necessidade de investigações mais aprofundadas e abrangentes nesse campo. A finalização dos trabalhos mapeados, destacando os títulos, resumos e palavras-chave relacionados com o objeto de estudo desta pesquisa nos fez chegar à conclusão de que as informações apresentadas e comentadas só reforçam o compromisso com a demanda de se compreenderem melhor os saberes dos discentes na EJA, fato indispensável no processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, é indispensável que se pense na construção do Estado de Conhecimento, o que, para Morosini e Fernandes (2014, p. 158),

Fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. Acredito que o Estado de Conhecimento deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa.

Devemos destacar, no entanto, que existem diversas fontes de conhecimento (artigos científicos, livros e pesquisas relacionadas) que lançam luz sobre questões concernentes aos saberes discentes na EJA. Essas fontes podem oferecer informações significativas sobre os processos de aprendizagem, os desafios enfrentados pelos discentes, as estratégias pedagógicas satisfatórias e as experiências de sucesso nesse ambiente educacional. Esse acervo, porém, não é ainda suficiente para tratar das práticas pedagógicas partindo dos saberes discentes em articulação com as abordagens didáticas docentes na educação de jovens e adultos, discussão exposta nesta pesquisa.

Os trabalhos mapeados reconhecem a natureza multifacetada dos saberes discentes na EJA, possibilitando considerar outras áreas de pesquisa, como a andragogia, a pedagogia de adultos, a educação inclusiva e a psicologia educacional. A nossa pesquisa aborda a construção de conhecimento por parte dos discentes jovens, adultos e idosos e suas motivações para

aprender; também nos preocupamos com as abordagens pedagógicas mais adequadas para promover uma educação eficaz e significativa para uma temática cada vez mais contemporânea e que acompanha o processo de globalização. Nesta direção, Morosini, Nascimento e Nez (2021) asseveram que:

Assim, o movimento é ocupar um espaço no arcabouço das ciências via consolidação de seu campo científico. Por sua vez isso implica não só em compreender as temáticas clássicas da educação, mas entender novos temas que acompanham a globalização seja na perspectiva de um processo transnacional ou num processo local e emergente (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 80).

Segundo Morosini, Nascimento e Nez (2021), a compreensão de estudos e pesquisas relacionados a um determinado tema ou assunto tem sido objeto de grandes produções com metodologias qualitativas e quantitativas, trazendo uma contribuição e análise do que foi produzido nos campos conceitual e científico. Por isso, o entendimento do Estado do conhecimento nos desafia a buscar, constantemente, atualizações e aperfeiçoamentos para acompanhar as transformações sociais, tecnológicas e culturais.

Ao elevarmos e integrarmos o estado do conhecimento a saberes discentes, ratificamos que a prática pedagógica na EJA desempenha um papel fundamental na elaboração de currículos inclusivos e atende às necessidades e realidades dos discentes dessa modalidade, permitindo uma abordagem pedagógica eficaz e uma aprendizagem significativa, partindo dos seus saberes.

Como enfatiza Freire (1967, p. 42):

Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação.

Freire (1967) ainda destaca, na citação acima, a importância da superação a cada momento histórico para a evolução dos homens, compreendendo-se que essa superação/evolução é mais facilmente viabilizada quando o sujeito é livre, o que, por sua vez, também é mais provável, por meio por meio da educação.

As teses apresentadas têm uma significativa contribuição para os temas relacionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois a diversidade de abordagens encontradas reflete a

complexidade e relevância de maiores estudos e mudanças no contexto educacional contemporâneo desse modelo de educação.

A seguir, apresentamos o Capítulo 3 e os desdobramentos de reflexões sobre as diferentes práticas pedagógicas na EJA, explorando como elas se relacionam com os saberes discentes e a teoria educacional.

### 3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA COMPREENSÃO MULTIFACETADA

Optamos por ver, reconhecer os jovens-adultos como passageiros do trabalho para a EJA. Lembramos de que vê-los como trabalhadores exige não vê-los apenas como estudantes, nem sequer como estudantes que trabalham. O trabalho não é um acidente em sua condição humana, social, de gênero, raça. Perguntamo-nos como incorporar essas experiências tão radicais de trabalhadores nos conhecimentos das escolas e da EJA, no direito a saber-se (Arroyo, 2017, p. 64).

A prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma realidade complexa que requer uma compreensão multifacetada. O significado de multifacetada para o dicionário<sup>16</sup> é: *relativo a ou que possui características variadas e peculiares*. Nesse contexto, refere-se à variedade de perspectivas, desafios e necessidades presentes no meio educativo. A EJA tem um público diversificado, com diferentes idades, experiências de vida, níveis de escolaridade e motivações para retornar aos estudos. Diante dessa heterogeneidade, torna-se imprescindível aos docentes adotarem abordagens flexíveis, adaptáveis e inclusivas, para atender às demandas de cada um desses(as) educandos(as). Conforme afirma Arroyo (2017), “[...] Pedagogias dos oprimidos. Coloca-nos como ponto de partida aproximar-nos de como os educandos pensam-se, sabem-se, inquietam-se por saber mais de si, de seu lugar no mundo, nas relações sociais” (Arroyo, 2017, p. 8).

A citação de Arroyo (2017) trata da construção do processo de identidade dos educandos(as), o que não se limita à condição de o indivíduo se conhecer isoladamente, pessoalmente, mas também do conhecer-se nas relações com a sociedade, em seu processo de reflexão, numa relação dual – eu e o outro. Nessa construção, a escola, como instituição formal de educação, é local onde convivem jovens, adultos e, não raramente, idosos, todos em busca de uma transformação de si e de sua realidade, por meio dos conhecimentos e aprendizagens diárias, manifestadas na prática pedagógica, devendo ser acompanhadas pelos docentes, a partir das múltiplas metodologias incorporadas nos currículos escolares.

Um dos aspectos da prática pedagógica multifacetada na EJA está relacionado à variedade de metodologias que podem ser utilizadas. Os discentes participam ativamente em sala de aula, o que pode ser valorizado nos seus conhecimentos prévios e incentivando a construção coletiva do saber com suas memórias a partir de narrativas em que estão presentes.

---

<sup>16</sup>Dicionário da Google, disponibilizado pela Oxford Languages. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=saignificado+de+multifacetada&oq=saignificado+de+multifacetada&gs\\_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCTY0MjFqMGoxNagCCLACAQ&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=saignificado+de+multifacetada&oq=saignificado+de+multifacetada&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCTY0MjFqMGoxNagCCLACAQ&sourceid=chrome&ie=UTF-8). Acesso em: 07 jul. 2024.

Concordamos com Santos (2020, p. 33), quando diz que a narratização das práticas acontece “a partir de narrativas discentes e de suas memórias, pois, os sujeitos são transeuntes de distintos e variados saberes, de espaços e tempos multifacetados, o currículo é articulado e conectado com a realidade do sujeito aprendiz”. Deste modo, abordagens como a da pedagogia problematizadora, do ensino contextualizado e a utilização de recursos tecnológicos podem ser empregados para promover a interação, o engajamento e a autonomia dos discentes, proporcionando-lhes um aprendizado significativo e relevante para a sistematização de práticas pedagógicas na EJA.

As experiências inovadoras que almejam uma nova qualidade em educação básica de jovens e adultos, orienta-se na perspectiva epistemológica que toma o jovem e o adulto como construtores de conhecimentos, interagindo com a natureza e o mundo social, tendo como ponto fundamental o respeito à cultura dos sujeitos. No entanto, a maioria das iniciativas no campo da EJA não tem configurado um atendimento qualitativo satisfatório. A falta de uma política clara tem provocado a implantação destes serviços de maneira precária e pedagogicamente inconsistente. As práticas pedagógicas não se conformam ao específico da educação de jovens e adultos, reproduzindo, muitas vezes, o ensino regular de maneira inadequada e facilitadora (Gadotti; Romão, 2011, p. 145-146).

Outro aspecto importante da compreensão multifacetada da prática pedagógica na EJA envolve a atenção às dimensões socioemocionais dos discentes. Muitos adultos que retornam aos estudos enfrentam desafios emocionais ou experiências de fracasso escolar no passado, ou até mesmo o fato de nunca terem frequentado a escola, o que se torna algo ainda mais desafiador. Neste sentido, é fundamental que os docentes criem um ambiente acolhedor, promovendo a valorização da autoestima, o respeito mútuo e a formação de vínculos positivos, partindo da valorização dos saberes discentes.

Ao compreender a complexidade desse contexto educacional, os discentes estarão mais preparados para uma educação de qualidade, capaz de contribuir para sua transformação e seu empoderamento na sociedade. Conforme Benvenuti (2021), a necessidade de pensar sobre a garantia do acesso a escola dos jovens e adultos denota também de dar oportunidade ao público da EJA quanto a sua formação com o desenvolvimento de habilidades e competências, refletindo nas novas formas de trabalho e suas relações, o que vai fomentar “de modo que lhes seja possível ampliar as condições face às exigências de compor renda para a sua subsistência e a de sua família” (Benvenuti, 2021, p. 66).

A prática pedagógica é um elemento central que transcende as fronteiras do currículo na EJA. Ao explorar a diversidade de significados e sentidos que ela abrange, encontramos um

terreno fértil para reflexões enriquecedoras que abraçam uma ampla gama de áreas e sujeitos. Tais processos não se limitam apenas aos espaços tradicionais de aprendizagem, como as escolas, mas também se estendem a ambientes acadêmicos, às universidades.

A presença desse debate em todos esses cenários, escolar e acadêmico, é um reflexo da realidade educacional brasileira, repleta de contradições, desafios e possibilidades de transformação. Identificar e avaliar o impacto das práticas pedagógicas para a EJA é um caminho indispensável para garantir uma educação de integradora, capaz de atender às necessidades e peculiaridades dos discentes da EJA.

Os docentes envolvidos com a modalidade EJA devem se dedicar constantemente a temáticas como: identidade, cultura, direitos humanos, saúde entre outros aspectos necessários à formação de seus discentes. Segundo Arroyo (2017), devemos falar de nós e de tantas histórias que temos a contar. Falar da identidade na EJA, para jovens, adultos e idosos, é lhes oportunizar o conhecimento de si mesmos, de valorização da sua memória, narrativas e história – desse modo, cultura do seu próprio ambiente mesclada à cultura do ambiente escolar vão estar presentes nos diálogos do cotidiano discente, no entorno escolar, no percurso de seu trabalho, nas relações e costumes que permeiam o que vivenciam.

Ainda segundo Arroyo (2017, p. 157), “O direito à cultura produzida e acumulada tem sido esquecido ou secularizado. A escola não pensa em si como um centro de garantia do direito de todo cidadão à cultura”. A escola deverá fazer entender que os processos que envolvem a cultura são essenciais para que os discentes incorporem a valorização de algo do qual eles próprios fazem parte. A escola vai oportunizar as novas descobertas através do seu meio cultural, assim como o conhecimento dos direitos humanos trará, aos saberes discentes, o aprofundamento de garantias de direitos que até então talvez fossem desconhecidos, em parte ou totalmente.

Arroyo (2017, p. 158) também enfatiza que “a formação cultural dos jovens e adultos formados na educação média, e até superior, é pobre [...] a cultura popular é rica, mas não é cultivada, aprendida e transmitida nas escolas nem nas universidades”. Por isso, a identidade, a cultura e os direitos humanos são temáticas essenciais para a EJA.

Outra temática que pode inspirar valores e cuidados com os discentes da EJA diz respeito às práticas pedagógicas sobre a saúde, dentro do tema das ciências, e conectada com os direitos de saber sobre os cuidados com a saúde, as formas de prevenção contra doenças, a fim de serem agentes multiplicadores de conhecimentos. Práticas assim organizadas só confirmam que é “impossível separar conhecimento, ciência e cultura” (Arroyo, 2017, p. 159). Sendo assim, a compreensão mais aprofundada dos aspectos que envolvem a prática pedagógica

é um dos pilares para a construção de uma abordagem mais inclusiva, reflexiva e atualizada no campo educacional do currículo.

[...] a prática tem uma existência real que uma teorização deve explicar e esclarecer – tarefa pouco simples quando se trata de um território de intersecção de subsistemas diversos. Essa realidade prática complexa se substancia ou se concretiza em realidades e processos diversos, analisáveis por si mesmos de diferentes pontos de vista, mas conectados mais ou menos estritamente entre si: o currículo como expressão de uma série de determinações políticas para a prática escolar, o currículo como conteúdos sequencializados em determinados materiais, como saberes distribuídos pelos professores nas aulas, como campo das interações e dos intercâmbios entre professores e alunos, como “partitura” da prática etc. (Sacristán, 2000, p. 21).

Diante disso, é fundamental que os discentes da EJA sejam incentivados a refletir sobre práticas diversas de suas vivências, de maneira crítica e propositiva, buscando superar os desafios apresentados e promover mudanças significativas. O engajamento com as diversas áreas do conhecimento no tocante às abordagens didáticas docentes e a troca de experiências entre os discentes são estratégias valiosas para enriquecer a prática pedagógica e torná-la mais contextualizada e adaptada à realidade docente e discente, como mostra Sacristán (2000, p. 101):

Trata-se, pois, de um campo de atividade para múltiplos agentes, com competências divididas em proporção diversa, que agem através de mecanismos peculiares em cada caso. Sobre o currículo incidem as decisões sobre os mínimos a que se deve ater a política da administração num dado momento, os sistemas de exames e controles para passar para níveis superiores de educação, assessores e técnicos diversos, a estrutura do saber de acordo com os grupos de especialistas dominantes num dado momento, elaboradores de materiais, os seus fabricantes, editores de guias e livros-texto, equipes de professores organizados, etc. o currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos.

Entende-se, pois, que se deve construir e aplicar uma prática pedagógica na EJA que seja flexível o suficiente para incorporar teorias e conhecimentos definidos no currículo oficial, determinados e impostos pelo Ministério da Educação (MEC), expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000), nas Normativas prescritas institucionalmente e nas propostas curriculares dos Estados e Municípios. Para isso, e, são de assaz importância o engajamento e a participação da comunidade escolar de maneira debatida e repensada, pois é no diálogo entre teoria e prática, entre sujeitos e contextos, que se encontra o caminho para seguir rumo a uma educação pedagógica transformadora e capaz de apoiar o desenvolvimento social e humano, em especial, do discente da EJA, em nossa sociedade.

### 3.1 Aprendizagem na EJA: integralização ao longo da vida

A aprendizagem na EJA e integralização ao longo da vida advém de um campo não tão novo na educação; a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Este documento estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, abordando a educação no campo de vivências e mudanças contemporâneas, enfatizando as oportunidades de esse público desenvolver suas potencialidades e adquirir novos conhecimentos. Em concordância com essa argumentação, o texto do Parecer CNE/CEB 11/2000 apresenta a importância de uma educação obtida a partir do conhecimento do direito de todas as pessoas e todas as idades à aprendizagem:

A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado. Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Talvez seja isto que Comenius chamava de ensinar tudo a todos. A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações (Brasil, 2000).

A Educação de Jovens e Adultos tem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, homologadas no ano 2000, como seu principal documento de garantia de direitos e características específicas em seu currículo. Essas Diretrizes enfatizam a identidade própria dos discentes e o também a necessidade de se trabalhar as bases pedagógicas na perspectiva de assegurar os direitos desses cidadãos, de acordo com os interesses e demandas das escolas, os quais são singulares em cada contexto.

A publicação desse documento, há vinte e cinco anos, foi de grande importância para esclarecer as especificidades da EJA e reafirmar seu reconhecimento como um direito garantido a jovens, adultos e idosos que, por diferentes circunstâncias ao longo da vida, não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos.

No ano de 2021, o Conselho Nacional de Educação (CNE) exarou a Resolução nº 01/2021 de 25 de maio<sup>17</sup>, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja finalidade é “adequar a EJA com a base Nacional Comum Curricular

---

<sup>17</sup>Revogada pela Resolução CNE/CEB nº 3 de 8 de abril de 2025.

(BNCC) (2017) e Educação a Distância à oferta na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida”:

Art. 8º – A EJA com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida poderá ser ofertada das seguintes formas:

I – atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista na modalidade da EJA, de acordo com suas singularidades, a partir da acessibilidade curricular promovida com utilização de metodologias e técnicas específicas, oferta de tecnologias assistivas conforme as necessidades dos estudantes, apoiados por profissionais qualificados; e

II – atendimento aos estudantes com dificuldades de locomoção, residentes em locais remotos e de difícil acesso, em periferias de alto risco social e em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, oportunizando acesso escolar às populações do campo, indígena, quilombola, ribeirinhos, itinerantes, refugiados, migrantes, e outros povos tradicionais, implementando turmas ou atendimento personalizado em condições de garantir aos alunos acesso curricular, permanência na escola, participação nas atividades e resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem.

§ 1º – A Educação ao Longo da Vida em todos os segmentos no contexto da EJA implica em oportunizar acesso a aprendizagens não formais e informais, além das formais.

§ 2º – Permite o estudo de novas e diferentes formas de certificação que levem em consideração o conjunto das competências adquiridas ao longo da vida (Brasil, 2021).

De acordo com essa resolução citada acima, o foco da aprendizagem ao longo da vida remete à pessoa com deficiência, às comunidades quilombolas, às comunidades nativas, aos ribeirinhos, aos sem domicílio fixo com percursos formais e não formais em vista de certificação de saberes. Dessa forma, como os docentes irão direcionar a aprendizagem ao longo da vida para todos os sujeitos da EJA? Sejam também os outros sujeitos que fazem parte: trabalhadores da construção civil, os jovens (adolescentes) que vivem nas cidades, ou que migram do campo para as cidades, caracterizando a chamada juvenilização da EJA; as mulheres adultas e idosas que passaram uma vida se dedicando às suas famílias e abdicaram do direito e oportunidade de estudar e retornam às escolas.

A EJA tem, portanto, um grande desafio atual, que é educar jovens e adultos de baixa escolaridade que não usufruíram de seu direito à educação. As mudanças tecnológicas, sociais e políticas promovem um conceito de educação que não permite sua restrição à dimensão escolar – ela precisa seguir ao longo da vida, tendo, portanto, um caráter permanente.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas saber que vivia, mas saber que sabia

e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 2001, p. 12).

Dessa forma, os docentes devem promover, para os discentes, a oportunidade de uma aprendizagem com significação, baseada em seu contexto cultural, social, econômico.

Pensando na relevância do que se aprende na escola para a vida, foi produzido um documento divulgado na Sétima Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA/2022)<sup>18</sup>, instituído como o Marco de Ação Marrakesh. Esse documento, com foco na Aprendizagem e Alfabetização de Adultos (AEA) argumenta que:

Reafirmamos que a AEA é um componente essencial da aprendizagem ao longo da vida, observando que as políticas e as práticas da AEA se aplicam a uma ampla gama de faixas etárias, níveis educacionais, espaços de aprendizagem e modalidades, e reconhecendo que a aprendizagem ao longo da vida é o principal motor de uma sociedade da aprendizagem em diferentes níveis, que envolvem indivíduos, famílias, organizações, locais de trabalho, bairros, cidades e regiões (CONFINTEA, 2022).

A Sétima Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA/2022) teve a participação de 142 países, cujos representantes, durante o evento, aprovaram o Marco de Ação de Marrakech, que traz compromissos para traduzir em realidade a visão do direito à aprendizagem ao longo da vida.

Com base nesse documento, confirma-se a necessidade de se entender que a escola é a vida, e a vida tem de ser parte da educação que precisamos receber para aprendermos a viver. A vida é um processo único, que tem significados, ou seja, é um conjunto de variáveis que estão presentes ao longo da vida. A EJA ultrapassa o processo tradicional de escolarização nos seus conteúdos de ensino, o que é importante ser visto e considerado, para que os novos saberes, trazidos pelos professores na sala de aula, tenham sentido para os discentes, de modo que estes consigam ressignificar seus antigos conhecimentos, administrando sua própria aprendizagem.

Na LDB (Brasil, 1996), Art. 3º, Inciso XIII, encontramos: “[...] garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)”. No Art. 4º, Inciso XI, lê-se: “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos” (Incluído pela Lei nº 14.407, de 2022). A LDB também apresenta importantes orientações sobre a EJA. De seu artigo 37, destacamos os parágrafos 1º, 2º e 3º:

---

<sup>18</sup>Entre os dias 15 e 17 de junho/2022, a UNESCO realizou a VII Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), em Marrakesh, no Marrocos.

Art. 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (Brasil, 1996, art. 37).

Na mesma temática segue o parágrafo 1º, do art.42:

Art. 42. Parágrafo 1º – O itinerário contínuo de formação profissional e tecnológica é o percurso formativo estruturado de forma a permitir o aproveitamento incremental de experiências, certificações e conhecimentos desenvolvidos ao longo da trajetória individual do estudante. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023) (Brasil, 1996, art. 42).

A EJA é uma parte do processo de educação ao longo da vida, o que não pode ser desvinculado da escola, que assume o lugar de agente formal da educação no País. Sendo assim:

O princípio da educação permanente, que evoluiu para educação ao longo da vida e que, por sua vez, se tornou aprendizagem ao longo da vida, propagou-se como um princípio organizador para toda a educação seja ela formal ou não formal. Nesse processo, a práxis da educação de jovens e adultos como componente integral de aprendizagem e educação ao longo da vida também adquiriu uma abrangência maior (Ireland, 2012, p. 2).

A citação acima nos conduz para uma reflexão acerca da aprendizagem ao longo da vida para a Educação de Jovens e Adultos, enfatizando a práxis, ou seja, o modo de fazer, envolvendo habilidades básicas e habilidades profissionais na vida em sociedade e no trabalho para os que estão inseridos na EJA.

Essa particularidade nos faz pensar no currículo da modalidade EJA. Será que as escolas estão vivenciando as propostas metodológicas para o desenvolvimento de habilidades básicas e profissionais dos discentes, partindo de seus saberes sendo considerados como material de aprendizagem ao longo da vida? Se sim, como estão fazendo isso?

Ireland (2019, p. 53) ainda argumenta que “[...] a aprendizagem ao longo da vida constitui o argumento básico para a educação ao longo da vida. Constitui a possibilidade concreta de poder desenvolver a educação ao longo da vida. Pessoas aprendem ao longo da vida”. Nessa direção, de acordo com Ireland (2019), os discentes da EJA são protagonistas da

sua própria aprendizagem. Some-se a essa necessidade o avanço tecnológico; as mídias digitais cada vez mais presentes, faz-se necessária, então, uma aprendizagem mais ampla, ou seja, algo que não sirva apenas para acompanhar o currículo escolar formal, mas que esteja direcionada ao desenvolvimento do potencial criativo e cultural dos discentes. Conforme Gadotti e Romão (2011), a EJA deverá ser compreendida como uma modalidade legítima do sistema regular de ensino, assegurando o direito à educação básica aos sujeitos que, por diversos fatores, não tiveram acesso ou continuidade em sua trajetória de vida escolar, portanto, esse reconhecimento é primordial para romper com visões que tratam como ação compensatória ou meramente complementar, reafirmando seu papel como modalidade específica, voltada a um público com identidades, experiências, culturas, vivências e necessidades próprias.

A aprendizagem na EJA vai muito além dos conteúdos escolares e da ideia de práticas engessadas em sala de aula, pois, de acordo com Freire (1967, p. 43), “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade”. Tal reflexão nos leva a reconhecer que, por meio das interações do ser humano com o mundo, ele gradualmente molda e influencia seu ambiente, adquirindo controle sobre a realidade. Por isso, a aprendizagem ao longo da vida é um caminho para pensar em um currículo da EJA integrado ao trabalho. Sobre essa condição, Arroyo (2017, p. 60), argumenta o seguinte:

O currículo fala pouco sobre o trabalho. É curioso que os currículos sempre partem do pressuposto de que preparam para o trabalho. Está na Constituição e na LDB (Lei de Diretrizes e Bases). A imagem de educando que o currículo tem é de empregável, então o capacitamos para a empregabilidade, formemos um currículo por competências para uma suposta sociedade do trabalho. De empregáveis escolarizados, competentes e competitivos. A pergunta teria de ser: Que saberes sobre o trabalho teriam de ser reconhecidos e aprofundados? O movimento operário mundial não renunciou a formar um trabalhador/a competente, a trabalhar com competência no trabalho. Mas o que ele mais destacou é o que a burguesia nunca quis nem os currículos querem: que ele entendesse, como trabalhador/a com um saber crítico, os mundos do trabalho. Os saberes sobre o mundo do trabalho são mais do que as competências para enfrentar um concurso ou um emprego.

Essa citação aponta uma crítica importante sobre o currículo educacional contemporâneo, destacando que ele muitas vezes negligencia o verdadeiro entendimento e aprofundamento do trabalho em si. Em vez disso, concentra-se principalmente em preparar os discentes para serem “empregáveis” em uma sociedade orientada para o trabalho. É importante ressaltar que, embora os currículos estejam fundamentados na ideia de preparar os alunos para o trabalho, eles muitas vezes falham em abordar os saberes essenciais sobre o trabalho em si,

descaracterizando a aprendizagem ao longo da vida, aspecto amparado pelo documento da CONFINTEA<sup>19</sup> (2022), envolvendo as políticas e práticas da Aprendizagem e Alfabetização de Adultos (AEA).

### 3.2 Os saberes discentes e as relações inter, intra e extraescolar

Os saberes discentes estão inseridos no cotidiano da escola, abrangendo as relações inter, intra e extraescolar. Nesse ambiente, são traçados os desafios em termos de aprendizagem para os discentes da EJA, tratando-se de contextos diversos inseridos na cultura, na sala de aula. Estas relações requerem também os conceitos fundamentais para contribuir com uma permanente atitude crítica que, segundo Freire (1967, p. 44) se compreende como sendo o “[...] único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época”.

A prática contínua de articulação dos conhecimentos curriculares propostos pela escola com os saberes discentes constitui as relações interescolares que tratam dos pares discentes-discentes, discentes-docentes, discentes-supervisor, discentes-orientador escolar e discentes-gestão escolar. A inserção dos saberes locais é a base da reflexão identitária dos discentes, agindo sobre as diferenças e a construção da aprendizagem na EJA.

A prática de um currículo, na EJA, em que se possa articular de forma contínua a inserção de saberes locais aos conhecimentos do currículo oficial só pode ser levada a cabo a partir do envolvimento da comunidade escolar, de forma planejada, debatida e repensada, em que se vá tecendo uma rede de conexões por fios trançados ponto a ponto, com avaliações e reavaliações, avanços e recuos no âmbito de debates democráticos e emancipadores, congregando os atores envolvidos na modalidade de ensino escolar em tela (Santos, 2020).

Para Maia e Dayrell (2011, p. 120), essas relações estão “[...] permeadas por trocas, intercâmbios, como também pelo estabelecimento de limites entre os diferentes grupos, principalmente na apropriação dos espaços e tempos escolares e na definição do que é ser jovem e de quem era jovem na escola”.

No relatório apresentado no Fórum das Américas promovido pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e realizado no Brasil em 2007, foi evidenciada a “qualidade da educação”, e um dos principais fatores que interferem nesse assunto seriam as condições intra

---

<sup>19</sup>Ver na íntegra documento da CONFINTEA/2022, disponível em: <https://www.ce.ufpb.br/catedraunescoeja/documento/bb2c92c7ce3ed64f4d61db7c70ba79f2366906.pdf>.

e extraescolares, os quais são fundamentais para a análise da situação escolar. Dourado *et al.* (2007, p. 14) asseveram que:

A definição e compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar em termos de Qualidade da Educação não pode deixar de considerar as dimensões extrínsecas ou extra-escolares que permeiam tal temática. Essas dimensões dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas.

Nesse relatório, também é citada a busca por qualidade quanto às dimensões extraescolares, as quais influenciam diretamente no progresso da educação. Essas dimensões dizem respeito a fatores socioeconômicos e culturais dos discentes – e com mais especificidade quando tratamos da modalidade EJA, uma vez que é necessário se partir de suas necessidades, as quais, mesmo singulares, são ignoradas e esse público é tratado na sala de aula numa perspectiva linear, ou seja, inseridos em um contexto único de aprendizagem. A dimensão extraescolar demanda ações articuladas entre diversas esferas sociais, sendo necessário o desenvolvimento de programas de caráter compensatório e projetos pedagógicos que demandam fatores como a violência, uso de drogas, desestruturação familiar e outros. Devendo levar em conta também as particularidades de cada contexto escolar. Além disso, é importante que a educação seja efetivada como um direito social, pautada em princípios democráticos e sustentada por práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade dos discentes da EJA, promovendo iniciativas de conteúdos para os docentes com potencial emancipatórios (Dourado *et al.*, 2007).

O conceito de aprendizagem sedimentado na dimensão intraescolar já vem condicionado por recursos, demandas, eventos, planejamento, enfim, está inseparável do percurso da aprendizagem, cujos espaços de reconhecimento têm-se tornado um desafio para a dinâmica do sucesso dos discentes. Os processos que ocorrem na dimensão intraescolar estão relacionados a gestão e sua organização, no planejamento pedagógico, nas diversas formas de avaliação, nos processos formativos entre docentes, nos projetos pedagógicos, no papel social dos discentes, dessa forma, os saberes discentes terão seu lugar de voz na escola, na sala de aula, sendo o lugar para valorizar a experiência cotidiana dos discentes.

A escola é um dos ambientes de preservação da produção do conhecimento, das reflexões críticas, das bases inerentes às discussões no domínio das resistências concretas para as práticas de ensino-aprendizagem. Os processos de participação dos discentes da EJA na dinâmica intraescolar exige, entre outras coisas, “Reconhecer os saberes dos educandos e de

seus coletivos exige reconhecê-los sujeitos produtores de conhecimentos” (Arroyo, 2017, p. 138). Os fatores intraescolares estão relacionados com a cultura da escola, ou seja, cada instituição escolar, independentemente de estar no mesmo bairro ou na rua ao lado, traz um painel de vivências, saberes, culturas, os quais devem ser reconhecidos, na perspectiva das dimensões inter, intra e extraescolar na EJA.

As consequências desse ignorar que todo conhecimento é contextualizado em culturas, relações sociais e políticas concretas de poder, de classe, raça, gênero levam ao espanto de que, ao tentarem os docentes e discentes ensiná-lo e aprendê-lo, fiquem bloqueados por estarem distantes de suas experiências, de sua cultura, dos seus valores e saberes e de suas formas de pensar produzidas e reproduzidas em seus contextos. Quando classificamos os alunos, com ou sem problemas de aprendizagem, poderíamos entender que chegam às escolas próximas ou distantes dos contextos, vivências, culturas em que foram produzidos e legitimados como válidos os conhecimentos pretensamente universais que lhes são ensinados, e que eles têm de aprender (Arroyo, 2017, p. 138).

É necessário organizar as práticas de aprendizagem na EJA para que os discentes identifiquem os seus saberes presentes nos espaços inter, intra e extraescolar, reconhecendo as diversidades culturais, contextuais, sociais, à medida que ampliam sua rede de aprendizagem em diálogos constantes com seus pares, seus interesses, construindo uma proposta educativa de reconstrução e reinvenção com a escola.

Rever estratégias de ação nas relações pedagógicas escolares é um compromisso com a transformação social na EJA. Dar conta desse compromisso exige troca de experiências em atividades pedagógicas, projetos construídos na dimensão do discente, com o objetivo de legitimar seu acervo cultural, mobilizando e organizando instrumentos de responsabilização dos fazeres e de aprendizagem discente. Isso é possível, pois, sendo:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (Freire, 1996, p. 36).

Considerando os contextos diversos presentes nos discentes da EJA, as relações inter, intra e extraescolar estão integradas nos seus saberes de relacionamento, de experiências, aprendizagem, conhecimento e em suas implicações no ato pedagógico.

A aprendizagem acontece nas relações de construção e desconstrução dos saberes, na ocupação de espaços formais, como a escola, no entender que a aprendizagem ultrapassa os

territórios desses espaços sala de aula, pois está presente no entorno escolar, no que a comunidade tem de cultura, costumes, tradições, no encontro do passado com o presente nas obras contemporâneas, nas relações tecnológicas, na significação de saberes etc.

### 3.3 O conhecimento como significação de saberes

O conhecimento, segundo Abbagnano (2007, p. 178-179):

[...] é uma operação de transcendência. Segundo essa doutrina, conhecer significa vir à presença do objeto, apontá-lo ou, com o termo preferido pela filosofia contemporânea, transcender em sua direção. O C. é então a operação em virtude da qual o próprio objeto está presente: ou presente, por assim dizer, em pessoa, ou presente em um signo que o torne rastreável, descritível ou previsível. Essa interpretação não se funda em nenhum pressuposto de caráter assimilador ou identificador: para ela, os procedimentos do conhecer não visam converter-se no próprio objeto do conhecer, mas a tornar presente esse objeto como tal ou a estabelecer as condições que possibilitam sua presença, isto é, permitem prevê-la. A presença do objeto ou a predição dessa presença constitui a função efetiva do C.

Para essa interpretação, o conhecimento se faz na relação teoria e prática, a partir do que utilizamos em relação a nós mesmos e começamos a perceber nas pessoas com base em uma leitura da realidade. O conhecimento é curioso e o seu acúmulo é completo de estudos, narrativas, incorporação e teses de si mesmo. Abbagnano (2007, p. 183-184), também reforça o conhecimento partindo de si, enfatizando que:

Kant afirmou que só podemos conhecer-nos a nós mesmos do mesmo modo como conhecemos as outras coisas, isto é, só como fenômeno; segundo Kant, o C. de si requer, como qualquer outra espécie de C, duas condições, a saber: um elemento unificador a priori que, nesse caso, é o eu penso ou apercepção pura (v.); 2- um dado empírico múltiplo que é o do sentido interno (Crít. R. Pura, § 2A). Os que negam a realidade da consciência reconhecem que o C. de si não se diversifica por modalidade e certeza do C. dos outros ou das outras coisas.

Na sociedade primitiva, os homens utilizavam o conhecimento para a sua sobrevivência, e este era passado de geração em geração – homens, mulheres e crianças também faziam parte desse contexto. Na contemporaneidade, o conhecimento vinculado à escola ficou cada vez mais presente, conhecido como conhecimento formal, promovendo também o direito dos saberes discentes, como fonte de valorização e emancipação, incorporados ao conhecimento. Para Arroyo (2017, p. 14), o direito ao conhecimento tem seu impacto maior quando:

Outras crianças, outros adolescentes, jovens e adultos das periferias, dos campos, trabalhadores, pobres, negros, indígenas e quilombolas que vão chegando às escolas públicas e à EJA não lutam apenas pelos conhecimentos escolares a que têm direito. Disputam o direito a conhecimentos ausentes, sobre seu sobreviver, seu resistir. Saberes de outra história social, racial e de classe que vivenciam e que têm direito a saber para entender-se. Disputam o direito a que os saberes dessa outra história de segregação e de emancipação sejam incorporados como seu direito ao conhecimento.

Para os discentes da EJA perceberem a significação dos seus saberes a partir do conhecimento advindo de suas histórias, memórias, cultura, é preciso um movimento de práticas diárias das atividades que estão envolvidas no processo de ensino aprendizagem, partindo do docente, ou seja, o desenvolvimento das habilidades e competências, enfatizando os saberes discentes na EJA. Se o processo for apenas de memorização dos conteúdos narrados pelo docente, não haverá percepção da importância do conhecimento já consolidados pelos saberes discentes, pois, como ressalta Freire (1987, p. 45): “Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador”. Reforçando essa citação, quando o conhecimento é apresentado como algo já pronto e de posse exclusiva do educador, o processo educativo se transforma em uma prática bancária, na qual o discente apenas memoriza conteúdos que são diferentes de sua realidade, não havendo um contexto para a prática pedagógica vivenciada. Nessa perspectiva, o conhecimento é vazio, pois não há espaço para o diálogo ou mediação coletiva do saber.

A aprendizagem acontece quando se permite conhecer o que seja parte integrante de toda trajetória discente e que consiga visualizar todo o espaço de habilidades e competências inerentes aos discentes da EJA. É ultra necessário que o sistema educacional elitista não negue o conhecimento adquirido em experiências anteriores tampouco as que se constroem a partir das propostas educacionais contemporâneas. Para Romão (2011, p. 58):

A generalização do conhecimento gera aspirações que não podem ser atendidas em qualquer modelo de sociedade. Somente projetos políticos formulados e implementados através da ampla participação popular são capazes de, sem traumatismos, satisfazer expectativas criadas pela socialização universal do saber. Contrariamente, com a atual ordem econômica internacional e com a estrutura social nacional vigente em nosso país, a riqueza de alguns se constrói com o subdesenvolvimento e a miséria de muitos. Neste contexto, as propostas educacionais elitistas visam à alienação do povo, propondo falsas questões, como a da inconveniência da universalização do saber e, de modo mais sofisticado e sutil, a exclusão de uma parcela de população “já perdida” para o projeto de nação e para o processo civilizatório.

A argumentação de Romão (2011), no trecho acima, também nos coloca uma reflexão

acerca da aquisição dos saberes através do conhecimento quando expõe também conceitos e técnicas que tornarão visível o espaço do saber e, ao mesmo tempo, a identidade de cada um nesse espaço. A aquisição do conhecimento proposto no espaço escolar, a partir de temas geradores, garantindo os espaços de vivências dos discentes da EJA, é, portanto, pertinente para a recepção dos conteúdos significativos e que intervêm no espaço do saber de uma comunidade, como enfatiza Freire (1987, p. 113):

A investigação dos “temas geradores” ou da temática significativa do povo, tendo como objetivo fundamental a captação dos seus temas básicos, só a partir de cujo conhecimento é possível a organização do conteúdo programático para qualquer ação com ele, se instaura como ponto de partida do processo da ação, como síntese cultural.

A construção do conhecimento e da aprendizagem disputa também com as influências externas que afetam a inteligência. Estamos falando do conceito de *inteligências múltiplas*, desafiando a ideia de que a inteligência é algo fixo. Para Freire (1987, p. 38), “O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca”. Esta reflexão destaca a importância dos objetivos discentes e docentes no processo de ensino-aprendizagem, sendo a rigidez da posição docente uma barreira para o desenvolvimento do aluno. A flexibilização é necessária, para adequar a escola às necessidades individuais dos discentes, a fim de este incorporar os novos conhecimentos e perspectivas aos saberes já construídos, valorizando a busca pelo desconhecido, a abertura para novas ideias e a colaboração entre todos os envolvidos no ambiente escolar.

Freire (1987, p. 114) ainda argumenta que “O saber mais apurado da liderança se refaz no conhecimento empírico que o povo tem, enquanto o deste ganha mais sentido no daquela”. A citação destaca que o conhecimento dos líderes faz mais sentido quando está enraizado no conhecimento empírico das pessoas da própria comunidade, ou seja, o conhecimento dos docentes faz mais sentido quando os discentes são revelados a partir de suas falas, posições, saberes da sua comunidade, do seu trabalho, seguindo para uma dinâmica de reciprocidade, na qual a liderança e comunidade (docentes e discentes) se complementam e se enriquecem mutuamente.

Podemos considerar o conhecimento como mais um fator da aprendizagem relacionando-o às cinco estruturas mentais propostas por Gardner (2008), que são:

disciplinadora, sintetizadora, criativa, respeitadora e ética. Essas estruturas nos convidam a uma reflexão sobre como acontece o ensino nas escolas contemporâneas, aplicando um olhar diferenciado para o exercício de significação da aprendizagem, abordando a questão da gestão e liderança, o desenvolvimento dos indivíduos nas empresas e nas profissões, enfatizando as demandas culturais do futuro e as realidades objetivas às quais os indivíduos podem se adaptar ao longo do processo de extensão educacional e do trabalho.

Sem dúvida que as escolas, as regiões e as sociedades diferem umas das outras na ênfase que dão aos vários tipos de mentes e na ordem pela qual realçam essas mentes. Tais variações são apropriadas e, sem dúvida, bem-vindas. Por exemplo, dificilmente sabemos o suficiente para afirmar com confiança que a sintetização vem antes ou depois da criação. Além do mais, é provável que os indivíduos - e talvez grupos ou até sociedades inteiras - surjam mais fortes num tipo do que outro (Gardner, 2008, p. 178).

O conhecimento está presente no processamento de informações que os indivíduos adquirem ao longo do tempo, nas interações entre as pessoas, nos locais de trabalho, lazer, na família, na escola. Freire (2009) enfatiza o conhecimento do mundo, como histórico sobre os indivíduos quando:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (Freire, 2009, p. 28).

O conhecimento requer a ativação das competências e habilidades, presentes em um processo que deve criar oportunidades de redefinição de um currículo na prática da evolução dos saberes. O conhecimento é fruto do coletivo, passando a representar o maior bem da humanidade, cujo ciclo de evolução é cada vez mais rápido, por isso a importância para o conhecimento na EJA dever ser cada vez mais valorizado na significação dos saberes discentes.

Neste sentido, para Lévy (2008), os saberes do conhecimento permitem uma concepção de diversidade produzida por todos, sendo necessário traçar um perfil de competências disponíveis e que são reservas de experiências na troca de saberes e habilidades, propondo uma

dimensão coletiva de saber com representação e comunicação, relacionado aos conhecimentos novos, aos saberes dos outros, estabelecendo um coletivo democrático de saberes.

A diversidade e o afluxo dos saberes hoje é tal que nenhum indivíduo, e principalmente nenhum grupo fechado, pode mais possuir o conjunto dos conhecimentos como ainda era possível nas sociedades arcaicas ou tradicionais. A inteligência, o pensamento, o conhecimento estão condenados à partilha, à abertura. O oceano do saber é tão grande que devemos todos aprender uns dos outros e não devemos excluir *a priori* nenhuma competência. Não há mais inteligência ou eficácia possível fora da livre troca de saberes e das habilidades (Lévy, 2008, p. 186)

Para Lévy (2008), os indivíduos possuem zonas de competência, podendo definir sua própria habilidade, tais zonas se tornando espaços de confiança e servindo de apropriação para novos conhecimentos, ou, nas palavras desse mesmo autor, “o indivíduo não é mais marcado a partir do que ele não sabe (atitude que tende a excluí-lo), mas a partir do que sabe” (Lévy, 2008, p. 52).

Para o processo do conhecimento como significação de saberes e continuidade da prática educativa, junto com o coletivo, é preciso dialogar com os pontos fortes e fracos para a construção coletiva de um currículo vivo, presentes nos processos educativos, tornando o inédito viável à valorização e à revalorização da escola pública. Levy (2008) afirma: “Lembremos que hoje um número muito grande de pessoas não tem nenhum diploma, nenhum reconhecimento social de seus saberes” (Lévy, 2008, p. 175). Assim sendo, o conhecimento parte das relações humanas e da cultura, logo há vários conhecimentos enraizados nos discentes da EJA e são parte integrante de todo o seu processo de aprendizagem.

Daí decorre a necessidade de destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. Pôr em prática essas interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento. Assim como o oxigênio matava os seres vivos primitivos até que a vida utilizasse esse corruptor como desintoxicante, da mesma forma a incerteza, que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo. De qualquer forma, o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável (Morin, 2003, p. 31).

Dessa forma, o conhecimento está necessariamente intrínseco à educação, e como significação de saberes devemos considerar o conhecimento permanente que é notório nos discentes da EJA, inseridos na escola noturna e presentes no último turno de uma longa jornada de trabalho diário, como enfatiza Morin (2003) “O conhecimento do conhecimento, que

comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes” (Morin, 2003, p. 31).

O reconhecimento da importância do conhecimento para a educação assume um papel fundamental para a abertura de diálogos, troca de experiências, memórias, meio cultural, trazendo uma infinidade de possibilidades para os discentes da EJA, apoiados em seus próprios saberes, significarem o espaço escolar como um meio de evolução pessoal que vai além de suas vivências cotidianas, pois diz respeito a um espaço que deve dar a oportunidade de se conhecer o mundo e se ter o reconhecimento de que se é parte integrante dele. Dito de outro, os saberes do cotidiano e os saberes escolares se fusionam, não devendo haver, portanto, separação entre esses saberes quando estão em um mesmo espaço de aprendizagem – desse modo, os conhecimentos se adequam à objetividade e à subjetividade de cada discente.

Isso nos faz refletir sobre o poder que tem a educação de ampliar os conhecimentos dos discentes, estes adquirindo uma compreensão mais ampla e crítica da realidade em que estão inseridos. Confirma-se, assim, a importância do conhecimento para o reconhecimento do meio cultural e das memórias dos discentes, demonstrando-se a sensibilidade à diversidade, à integração de diferentes áreas de conhecimento na prática pedagógica escolar.

No próximo capítulo, a partir da construção teórica, discutimos sobre o reconhecimento dos saberes discentes no processo de ensino-aprendizagem na EJA com uma abordagem teórica que sustenta as discussões sobre a consolidação da modalidade EJA. Finalizamos as subseções seguintes para dar base ao entendimento da EJA no município de João Pessoa, mostrando como o currículo é organizado e estruturado para o seu funcionamento na rede municipal de ensino.

#### 4 O RECONHECIMENTO DOS SABERES DISCENTES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EJA

Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas. A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é objetivismo. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade (Freire, 1987, p. 24).

O presente capítulo tem por objetivo discutir sobre o reconhecimento dos saberes discentes no processo de ensino-aprendizagem na EJA, tema importante para fundamentar a presente tese.

Entendemos que, para que signifiquem algo junto às práticas pedagógicas propostas pela escola, é indispensável que estas se articulem a esses saberes, a fim de serem integralizados à identidade, à experiência, à cultura e a outros valores desses discentes, aspectos que emergem em muitos espaços, principalmente dentro da sala de aula e em outros espaços da escola.

Uma educação só é possível se partirmos de realidades, sejam elas objetivas – contexto estrutural das escolas, isto é, sua arquitetura, materiais disponíveis, salas de aulas, laboratórios de informática, biblioteca, sala de leitura, entre outros ambientes – ou subjetivas – que dizem respeito à relação discentes/docentes e às práticas pedagógicas diversas, estas compondo o processo de ensino-aprendizagem, partindo da realidade objetiva dos discentes e mapeando o seu universo que está permeado de saberes advindos da cultura, da experiência, da identidade. A escola é o elo que vai integrar as realidades objetivas e subjetivas no processo de escolarização dos discentes, principalmente quando se trata do público da EJA.

Sobre o grande potencial da sala de aula para aproximar ou afastar os alunos, assim se expressa Santos (2020, p. 79):

Tenho consciência que a Educação de Jovens e Adultos é complexa e requer um olhar atento ao processo educativo escolar, pois existem muitas diferenças convivendo em um mesmo espaço físico e pedagógico: a sala de aula é um bom exemplo. A questão das distintas idades entre jovens em relação aos adultos – ambos com níveis de interesses paradoxais – exige que a escola busque reflexões/ações pertinentes que possam colaborar para aproximar as práticas culturais de ser/fazer desses grupos, criando pontes pertinentes entre saberes, interconectando-os. Porém, não sejamos ingênuos, não é fácil implementar tais concretizações no dia a dia escolar. Mas impossíveis também não são suas possibilidades de realizações pedagógicas.

A escola está permeada de realidades objetivas e subjetivas, estando presentes interesses paradoxais entre os discentes da EJA, isso é justificado pela diversidade do diálogo e da conscientização da realidade. A escola como instituição formal deve possibilitar essa conscientização e ainda partir para uma ação transformadora de educação, considerando o contexto discente.

Assim, será preciso uma forma de organização da escola nos dias contemporâneos com mais diálogos democráticos, além de sua diversificação regional e sociocultural, requisito que permeia todo o processo educativo, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, levando-se em consideração a especificidade dos discentes que compõem esta modalidade da educação básica nacional, cada qual com seus interesses e objetivos distintos, os quais justificam o fato de estudarem em um turno noturno com pessoas de diferentes faixas etárias e experiências de mundo. Malgrado essas diferenças, é importante que interajam com suas expectativas de escolarização no processo ensino-aprendizagem e entendam por que sua presença na escola é importante; entendam qual é o seu lugar na comunidade, como interferir nessa comunidade. “No entanto, para que tenha sentido mudar, rompendo com o internalizado na ‘vida real’, é preciso que a ‘vida real’ mude de alguma forma, oferecendo-lhes evidências convincentes daquilo que defendemos” (Garcia, 1992, p. 85, grifos do autor).

Consideramos a escola como uma instituição de conhecimentos, aprendizagem, oportunidades para os discentes que estão no processo de ressignificação de seus saberes, já que o contexto em que estão inseridos é permeado de conteúdos que fazem parte do currículo oficial escolar – ou não, a depender de diálogos entre seus pares (discentes/discentes; docentes/discentes). A percepção de seus interesses, do meio social e cultural de que fazem parte e a valorização desses elementos são aspectos fundamentais para a transformação dos discentes e não só no interior da escola, mas também em outros espaços, de modo que ultrapasse barreiras promovendo-lhes uma participação maior na sociedade.

Teixeira (1971), na obra “Educação não é privilégio”, descreve um importante cenário da educação e da escola, pautada na “nova escola pública”, defendendo um modelo de investigação científica ou trabalho científico para o “nôvo homem comum” em uma sociedade. “Esta sociedade, está claro, teria de preparar trabalhadores para as três fases do saber, isto é, a pesquisa, o ensino e a tecnologia [...]” (Teixeira, 1971, p. 16). Para os discentes da EJA, a escola pode proporcionar pesquisa, a começar pelo entorno escolar, no seu meio cultural, permeados de bens materiais e imateriais, para cuja prática deverá se articular com atividades do currículo, as quais se completam concomitantemente pelos diálogos, pela ação-reflexão-ação, em atividades mutuamente enriquecidas com as tecnologias face à evolução do processo educativo.

Tudo isto envolve a escola, pois que esta faz parte de realidades objetivas e subjetivas para além de sua função, antes vista como mera reprodutora e condutora de conteúdos tradicionais dentro um currículo unificado, sem refletir que cada escola, conforme seja seu público, possui sua especificidade. Até mesmo a escola, que fica no mesmo bairro dos discentes que recebe, tem seu universo traduzido por eles.

Para Freire (1987), “Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros ‘invasores’” (Freire, 1987, p. 87, grifo do autor). Essas condições objetivas estruturais que refletem na escola hoje, como futuros “invasores”, dizem respeito às condições de estruturas tecnológicas presentes nas escolas públicas, e a modalidade EJA também faz parte desse contexto tecnológico.

Para os discentes da EJA se sentirem integrantes desse contexto, é preciso fundamentarmos em teóricos como: Arroyo (2017), Freire (1967; 1987; 2001; 2009), Santos (2020), Tardif (2008), Silva (2000) dentre outros, que proporcionem a participação e o uso de artefatos tecnológicos, os quais, para a maioria dos nossos discentes da EJA são desconhecidos. Desse modo, não basta apenas os docentes conhecerem essa realidade, mas agir sobre ela, proporcionando o conhecimento necessário para o uso dos artefatos tecnológicos como também de conteúdos que seriam integrados ao contexto sociocultural de cada espaço e lugar, da problematização, do diálogo e da emancipação possível no contexto da EJA.

Cada história de vida dos discentes é importante para a contextualização dos seus saberes a serem integrados ao currículo da escola. Nos diálogos entre docentes e discentes há resistências, e estas se devem por falta de reconhecimento do percurso discente, dos quais se exige chegar à escola considerando-a como campo único conhecimento; os discentes da EJA vivem tensões e desafios diários em busca de encontrar sentidos e significados, tentando relacionar o novo ao já conhecido.

Não são os docentes que exigem dos alunos deixarem suas vivências cotidianas na entrada das escolas e das salas de aula. É a própria dicotomia, a hierarquia entre senso comum, pré-racional e conhecimento racional, científico, filosófico e crítico que estruturou a concepção de conhecimentos na Modernidade e nos currículos. O esforço de tantos docentes educadores pelo reconhecimento das vivências cotidianas, dos saberes dessas vivências do trabalho e de seu próprio trabalho docente para ressignificá-los em diálogo com o conhecimento das disciplinas pode ser entendido como uma reação a essas dicotomias (Arroyo, 2017, p. 147-148).

A escola torna-se a instituição principal para gerar oportunidades e reconhecimento da importância dos saberes discentes. É válido lembrar que, em meio a fatores que alimentam diretamente a dinâmica do cotidiano escolar, estão questões sociais, culturais, políticas e econômicas, ou seja, as transformações do mundo global atingem diretamente a comunidade. Na escola onde se oferta a EJA, essas transformações causam impactos ainda maiores, o que exige reorganização em suas formas de ensino e instrumentos para a aprendizagem de seus estudantes. Isso implica se constituir novos patamares de conhecimento, entre os discentes, das relações quanto à organização do trabalho, de preparação tecnológica, “[...] de formar indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente”, conforme asseveram Libâneo *et al.* (2003, p. 53).

Os discentes da EJA sofrem diretamente com o impacto da globalização porque vivem no sistema de produção e reestruturação do meio em que estão inseridos – muitos estão em um emprego formal, outros tantos trabalhando no mercado informal, pois já são os pilares da família, logo estão em movimento vivo de uma construção ideológica.

Neste cenário, a escola deve contribuir para o processo de mudanças em prol da sociedade contemporânea, na articulação e integração do conhecimento, no desenvolvimento do educando não só para o trabalho, mas também para a construção de sua autonomia no trabalho, no aperfeiçoamento e ampliação de suas habilidades. Para dar conta de tão potente compromisso, a escola precisa conhecer o discente, dando-lhe espaço para que ele evidencie seus saberes, suas crenças, desejos, experiências, necessidades, a fim de se criarem vínculos entre o fazer de docente e de discentes. As expectativas que os discentes lançam sobre a escola devem se converter em confiança, sentimento fundamental para a garantia de sua permanência nesse ambiente, repercutindo nas suas decisões e ações.

Não há relação sem expectativa, assim os discentes da EJA inseridos no contexto escolar se nutrem da relação escolar, profissional e social, por isso é importante destacar que, conforme assegura Freire (2009), não vai existir autonomia sem conhecimento. Para que aconteça conhecimento é preciso conhecer o discente da EJA, valorizar os conhecimentos que foram construídos por eles, principalmente os que adquiriram no período em que ficaram fora da escola, pois estes estavam presentes na vida, nas relações estruturais da localidade, fomentando aprendizagens em diversos lugares como no trabalho, nas ruas, em casa, nas instituições religiosas, ou seja, também fora do espaço escolar.

Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. Ou a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (Freire, 2001, p. 25).

Na escola onde está inserida a EJA é preciso que os saberes discentes sejam valorizados não só no sentido de escuta e do conhecer por conhecer, sem haver nenhuma contextualização do meio de vivências dos discentes, mas também que os próprios discentes se conscientizem daquilo que eles já sabem e que tem relevância para seu engajamento no processo de sua escolarização. É preciso que a escola e seu modo de fazer o processo ensino-aprendizagem, com base nas realidades objetivas e subjetivas, construa e solidifique princípios emancipatórios para a Educação de Jovens e Adultos, promovendo convergência entre palavras faladas e ação pedagógica, na prática. O processo de reflexão sobre atos de ação só vai ter sentido se houver reflexão sobre as práticas. É necessário praticar a reflexividade crítica nos discentes com o olhar para as atividades, intervenções, ações, pois, concordando com Freire (2009), os indivíduos só são coerentes com atos se estes se refletirem na própria prática. Durante o processo de ensino-aprendizagem na escola, a escuta, a observação, o direito do outro à fala, cria um clima onde as pessoas também se sintam à vontade para falar. No ambiente escolar, mais especificamente na sala de aula, quando o docente faz a escuta cuidadosa do que o discente fala, atento a suas necessidades e expectativas, ele, o docente, ajuda para o engajamento da história do outro para que o outro aprenda.

Sobre uma educação pautada na organização reflexiva, Freire sugere o seguinte:

O que teríamos de fazer, uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. Isto significava então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. Posições integradas com as exigências da Democratização fundamental, por isso mesmo, combatendo a inexperience democrática (Freire, 1967, p. 106).

É neste sentido, do movimento de reflexão sobre a prática, que a escola deve se configurar para a formação dos discentes da EJA, sugerindo um ciclo contínuo de ação-

reflexão-ação, onde os docentes e os discentes não apenas realizem atividades educativas, mas também reflitam criticamente sobre essas práticas. Essa reflexão não é apenas uma ponderação abstrata, mas uma análise concreta e contextualizada das experiências vividas na sala de aula e na comunidade. Esse processo permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas educacionais e sociais, possibilitando ajustes e melhorias constantes na prática pedagógica. Isso significa que as atividades educativas devem ser contextualizadas e relevantes para os discentes adultos, levando em consideração suas experiências de vida, interesses e necessidades.

Ao reconhecer e valorizar as vivências dos discentes, a escola torna-se um espaço mais inclusivo e propício para o desenvolvimento da consciência crítica. É importante questionar, portanto, se essa reflexão está sendo concebida e implementada de forma genuína e eficaz, pois a reflexão pode se tornar apenas uma palavra vazia, se não for acompanhada por estratégias concretas para promover a consciência crítica e o empoderamento dos alunos adultos.

Na próxima subseção, discutimos a base legal que ampara os discentes da EJA para a garantia do direito à educação e como os jovens, adultos e idosos não escolarizados têm acesso à escola e desenvolvem a consciência crítica como parte da garantia desse direito.

#### 4.1 Os discentes da EJA e o direito à educação: saberes necessários

A educação escolar é um direito de todo indivíduo, embora só reconhecido, no âmbito da educação formal na Constituição Federal de 1934, período em que se consolidou um sistema público de educação elementar no país, como podemos observar na citação a seguir:

A Constituição de 1934 foi a primeira a destinar um capítulo à educação e a proclamá-la como um direito de todos. Ela manteve a gratuidade do ensino primário, tornando-o obrigatório, e delimitou uma parte do orçamento da união, estados, municípios e distrito federal a ser obrigatoriamente alocada para a manutenção e o desenvolvimento dos sistemas educativos (Nexo Jornal/Linha do Tempo, 2020).

Nesse período, a EJA (denominada como Educação de Adultos)<sup>20</sup> começou a delimitar seu lugar na história da educação do Brasil, pois, a partir dessa Constituição, foi estabelecido

---

<sup>20</sup>A educação de adultos foi assim chamada oficialmente na metade do século XX. Em 1946, foi criado no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, o Serviço de Educação de Adultos, sendo o foco a alfabetização de adultos, como respostas as taxas de analfabetismo altas. Havendo um reconhecimento formal do governo brasileiro a esse campo de ensino. Na constituição de 1988, a educação de adultos foi tratada como um direito dos cidadãos. A partir de 1990, a terminologia começou a se expandir para incluir não apenas adultos, mas também jovens que não haviam concluído a educação básica em idade apropriada. Isso levou à mudança do nome para "Educação de Jovens e Adultos" (EJA), refletindo para uma educação mais ampla para o público adulto. Portanto, a EJA foi inicialmente denominada "Educação de Adultos" na década de 1940, e essa terminologia evoluiu para "Educação de Jovens e Adultos" nos anos 1990, especialmente após a promulgação da LDB em 1996 (Haddad; Di Pierro, 2000).

um Plano Nacional de Educação que mencionou pela primeira vez essa modalidade de educação como dever do estado, incluindo, em suas normas, a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória extensiva para adultos. Essas determinações do PNE, no entanto, não tiveram aplicabilidade, e as considerações mencionadas permaneceram no campo teórico, haja vista que em 1937, é outorgada uma nova Constituição Federal. Com referência à educação, houve um retrocesso, especialmente quanto à educação de adultos. Foi um período de expectativa e tensões, devido ao golpe político que o país então vivenciava. Em 1946, uma nova Constituição é promulgada e, nesse novo texto, a educação de adultos ficou em evidência, tendo como priorização o ensino profissionalizante, assim descrito por Martins Filho e Cord (2021, p. 4):

Na Carta de 1946, são dez os artigos específicos sobre a educação. De acordo com o primeiro: “Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Já o Art. 168 explicita os princípios a serem adotados pela legislação do ensino, conforme o inciso “III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes”. Aí está a menção à educação de adultos, sem dizê-lo: ensino profissionalizante, para atender às necessidades empresariais.

Fica evidente na citação acima que o direito para a educação de adultos está voltado exclusivamente para o trabalho, objetivo de interesse também dos discentes da EJA. Não se pode ignorar, porém, que uma educação que prioriza apenas o trabalho pode negligenciar outros aspectos essenciais do desenvolvimento humano como a criatividade, o pensamento crítico, a realização pessoal que há em muitas profissões, não se limitando apenas aos cursos profissionalizantes, o que poderia resultar em uma formação que serviria para cumprir os interesses das classes empresariais e industriais.

O país passava por períodos conturbados relacionados à economia, saúde, educação, entre outros campos de ação. Viam-se mudanças em relação a futuros comandos de ordem estrutural no Brasil, fazendo com que, no ano de 1964, fosse instalado um novo regime ditatorial comandado por militares e, em 1967, editada uma nova Constituição, em seu Título IV, abordando direitos que se relacionavam à família, à educação e à cultura (Brasil, 1967). Esse título se mantém na Emenda Constitucional nº 1 de 1969 (Martins Filho; Cord, 2021, p. 6).

Essas informações vão permitir uma reflexão sobre o lugar dos discentes da EJA nesse período de disputas políticas e de intervenção militar, corroborando o negligenciamento quanto ao reconhecimento das necessidades educacionais dos jovens e adultos, possivelmente

refletindo uma agenda governamental que priorizava o controle e a manutenção de um *status quo* conservador e autoritário, em vez de promover a inclusão e a igualdade de oportunidade. Para Martins Filho e Cord (2021, p. 6), com relação à educação de adultos “[...] que já vem se configurando desde os anos 1940 (apesar de não aparecer de forma explícita) em educação de jovens e adultos, principalmente pela formação voltada ao mundo do trabalho, o texto da Emenda Constitucional de 1969 reafirma o que já se trazia na Constituição de 1946”. A EJA é marcada pela ausência de garantias legais nas Constituições citadas anteriormente. Após um longo período de lutas, os movimentos de educação popular fizeram a sustentação da educação de adultos por meio de sua principal mobilização – o Programa Nacional de Alfabetização, criado na década de 1960, tendo como precursor Paulo Freire. O Programa ficou conhecido como Método Paulo Freire. Ainda na década de 1960 ficou em evidência o Movimento Brasileiro de Alfabetização, mais conhecido como MOBRAL.

Tendo como objetivo alfabetizar grupos de adultos em 45 dias, “utilizando elementos como a linguagem e visão de mundo próprio dessas pessoas, aliados a uma perspectiva política de ensino” (Fidelis, 2022, p. 1). Este programa trouxe como método a aprendizagem na leitura e na escrita, estes integrados aos saberes dos educandos, além da percepção de que a “visão de mundo próprio” dos adultos que faziam parte do programa fosse direcionada a uma consciência social para que esses alunos desenvolvessem amplo senso crítico (Freire, 1967).

É importante ressaltar que os movimentos de educação popular veiculados pelo Programa de Alfabetização de Adultos para uma sociedade democrática foram imprescindíveis para se iniciar a construção do texto que promovesse a igualdade de oportunidade e garantias de direitos de todos os cidadãos e cidadãs. Finalmente, a Constituição Federal de 1988 traz um marco significativo dessa inclusão nos Art. 205 e 208 (Brasil, 1988), consolidando, pelo menos documental e teoricamente, uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos os brasileiros, além de trazer importantes avanços para a EJA.

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º – O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º – O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.  
(Brasil, 1988, p. 123-124).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, como mencionado no Art. 205 acima transcrito, está posto o direito à educação escolar de todos os indivíduos como preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho. A qualificação do discente enquanto integrante da escola deve ser realizada a partir do olhar para a capacidade de cada um. Já no Art. 208 é evidenciada, no inciso VI, a modalidade EJA, como “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (Brasil, 1988, p. 124). Cabe ressaltar ainda no Art. 208 que a garantia do ensino noturno consolidada na educação formal está amparada por meios legais, porém as instâncias responsáveis pela EJA teriam que fazer um estudo sobre as reais condições de cada localidade de acordo com suas necessidades de oferta e ampliação de vagas para tal empreendimento.

Após a estruturação da Constituição Federal de 1988, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), mais conhecida pela sigla LDB 9394/96, tornando-se importante no cenário brasileiro. Esta Lei é considerada um marco para a modalidade EJA, pois lhe garantiu um espaço para o ensino dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e garantia também do Ensino Médio, no turno noturno. A seguir, os Art. 37 e 38 da LDB são destacados:

Art. 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

§ 1º – Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º – O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º – A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Art. 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º – Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º – Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (Brasil, 1996, art. 37-38).

A integração da EJA no direito à educação formal consolidado aos discentes ficou mais evidente no Art. 37 da LDB (Brasil, 1996), quando complementa a modalidade para educação e aprendizagem ao longo da vida, com base em diálogos constantes entre conhecimentos dos discentes e saberes propedêuticos necessários aos discentes, garantindo-se o acompanhamento de todo o processo educativo.

Além da Constituição Federal de 1988 e da LDB, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Embora já mencionado na seção 3, cabe ressaltar alguns trechos de artigos e incisos que tratam da importância do Direito à Educação para os discentes da EJA.

Este último documento diz que a estrutura dos componentes curriculares em seu Parágrafo Único “[...] considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio” (Brasil, 2000).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, as referências a um modelo pedagógico próprio baseiam-se na valorização dos saberes discentes, uma vez que o currículo proposto para essa modalidade deve estar contextualizado com o trabalho didático desenvolvido em sala de aula, respeitando a diversidade dos estudantes e o contexto escolar em que estão inseridos.

As orientações para as novas Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA (Resolução CNE/CEB Nº 3 de 8 de abril de 2025), se aproximam do objeto de estudo desta pesquisa – os significados da prática pedagógica na EJA na perspectiva

dos saberes discentes —, reforçando a necessidade de se trabalhar um modelo de oferta na EJA que integralize os saberes discentes no processo ensino-aprendizagem de acordo com a proposta de ensino em que estão inseridos. Vê-se, portanto, que, entre os direitos desses sujeitos, no que se refere à educação, está o que se define no Art. 1º, inciso VII, a saber: “[...][direito] à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes [...]” (Brasil, 2000, art. 1º). Esta citação considera que, para trabalhar a realidade dos discentes da EJA e para uma reflexão, apropriação e conhecimento dos conteúdos integralizados aos saberes discentes, é necessária uma ampliação de resoluções a partir de Leis já consolidadas em âmbito nacional, a fim de mobilizar a comunidade escolar na elaboração e construção de um currículo dinâmico e presente em cada escola ofertante dessa modalidade de ensino. A esse respeito Arroyo (2017, p. 105) reforça que a história da EJA frente as políticas e diretrizes têm sido legitimadas em diversos olhares sobre os analfabetos “não escolarizados, em percursos escolares truncados, no tempo de recuperar os estudos não feitos na idade regular, tempo de reparação de aprendizagens”.

O direito à educação está imbricado aos saberes necessários aos discentes da EJA, os quais são: “Sujeitos não só do direito à escola, à educação, ao conhecimento, à cultura, mas da negação mais radical do reconhecimento como humanos, isto é, como não sujeitos de direitos humanos” (Arroyo, 2017, p. 106). Por tais motivos, o esforço empreendido nas relações da dimensão educativa do direito à educação sugere a percepção não só dos discentes da EJA, mas também dos docentes, os quais devem estar comprometidos e instrumentalizados para proporcionar o acompanhamento dessas práticas pedagógicas do cotidiano escolar cujos impactos nos saberes discentes devem ser compreendidos como necessários e pertinentes ao direito à educação.

Compreender melhor os direitos à educação, estes devendo ser vistos como uma prioridade para os discentes da EJA, inclui também uma questão de cidadania, pois se trata de, ao mesmo tempo em que se trabalham os conhecimentos acadêmicos, também considerar habilidades que tenham significados para esses estudantes, como por exemplo, o trabalho com propostas educativas que contemplem o entorno escolar e todos os artefatos sociais que fazem parte de sua vida, por mais simples que pareçam.

Nesse contexto, a cidadania favorece o conhecimento de direitos, principalmente à educação, refletindo sobre outros os mais diversos como saúde, cultura, lazer e trabalho. Os desafios de se exercitar o direito à educação partindo dos saberes discentes não são recentes e tampouco fáceis de serem transpostos, porém a vitória sobre eles pode propiciar articulação da escola, promovendo-se indagações a partir de uma reflexão-ação-reflexão, entre discentes e

docentes, todos analisando o trabalho e outras formas de socialização e evolução como campos de conhecimento e ampliação de funções, ideias e interesses.

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhador”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho: “a vida é breve, a arte é longa”, diz o provérbio. Em certos ofícios tradicionais (por exemplo, os ofícios ligados à terra e ao mar: a agricultura, salicultura, pesca, etc.), o tempo de aprendizagem do trabalho confunde-se muitas vezes com o tempo da vida: o trabalho é aprendido através da imersão no ambiente familiar e social, no contato direto e cotidiano com as tarefas dos adultos para cuja realização as crianças e os jovens são formados pouco a pouco, muitas vezes por imitação, repetição e experiência direta do *lebenswelt* do labor (Jorion; Delbos, 1990 *apud* Tardif, 2008, p. 57).

Conforme bem exposto anteriormente, o direito à educação também está relacionado ao trabalho. Quando partimos para a modalidade EJA, fica mais evidente o tempo de aprendizagem integrado ao trabalho dos jovens, adultos e idosos. O contato direto dos adultos com as tarefas laborais constrói uma relação de conhecimentos que a educação formal consolida. Isso fortalece a aprendizagem. Essa relação entre trabalho do adulto – vida escolar, ao longo dessa escolarização, acarreta mudanças significativas contribuindo para reavaliações, reestruturações, acréscimos, enfim, refazimentos dos saberes discentes. Assim, Tardif (2008) afirma: “Em suma, pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem” (Tardif, 2008, p. 58).

Diante do contexto da educação atual, temos, em fase de conclusão de sua vigência, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), constituído de várias metas, cada uma com um objetivo específico. Em relação ao nosso tema, diz o documento que o objetivo da meta 10 é: “fazer com que no mínimo 25% dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tenham oportunidade de também cursar, de forma integrada, a Educação Profissional até 2024” (PNE, 2023).

Dados do observatório do PNE apresentam, contudo, como resultado parcial do plano ainda em vigência, em 2020, que apenas 0,5% dos alunos da EJA do Ensino Fundamental cursam Educação Profissional de forma integrada (Observatório do PNE, 2023). Esses dados demonstram a pouca notoriedade, ou seja, denunciam a pouca disposição em se trabalhar, de fato e com veemência, aplicando-se as determinações legais tão propaladas como direito à educação para os discentes da EJA. Dito de outra forma, ignora-se, ainda, “o saber trabalhador” (Tardif, 2008) como efetivação das exigências à realidade dos discentes.

O processo de escolarização na EJA como direito teve uma longa trajetória no seu percurso de lutas, avanços, retrocessos, configurando-se como fracassos educacionais desde a escola formal, mesmo tal modalidade se consolidando no Brasil como pública, gratuita, de qualidade e para todos.

Os discentes, se ou quando conscientes de seus espaços de ocupação e de construção do conhecimento, aprofundam os seus saberes, ocorrendo uma transformação do pensamento e compreensão do que aprendem, com base no que já trazem de fora da escola, ou seja, a partir de experiências significativas que se somarão àquelas que viverão dentro da escola, lhes aguçando a comunicação.

É para participarem desse processo de comunicação que os discentes da EJA, de alguma forma, devem ser encorajados pelos docentes, para que se percebam responsáveis e reconhecidos como importantes sujeitos em sua própria escolarização. Ao se ingressar no movimento de comunicação, participando-se dele efetivamente e para a construção do processo educativo dialógico, há necessariamente a crítica, a reflexão, a ação para a continuidade da comunicação.

Os jovens, adultos e idosos que estão na EJA devem perceber que estão em uma situação de oportunidade que lhe é devida. Assim, a partir do diálogo presente no cotidiano da escola e da sala de aula, todos devem poder aprofundar e expressar seus sentimentos e habilidades e aperfeiçoar os processos e resultados de suas aprendizagens para a transformação das relações sociais, do mundo contemporâneo e das ressignificações ocorridas no processo de sua escolarização.

Na próxima subseção, apresentamos a configuração do currículo na EJA sob o prisma da alfabetização, cultura digital e territorialidades, ampliando a discussão de novos conceitos e conhecimentos dessa modalidade de ensino.

#### 4.2 O currículo contemporâneo na EJA: projetos individuais e coletivos dos saberes discentes

Quando falamos em currículo da Educação de Jovens e Adultos, estamos evocando a necessidade de uma compreensão sobre as dificuldades e realidades discentes e docentes, pois esse currículo impõe um exercício de seleção curricular rigoroso e que requer uma motivação constante no processo de ensino-aprendizagem. É pertinente apresentar a concepção de currículo como uma prática em formação e de concepções próprias de cada época, para o entendimento do conceito do currículo contemporâneo na EJA, este fundamentado em teorizações distanciadas do foco principal, qual seja, a formação intelectual e social do

indivíduo da EJA. Concomitantemente, houve redução da prática, embora se saiba que esta é vez mais necessária como campo de conhecimento escolar. Sobre essas discussões, Garcia e Moreira (2008, p. 7) assim compreendem:

Podíamos começar nosso diálogo refletindo sobre as teorizações que vêm sendo elaboradas sobre questões de currículo e sobre como muitas dessas teorizações estão se afastando do que considero o tema central do campo do currículo – o conhecimento escolar. Penso que a discussão sobre o que precisamos ensinar a quem, na escola, sempre demanda novas análises, novos ângulos, novas perspectivas. É uma discussão que precisa sempre se renovar, ainda mais que nossa escola tem tido dificuldade de decidir o quê e como ensinar aos alunos de grupos sociais oprimidos.

Como se pode notar, os autores acima podem nos ajudar a entender o que está no campo de discussão teórica e o que está sendo praticado nas escolas, inclusive afirmando que não está havendo eficácia das teorizações introduzidas no âmbito escolar, daí decorrendo a necessidade de “enriquecer a prática curricular em nossas salas de aula e promover mais aprendizagem (Garcia; Moreira, 2008). Atualmente, os saberes dos sujeitos e da prática estão cada vez mais desqualificados, servindo como exercício de poder. “Então, o que foi acontecendo e que chegou à escola, sem dúvida, é que os saberes e fazeres da prática foram sendo desqualificados, os falares foram desqualificados e todo um processo de produção de conhecimento foi sendo como que silenciado”. (Garcia e Moreira, 2008, p. 7).

A citação acima traz a importância das práticas e das teorias estarem presentes nas escolas e da não omissão das possibilidades de obtenção do conhecimento prático e também teórico que os discentes da EJA trazem em seus repertórios de vida, o que faz direcionar o currículo para os saberes e fazeres da prática pedagógica de produção do conhecimento, na medida em que, conforme Arroyo (2017, p. 142) afirma, haja o “direito a um saber que altere sua vida cotidiana”. Assim visto, é importante que se incorpore nas escolas o reconhecimento do valor do diálogo crítico entre docentes e discentes, fazendo-os questionar sobre suas identidades, culturas e valores, todos a serem compartilhados com o reconhecimento do trabalho e da prática social, daí surgindo a prática curricular. Entendemos o currículo como uma construção contínua, um processo dinâmico e vivo e que faz sentido a partir das vivências e saberes que estão no cotidiano escolar e situado em uma prática continuamente ressignificada nas relações que se estabelecem entre saberes, poderes e fazeres docentes e discentes. Essa compreensão é mais presente na EJA porque os saberes discentes vão dar sentido ao processo de ensino-aprendizagem, revelando que o currículo se constrói no cotidiano dos contextos dos sujeitos.

Para a compreensão de currículo, concordamos com o argumento acima e acrescentamos a essa perspectiva que os saberes também são construídos na prática, através do diálogo, da ação do docente e discente no fazer pedagógico cotidiano da escola, estando presente a história do currículo. Goodson (1995, p. 7) reforça que: “[...] é natural que uma história do currículo nos ajude a ver o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações”. A posição de Goodson (1995) valida que a história do currículo não está centrada apenas no acesso à escola e ao conhecimento, de continuidade e de evolução, mas às rupturas e descontinuidades em que o currículo vai tomando forma em contextos históricos importantes, por isso é relevante destacar os principais momentos da história educacional no Brasil, manifestados nas teorias do currículo, argumentado por Silva (2000), para compreender o objeto de estudo desta pesquisa, destacando em seguida, o posicionamento de currículo na EJA nesta tese.

Sobre as teorias do currículo e o enfoque da história educacional no Brasil, Silva (2000, p. 15, grifos do autor) argumenta que:

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” “nunca está separada de uma outra importante pergunta “o que eles ou elas devem se tornar?” “. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o quê”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada a críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

A posição de Silva (2000) traz uma discussão contemporânea e necessária sobre as teorias do currículo que correspondem aos “modelos” em que os indivíduos estão inseridos. São as denominadas de tradicionais, críticas e pós-críticas. Nas teorias tradicionais, predomina-se a escolarização, envolvendo o ensino, planejamento, aprendizagem, objetivos, avaliação, metodologia e outros elementos que dizem respeito à organização da rotina escolar, baseadas em questões técnicas. As teorias críticas, como diz o próprio nome, dão ênfase aos conceitos de ideologia e poder. E, por último, a teoria pós-crítica que é uma extensão das teorias críticas, dão sentido à identidade, alteridade, multiculturalismo, diferença, com ênfase nos grupos culturais representativos como as mulheres, os negros, homossexuais, assim como os discentes da EJA,

cujo público se representa geralmente por pessoas pobres, jovens ou idosos, com dificuldades de acesso e permanência na escola.

Neste sentido, Silva (2000, p. 88-89) confirma isso, quando argumenta que “do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder”. Nosso posicionamento é que as diferenças que são produzidas por relações de poder e assimetrias não demonstram um currículo que pratique o respeito e a tolerância entre os sujeitos que fazem parte, para o currículo multicultural e crítico, vai além de respeito e tolerância, as diferenças são dialogadas entre os sujeitos.

Por esse motivo, sobre o currículo na EJA, nesta tese, toma-se como posicionamento e suporte as teorias críticas e pós-críticas, pela compreensão de que se deve considerar o campo multicultural em permanente discussão, o modelo de diálogo com os discentes, instigando os saberes, não apenas consolidando os conteúdos formais, mas também considerando os discentes nas suas experiências, nos seus conhecimentos, nas suas culturas e nos seus projetos de vida. Esse currículo deve trazer como novo o fortalecimento de uma bagagem cultural e de habilidades e competências para poder desenvolver os projetos de vida, sejam individuais ou coletivos.

Segundo Arroyo (2017, p. 58):

Que currículo reinventar? Não os velhos e gradeados currículos escolares que os reprovaram, mas currículos tão flexíveis quanto seu sobreviver. Flexíveis e abertos à pluralidade de vivências e indagações que levam. Ao menos currículos que deem centralidade aos conhecimentos sobre esses mundos do trabalho informal, da sobrevivência.

Arroyo (2017) trata, portanto, da reinvenção do currículo como articulador dos diversos campos de atuação e práticas escolares e extraescolares, visando à integração da cultura escolar e cultura social, propondo, então, currículos que abordem centralmente conhecimentos sobre o trabalho informal, apontando para a problemática dos trabalhadores e trabalhadoras informais do Brasil, ou seja, sem vínculo empregatício, trabalhadores autônomos, que também compõem o público discentes da EJA. Diante de tal cenário, é necessário se produzir e implementar, para a EJA, um currículo contemporâneo diversificado, que promova uma educação dialógica, em que a dimensão da escuta esteja presente, utilizando-se estratégias do ensino-aprendizagem que incluam histórias de vida, memórias, história oral etc. Enfim, resgatar quais são os saberes que os discentes têm consolidados e que significam algo para eles em seu percurso de vida.

Os discentes da EJA já têm experiências prévias marcadas por sucessos, fracassos, interrupções ou por frustrações. Muitos retornam ao processo de escolarização ainda fomentado

pelo modelo escolar tradicional, submissos e passivos em relação a esse modelo, pois não tiveram a oportunidade de vivenciar outras experiências didático pedagógicas, como uma roda de diálogo, uma mostra de produções culturais realizadas por si próprios ou por outros discentes, demonstrando em alguns casos certa resistência ao novo.

Garcia e Moreira (2008), ao abordarem um diálogo reflexivo sobre o currículo e o conhecimento escolar, trazem como discussão central o “a quem ensinar nas escolas”, tratando os desafios de uma realidade complexa do currículo na contemporaneidade. Segundo esses dois autores:

Podíamos começar nosso diálogo refletindo sobre as teorizações que vêm sendo elaboradas sobre questões de currículo e sobre como muitas dessas teorizações estão se afastando do que considero o tema central do campo do currículo – o conhecimento escolar. Penso que a discussão sobre o precisamos ensinar a quem, na escola, sempre demanda novas análises, novos ângulos, novas perspectivas. É uma discussão que precisa se renovar, ainda mais que nossa escola tem tido dificuldade de decidir o quê e como ensinar aos alunos de grupos sociais oprimidos. Fracasso e exclusão continuam a marcar nossa escola. As teorizações que temos produzido por meio de nossas pesquisas não têm contribuído, como gostaríamos, para enriquecer a prática curricular em nossas salas de aula e promover mais aprendizagem (Garcia; Moreira, 2008, p. 7).

Embora Garcia e Moreira tratem da temática sobre o currículo das escolas no âmbito geral, essa realidade é bem mais marcante nas escolas da EJA, onde os discentes testemunham experiências muito dolorosas de insucesso escolar. Face a esse contexto, cabe ao docente ajudá-lo a reinserir-se nesse universo, a reconstruir sua autoestima e sua autoconfiança na capacidade de aprender, estimulando-lhe a autonomia de aprendizagem.

O currículo contemporâneo na EJA deve ser entendido, portanto, como uma prática pedagógica desenvolvida nas escolas, locais onde diferentes saberes, culturas e experiências discentes devam ser valorizados. É preciso trazer o que os discentes já sabem, como um processo de validação do currículo para cada escola e, a partir disso, avançar nos projetos individuais e coletivos que eles devem explicitar e ou dominar, estando articulados aos conteúdos formais de uma proposta curricular da EJA de cada município.

Em resumo, o currículo da EJA tem que estar integrado aos diálogos constantes e aos planejamentos escolares, sendo transversalizado, por estar presente nos ciclos de alfabetização, nos ciclos dos anos iniciais e finais, perpassando componentes curriculares diversos como: português, matemática, história, geografia, ciências, educação física, inglês, arte. Para a contextualização do currículo, Arroyo (2017, p. 61) atenta para o fato de que se deve preparar um currículo que se alinhe a novas formas de aprender, ou seja “Não um currículo de

aprendizado de habilidades mínimas para mantê-los na sobrevivência, mas para entenderem-se condenados à sobrevivência, para serem mais livres no presente, ter mais opções de superá-la, de libertar-se sem promessas ingênuas de futuro”. Desta forma, o currículo da EJA não pode ser voltado apenas para as condições e interesses mínimos dos sujeitos, particularmente da classe trabalhadora, mais do que isso, é preciso que os discentes da EJA compreendam sua condição de opressão, que vai além do currículo escolar, são diálogos sobre as condições de trabalho, de oportunidades, as vivências com as famílias e sociedade, o seu meio cultural e fora dele, com descobertas de talentos para as artes, a música. Conforme afirma Freire (2009, p. 98), “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Não se trata de propor um currículo reduzido ao ensino de habilidades básicas que garantam a permanência dos sujeitos em condições mínimas de existência. É preciso que o currículo possibilite a tomada de consciência crítica sobre a própria condição de vulnerabilidade e opressão do sujeito, ou seja, é preciso que o discente conheça a realidade de opressão para poder se libertar.

Este autor argumenta que é a partir da sensibilização do jovem, adulto e idoso da EJA e da sua especificidade como sujeito único que o currículo deve ser produzido, fazendo o indivíduo ir além das suas habilidades básicas. Desse ponto de vista, devemos inserir no currículo contemporâneo da EJA as bases antropológicas e sociológicas para conhecer os discentes e romper com a visão compensatória que ainda permanece na prática escolar da Educação de Jovens e Adultos.

Sacristán (2000, p. 17-18) sinaliza, por sua vez, para a complexidade dos currículos modernos do ensino obrigatório:

A própria complexidade dos currículos modernos do ensino obrigatório é reflexo da multiplicidade de fins aos quais a escolarização se refere. Isso é um fato consubstancial à própria existência da instituição escolar; conseqüentemente, a análise do currículo é uma condição para conhecer e analisar o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos. O valor da escola se manifesta fundamentalmente pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo, independentemente de qualquer retórica e declaração grandiloquente de finalidades. Nessa mesma medida, o currículo é um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural e na hora de elaborar um projeto alternativo de instituição.

Conforme explica Sacristán (2000), a multiplicidade dará contexto à diversidade de manifestações que o currículo pode provocar, aspecto fundamental para o público da EJA, explorando a relação de seus saberes com temas geradores como alfabetização, cultura digital,

territorialidades, entre outros similares, promovendo a qualidade da aprendizagem com os processos mediadores da comunicação cultural como as memórias, narrativas, história oral. Essa relação pedagógica com o saber discente se torna uma característica do currículo aplicado pela escola, aproximando-a de seu público, postura bem diferente da que provoca distanciamento justificado por uma exigência curricular condicionada a metodologias conteudistas.

Uma forma de integração de conhecimento no currículo na EJA seria a estruturação de projetos individuais e coletivos, visando fortalecer, nos discentes, a percepção da importância e o sentido da escola, desmistificando as resistências de mudanças que permeiam seu universo, uma vez que, de acordo com Santomé (1998, p. 115), “Um sistema de ensino desvinculado da realidade ou que a apresenta de um modo tão fragmentado aos estudantes, tornando-a praticamente irreconhecível, não serve para estimular o interesse [...]”. Assim, um currículo de proposta para a EJA deverá ser indispensável a representação da realidade no entorno escolar. Por isso, ainda em relação à integração do currículo para uma proposta viável e adequada a todos os níveis educacionais, Santomé (1998, p. 116) argumenta o seguinte: “Uma das razões que vêm sendo utilizadas para defender currículos integrados é que eles são uma forma de equilibrar um ensino excessivamente centrado na memorização de conteúdos, possibilitando assim que se implantem os processos”. Para a EJA, os saberes discentes que expressam dimensões políticas e formativas desafiam a lógica da memorização de conteúdos, mobilizando a problematização, dialogicidade e dignidade. Valorizando os saberes discentes para uma escola como espaço de escuta e diálogo e ressignificação de saberes discentes.

Os projetos individuais e coletivos no âmbito da EJA possibilitam motivações para a aprendizagem dos discentes, a partir de práticas cotidianas da sala de aula e da introdução das diversas experiências discentes desencadeando temas geradores e a construção de um modelo curricular mais compreensivo no tocante a essa modalidade, fazendo articulação com os saberes discentes. Nessa direção, Freire (2009, p. 15) reforça que:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em

si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.

Quando enfatiza os saberes dos educandos permeados no ambiente escolar pelo respeito aos saberes socialmente construídos na prática comunitária, Freire (2009) diz de um currículo escolar fomentado por práticas diárias integradas aos conteúdos escolares, presentes no ambiente escolar interno, mas também fora dele, com os novos saberes e conhecimentos construídos na aprendizagem daquele contexto. Trata-se, portanto, de uma estruturação conceitual em cuja base se aplicam os conhecimentos necessários para uma prática de currículo dinâmica e contemporânea, possibilitando os projetos individuais e coletivos do discentes.

Os saberes são fundamentais quando a abordagem se dá na perspectiva do currículo na EJA, contemplando a mediação de trocas de conhecimento em forma de diálogos entre os que ali se intercomunicam, principalmente nas escolas públicas onde o ensino noturno é oferecido nessa categoria, alcançando público de trabalhadores(as) dos mais diversos setores: comércio, indústrias, domésticas, jovens que abandonam as escolas no ensino regular diurno em busca de trabalho informal para o seu próprio sustento ou o para manter uma nova família que acabara de formar. Esses indivíduos podem encontrar, na volta à escola noturna, a educação uma das poucas formas do seu processo de “libertação” dos valores do “opressor” (Freire, 1987).

O currículo contemporâneo deverá considerar os saberes historicamente acumulados dos jovens, adultos e idosos, sendo resultado de um movimento dialógico de docentes e discentes na construção de projetos individuais e coletivos na EJA. Por isso que a escola onde há a modalidade EJA deve fomentar os saberes discentes em dimensões de interpretar os desejos, as experiências, as vivências cotidianas no trabalho, no seio familiar e vai refletir na escola em situações práticas entre docentes e discentes, através de um diálogo e discussão sobre algum conteúdo abordado e faz o discente entender que ele é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Arroyo (2011, p. 94-95):

Nessa diversidade de locais, de situações de trabalho em que crianças e os adolescentes populares estão inseridos, aprendem saberes sobre o mundo, a cidade, o campo, a sociedade, a condição de classe, social, de gênero, de raça, de espaço. Aprendem saberes sobre si mesmos, sobre os modos tão diferentes de ser-viver a infância, a adolescência, de ser menino, menina. Nessa diversidade de situações, aprendem as segregações de gênero, raça, moradia, classe social. Na sua inserção precoce nas lutas pela vida são obrigados a aprender como funciona a sociedade e como se reproduzem as relações sociais, políticas. Obrigados a aprender cedo que são vítimas da acumulação-segregação do espaço, da moradia, da terra, da comida, da riqueza e da pobreza. Vão se apreendendo, socializando, sabendo de si e de seus coletivos

de origem. Saberes que exigem sensibilidade pedagógica para tratá-los, entendê-los e entender-se. Exigem formação que cultive essa sensibilidade profissional.

Esse novo currículo parte da valorização dos saberes discentes que foram socialmente construídos e cujos protagonistas retornam à escola para o início de uma outra construção, de outros projetos individuais e coletivos, integrando vários currículos dentro de uma mesma proposta curricular.

A seguir, vamos abordar essa proposta curricular da EJA sob a visibilidade de saberes democráticos que, mesmo presente nas escolas, ainda ignora os significados de saberes de vivências discentes nos conhecimentos curriculares.

#### 4.3 Proposta curricular e visibilidade da democratização de saberes

A discussão de uma proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos torna-se um desafio quando considerada uma perspectiva dialógica e problematizadora, a qual pretende ser visível para o processo ensino-aprendizagem dos discentes, o que exige conhecer a realidade desses sujeitos, de modo que a democratização de saberes se materialize na concepção prática de uma proposta curricular presente no Projeto Político Pedagógico de cada escola. Possibilitar a democratização das relações dos saberes discentes representa uma etapa necessária para argumentar e transformar as estruturas hierárquicas de poder que são historicamente naturalizadas em nossa sociedade e reproduzidas no contexto da escola. O discurso educacional tende a valorizar prioritariamente os saberes teóricos e formais, recusar os saberes oriundos das vivências cotidianas revela uma lógica de dominação e de poder presente no contexto da escola. Nesse cenário, são mínimas as oportunidades efetivas de diálogo entre docentes e discentes, e entre os processos pelos quais esses saberes são socialmente legitimados. Freire (2001, p. 14) argumenta que: “Como não há educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos, meios e se infunde de sonhos e utopias, creio que não faria mal nenhum neste encontro que sonhássemos um pouco”.

Dentro dessa reflexão, destacamos um documento considerado importante e atual para a Educação Básica que é a Base Nacional Comum Curricular, por ser um documento normativo para as redes de ensino público e privadas com referências obrigatórias para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas. Dentro desses currículos e propostas, deveriam estar orientações específicas sobre a EJA.

Na redação do documento, embora com várias versões lançadas – a primeira em 2015; a segunda em 2016; a terceira versão em 2017; e, em 2018, uma última e nova versão, esta

somente para o Ensino Médio – em nenhuma delas, porém, se encontram informações ou orientações pedagógicas que digam respeito à EJA. Entende-se que ter um documento de referência, como a BNCC, para a formulação de proposta curricular com habilidades e competências direcionadas para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, daria sentido ao processo formativo e de ensino aprendizagem para a modalidade EJA.

Vemos alinhamento com essa reflexão em Catelli Jr. (2019, p. 313-314):

Essa ausência tornou-se tema de debate em encontros com educadores da Educação de Jovens e Adultos em diferentes contextos. Ficou evidente que a BNCC, tal qual estava sendo proposta, era inadequada ao público da EJA. Ainda que se pudesse pensar que os conteúdos destinados a todas as pessoas que se certificam nas diferentes modalidades da Educação Básica deveriam ser os mesmos, garantindo-se a todos os mesmos direitos de aprendizagem – para usar os mesmos termos da BNCC – há outros elementos que precisam ser considerados para a garantia da equidade. Primeiramente, não havia nenhum texto que problematizasse a especificidade da modalidade tendo em conta a diversidade de sujeitos que se matriculam nas escolas de EJA de todo o país. Seria necessário que se realizasse alguma reflexão com base nas experiências e conhecimentos já produzidos, sobre qual currículo seria adequado para pessoas que deixaram a escola e retornam a ela na fase adulta, tendo já acumulado experiências e aprendizagens significativas nos âmbitos pessoal e profissional.

Refletindo a citação acima, temos as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, citando a Resolução nº 3/2025, a qual tem como objetivo principal além de garantir o direito à educação de jovens, adultos e idosos, propor formas diversificadas de organização curricular e assim atender todos os públicos de demandas da EJA, e marcando a oferta de ensino em todos os turnos contemplado no “§ 2º A Oferta da EJA deverá ocorrer em diferentes turnos (matutino, vespertino e noturno), a fim de atender às necessidades de seu público”. Alinhar a proposta do currículo da EJA com o que dispõe esta resolução, seria um dos caminhos em processo de construção que atenda às demandas da EJA no sentido de se elaborar uma proposta curricular que contemple formas peculiares de construção de aprendizagem e saberes discentes. A Resolução CNE/CEB/2025, § 4º ainda argumenta:

§ 4º A oferta da EJA deve considerar as realidades culturais de grupos e suas formas de organização social, considerando os aspectos territoriais, econômicos, culturais, linguísticos, religiosos, ancestrais e étnico-raciais, enquanto povos e comunidades tradicionais, sejam elas quilombolas, ribeirinhas, indígenas e demais grupos dos campos, águas e florestas, adequadas às próprias diretrizes.

A citação acima também nos leva a refletir sobre uma modalidade de ensino que integra

a educação básica e é assegurada como um direito. No entanto, trata-se de um direito que não foi efetivado para muitos discentes no período regular de escolarização – quaisquer que tenham sido os motivos – e que continua a não ser plenamente garantido, especialmente diante de documentos normativos como a BNCC, que não contempla de forma adequada o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas ao público da EJA, desconsiderando suas experiências pessoais e profissionais, identidades, contextos culturais, sociais e econômicos, bem como o uso de artefatos tecnológicos. Desse modo, confirma-se a necessidade da democratização de saberes presente em todo o contexto de uma proposta curricular para a EJA, entendendo-se que a democratização de saberes é um conjunto de práticas pedagógicas a partir das quais as escolas constroem e reconstroem seus projetos com ênfase na vida, no trabalho, no cotidiano, na cultura que permite aprender e produzir novos conhecimentos para os discentes da EJA.

Sobre esse assunto, Sacristán (2000, p. 102) entende que o currículo se realiza por meio de uma prática pedagógica inerente ao público a quem se destina, ou seja:

O sistema global que configura o currículo representa um equilíbrio muito peculiar em cada sistema educativo, com uma dinâmica própria, que pode mostrar variações singulares em diferentes níveis do mesmo. Podemos considerar que o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. E mais uma vez esta condição é crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la.

Quando adquire uma dinâmica própria com influências de sua própria comunidade, a escola fica marcada por práticas pedagógicas que veiculam conteúdos diversos e não apenas aqueles impostos pelo currículo tradicional e conservador; os conteúdos são vivos e vão acontecendo através da cultura, da identidade, da cidadania, da tecnologia, passando a se integralizar às diversas áreas do conhecimento dos discentes da EJA. A democratização de saberes também acontece no que os discentes da EJA conhecem e aprendem – em seus mais diversos ambientes e fontes de experiências: a história da Igreja, as danças, as músicas, a história do bairro no entorno escolar. Essas fontes são tão importantes quanto os conteúdos de português, dos gêneros textuais, da matemática e suas formas geométricas, entre tantos outros acervos da ciência.

Compreender a importância de se ter um olhar para a democratização de saberes através

da proposta curricular da EJA requer trabalhar temas geradores propostos pelos discentes e integralizá-los aos conteúdos escolares. A aprendizagem faz sentido se os discentes conhecerem sua história, suas memórias e vivenciarem situações do como agir na escola, no entorno dela e na sociedade, para que sejam conscientes e personagens principais da construção de sua autonomia e não se limita a uma única abordagem metodológica, o que permite compreender os discentes como sujeitos que já trazem um repertório de saberes construídos em suas vivências. Esses conhecimentos devem ser valorizados em momentos de troca reconstrução conjunta na prática pedagógica com os docentes e discentes da escola.

Deve, sim, constituir-se em espaço de reflexão, de interação e construção coletiva de saberes e habilidades, no qual o educador seja compreendido como alguém que é o mediador da aprendizagem, fazendo da relação dialógica o caminho indispensável nas interações pedagógicas, como ensina Freire (Benvenuti, 2021, p. 85).

Uma proposta curricular que se integre à democratização de saberes discentes fortalece o percurso da aprendizagem de uma forma mais ampla nas relações singulares da EJA. Essa perspectiva permite se compreender criticamente o papel social da escola e o motivo de se ter como foco, na EJA, a recepção e reconhecimento desses saberes, uma vez que estes estão mais próximos da realidade desses, logo eficaz ponto de partida para uma prática curricular que faz sentido a esses sujeitos.

Continuaremos essa discussão na seção seguinte, porém, tratando da proposta curricular da EJA como início de uma construção coletiva no município de João Pessoa, Paraíba.

#### 4.4 Proposta curricular da EJA no município de João Pessoa

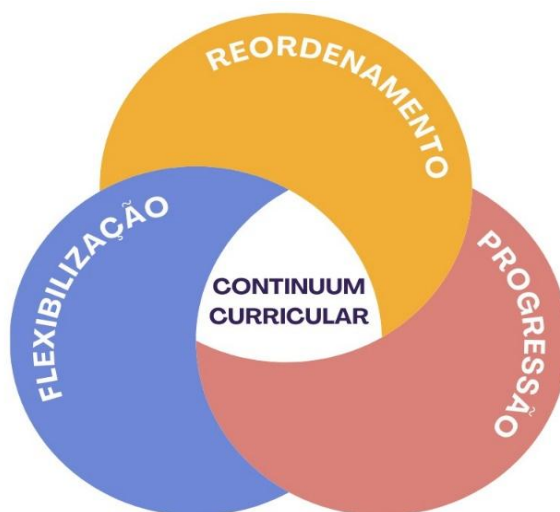
A rede municipal de ensino de João Pessoa é formada por 100 escolas, as quais abrangem os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e a modalidade EJA, distribuídas em três turnos: manhã, tarde e noite. No que se refere à EJA, esta é ofertada em 51 escolas com 4.642 matrículas<sup>21</sup>.

Com o retorno às aulas presenciais, entre 2021 e 2022, a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) de João Pessoa adotou o *Continuum* Curricular para o **reordenamento**, a **flexibilização** e a **progressão escolar** com a finalidade de amenizar os déficits de aprendizagem dos discentes, aspectos conectados entre si, conforme se observa na Figura 5 abaixo:

---

<sup>21</sup>Dados obtidos pelo Censo Escolar de 2023, disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2507507-joao-pessoa/censo-escolar>. Acesso em: 12 fev. 2024.

**Figura 5. Continuum Curricular: reordenamento, flexibilização e progressão**



Fonte: Adaptado de SEDEC/DEGEF (2021).

“*Continuum*”, para Abbagnano (2007, p. 201), “é uma espécie de ‘contíguo’, no sentido de que são contínuas as coisas cujos limites se tocam e de cujo contato surge certa unidade”. Desta forma, como mencionado no parágrafo anterior, para o período de 2021/2022, no cenário de uma crise pandêmica, grande foi a preocupação das Secretarias de Educação de todo o Brasil com os rumos da educação e com o tratamento metodológico adotado pelas escolas em âmbito nacional, principalmente as escolas públicas, principalmente pela dificuldade de adaptação aos recursos tecnológicos necessários para o acesso aos conteúdos e atividades que deveriam primar pelo desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes.

O termo “*Continuum Curricular*” está centralizado na Figura 5, demonstrando seu ponto de convergência e de partida, a fim de reforçar o discurso de legitimação e de garantia da continuidade ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes em todos os segmentos de ensino. Em João Pessoa-PB, a Secretaria de Educação e Cultura elaborou o *Continuum Curricular* e o divulgou amplamente para suas unidades de ensino, utilizando-o como ferramenta de acompanhamento das práticas pedagógicas das instituições escolares.

A etapa **reordenamento** retrata o discurso de organizar aquilo que estava fora do percurso normal, ou seja, reordenar as habilidades e os objetos de conhecimentos dos componentes curriculares já organizados por ano ou ciclos. O termo **flexibilização** diz respeito ao período em que as escolas estavam fechadas e que tiveram que fazer adequações para que o ensino chegasse a todos os estudantes da rede, “quanto à organização do trabalho pedagógico no ensino remoto, híbrido ou presencial” (João Pessoa, 2021, p. 8).

A palavra **progresso**, concordando com Abbagnano (2007, p. 798-799) pode apresentar duas designações: “1 – uma série qualquer de eventos que se desenvolvam em sentido desejável; 2 – a crença de que os acontecimentos históricos se desenvolvem no sentido mais desejável, realizando um aperfeiçoamento crescente”. O termo **progressão** é utilizado, portanto, no discurso da SEDEC, com o objetivo de garantir a continuidade dos estudos nos diversos componentes curriculares.

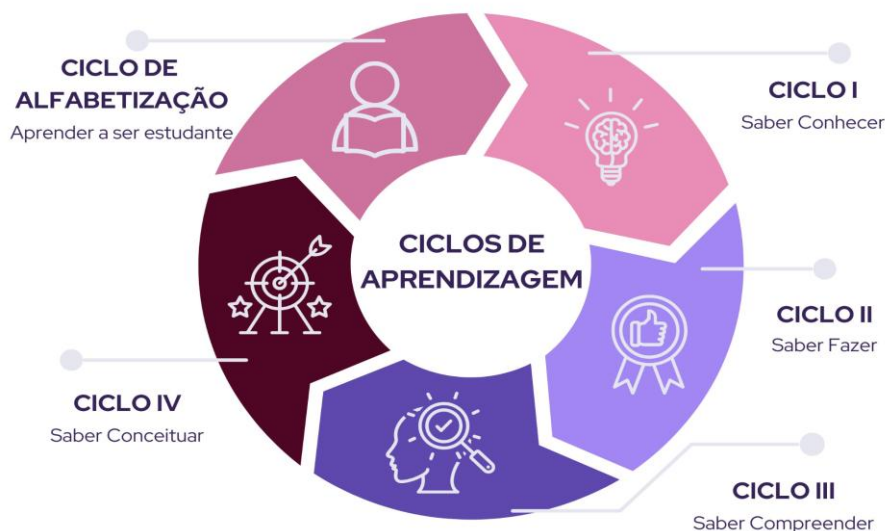
Nesse sentido, a SEDEC define que os anos de 2021/2022 constituirão um continuum de estudos, a exemplo do que já se realizou em outras redes de ensino, em diferentes municípios e capitais do país. Tal ideia de reformulação curricular é concebida como uma proposta de reconfiguração do tempo/espço/ano de estudo, a partir de uma arquitetura curricular baseada em habilidades e conhecimentos prioritários. De tal modo, o Continuum Curricular visa compilar em um único ano escolar, de forma simultânea/concomitante, a seleção de objetos de conhecimentos e habilidades essenciais de dois anos (João Pessoa, 2021, p. 10).

Sobre as necessidades e especificidades do público EJA, o *Continuum* Curricular intensificou as discussões atuais, com ênfase na organização curricular, considerando os saberes discentes e a emergência de temática com questões voltadas para identidades, experiências e culturas do público da EJA. O Continuum pode ser visto como o início de elaboração de uma proposta curricular específica que trata dos principais temas geradores integrados aos saberes nos níveis de ensino como mostra a Figura 6 a seguir. O fluxo do Continuum Curricular na EJA foi baseado nas contribuições de Jacques Delors (1998)<sup>22</sup>, que propôs uma arquitetura de aprendizagem construída sobre 4 pilares, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors, 1998, p. 31-32).

---

<sup>22</sup>Jacques Delors foi autor do relatório da Comissão Internacional sobre Educação, para a UNESCO e discutiu “No momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas” (Delors, 1998, p. 31-32).

**Figura 6. Fluxo do Continuum Curricular na EJA**



Fonte: Adaptado de SEDEC/DEGEF (2021).

Como mostrado na Figura 6, o fluxo do *Continuum* Curricular na EJA tem o propósito de fortalecer os significados da prática pedagógica através dos saberes discentes realizados na escola. Os Ciclos de aprendizagem presentes na EJA, de acordo com cada nível – Alfabetização, I, II, III e IV –, trazem, contudo, características bastantes peculiares – a exemplo das práticas de letramento em linguagem e em matemática, consideradas essenciais para o processo de aprendizagem do discente. Fica mais evidente a especificidade da proposta de cada ciclo, ao enfatizar os saberes discentes, as experiências de vida, do meio cultural e tecnológico.

O Ciclo de Alfabetização tem como etapa “Aprender a ser estudante”, considerando-se o primeiro contato do jovem, adulto e idoso no processo de escolarização, a partir do qual os discentes da EJA têm a oportunidade de desenvolver as primeiras aprendizagens, fazendo-o emergir no espaço de compreensão e decidir, por si próprio, em determinadas situações, tornando-se aptos para novas aprendizagens.

O Ciclo I tem como etapa “Saber conhecer”, cujo propósito é o de fortalecer as aprendizagens de leitura, escrita e vivências da matemática, problematizando e refletindo situações de seu contexto vivencial, enfatizando as relações interpessoais e profissionais.

O Ciclo II, com a etapa “Saber fazer”, prepara o discente da EJA para dar continuidades as suas aprendizagens, mas com um aprofundamento da construção de seus saberes e desenvolvimento intelectual, abrindo caminhos à formação para o mundo do trabalho, estimulando o protagonismo por meio do fazer prático.

O Ciclo III, na etapa “Saber compreender”, trata do aprofundamento das aprendizagens construídas ao longo dos Ciclos anteriores, estimulando a criatividade na perspectiva de se descobrir como produtor de conhecimento e protagonista na construção e reconstrução de sua história, da sustentabilidade, mundo do trabalho, meio ambiente e sociedade.

O Ciclo IV, com a etapa “Saber conceituar”, potencializa o resultado das vivências das aprendizagens em todas as etapas da modalidade EJA, ampliando o aprendizado a partir de conceitos, hipóteses, raciocínio lógico, na busca da organização, processamento e compreensão ética, lógica e sistêmica para um mundo mais humanizado e do trabalho.

O *Continuum* Curricular na EJA, no ano de 2021, garantiu a organização do trabalho pedagógico nas escolas para, em seguida, consolidar-se como um modelo atual de aprendizagem no que tange à valorização dos saberes discentes.

O trabalho pedagógico teve continuidade e avançou no sentido de reconhecer os conhecimentos trazidos pelos alunos, é fato; contudo, ainda se entende que, nas salas de aula, esses saberes deveriam ser mais explorados, construindo-se diálogos, compartilhando-se conhecimentos a partir de uma palavra geradora, a fim de que esses alunos da EJA compreendam o sentido da aprendizagem e qual o propósito, o interesse de conhecer essa prática pedagógica.

Nessa perspectiva, Garcia (2008, p. 9) comenta:

E quanto ao conhecimento dito científico, que se diz ser função da escola transmitir? Ora, se nós acolhermos, problematizarmos e propusermos em confronto esses dois conhecimentos, o popular e o erudito, a escola, além de transmitir, irá redefinir, resignificar, produzir conhecimentos melhores, resultado da reaproximação da prática e da teoria e, quem sabe, chegar à circularidade dos saberes [...].

Para essa finalidade, precisa-se de uma matriz de referência que apresente práticas pedagógicas respeitando os sujeitos na diversidade. A esses sujeitos cabe o direito aos processos de escolarização, o dito “conhecimento científico”, mencionado na citação acima por Garcia (2008), e à valorização de seus conhecimentos e experiências já construídos em sua comunidade. Daí a importância de se pensar o individual e o coletivo, de modo que se produza e se realize um currículo que se traduzem no dueto comunidade & escola, atentando-se para o que há em seu entorno – a cultura do bairro; aspectos econômicos da comunidade escolar, em especial dos discentes; costumes religiosos predominantes etc. Estas, entre tantas outras, são problematizações que vão surgindo a partir dos diferentes conhecimentos discentes, cabendo à escola fazer a intermediação desses conhecimentos populares e os científicos.

No que diz respeito à consolidação de uma Matriz de Referência Curricular (MRC) direcionada à modalidade Educação de Jovens e Adultos, esta precisa ser provocativa, no sentido da pertinência, fazendo com que o discente da EJA se sinta sujeito da escola e faça-se integrado nela, sujeito de direitos, crítico e consciente do seu objetivo de escolarização. Nessa direção, a elaboração, a divulgação e a implementação da Matriz de Referência Curricular (MRC) para a modalidade EJA da Rede Municipal de João Pessoa foi fundamentada pelo Conselho Nacional de Educação, justificada pelo período pandêmico, amparada com a Resolução CNE/CP nº 2, de agosto de 2021<sup>23</sup>.

Outros documentos<sup>24</sup> também foram fundamentados e produzidos para a implementação da MRC na rede de ensino de João Pessoa, a exemplo do *Continuum* Curricular, mencionado anteriormente. O principal objetivo da MRC é garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da EJA. Sobre isso, assim dispõe a SEDEC:

Ressaltamos que a MRC se caracteriza pela flexibilização curricular e o reordenamento de conhecimentos, saberes e experiências em intenção da progressão das aprendizagens. Nesse intento, constitui-se um documento norteador, isto é, um referencial que não intenciona provocar engessamento às práticas pedagógicas que na Educação de Jovens e Adultos detêm um caráter específico na diversidade de sujeitos, nos diferentes níveis de aprendizagens e nas diferentes realidades vividas pelos Educadores (as) e Educandos (as) (SEDEC, 2021-2022).

O trecho acima faz um direcionamento da prática de organização curricular destacando a sua flexibilidade e estruturação para as práticas pedagógicas se tornarem articuladas, nos diferentes níveis/Ciclos de aprendizagens em que estão matriculados os discentes da EJA. Segundo a SEDEC (2022): “[...] este Documento vem incentivar as práticas colaborativas e interdisciplinares, requerendo a tomada de decisões curriculares e pedagógicas coletivas, construindo um processo de ressignificação do ensino e aprendizagem na EJA” (MRC/JP, 2021-2022).

Nesse viés, esta pesquisa também possibilita o olhar da reorganização curricular por meio dos saberes discentes, a partir da dialogicidade e problematização com base nos discursos dos discentes e de sua percepção sobre como eles mesmos se veem na sociedade.

---

<sup>23</sup>Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar, apresentando a possibilidade de adoção de um continuum curricular.

<sup>24</sup>Disposições Curriculares, Pedagógicas e Avaliativas (João Pessoa, 2021); Diretrizes Nacionais da EJA (Brasil, 2020); Proposta Curricular Nacional do Primeiro Segmento (João Pessoa, 2001) e Segundo Segmento (João Pessoa, 2002) da EJA; Proposta Curricular da EJA (João Pessoa, 2008) e Matriz de Referência Comentada da Alfabetização do Programa Brasil Alfabetizado/MEC (Brasil, 2006).

Nessa perspectiva, Arroyo (2017, p. 142) faz uma análise das consequências de não se ter um currículo específico para a EJA e dos desafios para a sua integralização, como destacado na citação a seguir:

A função prevista para a EJA – reparar os percursos não feitos no tempo regular dos ensinos Fundamental e Médio – tem levado a reaproveitar, a requestrar o cardápio intelectual dos currículos dessas etapas. Tem levado a não termos um currículo específico para a educação das jovens-adultas que vêm do trabalho. Na medida em que coletivos de docentes-educadores/as colocam-se a serviço do direito dos adolescentes e jovens-adultos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à educação, na especificidade de seus tempos humanos e de sua condição de trabalhadores, impõe-se a necessidade de enfrentar algumas questões: A que conhecimentos, valores, culturas têm direito, como trabalhadores, em itinerários por um viver justo, humano? Não têm direito a saberem-se atolados no trabalho por sobreviver? Inventando saberes, técnicas de alterar sua vida? Não têm direito a um saber social que incorpore e altere sua vida cotidiana? Um tema de estudo a desafiar os currículos de formação docente e educandos.

Desse modo, reforçamos a citação acima por destacar a importância de que a EJA incorpore, em seu currículo, o trabalho como condição essencial para que seu público compreenda que sua condição de trabalhadores os leva a reconhecer os saberes que já possuem, adquiridos em suas diversas experiências laborais. Essa compreensão traz para o contexto teórico-prático reflexões significativas sobre si mesmos e sobre seu papel como produtores de conhecimento.

Para Freire (1992, p. 6): “Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual”. As abordagens que são sustentadas pelos pilares da educação (Delors, 1998), que são: aprender a ser estudante, saber conhecer, saber fazer, saber compreender e saber conceituar, são permeadas pelo diálogo, experiências, narrativas, meio cultural dos discentes, elementos que também são conteúdos produzidos de práticas pedagógicas, sendo organizados em conteúdos formais e saberes discentes advindos da problematização provocados pelos docentes.

Esses saberes estão pautados na educação ao longo da vida, educação que, segundo Delors (1998), é definida como resultado do aproveitamento de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade, entre as quais, as exigências da vida profissional e oportunidades para aprender e desenvolver talentos. Os pilares da educação também ampliam a possibilidade da qualificação profissional, do trabalho em equipe e do desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. Uma MRC que segue tal rumo passa por uma ressignificação do currículo, contribuindo para que a escola exercite uma perspectiva curricular emancipatória.

À medida que aprendemos via processo de escolarização, também se pode entender a diversidade como troca de experiências, partindo de provocações geradas por temas polêmicos.

Na Matriz de Referência Curricular divulgada pela SEDEC, se lê:

A abordagem metodológica que sugerimos para se adequar as vivências da nova organização curricular é a Pedagogia de Projetos, facilitadora da inter-relação do conhecimento. A mesma permitirá a elaboração de novos significados de experiências educacionais aos educandos (as) e educadores(as), e conseqüentemente, proporcionará maior facilidade quanto à aprendizagem, uma vez que não se restringirá às vivências de sala de aula, mas ampliará para um âmbito sociocultural, com práticas contextualizadas (SEDEC, 2021-2022).

A Figura 7 a seguir mostra todos os eixos formados com a categoria<sup>25</sup> “trabalho” a serem perpassados pelos componentes curriculares dos Ciclos de Alfabetização, I, II, III e IV, considerando os seres históricos, políticos, sociais e culturais.

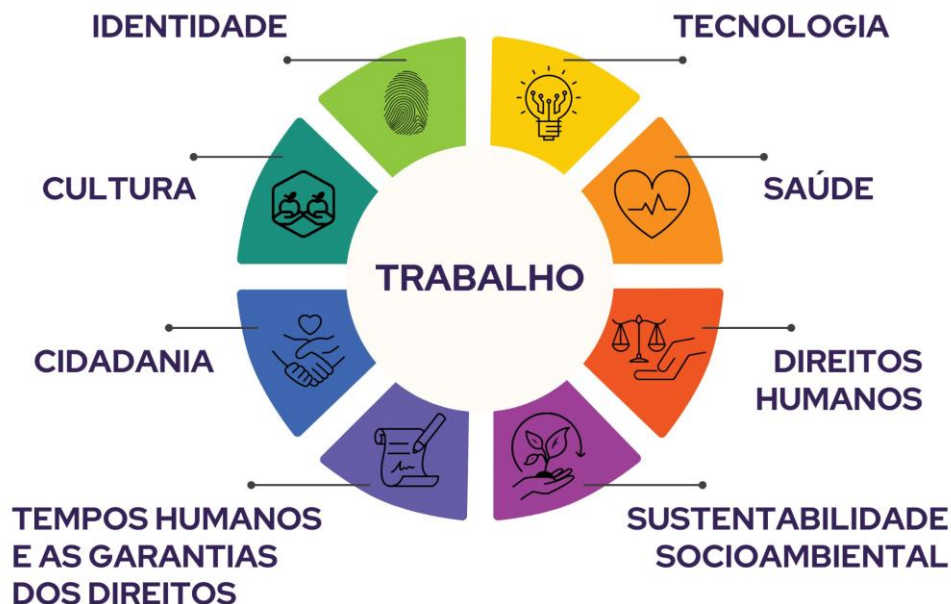
Como propostas, os eixos com base no “Trabalho” para a Matriz de Referência do primeiro e segundo segmentos da EJA do município de João Pessoa (2021/2022), são os seguintes: Trabalho e Identidade; Trabalho e Cultura; Trabalho e Tecnologia; Trabalho e Cidadania; Trabalho e Saúde; Trabalho e Direitos Humanos; Trabalho e Sustentabilidade Socioambiental; Trabalho e os Tempos Humanos e as Garantias dos Direitos.

A Figura 7, a seguir, demonstra que os eixos da categoria “Trabalho” exigem que o discente da EJA desenvolva habilidades e competências que o qualifiquem para o mercado de trabalho, promovendo sua responsabilidade pessoal, social e profissional, o que possibilita a execução do processo ensino-aprendizagem a partir do sujeito, ativando reflexões sobre o que deve ser ensinado, para que fazer e como fazê-lo. A Matriz de Referência, já consolidada através de diálogos e discussão discentes, docentes e comunidade escolar, dará movimento às necessidades dos novos e velhos conceitos que permeiam a EJA, por proporcionar projetos curriculares integrados com a realidade discente e com o conteúdo introduzido, com vistas à motivação por meio da aprendizagem.

---

<sup>25</sup>A Matriz de Referência Curricular trabalha com palavras centrais, denominadas de *categorias*, a partir das quais se constroem eixos temáticos.

**Figura 7. Eixos da MRC que perpassam os componentes curriculares dos Ciclos de Alfabetização, I, II, III e IV**



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Santomé (1998, p. 117):

A opção por projetos curriculares integrados trata de criar as condições necessárias para propiciar a motivação pela aprendizagem, ao existir uma maior liberdade para selecionar questões de estudo e pesquisa mais familiares e assuntos ou problemas mais interessantes para os estudantes. Os alunos e alunas vêem então que essa atividade diária de sala de aula, os usos de metodologias científicas, estruturas conceituais, a realização de determinadas experiências, etc., servem para solucionar seus problemas na vida real. Deste modo podem chegar a compreender essa realidade cotidiana, e ir revisitando e superando seus próprios conceitos errôneos sobre a realidade; têm a possibilidade de construir um novo modelo explicativo mais compreensivo, adequado e válido, mediante a estimulação de conflitos sócio-cognitivos adequados ao seu nível de desenvolvimento, graças à confrontação de suas subjetividades.

Nesse entendimento, a organização da Matriz contemplando eixos de ensino (Ver Figura 6) abrirá condições de as escolas da Rede Municipal de João Pessoa que ofertam tal modalidade pensarem em uma proposta assim fundamentada, integrando conhecimentos científicos a práticas do cotidiano, auxiliando no processo ensino-aprendizagem.

Na Rede Municipal de ensino de João Pessoa, a categoria trabalho, assumida como princípio educativo, transversaliza todos os eixos, dialogando com temas que fazem parte da vida, das experiências e das necessidades emergentes do contexto vivencial dos(as) estudantes da EJA. Nesse sentido,

orienta-se que nos ciclos I, II, III e IV tenham como elementos norteadores do currículo o foco na leitura, na escrita e no letramento matemático, perpassando essa práxis a todos os componentes curriculares e eixos temáticos (SEDEC, 2021-2022).

Dessa forma, a diversidade de saberes discentes no universo escolar é tratada na MRC/EJA quando se permite sua ressignificação dentro dos conteúdos e etapas trabalhados nos Ciclos de ensino, iniciando com o Ciclo de Alfabetização – Aprender a ser estudante:

Ao vivenciar as experiências nesse momento de sala de aula, o estudante tem oportunidade de desenvolver as primeiras aprendizagens, de conviver com outros e de descobrir seu espaço de aprendizagem como espaço de cooperação, solidariedade e compreensão, identificado pela busca de objetivos comuns a todos, estimulado a decidir, por si próprio, como agir em determinadas situações e a seguir para absorção de novas aprendizagens (SEDEC, 2021-2022).

O Ciclo de Alfabetização – etapa do *Aprender a ser estudante* – corresponde ao início de escolarização do jovem, adulto e idoso ao fazer a matrícula na EJA. Desde esse momento, se quer entender que o discente que nunca frequentou a escola, nem quando criança e nem quando adulto, ao decidir começar seu aprendizado escolar, no turno noturno, será integrado aos diferentes espaços de convivência escolar, para que tenha a oportunidade de avançar para os vindouros Ciclos de ensino. Quando se trata, porém, de o discente já ter sido integralizado, ou seja, já ter cumprido a Alfabetização, ele entra no Ciclo I – o do *Saber conhecer*:

Nesse ciclo o estudante tem a oportunidade de ir fortalecendo as primeiras aprendizagens na leitura, escrita e vivências concretas da matemática, problematizando e refletindo situações de seu contexto vivencial, estimulando os fundamentos para as capacidades das relações interpessoais e profissionais para uma vida digna (SEDEC, 2021-2022).

Nesse Ciclo, o discente irá aprimorar as aprendizagens com foco na escolarização. São exploradas e trabalhadas as relações interpessoais e profissionais, criando-se condições para o discente continuar o processo de aprendizagem escolar, inserindo-se, então no Ciclo II – *Saber fazer*:

Aprender fazendo no processo pelo qual o estudante retoma suas aprendizagens, aprofundando em um Continuum como agente ativo da construção de seus saberes e desenvolvimento intelectual; enfatiza também a formação para o mundo do trabalho, estimula seu protagonismo por meio do fazer prático (SEDEC, 2021-2022).

O discente no Ciclo II, o do Saber Fazer, já está considerando o que aprendeu no Ciclo de Alfabetização e no Ciclo I, os quais funcionam como subsídios para que o estudante aperfeiçoe saberes já adquiridos e estimule o desenvolvimento intelectual. Esses conhecimentos

serão colocados em prática dentro do processo educativo, preparando o discente para ingresso no Ciclo III, a etapa do *Saber compreender*. Esse ciclo diz respeito a:

Compreender-se como sujeito no aprofundamento das aprendizagens construídas no Continuum; despertar e estimular a criatividade na perspectiva de se descobrir como produtor de conhecimento e protagonista na construção e reconstrução, bem como na reorganização dos processos de comunicação entre o homem, mundo do trabalho, meio ambiente e sociedade, influenciando e contribuindo positivamente para o progresso da transformação sustentável na perspectiva do futuro solidário (SEDEC, 2021-2022).

Neste Ciclo III são consolidadas as etapas já realizadas, conforme orientado pela MRC, abrindo caminho para a transformação do discente. O sujeito está ainda no processo evolutivo de aprendizagem, porém mais consciente de sua posição, de seu lugar no mundo, na comunidade em que vive, já apto a participar do processo de reorganização de si mesmo e de tudo o que o rodeia. A saída do Ciclo III e entrada no Ciclo IV acontece mediante estimulações, estas vindas dos conhecimentos obtidos nas etapas anteriores. O Ciclo IV, *Saber Conceituar*, visa:

Potencializar o resultado das vivências das aprendizagens nos cinco momentos vividos, em favor da construção de conceitos, hipóteses, raciocínio lógico, recorrendo aos aprendizados dos estudos anteriores para ampliação do pensar na busca de exercitar o aprendizado de forma ativa para perceber, organizar, processar e compreender informação de maneira, a saber, conceituar com ética, lógica e sistêmica, baseada na capacidade intelectual da compreensão para um mundo mais humanizado e o mundo do trabalho. Esse movimento amplia para novas aprendizagens, sendo oportuno questionar: Responde ao que posso conhecer ainda (SEDEC, 2021-2022).

No Ciclo IV, o discente irá consolidar o nível do Ensino Fundamental. É a etapa final, para que ingresse em uma nova etapa de ensino – a do Ensino Médio. Para o aluno da modalidade EJA, é válida a integração de tudo o que foi vivenciado, a saber: a informação, problematização, conceitos, raciocínio lógico, possibilitando-lhe entrar no mundo do trabalho com conhecimentos que tenham significado, logo se relacionem com sua realidade cotidiana.

A MRC/EJA disponibiliza um conjunto de itens que, respeitando a diversidade dos sujeitos, perpassa todos os eixos da categoria trabalho, as quais são distribuídas formando um plano de trabalho com conteúdo dos componentes curriculares: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês, Educação Física, Ensino Religioso e Arte.

Com base na estruturação dessa Matriz de Referência Curricular para a EJA, tomamos como discussão a necessidade de compreender quais práticas pedagógicas ocorridas na escola fazem sentido, filtradas pelos discursos dos discentes. É notório que, a partir da MRC, é proposto um trabalho pedagógico articulado, enfatizando a diversidade dos componentes

curriculares no cotidiano escolar, o que reforça a importância da discussão sobre o objeto de estudo desta pesquisa que são os significados da prática pedagógica na EJA na perspectiva dos saberes discentes.

Em conformidade à nossa intenção, citamos Rodríguez e Garzón (2008, p. 209), que dizem ser importante investigar “alternativas de transformação da cultura escolar articulando os saberes das diversas disciplinas que confluem na escola”. Entendemos que os saberes discentes quando articulados aos componentes curriculares são a mediação para o que é praticado nas escolas, a exemplo do nosso campo de investigação que é uma escola pública, inserida na modalidade da EJA, cujos discentes são jovens, adultos e idosos com objetivos diversos para o estudo noturno, trabalhadores dos setores formais e informais; os docentes, na grande maioria, estão no terceiro turno de trabalho.

Dessa forma, para romper com o modelo de disciplinarização do conhecimento e proporcionar a transformação do discente da EJA ao ingressar na escola, dispõe-se de uma estrutura em ciclos, os quais já permitem uma abordagem diferenciada em relação ao currículo. Assim, temos na MRC do 1º e 2º segmentos os: conteúdos/saberes revisitados; conteúdos/saberes prioritários; aprendizagens esperadas; utilidade e aplicabilidade dos saberes construídos; e desenvolvimento de estratégias. Esses itens estão presentes em todos os Ciclos da modalidade EJA e disponibilizados para as escolas para que construam seus Projetos Políticos Pedagógicos, de acordo com as necessidades e realidades internas.

Tendo discutido a proposta curricular da EJA na dimensão teórica e nos documentos presentes para o município de João Pessoa, passamos a abordar no próximo capítulo sobre a abordagem metodológica para o posicionamento do contexto da construção da tese, tomando, como objeto de estudo, a articulação com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-campo em investigação que contemple e considere procedimentos de práticas pedagógicas articuladas aos saberes discentes.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO: O ENSINAR E APRENDER NA INVESTIGAÇÃO

O percurso metodológico desta pesquisa se caracteriza por uma abordagem de cunho qualitativo, visto que essa abordagem favorece as relações dinâmicas e subjetivas ao detalhamento do ambiente e dos sujeitos da pesquisa proposta. Para Lüdke e André (2013, p. 11):

[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. Por exemplo, se a questão que está sendo estudada é a indisciplina escolar, o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que vai exigir um contato direto e constante com o dia-a-dia escolar.

Para Denzin e Lincon (2006, p. 17):

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes.

Segundo Minayo (2000), esse tipo de abordagem faz referência a questões particulares de cada pesquisa analisada, trabalhando com o universo de aspirações, motivos, crenças, significados, valores e atitudes das relações dos processos vivenciados pelo pesquisador. Por isso, a pesquisa qualitativa não pode ser reduzida à operacionalização apenas de variáveis, pois trabalha com dados subjetivos, sendo peculiar a cada estudo.

Ainda para Denzin e Lincon (2006, p. 21):

A pesquisa qualitativa enquanto conjunto de práticas envolve, dentro de sua própria multiplicidade de histórias disciplinares, tensões e contradições constantes em torno do projeto propriamente dito, incluindo seus métodos e as formas que suas descobertas e suas interpretações assumem.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa tem relevância neste estudo, pois incorpora práticas pedagógicas da EJA, com base nos saberes que os discentes da EJA do município de João Pessoa-PB ressignificam em sala de aula. Nesta direção, esta pesquisa tem um caráter exploratório, ou seja, aspecto metodológico daquelas investigações que “[...] vêm sendo utilizadas cada vez mais para investigar os fenômenos complexos da realidade educacional” (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023, p. 3).

Segundo Gil (2002), as pesquisas exploratórias possibilitam a aproximação com o

problema, tornando-o mais acessível; além disso, são estudos que têm flexibilidade no seu planejamento.

Com base nas definições acima, especificamos a abordagem da pesquisa, partindo da construção do cenário para a corporificação das etapas de análise e qualificação dos dados até aqui apresentados.

### 5.1 O *locus* da pesquisa – caracterização da escola e da comunidade de que faz parte

O *locus* da pesquisa é a Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca (EMTBF), instituição pública, vinculada à rede municipal, situada no Conjunto Residencial Glauce Burity, popularmente conhecido como Grotão, zona da periferia Sul da cidade de João Pessoa-PB.

Essa escola oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), desempenhando uma função fundamental para o acesso à educação para sujeitos que, por diferentes motivos, não concluíram seus estudos na idade escolar regular.

De acordo com as informações contidas no Projeto Político Pedagógico da Escola (2023), a Escola Tharcilla Barbosa tem sede e terreno próprios, funcionando em uma área construída de 295,08 m<sup>2</sup>.

A EMTBF foi inaugurada em fevereiro de 1983, na gestão do então prefeito Damásio Barbosa da Franca, que, em homenagem a sua mãe, Tharcilla Barbosa da Franca, professora de francês e de piano, assim nomeou a escola. Construída com apenas 05 (cinco) salas de aula, atendia a 1ª fase do Ensino Fundamental, nos turnos diurno e noturno, e, por ser, na época, a única escola municipal do bairro, teve de ser ampliada gradativamente, de acordo com a demanda da comunidade e dos bairros circunvizinhos.

As reformas mais significativas aconteceram no período de 1997 a 1999, com ampliação de salas de aula e demais dependências. Nesse último ano, 1999, a escola teve uma sala de aula adaptada para refeitório, uma reivindicação antiga da comunidade escolar. Outra reivindicação antiga da escola era a construção de uma quadra de esportes coberta, inaugurada no segundo semestre de 2011.

O Bairro do Grotão está localizado na região sul do perímetro urbano do município de João Pessoa (PB), distante aproximadamente 15 km do principal centro comercial da cidade. Limita-se com os bairros Funcionários II ao norte, Funcionários III a oeste, Colinas do Sul (Gramame) ao sul e João Paulo II a leste; o bairro é composto por uma pequena população de aproximadamente 6.779 habitantes, segundo dados do IBGE (2022).

A ocupação espacial na área que originou o bairro se iniciou a partir de algumas

“invasões” de pessoas que migraram de áreas afastadas da cidade e de regiões interioranas do estado da Paraíba, em um processo de migração campo-cidade, ocupando de forma irregular áreas ociosas e periféricas na capital João Pessoa.

De acordo com as informações obtidas no PPP da escola no ano de 2023, já havia algumas ocupações no Grotão na década de 1970. Viam-se pessoas vivendo sem nenhuma infraestrutura em uma área com características rurais e distante do centro da cidade João Pessoa. Com o passar do tempo, contudo, esses espaços sofreram transformações, oriundas de políticas habitacionais dos governos federal e estadual e de parcerias com a iniciativa privada, importantes na organização do espaço urbano em todo o Brasil.

O conjunto habitacional do Grotão foi entregue em 1981. A princípio, foram construídas aproximadamente 500 casas; uma parte para as pessoas que viviam em situação irregular e precária no local e outra parte entregue a uma população que residia também de forma irregular no bairro Costa e Silva, em uma área de aglomeração denominada “favela da Gauchinha”.

A partir dos anos 1990, surgiram os primeiros estabelecimentos comerciais na rua “principal” do Grotão<sup>26</sup>, Rua Expedito Belmiro Santos. Hoje, existem nessa rua cerca de 80 estabelecimentos, entre eles, mercadinhos, supermercados, padarias, lojas de vestuários, farmácias, açougues, granjas, armarinhos etc., ocupando a rua principal do bairro (Rua Expedito Belmiro Santos, travessa com as ruas Ladina Cunha Santos e Severino Bento de Moraes), local onde também funciona a feira livre, mais conhecida como “Feira do Grotão”. A referida feira surgiu na década de 1980, permanecendo no local há 40 anos. Atualmente acontece aos finais de semana (sábados e domingos), com cerca de 162 feirantes cadastrados, de acordo com dados da Secretaria de Desenvolvimento Urbano da Prefeitura de João Pessoa, SEDURB/PMJP.

A infraestrutura do bairro do Grotão<sup>27</sup> conta com 01 (um) posto de saúde, 01 (uma) associação de moradores, 3 (três) escolas públicas (das quais apenas a Tharcilla de oferece o Ensino Fundamental II e EJA), 01 (um) posto policial, 03 (três) escolas particulares (educação infantil), 01 (uma) igreja católica e diversas igrejas evangélicas. A coleta de lixo e o sistema de transporte coletivo funcionam regularmente, porém apenas nas poucas ruas transitáveis.

Segundo a Prefeitura Municipal de João Pessoa, a rede de saneamento básico do bairro do Grotão foi concluída no ano de 2008. Essa informação, todavia, não corresponde à realidade, pois grande parte da população ainda tem de conviver com esgotos a céu aberto. A própria

---

<sup>26</sup>Informações consultadas no documento Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca no ano de 2023.

<sup>27</sup>Informações consultadas no documento Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca no ano de 2023.

escola ainda não está ligada à rede de saneamento básico, apesar dos inúmeros esforços da direção junto à secretaria de educação.

**Figura 8. Fotografia da Feira do Grotão em João Pessoa-PB**



Fonte: Google, Feira do Grotão<sup>28</sup> (2022).

**Figura 9. Fotografia da fachada da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca**



Fonte: Arquivo da escola (2022).

A Figura 9 mostra a fachada da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca, que nos anos de 2020 e 2021 passou por mais uma reforma, sendo totalmente concluída e entregue em outubro de 2021, o que visou atender às necessidades de infraestrutura das dependências e dos espaços externos como quadra para jogos e eventos, espaço adequado para estacionamento e

<sup>28</sup>Disponível em: <https://pt.foursquare.com/v/feira-do-grot%C3%A3o/4ebfb4c929c25ce5a1f07444?openPhotoId=539c1dca498e83afc19f7b9b>

outros.

A imagem da instituição busca traduzir um discurso de formalidade e garantia de direitos na benfeitoria da estrutura Física do espaço escolar, visto que toda a comunidade (servidores administrativos, docentes e estudantes) estavam aguardando a volta das atividades presenciais “normais” após o período pandêmico, contando também com um espaço de legitimação de aprendizagem em que o público foi valorizado.

### **5.1.1 Estrutura Física da escola**

A Escola Tharcilla Barbosa da Franca teve algumas dependências reformadas para melhoria do prédio, visando melhores condições Físicas de atendimento ao seu público. O prédio funciona com:

- 10 salas de aulas;
- 02 banheiros para alunos(as);
- 02 banheiros para professores, adaptados também para pessoas com deficiência (masculino e feminino);
- 01 banheiro para os funcionários;
- 01 cozinha com depósito para merenda;
- 01 refeitório;
- 01 sala para leitura;
- 01 sala Maker – para atividades de montagem de blocos, construção de robôs, pinturas e outras atividades consideradas “mão na massa”;
- 01 sala Google – espaço de aprendizagem criativo com uso compartilhado de tecnologia por alunos e professores.
- 01 sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- 01 laboratório de informática;
- 01 laboratório das Ciências – Naturais e Exatas;
- 01 sala para guarda de instrumentos da banda marcial;
- 01 sala para professores;
- 01 secretária escolar com 01 ambiente anexo para arquivo;
- 01 sala da diretoria com ambiente anexo para almoxarifado;
- 01 depósito geral;
- 01 pátio coberto com palco e duas salas de apoio;
- 01 quadra de areia;

- 01 ginásio poliesportivo coberto com 02 banheiros;
- 01 pátio para estacionamento de veículos.

**Figura 10. Imagem atual da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca**



Fonte: Arquivo da escola (2022).

A Figura 10 representa a Escola Tharcilla Barbosa da Franca logo após a finalização da reforma no ano de 2021. Nesse sentido, a prática discursiva envolve aspectos que incluem a arquitetura, a funcionalidade e a adequação às necessidades dos discentes e docentes da escola, demonstrando também que a acessibilidade foi um dos aspectos importantes para atender a comunidade escolar.

A escola atende cerca de 700 alunos distribuídos nos três turnos (manhã, tarde e noite), do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como pode ser observado na Figura 11:

**Figura 11. Número de turmas e alunos matriculados em 2023**

| Número de Turmas e Alunos por Ano / 2023 |           |        |        |                                    |           |        |        |
|------------------------------------------|-----------|--------|--------|------------------------------------|-----------|--------|--------|
| ENSINO FUNDAMENTAL                       |           |        |        | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) |           |        |        |
| ANO                                      | Nº/TURMAS | ALUNOS | TURNOS | CICLOS                             | Nº/TURMAS | ALUNOS | TURNOS |
| 6º                                       | 06        | 174    | M/T    | CICLO I                            | 01        | 25     | N      |
| 7º                                       | 05        | 155    | M/T    | CICLO II                           | 01        | 27     | N      |
| 8º                                       | 04        | 140    | M/T    | CICLO III                          | 01        | 33     | N      |
| 9º                                       | 04        | 144    | M/T    | CICLO IV                           | 01        | 82     | N      |
| TOTAL                                    | 19        | 613    | M/T    | TOTAL                              | 04        | 167    | N      |

Fonte: Elaboração própria com dados do Projeto Político Pedagógico – Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca (2023).

A escola possui dois gestores, um ocupa o cargo de diretor administrativo e o outro de diretor pedagógico, representados na Figura 12, a seguir:

**Figura 12. Gestores Administrativo e Pedagógico**

| GESTORES ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO |                        |           |        |
|--------------------------------------|------------------------|-----------|--------|
| GESTORES                             | FUNÇÃO                 | FORMAÇÃO  | TURNOS |
| GESTOR 1                             | DIRETOR ADMINISTRATIVO | LETRAS    | M/T/N  |
| GESTOR 2                             | DIRETOR PEDAGÓGICO     | PEDAGOGIA | M/T/N  |

Fonte: Elaboração própria com dados do Projeto Político Pedagógico – Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca (2023).

A Figura 13 abaixo apresenta o quantitativo da equipe de especialistas da escola:

**Figura 13. Equipe de Especialistas (equipe multidisciplinar)**

| <b>EQUIPE DE ESPECIALISTAS (EQUIPE MULTIDISCIPLINAR)</b> |                         |
|----------------------------------------------------------|-------------------------|
| <b>QUANTITATIVO/ESPECIALISTA</b>                         | <b>FORMAÇÃO</b>         |
| 1                                                        | ORIENTADORA EDUCACIONAL |
| 1                                                        | SERVIÇO SOCIAL          |
| 2                                                        | SUPERVISORA ESCOLAR     |
| 1                                                        | PSICÓLOGA               |

Fonte: Elaboração própria com dados do Projeto Político Pedagógico – Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca (2023).

Na Figura 14 é apresentado o quantitativo da equipe de apoio – auxiliares de serviço e agente administrativo:

**Figura 14. Equipe de Apoio**

| <b>EQUIPE DE APOIO</b> |              |                         |
|------------------------|--------------|-------------------------|
| <b>QUANTITATIVO</b>    | <b>TURNO</b> | <b>FUNÇÃO</b>           |
| 2                      | M/T/N        | PORTEIRO                |
| 3                      | M/T/N        | AUXILIAR DE SECRETARIA  |
| 4                      | M/T/N        | AUXILIAR DE SERVIÇO     |
| 4                      | M/T/N        | MERENDEIRA              |
| 3                      | M/T/N        | AGENTE ADMINISTRATIVO   |
| 3                      | M/T/N        | INSPETOR DE ALUNOS      |
| 1                      | M/T          | AUXILIAR ADMINISTRATIVO |

Fonte: Elaboração própria com dados do Projeto Político Pedagógico – Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca (2023).

O corpo docente da escola é formado por 38 professores que atuam nos turnos manhã, tarde e noite, do Ensino Fundamental (6º aos 9º anos) e EJA (Ciclos I, II, III e IV). Na EJA, o quantitativo total de professores é apresentado na Figura 15:

**Figura 15. Professores da EJA**

| <b>PROFESSORES DA EJA</b> |                   |                                         |
|---------------------------|-------------------|-----------------------------------------|
| QUANTITATIVO              | CICLO             | FUNÇÃO                                  |
| 1                         | I                 | Professora Polivalente (pedagoga)       |
| 1                         | II                | Professora Polivalente (pedagoga)       |
| 1                         | III / IV          | Professora de Matemática                |
| 1                         | III / IV          | Professora de Língua Portuguesa         |
| 1                         | III / IV          | Professora de História                  |
| 1                         | III / IV          | Professor de Geografia                  |
| 1                         | III / IV          | Professor de Ciências                   |
| 1                         | III / IV          | Professor de Inglês                     |
| 1                         | I / II / III / IV | Professora de Artes                     |
| 1                         | I / II / III / IV | Professor de Educação Física            |
| 1                         | I / II / III / IV | Professora de Ensino Religioso          |
| 1                         | I / II            | Professora de Qualificação Profissional |
| 1                         | III / IV          | Professor de Qualificação Profissional  |

Fonte: Elaboração própria com dados do Projeto Político Pedagógico – Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca (2023).

A partir das informações apresentadas nas figuras acima, vê-se que a escola dispõe de boa representação em recursos humanos, em todas as áreas de atuação, especialmente no corpo docente, sendo um aspecto positivo para o seu funcionamento. Embora se reconheça tal benesse, faz-se necessário chamar a atenção para o funcionamento do turno da noite, em especial para as turmas da EJA, a fim de dar respostas ao objeto de estudo desta pesquisa. Nas próximas subseções, damos continuidade ao aprofundamento no campo de pesquisa, informando como chegamos aos sujeitos e aos critérios de investigação empírica.

## 5.2 A ética na pesquisa e sua importância

O cenário acadêmico da educação na contemporaneidade é vasto de estudos e pesquisas que dependeram, em sua maior parte, da participação de seres humanos, os quais, por menor que seja a possibilidade, estão propensos a riscos durante o desenvolvimento de qualquer estudo.

Ao convidar pessoas para fazerem parte de uma investigação científica, o pesquisador e sua equipe devem descrever, com bastante clareza, todos os procedimentos e estratégias que serão utilizadas para desenvolvimento do estudo, assumindo, portanto, a responsabilidade ética e comprometida com a segurança desses sujeitos. Nesse sentido, a reflexão de Menezes, Lima e Nunes (2020, p. 2) reforça que:

Dentre os diversos cenários preocupados com as questões éticas, sublinhamos a área acadêmica, cuja discussão ético-moral torna-se recorrente, tanto em pautas sobre posturas, comportamentos, práticas e teorias éticas. Quanto aos pertinentes problemas com plágios, cópias e autoplágios ou pelos quesitos ligados a bons modos com sujeitos, coleta e análise dos dados, às submissões ou não a comitês de ética nas pesquisas científicas, pode-se afirmar que esses são exemplos da discussão ético-moral, recorrente no campo acadêmico, e que tornam necessária a reflexão e compreensão desse debate.

Respeitando os princípios éticos, o projeto da pesquisa foi submetido em 06-03-2023 ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, sendo aprovado em 04-04-2023 (Ver Anexo B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos).

### 5.3 Os sujeitos da pesquisa e os critérios para sua seleção

Os sujeitos da pesquisa são os discentes da EJA da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca, matriculados nos Ciclos I, II, III e IV ofertados no ano de 2023. A escolha por essa escola se deu por ser a mais antiga e a única do bairro a oferecer a modalidade EJA, desde a sua fundação em 1983 até os dias atuais<sup>29</sup>. Essa constância de oferta de turmas para a EJA reforça a importância dessa modalidade de ensino no bairro, principalmente por estar há quatro décadas no mesmo local, justificando o espaço de emancipação social para os jovens, adultos e idosos, público de cada época presente no espaço escolar. Quanto à distribuição de salas para a EJA, a escola conta com uma sala de aula para cada ciclo, com o total de 04 (quatro) salas de aulas (Ver Figura 11). Os Ciclos I e II correspondem ao 1º segmento de alfabetização e letramento dos anos iniciais do Ensino Fundamental; os ciclos III e IV correspondem ao 2º segmento dos anos finais do Ensino Fundamental.

---

<sup>29</sup> Informações consultadas no documento Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca no ano de 2023.

Os critérios para a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa foram: a) estar devidamente matriculado na Educação de Jovens e Adultos, em um dos ciclos ofertados; b) ser assíduos às aulas; c) participar voluntariamente da pesquisa.

Assim, participaram da pesquisa 30 discentes da EJA, de acordo com os critérios acima, confirmada sua aceitação a partir de sua assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que está presente no Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) desta tese.

Os discentes da EJA foram convidados a participar da pesquisa, para a qual seriam entrevistados e responderiam a um questionário (Ver Apêndice B – Roteiro para as entrevistas e questionário com os discentes da EJA da E.M.E.F.EJA Tharcilla Barbosa da Franca). O contato com os alunos, todos de maior idade, foi feito presencialmente nas primeiras e nas últimas aulas, visto que a pesquisadora faz parte do corpo docente da escola campo de pesquisa, atuando, cotidianamente, no turno noturno desde 2010. Logo no início do ano letivo, em fevereiro de 2023, a pesquisadora entrou em todas as salas de aulas de todos os ciclos e apresentou como ocorreria a pesquisa e qual era seu objetivo com tal estudo. Naqueles momentos, expusemos que o foco principal eram os discentes, com momentos de observação em sala de aula (Ver roteiro de observação no Apêndice A – Roteiro de Observação).

As observações ocorreram durante os meses de março, abril e maio de 2023, nas salas de aula de todos os ciclos, havendo revezamento de horários para acompanhar os docentes de todos os componentes curriculares. As observações serviram para avaliar quais assuntos/conteúdos em sala de aula provocavam maior participação dos discentes. Nessa etapa da pesquisa, verificou-se maior autonomia da turma quando eram exercitados os projetos pedagógicos realizados especificamente para a EJA, verificando-se eventos pontuais que contribuíram para o protagonismo desses alunos, lugar subsidiado por seus saberes.

As Figura 16 e 17, a seguir, mostram o perfil dos discentes da EJA participantes da pesquisa/entrevista.

**Figura 16. Perfil dos discentes da EJA, participantes da pesquisa/entrevista – 2023 (Parte I)**

| <b>PERFIL DOS DISCENTES DA EJA PARTICIPANTES DA PESQUISA/ENTREVISTA - 2023 (PARTE I)</b> |              |             |              |                        |                          |                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|--------------|------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| <b>DISCENTES (D)</b>                                                                     | <b>IDADE</b> | <b>SEXO</b> | <b>CICLO</b> | <b>ANO DE INGRESSO</b> | <b>TRABALHO/FUNÇÃO</b>   | <b>MOTIVAÇÃO/ESTUDAR NA EJA</b> |
| D1                                                                                       | 58           | M           | II           | 2016                   | Motoboy                  | Ler e escrever                  |
| D2                                                                                       | 61           | F           | II           | 2018                   | Gerencia um comércio/bar | Ler e escrever                  |
| D3                                                                                       | 49           | F           | II           | 2022                   | Não trabalha             | Acompanhar a filha especial     |
| D4                                                                                       | 15           | F           | II           | 2023                   | Comércio/autônoma        | Concluir o ensino médio         |
| D5                                                                                       | 32           | F           | IV           | 2023                   | Auxiliar de limpeza      | Concluir o ensino médio         |
| D6                                                                                       | 29           | M           | III          | 2023                   | Açougueiro               | Ver os amigos estudando         |
| D7                                                                                       | 16           | M           | IV           | 2023                   | Não trabalha             | Orientação da escola            |
| D8                                                                                       | 62           | F           | I            | 2023                   | Não trabalha             | Aprender matemática             |
| D9                                                                                       | 61           | F           | I            | 2023                   | Não trabalha             | Ajudar a desenvolver a memória  |
| D10                                                                                      | 17           | F           | IV           | 2023                   | Não trabalha             | Concluir o ensino médio         |
| D11                                                                                      | 16           | F           | IV           | 2023                   | Comércio/autônoma        | Concluir o ensino médio         |
| D12                                                                                      | 50           | F           | II           | 2022                   | Não trabalha             | Ler e escrever                  |
| D13                                                                                      | 46           | F           | III          | 2022                   | Não trabalha             | Ter um certificado              |
| D14                                                                                      | 16           | M           | IV           | 2023                   | Não trabalha             | Concluir o ensino médio         |
| D15                                                                                      | 16           | F           | IV           | 2023                   | Não trabalha             | Concluir o ensino médio         |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Figura 17. Perfil dos discentes da EJA, participantes da pesquisa/entrevista – 2023 (Parte II)

| PERFIL DOS DISCENTES DA EJA PARTICIPANTES DA PESQUISA/ENTREVISTA - 2023 (PARTE II) |       |      |       |                 |                                      |                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------|------|-------|-----------------|--------------------------------------|----------------------------------------|
| DISCENTES (D)                                                                      | IDADE | SEXO | CICLO | ANO DE INGRESSO | TRABALHO/FUNÇÃO                      | MOTIVAÇÃO/ESTUDAR NA EJA               |
| D16                                                                                | 17    | F    | IV    | 2020            | Não trabalha                         | Concluir o ensino médio                |
| D17                                                                                | 52    | M    | III   | 2021            | Jardineiro                           | Oportunidade de melhor trabalho        |
| D18                                                                                | 50    | F    | IV    | 2023            | Não trabalha                         | Buscar um futuro melhor                |
| D19                                                                                | 48    | F    | III   | 2021            | Doméstica                            | Oportunidade de melhor trabalho        |
| D20                                                                                | 34    | M    | IV    | 2023            | Serviços gerais                      | Oportunidade de melhor trabalho        |
| D21                                                                                | 44    | F    | IV    | 2019            | Diarista                             | Oportunidade de melhor trabalho        |
| D22                                                                                | 16    | F    | III   | 2022            | Cabeleireira/Designer de sobrancelha | Concluir o ensino médio                |
| D23                                                                                | 47    | F    | III   | 2023            | Diarista                             | A irmã ter concluído o ensino superior |
| D24                                                                                | 17    | M    | IV    | 2023            | Garçom/barbeiro                      | Ter o dia livre para trabalhar         |
| D25                                                                                | 43    | M    | III   | 2023            | Pedreiro                             | Concluir o ensino médio                |
| D26                                                                                | 36    | F    | IV    | 2023            | Não trabalha                         | Oportunidade de aprender mais          |
| D27                                                                                | 47    | F    | II    | 2022            | Doméstica                            | Aprender a ler e escrever              |
| D28                                                                                | 16    | F    | III   | 2023            | Não trabalha                         | Concluir o ensino médio                |
| D29                                                                                | 18    | F    | III   | 2022            | Não trabalha                         | Concluir o ensino médio                |
| D30                                                                                | 49    | F    | III   | 2015            | Não trabalha                         | Oportunidade de aprender mais          |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Conforme se vê nas figuras 16 e 17, a faixa etária dos alunos da EJA é bastante diversificada: de adolescentes de 16 anos nos anos finais da modalidade EJA a idosos com 62 anos iniciando a fase de escolarização, no Ciclo I. Os demais são os jovens e adultos, na faixa etária de 29 a 58 anos.

Dos 30 participantes das entrevistas, 22 são mulheres e 8 são homens, com observância à predominância do público feminino. Com relação ao trabalho/função que exercem para

manter a subsistência, a metade dos entrevistados respondeu que não trabalha. A maioria desses 50% correspondem a adolescentes 16 anos e mulheres entre 50 e 62 anos, as quais responderam que eram donas de casa – algumas delas recebiam auxílio do Governo Federal.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024, p. 44), com relação à faixa etária e sexo:

A EJA é composta, predominantemente, por alunos com menos de 40 anos, que representam 65,1% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria: 52,1%. Por outro lado, observa-se que as matrículas de estudantes acima de 40 anos são predominantemente compostas pelo sexo feminino: 59,2%.

Os adolescentes entre 16 e 18 anos que responderam não trabalharem, exercem trabalho informal – na feira do Bairro do Grotão, instalada na frente da escola –, vendendo nos bancos de alimentos para ajudar algum parente próximo ou amigo, ou “pegando frete”<sup>30</sup>, em troca de dinheiro para manter sua subsistência. A outra metade, que informou que trabalha, faz parte do setor informal: doméstica, pedreiro, diarista, jardineiro, açougueiro, motoboy, atividades características predominantes no público da EJA. A maioria dos discentes da EJA é composta por pessoas negras ou pardas. Tão diferentes nas idades, esses alunos também o são em suas atividades de trabalho.

Concordamos com as palavras de Arroyo (2017, p. 22) sobre a caracterização do público discente da EJA:

Bem cedo se deslocam dos bairros e das vilas para o trabalho nos “bairros-bens” como domésticas ou pedreiros, serventes, limpadores/as de ruas, de escritórios, ou como serventes nas escolas, nos espaços públicos. Passageiros/as do amanhecer do início do dia para, no fim da tarde, no início da noite, irem para a EJA. Uma modalidade de educação para os diferentes em percursos sociais e humanos.

Os jovens, adultos e idosos entrevistados nesta pesquisa têm o perfil da citação acima – são discentes que começam o trabalho pela manhã e ao final da tarde e início da noite estão retornando, não para suas casas, mas para a escola. É o cotidiano dos “percursos dos personagens pobres, trabalhadores empobrecidos das cidades ou dos campos, mulheres, negros/as” (Arroyo, 2017, p. 22).

---

<sup>30</sup>Levando mercadorias/compras em um carro de mão ou em carro improvisado, fabricado a partir de carcaça de geladeira.

Apesar das diferenças Físicas, etárias e econômicas, os discentes entrevistados têm objetivos comuns e atitudes concretas – prova disso é o fato de estarem frequentando as aulas, diariamente.

Como mostra a Figura 16. Perfil dos discentes da EJA, participantes da pesquisa/entrevista – 2023 (Parte I) supracitada, entre os objetivos de se matricular na EJA e sua motivação para frequentarem as aulas, estão: ter oportunidades de melhor trabalho, buscar um futuro melhor, concluir o ensino médio, aprender a ler e escrever, ter o dia livre para trabalhar, entre outros interesses, todos na mesma dimensão de significado, ou seja, na perspectiva de aproximação ou de interdependência entre trabalho e escola. Sobre isso, leiamos o que se registra em Arroyo (2017, p. 43):

Destacamos que a tarefa prévia para a repolitização da EJA será, em dias de estudo, desconstruir representações desfocadas que pesam sobre os jovens-adultos e sobre sua educação. Mas por onde avançar além dessas representações que enfatizam as carências de leitura, de cultura, de pensamentos a serem supridas na volta à escola? destacamos a necessidade de reconhecer como ponto de referência os próprios jovens-adultos como membros de coletivos sociais, raciais, de gênero, classe... Reconhecê-los sujeitos de direitos. O primeiro direito por que lutam: o direito ao trabalho.

Concordamos com a citação acima por nos aproximar de uma proposta que prioriza as demandas dos discentes da modalidade EJA e reconhece que trabalho faz parte do processo de identidade desses discentes, o que reforça a necessidade de o currículo da EJA ser contextualizado e provedor de temas geradores sobre trabalho, inseridos em projetos pedagógicos integrando as vivências, contextos, cultura, saberes com e dos discentes da EJA.

#### 5.4 A observação, o questionário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados

Como instrumentos para coleta de dados foram utilizadas a observação, o questionário e a entrevista. A observação como primeiro instrumento, e já mencionado no item anterior, ocorreu em torno dos discentes, em sala de aula e em outros espaços onde estivessem ocorrendo práticas pedagógicas, subsidiados por seus saberes.

Conforme Severino (2007, p. 125), a observação é “todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É uma etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa”. Reforçamos também a observação nas palavras de Gil (2002, p. 53): “[...] observação direta das atividades do grupo estudado com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”. Esses procedimentos são geralmente

conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, entrevistas e questionários. Para esta pesquisa, a observação ocorreu a partir de um roteiro estruturado<sup>31</sup>.

#### **5.4.1 Técnica de geração de dados: a observação**

As observações ocorreram durante o primeiro semestre do ano de 2023 nos meses de março, abril e maio, nas salas de aula dos Ciclos I, II, III e IV com revezamento de horários para acompanhar os docentes de todos os componentes curriculares, como já referido. Não houve obstáculos no acesso à escola, pela justificativa de ser docente na instituição de ensino e ter acesso diário às turmas e dependências da instituição.

No dia 20/02/2023, foi entregue a carta de anuência para a gestão escolar com a aprovação da pesquisa, emitida pela Direção de Ensino, Gestão e Escola de Formação da SEDEC da Rede Municipal de Ensino. Houve uma breve conversa com a gestora geral e o gestor pedagógico da escola sobre a pesquisa pretendíamos desenvolver: as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos e a ressignificação de saberes discentes em sala de aula e a justificativa da escolha da escola. Com a supervisora escolar tive acesso aos horários dos componentes curriculares dos docentes, sendo assim, as observações contemplaram todos os ciclos da escola.

Outra informação relevante é que as observações não foram realizadas exclusivamente no ambiente da sala de aula, houve momentos de integração de projetos pedagógicos em que todas as turmas da EJA estavam participando no espaço externo da sala de aula, ou também momentos em outros ambientes coletivos da escola onde são desenvolvidas atividades pedagógicas.

Para que os momentos descritos na observação não ficassem repetitivos e trazer informações replicadas, organizamos em três momentos, dos meses de março, abril e maio respectivamente, visto que a entrada nas salas de aulas dos ciclos não ocorreu todos os dias letivos e ainda tiveram momentos de encontros direcionados aos projetos pedagógicos em que estavam todos no pátio da escola.

No mês de março iniciou-se as observações a partir da primeira semana em 01/03/2023, neste período, observamos os Ciclos III e IV com as aulas de todos os componentes curriculares como arte, ensino religioso, matemática, língua portuguesa e outros. Estava em sala de aula por volta das 19h, apresentando aos docentes a entrada para as observações e informando sobre o

---

<sup>31</sup>Ver roteiro de observação apresentado no Apêndice A – Roteiro de Observação.

objetivo da pesquisa. Foram quinze (15) observações nesse mês, no dia 01/03/2025. O primeiro componente curricular observado foi ensino religioso, percebemos durante o roteiro de observação (Ver Apêndice A – Roteiro de Observação) e com anotações no diário de campo que a docente fazia uma relação dos conteúdos do ano anterior com o ano presente e que o principal objetivo seria validar o que os discentes já haviam compreendido, assim, percebemos a integração da docente com os discentes no tocante as discussões do conteúdo que, naquele momento, seria cultura e tradições religiosas, enfatizando o espaço sagrado e o espaço profano.

Observamos que os discentes tinham curiosidade de se aprofundar no conteúdo e ao mesmo tempo falar sobre os espaços que consideravam sagrado e profano. Esse entendimento corrobora com as relações das práticas pedagógicas presentes no espaço escolar e dos saberes discentes, seja em sala de aula ou outros espaços da escola onde ocorrem atividades pedagógicas, e, naquele momento, não houve disputas nas relações de poder entre docente e discente. Para o componente curricular língua portuguesa, houve momentos de interação e afetividade quanto aos saberes dos discentes, a docente apresentou um poema de Conceição Evaristo com o título: Meia lágrima, logo, ao declamar o poema, os discentes começaram a interagir, com momentos de idas e vindas com trechos declamados pelos discentes. Vejamos o poema abaixo:

#### Meia Lágrima

Não,  
a água não me escorre  
entre os dedos,  
tenho as mãos em concha  
e no côncavo de minhas palmas  
meia gota me basta.

Das lágrimas em meus olhos secos,  
basta o meio tom do soluço  
para dizer o pranto inteiro.

Sei ainda ver com um só olho,  
enquanto o outro,  
o cisco cerceia  
e da visão que me resta  
vazo o invisível  
e vejo as inesquecíveis sombras  
dos que já se foram.

Da língua cortada,  
digo tudo,  
amasso o silêncio  
e no farfalhar do meio som  
solto o grito do grito do grito  
e encontro a fala anterior,

aquela que emudecida,  
conservou a voz e os sentidos  
nos labirintos da lembrança.

(Conceição Evaristo, 2008, p. 50)

O poema acima provocou a fala dos discentes com os seus saberes e a interação com o conteúdo abordado foi a prática pedagógica integrada com os discentes, pelo desenvolver do gênero textual e o conteúdo presente com a proximidade do público da EJA, iniciando pela biografia da autora do poema, mulher negra que luta pelas causas sociais, provocando também nos discentes os saberes sobre: o meio social em que vivem, os sentimentos e as emoções. Enfatizou-se no poema a relação do meio social com a questão de gênero, quando alguns discentes do sexo masculino abordaram em um trecho do poema que o título *Meia lágrima*, seria o “quase chorando” e que eles, homens, foram impedidos por uma geração de chorar. A fala dos discentes através de seus saberes complementaram com lembranças e memórias da infância, trabalhando a identidade, memórias e fazendo uma relação com a atualidade e como é a relação com seus filhos e netos, trazendo também na aula o desenvolvimento do gênero memória, fortalecendo a oralidade e as relações com os saberes discentes no viés da emancipação social.

Para a realização da emancipação social dos saberes discentes, nas palavras de Silva e Benedictis (2021, p. 271) “relaciona-se à capacidade reflexiva e autônoma dos sujeitos de participarem criticamente nos seus campos de convivência, na família, na escola e no trabalho”. A prática pedagógica observada faz a relação da capacidade reflexiva dos sujeitos presentes na sala de aula com os campos de convivência no cotidiano das relações sociais, no trabalho e na família.

Mas essa integração docente e discente priorizando o contexto com os saberes discentes não ocorreu o tempo todo, e nem todos os componentes curriculares. Para os componentes curriculares Geografia, Matemática, Inglês e Ed. Física, podemos destacar o componente curricular matemática, no dia observado o conteúdo foi copiado na lousa e os discentes escreveram no caderno. Podemos relacionar que essas práticas constantes de transmissão de conteúdo ainda são vivenciadas no meio escolar, na EJA, o contexto de pessoas adultas que tem o objetivo de aprender, os docentes devem incorporar em suas práticas um significado e reconhecimento dos discentes da EJA “como sujeitos de direitos, de saberes, de culturas, de identidades, de dignidade” (Arroyo, 2017, p. 49).

Nesse sentido, buscamos compreender os espaços em que os discentes estão inseridos com os seus saberes e não apenas inseridos nos espaços da escola e sala de aula, enfatizando o

contexto problematizador e reflexivo, que são essenciais ao processo de ensino-aprendizagem, dando forma à emancipação social, às identidades e às vivências e experiências discentes. Silva e Benedictis (2021, p. 270) reforça que a emancipação social “[...], é uma busca constante de participação social; a cada novo saber, podem ocorrer construções e reconstruções das individualidades, e estas podem fazer parte das relações sociais”. É notório que a emancipação social só acontece quando os sujeitos dialogam e problematizam sobre a realidade social e cultural em que estão inseridos, superando o modelo de educação tradicional.

Para o componente curricular língua inglesa, as relações de integração com os conteúdos e saberes discentes não foram contempladas no momento da observação, o docente fazia escritas na lousa de palavras relacionadas ao conteúdo: pronomes pessoais, mas ao mesmo tempo as palavras estavam escritas sem contextualização com os discentes, não havendo uma discussão prévia do conteúdo de forma integrada com a vida cotidiana dos discentes. Houve momentos da observação em que ficou implícito as relações de poder, ideologia e hegemonia em sala de aula, como a cópia de um conteúdo sem uma discussão prévia com os discentes, e por ser uma língua diferente do que falamos, fosse o suficiente para que os discentes obtivessem a aprendizagem, dessa forma a dimensão da prática discursiva para a ACD (Fernandes, 2024), estreita a relação entre linguagem e sociedade e a interdiscursividade está posta em diferentes discursos em um mesmo texto, como a relação da prática pedagógica do docente com os discentes na qual não há interações cotidianas, ou seja, “na perspectiva da ADC, essas considerações podem ser relevantes se pensarmos que processos de produção de textos podem dissimular ou legitimar posições de poder” (Fernandes, 2024, p. 108). Na prática pedagógica do docente observada, naquele momento não houve integração com os valores, crenças, vivências e experiências dos discentes em sala de aula.

Deste modo, podem ser compreendidas na Figura 18 as observações em sala de aula da EJA, das práticas pedagógicas ocorridas entre os docentes/discentes, relacionando os primeiros elementos acerca dos conteúdos trabalhados na EJA direcionados aos saberes discentes:

**Figura 18. Observações em sala de aula da EJA, do mês de março de 2023, das práticas pedagógicas ocorridas entre os docentes/discentes da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca**

| <b>OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA DA EJA, DO MÊS DE MARÇO DE 2023, DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OCORRIDAS ENTRE OS DOCENTES/DISCENTES DA ESCOLA MUNICIPAL THARCILLA BARBOSA DA FRANCA</b> |                                                |                 |                                                       |                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| <b>DATA</b>                                                                                                                                                                        | <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>                   | <b>CICLO</b>    | <b>CONTEÚDO</b>                                       | <b>PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>                                    |
| 01/03/2023                                                                                                                                                                         | Ensino Religioso                               | III e IV        | Cultura e tradições religiosas.                       | Integração do conteúdo com os saberes discentes              |
| 01/03/2023                                                                                                                                                                         | Língua Portuguesa                              | III e IV        | Gênero textual: poema.                                | Discussão da temática com a realidade dos discentes          |
| 01/03/2023                                                                                                                                                                         | Arte                                           | III e IV        | Arte como valor universal.                            | Integração com os discentes sobre: o que conhecem por arte   |
| 02/03/2023                                                                                                                                                                         | Geografia                                      | III e IV        | Orientação espacial.                                  | Não houve prática pedagógica integrada aos saberes discentes |
| 02/03/2023                                                                                                                                                                         | Matemática                                     | III e IV        | As quatro operações com uso da calculadora (celular). | Não houve prática pedagógica integrada aos saberes discentes |
| 03/03/2023                                                                                                                                                                         | Qualificação Profissional                      | III e IV        | A História para a sociedade.                          | Integração do conteúdo com os saberes discentes              |
| 06/03/2023                                                                                                                                                                         | História                                       | III e IV        | Tipos de documentos que todo cidadão/cidadã pode ter. | Integração do conteúdo com os saberes discentes              |
| 07/03/2023                                                                                                                                                                         | Inglês                                         | III e IV        | Pronomes Pessoais.                                    | Não houve prática pedagógica integrada aos saberes discentes |
| 07/03/2023                                                                                                                                                                         | Educação Física                                | III e IV        | Ambiente escolar.                                     | Não houve prática pedagógica integrada aos saberes discentes |
| 07/03/2023                                                                                                                                                                         | Ciências                                       | III e IV        | O ambiente em que vivemos.                            | Integração do conteúdo com os saberes discentes              |
| 13/03/2023                                                                                                                                                                         | Qualificação Profissional                      | III e IV        | Tipos de vacinas que devemos tomar.                   | Integração do conteúdo com os saberes discentes              |
| 16/03/2023                                                                                                                                                                         | Geografia                                      | III e IV        | Formação histórica e territorial do Brasil.           | Não houve prática pedagógica integrada aos saberes discentes |
| 16/03/2023                                                                                                                                                                         | Matemática                                     | III e IV        | Números decimais.                                     | Não houve prática pedagógica integrada aos saberes discentes |
| 17/03/2023                                                                                                                                                                         | História                                       | III e IV        | Povos antigos e uso da tecnologia.                    | Não houve prática pedagógica integrada aos saberes discentes |
| 21/03/2023                                                                                                                                                                         | Projeto integrado alimentação saudável a todos | I, II, III e IV | Alimentos do dia a dia saudáveis.                     | Não houve prática pedagógica integrada aos saberes discentes |

Fonte: Elaboração própria (2024).

A Figura 18 também demonstra que “há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção” (Franco, 2016, p. 535). Como ocorreu na aula observada de geografia e matemática, no dia 02/03/2025, o conteúdo foi, respectivamente, orientação espacial e as quatro operações (adição e subtração) com uso da calculadora. No momento da observação a aula foi: conteúdo na lousa e cópia no caderno, não houve perguntas prévias a respeito do que iria ser ensinado, os discentes absorvem o contexto de ensino-aprendizagem ao que é oferecido pelo discente e não há questionamentos. Entendemos que no contexto da EJA, para o currículo e suas práticas pedagógicas exitosas, é importante o diálogo com os discentes para introduzir os conceitos e repertórios dos próprios discentes, o que não aconteceu nas aulas observadas. A ausência de produção desses repertórios, da expressão do diálogo ou do conhecimento sobre o espaço onde moram, na comunidade, nas expressões numéricas utilizando o exemplo do trabalho dos discentes, na feira ou outros espaços aonde os discentes circulam, não é contemplado, nas palavras de Arroyo (2017, p. 179) “o direito à diversidade resistente”, sendo necessário o aprofundamento desse tema nas escolas, como nos projetos pedagógicos sobre diversidade.

Na observação do dia 21/03/2023 ocorreu a culminância do projeto pedagógico integrado sobre alimentação saudável, envolvendo todos os ciclos da escola e ocorrendo de forma simultânea entre as turmas com os discentes e docentes. Neste dia, cada ciclo de ensino apresentou um produto final direcionado pelos docentes do componente curricular Ciências, para os Ciclos III e IV, para os Ciclos I e II foram as docentes polivalentes. Para os Ciclos III e IV foi exposto alimentos que não são considerados saudáveis para os indivíduos, como alimentos ultraprocessados e que tem uma composição nutricional desbalanceada fazendo parte do núcleo fast food como exemplo: biscoitos recheados, hambúrgueres, salgados diversos e refrigerantes. E para os Ciclos I e II, ocorreu uma exposição de pirâmide alimentar, indicando grupos alimentares por meio de imagens e a quantidade recomendada de cada alimento para o equilíbrio da alimentação das pessoas.

Notou-se que, ao enfatizar a importância dos alimentos saudáveis, houve as vivências e o conhecimento de jovens, adultos e idosos com os alimentos que são consumidos e os alimentos que são vendidos na feira do Grotão, bairro de localização da escola e onde muitos discentes trabalham informalmente nos finais de semana. A culminância do projeto, na prática, deveria estar contextualizada com as condições socioculturais dos sujeitos da EJA, com os docentes fazendo uma discussão sobre os alimentos que eram consumidos por eles e os que eles costumam vender e/ou comprar na própria feira do bairro, o que não ocorreu durante a

realização do projeto. Apontado no trecho do documento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, na Seção V, da Educação de Jovens e Adultos, art. 37, a seguir: “§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (Brasil, 1996, art. 37, § 2º). Portanto, o projeto pedagógico sobre alimentação saudável é caracterizado como uma ação integrada e complementar para a EJA como oportunidades educacionais apropriadas para a permanência do trabalhador na escola por integrar os saberes culturais alimentares dos discentes.

Para as observações em sala de aula, no componente curricular Geografia, a prática pedagógica do docente não viabiliza uma integração com os saberes discentes em sala de aula, visto que foi questionado por um discente sobre o conteúdo que foi colocado na lousa, que foi a cópia de um texto, e em seguida foi realizada a frequência online. Nesse contexto, as práticas repetitivas de conteúdo com cópia para os discentes. Para Fairclough (2001), o poder no discurso é percebido quando o docente exerce o controle de forma implícita, como copiar o texto na lousa e os discentes fazer em seguida a cópia no caderno, não havendo discussão anterior e nem questionamentos, ou, quando houve, os discentes foram colocados de uma forma subordinada ao docente, gerando as relações de poder: “Trata-se de um poder que transparece no discurso, mas surge em um nível mais abstrato do que aquele em que o discurso ocorre, e tem origem na instituição que gera determinado discurso” (Fernandes, 2024, p. 137). A influência dos enunciados e do que foi observado manifesta-se nas atitudes e no contexto de cada aula analisada, sendo demarcada pelas ações de docentes e discentes. Essa influência também se evidencia na representação dos discursos, especialmente quando há tensão entre diferentes enunciados dentro de um mesmo contexto, neste caso, a sala de aula.

A observação nos direciona um olhar técnico, com foco nos objetivos da pesquisa e permitem a interpretação e análise contínua dos dados coletados, por isso, partindo dos dados gerados no primeiro momento, para o segundo momento, iniciamos no mês de abril com doze (12) observações nos Ciclos I e II, considerando que esses ciclos são de alfabetização da modalidade EJA, os conteúdos abordados são voltados para a alfabetização e letramento matemático. Vejamos a Figura 19:

**Figura 19. Observações em sala de aula da EJA, do mês de abril de 2023, das práticas pedagógicas ocorridas entre os docentes/discentes da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca**

| <b>OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA DA EJA, DO MÊS DE ABRIL DE 2023, DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OCORRIDAS ENTRE OS DOCENTES/DISCENTES DA ESCOLA MUNICIPAL THARCILLA BARBOSA DA FRANCA</b> |                              |              |                                                                                                        |                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| <b>DATA</b>                                                                                                                                                                        | <b>COMPONENTE CURRICULAR</b> | <b>CICLO</b> | <b>CONTEÚDO</b>                                                                                        | <b>PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>                                    |
| 03/04/2023                                                                                                                                                                         | Polivalente                  | I            | Letras do alfabeto. Ordem alfabética. Os números naturais.                                             | Não houve prática pedagógica integrada aos saberes discentes |
| 04/04/2023                                                                                                                                                                         | Polivalente                  | II           | Gênero textual: lista. Operação matemática: adição.                                                    | Discussão da temática com a realidade dos discentes          |
| 04/04/2023                                                                                                                                                                         | Educação Física              | I e II       | Direito a prática de exercício físico e ao esporte.                                                    | Não houve prática pedagógica integrada aos saberes discentes |
| 04/04/2023                                                                                                                                                                         | Qualificação profissional    | I e II       | Cidadania.                                                                                             | Integração do conteúdo com os saberes discentes              |
| 05/04/2023                                                                                                                                                                         | Polivalente                  | I            | Diferenças de letras de outros sinais gráficos como os números. Sílabas. Espaço urbano e Rural.        | Não houve prática pedagógica integrada aos saberes discentes |
| 10/04/2023                                                                                                                                                                         | Polivalente                  | II           | Gênero textual: Poema. Conceito de Cultura. Diversidade Cultural. Situação problema envolvendo adição. | Integração do conteúdo com os saberes discentes              |
| 12/04/2023                                                                                                                                                                         | Polivalente                  | II           | Gênero textual: música. Operação matemática: subtração. A identidade do(a) aluno(a).                   | Integração do conteúdo com os saberes discentes              |
| 12/04/2023                                                                                                                                                                         | Arte                         | I e II       | Linguagens artísticas.                                                                                 | Não houve prática pedagógica integrada aos saberes discentes |
| 12/04/2023                                                                                                                                                                         | Ensino Religioso             | I e II       | Manifestações religiosas: culturais e artísticas.                                                      | Integração do conteúdo com os saberes discentes              |
| 17/04/2023                                                                                                                                                                         | Polivalente                  | I            | Letras, sílabas e palavras. Segmentação das palavras. Os tipos de plantas.                             | Não houve prática pedagógica integrada aos saberes discentes |
| 20/04/2023                                                                                                                                                                         | Polivalente                  | II           | Gênero textual: Receita Ortografia. Situação problema: adição e subtração.                             | Integração do conteúdo com os saberes discentes              |
| 25/04/2023                                                                                                                                                                         | Qualificação profissional    | I e II       | Equipamentos de proteção individual no trabalho (EPI).                                                 | Integração do conteúdo com os saberes discentes              |

Fonte: Elaboração própria (2024).

As observações registradas nas salas de aula dos Ciclos I e II iniciaram no mês de abril, foram ao total doze observações com revezamento entre os Ciclos I e II, para não ficar repetitivo com o que foi observado durante as aulas, assim como no primeiro momento, nesse segundo momento destacamos as observações do dia 03/04/2023, 04/04/2023, 17/04/2023 e 25/04/2023.

Iniciamos em 03/04/2023 com o Ciclo I. Neste dia a aula iniciou às 19h20, a docente cumprimentou os discentes na sala e fez uma interação sobre como foi o dia deles, alguns discentes falam sobre o dia no trabalho da construção civil, outras falam sobre o trabalho como domésticas e que acordam muito cedo para trabalhar, logo em seguida a docente apresenta o conteúdo a ser abordado de início, que foi o letramento com a apresentação na lousa e leitura do alfabeto, em seguida, os discentes falaram em voz alta todas as letras do alfabeto. O conteúdo sempre abordado de maneira mecânica sem relacionar com as vivências ou experiências do dia que os discentes contaram no início da aula. Com o conteúdo de matemática, os números naturais, foi entregue uma atividade sem haver um momento prévio de discussão ou apresentação por meio de exemplos do conteúdo abordado.

Nesse sentido, a prática pedagógica apresentada pela docente para os discentes revela os desafios que a EJA tem durante o processo de ensino-aprendizagem. A relação entre os conteúdos ministrados e a realidade dos discentes revela que não houve integração com os saberes dos discentes, mesmo após a conversa prévia promovida pela docente do Ciclo I. Esse distanciamento reforça uma prática tradicional de ensino, na qual os conteúdos são apenas expostos aos discentes, sem a devida verificação da efetiva aprendizagem, não contemplando, assim, a garantia de direitos e a emancipação social dos estudantes da EJA.

Assim, de acordo com Cortada (2013, p. 7),

Numa visão abrangente, a função da Educação de Jovens e Adultos, muito mais do que a recuperação de um tempo de escolaridade perdido, é o de cumprir um papel emancipador e libertar o indivíduo-sujeito das limitações impostas pelo analfabetismo ou pela semialfabetização, facilitando-lhe o processo de escolhas e possibilitando a compreensão e a transformação da realidade.

Em relação a função da EJA como emancipadora e libertadora do indivíduo-sujeito tem uma importância fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, os docentes precisam estar atentos para integralizar os conteúdos para uma educação problematizadora. Segundo Freire (1987, p. 43), “Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação”. Nesse sentido, a problematização dos conteúdos partindo dos saberes discentes

é importante para a emancipação social dos sujeitos. No dia 04/04/2023, na sala de aula do Ciclo II, houve a explanação do gênero textual lista. Foi um conteúdo trabalhado com os discentes iniciando com uma discussão sobre o que é uma lista e como eles usam a lista para o seu cotidiano. A priori, houve uma discussão sobre a realidade dos discentes com a temática, alguns enfatizaram a lista que fazem para a feira livre, itens de alimentos essenciais para o consumo como: frutas, legumes, verduras e carnes. A docente fez uma integração do consumo de alimentos mais comuns dos discentes, localização de compras, que no caso seria a feira da própria comunidade.

Após a discussão da lista e dos produtos mais consumidos em comum, houve a discussão sobre os preços dos produtos, os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática estiverem presentes, fazendo também uma análise comparativa de produtos que foram comprados e consumidos na feira da comunidade local e na feira de outro bairro mais próximo. Nesse contexto, os saberes discentes foram integralizados com a participação de todos os envolvidos e a problematização é levada em consideração no tocante ao valor do produto, local onde é comprado, se no bairro é mais vantajoso ou não.

No dia 17/04/2023 a observação ocorreu novamente na sala de aula do Ciclo I, visto que na observação da primeira semana de abril, o conteúdo abordado com os discentes não apontou integração com os sujeitos envolvidos. Neste dia de observação, os conteúdos abordados foram: letras, sílabas e palavras, segmentação das palavras e tipos de plantas.

A docente iniciou a aula distribuindo uma atividade com algumas letras do alfabeto para reprodução, sílabas simples para formação de palavras e palavras para leitura e reescrita, no momento da distribuição da atividade e durante a sua realização houve a explicação da atividade, porém sem discussão prévia sobre o conteúdo abordado.

Para o conteúdo: sobre as plantas, no componente de ciências, a docente fez vários desenhos na lousa e em seguida explicou sobre os tipos de plantas existentes, durante os desenhos, alguns discentes fizeram comentários como “eu tenho essa planta em casa” ou “que planta é essa”? então a docente, ao término dos desenhos, seguiu com a explanação do conteúdo na lousa e logo depois fez uma atividade escrevendo na lousa pedindo para os discentes copiarem. Foi notório a não integração dos saberes discentes ao conteúdo exposto pela docente, momentos sobre as plantas poderiam ter sido fortalecidos quando os discentes apontaram em vários momentos da aula sobre o conhecimento das plantas e quais tipos tinham em suas residências, as ações pedagógicas quando bem organizadas dentro de um contexto de escola e de seu currículo são fortalecidos para a emancipação social dos discentes da EJA com a participação.

Para a ACD, segundo Fairclough (2001), a prática pedagógica da docente observada contribui para as tensões entre os diferentes discursos, na sala de aula, podemos identificar elementos ideológicos, como o ensino que valoriza o conhecimento normativo, sem contextualizar os saberes cotidianos dos discentes; hegemônicos onde há no ensino uma transmissão de conteúdos neutros como no conteúdo de Ciências sobre as plantas, apresentado pela docente sem qualquer vínculo com a vivência dos discentes – como se eles cultivam ou conhecem plantas –, evidencia uma ruptura com o princípio da dialogicidade. Ao não abrir espaço para o diálogo, a prática pedagógica da docente reforça uma relação verticalizada de poder, desconsiderando o princípio dos saberes discentes do conhecimento e distantes das especificidades da EJA.

Corroboramos com Varandas (2016, p. 45) quando enfatiza que “A participação é essencial para uma sociedade emancipada, por isso, as formas de participação têm que ser estimuladas no seio da comunidade, a fim de se formar cidadãos emancipados”. Nesse viés, durante a observação do dia 25/04/2023 para o componente curricular Qualificação Profissional nos Ciclos I e II, foi apresentado o conteúdo Equipamentos de Proteção Individual no trabalho, mais conhecido pela sigla EPI.

O docente fez uma introdução da aula fazendo várias perguntas aos discentes sobre: qual a profissão deles, o que usam durante o trabalho, e ao mesmo tempo houve uma discussão sobre o que poderiam usar de equipamentos que seria obrigatório. O docente levou vários equipamentos e colocou em cima da mesa, e ao mesmo tempo convidou os discentes para manusearem e explicou que o objetivo era proteger todo trabalhador contra os riscos à sua segurança e saúde. Em diversos momentos da aula, os discentes realizaram trocas de saberes com o docente, manifestando dúvidas sobre o trabalho desenvolvido na EJA, bem como participando de momentos colaborativos – como no uso do capacete e das botas. A aula e o conteúdo abordado evidenciam que a postura docente deve ser compreendida como a de um articulador de saberes, que envolve crenças, fragilidades, tensões, conhecimentos e aprendizagens.

Dando continuidade, são descritas a seguir as observações referentes ao terceiro mês. No terceiro momento foram dezesseis (16) observações referentes ao mês de maio, retornando aos Ciclos III e IV, vejamos a Figura 20:

**Figura 20. Observações em sala de aula da EJA, do mês de maio de 2023, das práticas pedagógicas ocorridas entre os docentes/discentes da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca**

| <b>OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA DA EJA, DO MÊS DE MAIO DE 2023, DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OCORRIDAS ENTRE OS DOCENTES/DISCENTES DA ESCOLA MUNICIPAL THARCILLA BARBOSA DA FRANCA</b> |                                                                 |                 |                                                                    |                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-----------------|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| <b>DATA</b>                                                                                                                                                                       | <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>                                    | <b>CICLO</b>    | <b>CONTEÚDO</b>                                                    | <b>PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>                                    |
| 03/05/2023                                                                                                                                                                        | Língua Portuguesa                                               | III e IV        | Gênero textual: notícia. Conectivos.                               | Integração do conteúdo com os saberes discentes              |
| 04/05/2023                                                                                                                                                                        | Geografia                                                       | III e IV        | Regiões brasileiras.                                               | Não houve prática pedagógica integrada aos saberes discentes |
| 05/05/2023                                                                                                                                                                        | Matemática                                                      | III e IV        | Operações com números naturais.                                    | Não houve prática pedagógica integrada aos saberes discentes |
| 08/05/2023                                                                                                                                                                        | Qualificação Profissional                                       | III e IV        | Direitos trabalhistas.                                             | Integração do conteúdo com os saberes discentes              |
| 09/05/2023                                                                                                                                                                        | Inglês                                                          | III e IV        | Subject pronouns.                                                  | Não houve prática pedagógica integrada aos saberes discentes |
| 09/05/2023                                                                                                                                                                        | Educação Física                                                 | III e IV        | Definição de bem-estar; O bem-estar mental e suas características. | Não houve prática pedagógica integrada aos saberes discentes |
| 09/05/2023                                                                                                                                                                        | Ciências                                                        | III e IV        | Sexualidade e métodos contraceptivos.                              | Integração do conteúdo com os saberes discentes              |
| 10/05/2023                                                                                                                                                                        | Ensino Religioso                                                | III e IV        | A influência da religiosidade na saúde.                            | Integração do conteúdo com os saberes discentes              |
| 10/05/2023                                                                                                                                                                        | Arte                                                            | III e IV        | Vida e obra de artistas locais.                                    | Não houve prática pedagógica integrada aos saberes discentes |
| 12/05/2023                                                                                                                                                                        | História                                                        | III e IV        | Avanços institucionais na nação brasileira.                        | Não houve prática pedagógica integrada aos saberes discentes |
| 18/05/2023                                                                                                                                                                        | Geografia                                                       | III e IV        | Território indígena. Território quilombola.                        | Não houve prática pedagógica integrada aos saberes discentes |
| 19/05/2023                                                                                                                                                                        | Matemática                                                      | III e IV        | Gráficos.                                                          | Não houve prática pedagógica integrada aos saberes discentes |
| 19/05/2023                                                                                                                                                                        | História                                                        | III e IV        | O trabalho na perspectiva cidadã.                                  | Não houve prática pedagógica integrada aos saberes discentes |
| 22/05/2023                                                                                                                                                                        | Língua Portuguesa                                               | III e IV        | Gênero textual: memória.                                           | Integração do conteúdo com os saberes discentes              |
| 23/05/2023                                                                                                                                                                        | Ciências                                                        | III e IV        | Saúde do idoso.                                                    | Integração do conteúdo com os saberes discentes              |
| 24/05/2023                                                                                                                                                                        | Projeto Pedagógico: Eu quero saber - direitos sociais na escola | I, II, III e IV | Direitos civis, do trabalho e do consumidor.                       | Integração do conteúdo com os saberes discentes              |

Fonte: Elaboração própria (2024).

No terceiro e último mês de observação descrevemos alguns momentos das aulas que apontam para a integração dos conteúdos com os saberes discentes e momentos que não ficaram evidenciados em sala de aula. Reforçamos que não descreveremos todas as datas de observação para que a escrita não se repita com os momentos de condução da aula pelo docente ou pela docente, iremos destacar as observações das datas: 03/05/2023; 04/05/2023; 09/05/2023; 10/05/2023; 19/05/2023 e 24/05/2023.

No dia 03/05/2023, a observação foi do componente curricular Língua Portuguesa, no início da aula, por volta das 19h20, a docente começou fazendo uma introdução a partir da aula anterior sobre gêneros textuais. Como aconteceu com a observação realizada no mês de março, houve uma discussão dos conteúdos abordados durante a aula com as vivências dos discentes em que foi provocado quais os tipos de notícias que os discentes sabiam e a maioria falou sobre as notícias policiais, principalmente assistidas pela televisão, enfatizado pelos idosos; já os mais jovens, abordaram as notícias pelas redes sociais. A docente utilizou os saberes dos discentes sobre as notícias policiais para introduzir o conteúdo, fazendo com que os próprios discentes refletissem sobre o que estavam falando e sobre a escrita e produção dessas notícias. Alguns discentes relacionaram as notícias como “fato ou fake”, trazendo a relação da notícia com a vida cotidiana deles. Conforme explica Santos (2020, p. 97):

No contexto educacional aqui abordado, há grande potencialidade de se organizar o processo educativo com a participação propositiva de todos os envolvidos; os alunos são preponderantes para a criação de novas perspectivas curriculares que concebam novas formas de se organizar e de se trabalhar os conhecimentos aclamados nas práticas pedagógicas em sala de aula e nos outros espaços que a referida escola dispõe.

No dia seguinte de observação, em 04/05/2023, no componente curricular Geografia foi abordado o conteúdo sobre as regiões brasileiras: a aula aconteceu com escrita de conteúdo na lousa, não havendo discussão entre docente e discentes, em seguida foi direcionada uma atividade com a temática. Esses momentos de não integração com os saberes discentes deixam lacunas que interrompem os processos de práticas sociais, culturais e educativas ao longo da aprendizagem dos discentes da EJA e se ausentam as práticas emancipatórias, dando lugar ao currículo tradicional.

O modelo do currículo organizado pela escola está vinculado ao modelo tradicional de ensino, embora na modalidade EJA as experiências do jovem, adulto e idoso sejam fundamentais no processo de aprendizagem é o docente que faz a seleção de conteúdos e proporciona a integração dos discentes na discussão, conforme Roggero (2013, p. 62):

Não importa o quanto conhecemos ou não a realidade específica de cada aluno. Importa que os respeitemos. Esses elementos têm implicações, por exemplo, no que se refere aos conteúdos: é o professor quem tradicional e profissionalmente desempenha o papel de selecionar conteúdos relevantes e a forma de abordá-los, mas esclarecer a razão de ser de cada conteúdo, convencendo-os de sua relevância para a prática social, contribui para a abertura do aluno proposto.

É essa realidade específica que a modalidade EJA deve contemplar, partindo dos saberes discentes conteúdos que proporcionem a problematização durante o processo de formação dos discentes. No dia 09/05/2023, a observação ocorreu para os componentes curriculares: Inglês, Ed. Física e Ciências. Como os componentes de Inglês e Ed. Física não houve integração dos conteúdos com os saberes discentes, como em Geografia, ocorrendo a mesma prática de escrita na lousa e em seguida atividade do conteúdo. Vamos descrever as observações do componente de Ciências, neste dia, o docente ao entrar em sala de aula cumprimentou os discentes já fazendo a pergunta sobre o que eles sabiam sobre métodos contraceptivos, alguns disseram que nunca ouviram falar e outros, tímidos ao responder que sabiam, mas não queriam fazer uma definição.

Quando o docente fez a explanação oral, sempre problematizando para estimular o diálogo com discentes, uma discente falou: *“eu não sabia que existia essas coisas para não ter filho, eu casei cedo e tive filhos muito nova, até pouco tempo atrás, fui descobrir várias coisas antes, mas esse antes foi aqui na escola, antes da pandemia, e depois da pandemia fui voltar a estudar agora, nesse ano, e das doenças que existem também, eu nunca imaginava”* (Discente, Ciclo III). A partir da fala da discente, houve um avanço de ideias em sala de aula, reforçando que “os alunos da EJA estão lá por vontade própria, mesmo que essa vontade corresponda mais uma necessidade de sobrevivência. Só esse elemento já os torna disponíveis para a aprendizagem sistematizada da escola” (Roggero, 2013, p. 63).

Nesse momento de integração com os saberes discentes, os conteúdos propostos durante as observações são relevantes para o diálogo e para a aprendizagem na escola, considerando a EJA e os diversos contextos em que está inserida. Para a observação do dia 10/05/2023, foram os componentes de Ensino Religioso e Arte, nos quais em um houve integração com os saberes discentes, e outro não teve durante a aula. Para Ensino Religioso o conteúdo abordado foi: a influência da religiosidade na saúde. A docente iniciou a aula abordando sobre a religião e a influência na saúde dos seres vivos. E buscou fazer um diálogo pedindo para os discentes falarem sobre alguém da família ou algum amigo próximo ou distante, ou até a própria pessoa ser curada ou obter parte de cura de alguma doença, citando o exemplo da religiosidade no meio em que vivem. Neste dia, o que chamou bastante atenção foi a diversidade de religiões que tem a comunidade e, consequentemente, seus discentes abordaram elementos de cultura local, no

qual a docente pode trabalhar os elementos mais comuns de práticas religiosas como: rezas, cantos e chás.

A escola, através dos docentes e suas práticas pedagógicas na modalidade EJA, podem compartilhar experiências dentro da escola, são as experiências, vivências e saberes trazidos de fora para dentro e expandidas de dentro para fora do espaço escolar. Mas, muitas dessas práticas docentes estão negligenciadas em relação ao processo emancipador e dialógico discente. Como na observação do mesmo dia para o componente Arte. A docente abordou o conteúdo: Vida e Obra dos artistas locais. Neste dia foi apresentado aos discentes um vídeo curto sobre o artista paraibano Flávio Tavares. No vídeo de aproximadamente dez minutos, é realizada uma entrevista sobre suas principais obras, como iniciou sua carreira, e criações sobre críticas sociais e políticas. Ao final da exibição do vídeo, a docente fez uma breve explanação e alguns discentes fizeram comentários sobre o artista, mas não foi aprofundado uma discussão sobre as obras, não houve questionamentos por parte dos discentes e a aula terminou sem haver um elemento norteador para a reflexão. De forma geral, a prática pedagógica não estabeleceu uma relação de saberes discentes, e a postura docente é replicada em vários momentos de observação na sala de aula.

Continuamos com as observações no dia 19/05/2023, para os componentes curriculares Matemática e História, as observações apontam para ausência de diálogo e problematização entre o conteúdo abordado e os saberes discentes. Em matemática, o conteúdo abordado com gráficos, ficou ilustrado na lousa como se faz a leitura e em seguida entregue uma atividade impressa, alguns discentes comentavam a respeito de não entender como realizava a atividade e o docente enfatizou que iria explicar em seguida, mas queria que os discentes realizassem sozinhos ou em duplas. Enquanto tentavam realizar a atividade, os discentes abordavam sobre assuntos diversos que não eram do contexto da aula, ao término, a atividade foi guardada nas bolsas e muitos deixam na parte de baixo da carteira, sem interesse de levar ou guardar para realizar em outro momento.

Em seguida, no componente curricular História, enquanto a docente adentra a sala de aula e acomoda seus materiais, muitos discentes estão fora, conversando sobre diversos assuntos que não eram sobre o que ocorreu na aula anterior. A docente vai em direção a lousa e começa a escrever, os discentes entram de forma aleatória, observam, sentam-se e escrevem o conteúdo, que seria: O trabalho na perspectiva cidadã. Não houve a integração dos saberes discentes com o conteúdo, o diálogo em relação ao conteúdo não foi promovido, apenas a fala da docente sobre o conteúdo abordado. É notório que os Ciclos III e IV, em vários momentos,

há um distanciamento entre teoria e prática, sendo os discentes receptivos de instrução pelo docente.

Nesse sentido, o currículo vivenciado na escola, partindo de alguns docentes, se distancia da problematização, do diálogo e da reflexão com o contexto dos discentes, deste modo, concordamos com Charlot (2013, p. 160), quando evidencia que “O que aparece de imediato é a questão da relação com o saber”. Por isso, uma das razões por que os docentes reduzem ou anulam o diálogo em sala de aula seja o reconhecimento de práticas pedagógicas favoráveis ao contexto dos discentes. Como reforça Freire (1987, p. 9):

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma.

O diálogo presente no cotidiano da escola, principalmente na sala de aula onde acontece as práticas pedagógicas apresentadas pelos docentes, são indispensáveis à emancipação social dos discentes, o que vai possibilitar o exercício da ação e reflexão dos sujeitos envolvidos. Observou-se que, no dia 24/05/2023, o diálogo esteve presente na escola e o exercício de ação e reflexão dos discentes envolvidos foram importantes meios para a emancipação dos discentes da EJA, quando aconteceu o projeto pedagógico intitulado: Eu quero saber - direitos sociais na escola. Participaram os Ciclos I, II, III e IV e teve como objetivo promover a educação cidadã nas turmas de EJA da escola, abordando temas essenciais como direitos civis, previdenciários e do consumidor.

O projeto teve participação de convidados externos à escola, com advogados previdenciário e do consumidor, uma docente da escola que também é advogada abordou sobre direitos civis. A dinâmica do projeto aconteceu no pátio da escola, onde foram colocados cadeiras e som com microfone para os convidados e discentes apresentarem questões. Foi importante durante a realização do projeto que os discentes fossem os protagonistas, ao mesmo tempo que eles usufruíram do conhecimento dos convidados. Os discentes falaram e explanaram as suas angústias, anseios, decepções e a busca por seus direitos civis, previdenciário e do consumidor. Os saberes discentes foram explorados sobre a relação de trabalho como empregado e empregador, a relação de companheiro e companheira por convivências de casais, violência doméstica e psicológica, e também aposentadoria. Foi interessante a condução dos convidados e dos discentes no diálogo e discussão em torno da problematização e reflexão dos assuntos expostos, reforçando a importância da escola em

promover projetos pedagógicos para a mediação das aprendizagens discentes. Concordamos com Silva (2018, p. 91) quando argumenta sobre a mediação da escola para as aprendizagens discentes:

As aprendizagens devem constituir-se em instrumentos e habilidades para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas, possibilitando a leitura e a interpretação das informações que hoje são amplamente veiculadas, preparando-o tanto para a inserção no mundo do trabalho quanto para a intervenção crítica e consciente na realidade.

Utilizando a técnica da observação no período de três meses em sala de aula e em outros ambientes onde as práticas pedagógicas aconteciam entre docentes e discentes, podemos perceber que as formas e estratégias docentes para a integralização com os saberes discentes partindo dos conteúdos curriculares não ocorreu de maneira sistemática ou até mesmo planejada. Houve nos componentes curriculares a repetição da não integração docente e discente, momentos em que as formas e métodos de ensino aprendizagem ocorreram de maneira tradicional e em outros momentos, com componentes curriculares distintos foram utilizados “a complexa relação de mediar e transformar os saberes produzidos historicamente a favor da emancipação humana” (Silva, 2018, p. 93). Por isso, a utilização dos instrumentos como a observação, é considerada para adquirir um conhecimento imparcial do espaço e dos sujeitos a serem observados. Para complementar a técnica de geração de dados, vejamos a próxima seção na utilização do questionário de pesquisa.

#### **5.4.2 Técnica de geração de dados: o questionário e a entrevista**

O questionário de pesquisa surgiu com a finalidade de traçar o perfil dos discentes da EJA entrevistados e foi preenchido antes da entrevista de cada discente. Para Rea e Parker (2000, p. 57): “A construção de questionário é uma aptidão que é refinada com a experiência ao longo do tempo”. Segundo Barros (2000), o questionário é o instrumento mais utilizado para levantar informações, permitindo ao pesquisador obtê-las em um curto espaço de tempo e ainda abranger um número maior de pessoas, refletindo sobre o tratamento dos dados obtidos. O foco do questionário são os respondentes – eles precisam compreender bem o que se questiona e sua importância para o estudo de que fazem parte, por isso não se pode ignorar que “A maneira pela qual as perguntas são redigidas é essencial para o sucesso de uma pesquisa” (Rea; Parker, 2000, p. 57).

Para esta pesquisa, utilizou-se o questionário (Ver Apêndice B – Roteiro para as entrevistas e questionário com os discentes da EJA da E.M.E.F.EJA Tharcilla Barbosa da Franca) como o instrumento principal para traçar o perfil dos discentes da EJA participantes da pesquisa, com base em informações sobre idade, tempo de estudo na modalidade EJA e a profissão em que atuam. Essas respostas nos deram um direcionamento sobre o perfil dos discentes, facilitando as discussões ensejadas na pesquisa.

Também utilizamos a entrevista semiestruturada (Ver Apêndice B – Roteiro para as entrevistas e questionário com os discentes da EJA da E.M.E.F.EJA Tharcilla Barbosa da Franca), “[...] que tem como uma de suas características a elaboração prévia de um roteiro” (Manzini, 2003, p. 13). O roteiro, entretanto, não é condição obrigatória para execução de uma entrevista. Segundo Minayo (2000), este tipo de entrevista não obedece a uma sequência rígida de perguntas e respostas. A ordem de perguntas e comentários é determinada, normalmente, pelas próprias preocupações e destaques que os entrevistados dão aos assuntos em pauta.

A entrevista com os discentes da EJA aconteceu no segundo semestre do ano de 2023, nos meses de agosto, setembro e outubro. Essa técnica foi fundamental para geração de dados após as observações em sala de aula que ocorreram no primeiro semestre do mesmo ano, nos meses de março, abril e maio. Ressaltamos que antes de iniciar as entrevistas com os discentes que ocorreram no próprio espaço da escola, em uma sala de aula reservada e sem interferências de outros profissionais da educação, cada discente respondeu a um questionário que resultou em um perfil dos entrevistados (Ver Figura 16). Optamos pela entrevista semiestruturada por concordarmos com a posição de Manzini (2003, p. 13):

A título de definição, a entrevista seria uma forma de buscar informações, face a face, com um entrevistado. Pode ser entendida como uma conversa orientada para um objetivo, sendo esse objetivo estabelecido pelo pesquisador. Dentre as várias formas de entrevista, nos remetemos à entrevista semi-estruturada, que traz como uma de suas características a elaboração prévia de um roteiro.

A citação acima corrobora com as entrevistas realizadas com os discentes da EJA. Nesta pesquisa, procuramos identificar através dos discursos dos discentes as principais necessidades e demandas dos discentes da EJA, a partir dos seus saberes, de modo a discutir sobre práticas pedagógicas mais adequadas proporcionadas pelos docentes. Para apresentar as análises, identificamos os discentes participantes da entrevista pela letra D, precedida de numeral por ordem de entrevista, ciclo e idade.

A seguir, a Figura 21 apresenta o tempo decorrido em cada entrevista, destacando, inclusive, que todos foram bastante solícitos a participarem desta etapa do estudo.

Figura 21. Tempo de duração das entrevistas com os discentes da EJA

| TEMPO DE DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS DISCENTES DA EJA PARTICIPANTES DA PESQUISA - 2023 |       |      |       |                     |                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------|-------|---------------------|----------------------------------|
| DISCENTES (D)                                                                             | IDADE | SEXO | CICLO | TEMPO DE ENTREVISTA | LOCAL                            |
| D1                                                                                        | 58    | M    | II    | 17min25s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D2                                                                                        | 61    | F    | II    | 12min20s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D3                                                                                        | 49    | F    | II    | 11min41s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D4                                                                                        | 15    | F    | II    | 13min56s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D5                                                                                        | 32    | F    | IV    | 14min               | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D6                                                                                        | 29    | M    | III   | 37min17s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D7                                                                                        | 16    | M    | IV    | 10seg29s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D8                                                                                        | 62    | F    | I     | 10min20s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D9                                                                                        | 61    | F    | I     | 11min55s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D10                                                                                       | 17    | F    | IV    | 18min06s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D11                                                                                       | 16    | F    | IV    | 10min01s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D12                                                                                       | 50    | F    | II    | 10min53s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D13                                                                                       | 46    | F    | III   | 29min39s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D14                                                                                       | 16    | M    | IV    | 10min11s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D15                                                                                       | 16    | F    | IV    | 13min34s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D16                                                                                       | 17    | F    | IV    | 10min20s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D17                                                                                       | 52    | M    | III   | 17min33s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D18                                                                                       | 50    | F    | IV    | 16min20s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D19                                                                                       | 48    | F    | III   | 13min04seg          | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D20                                                                                       | 34    | M    | IV    | 14min14s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D21                                                                                       | 44    | F    | IV    | 22min15s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D22                                                                                       | 16    | F    | III   | 12min37s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D23                                                                                       | 47    | F    | III   | 21min23s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D24                                                                                       | 17    | M    | IV    | 11min02s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D25                                                                                       | 43    | M    | III   | 24min49s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D26                                                                                       | 36    | F    | IV    | 13min13s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D27                                                                                       | 47    | F    | II    | 24min23s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D28                                                                                       | 16    | F    | III   | 13min05s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D29                                                                                       | 18    | F    | III   | 13min48s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |
| D30                                                                                       | 49    | F    | III   | 30min39s            | E.M. Tharcilla Barbosa da Franca |

Fonte: Elaboração própria (2023).

A entrevista ajudou a identificar o terceiro objetivo proposto na pesquisa que é investigar como os discentes da EJA no município de João Pessoa-PB fazem a articulação e

integralização dos saberes pedagógicos curriculares durante o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme as Figuras 21 e 22, apresentamos a próxima seção sobre o aporte teórico-metodológico utilizado para análise dos dados, sendo a Análise Crítica de Discurso (ACD) a metodologia utilizada.

### 5.5 Análise Crítica de Discurso (ACD) como aporte teórico-metodológico de análise dos dados

Para a análise dos dados da pesquisa, utilizamos a Análise Crítica do Discurso (ACD), proposta por Fairclough (2001), sendo uma metodologia de investigação social com bases linguísticas. Para Sato e Batista Jr. (2018, p. 8), a ADC ocupa-se de:

[...] investigar a linguagem em uso, situando-a em um contexto específico, bem como dos resultados dessas ações e dos discursos que sustentam e moldam as práticas. Há, portanto, um olhar para o texto e outro para a realidade social, de forma que a investigação da ação por meio de textos orais e escritos em contextos específicos construa a coerência do significado.

A citação acima justifica bem nossa escolha pela ACD, já que contribuiu para as discussões sobre os dados analisados nesta pesquisa, pois enfatiza, por meio desse método, verificarmos nos discursos dos discentes da EJA e de seus saberes as questões em que subjazem relações de poder, desigualdade, identitária, gênero, discurso e estilo dos discentes da EJA.

Esta pesquisa qualitativa vai além da descrição dos fenômenos sociais, e se integra com a análise crítica das relações de poder, desigualdades e injustiças presentes no contexto da EJA, a qual, conforme a posição de Resende e Ramalho (2006, p. 67), “A representação do discurso não é uma mera questão gramatical, ao contrário, é um processo ideológico cuja relevância deve ser considerada”. É nessa direção teórica, portanto, que foram analisadas as respostas dos questionários e entrevistas, a fim de verificar se reproduziam a percepção dos discentes da EJA, conduzindo-os a uma possível mudança social. Foi importante destacar a relevância da ACD, por possuir um viés emancipatório, permitindo a integração dos discursos dos discentes da EJA e revelando como o poder, a opressão e as desigualdades eram reproduzidos e estruturados no cotidiano, manifestando-se na sala de aula e no espaço escolar. O objetivo não foi apenas registrar práticas, mas compreender as formas como os saberes discentes se articulavam com as práticas pedagógicas na escola.

Os argumentos acima reforçam o propósito desta pesquisa que, a partir do conhecimento produzido pretende valorizar os saberes discentes, para lhes dar voz, ou seja, “tirar do silêncio esses grupos [...]” (Sato; Batista Jr, 2018, p. 206).

Em resumo, a ACD promove os questionamentos dentro de um campo de saber advogando a favor das classes oprimidas, permitindo o ser reflexivo e do desejo para mudança.

Fairclough (2001) ainda enfatiza que a ACD tem importantes afirmações sobre ideologia. Uma delas é que há existência material nas práticas das instituições, realidade que abre o caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia.

Para Beltrão (2019, p. 93):

A ACD é considerada uma teoria e também um método, pois analisa a relação entre discurso e prática social. Assim, o método é empregado e se desenvolve no momento das análises, nas quais a teoria é aplicada e é utilizada para o desenvolvimento e a elaboração de questões teóricas, servindo como retroalimentação.

Beltrão (2019) apoia-se na ideia de que as questões de interesse da ACD são os variados usos de textos, cujos discursos atuam diretamente na transmissão de relações de poder e ideologias. Assim, se configuram os discursos dos discentes da EJA produzidos em condições contextuais comuns a esses participantes. Essas relações são, portanto, evidenciadas nas entrevistas e observações em sala de aula bem como expostas no PPP da escola e materializadas nas práticas pedagógicas.

Outra qualidade observada para a utilização deste método são os vários significados discursivos. Fairclough (2001, p. 109) esclarece:

Os processos de produção e interpretação são socialmente restringidos num sentido duplo. Primeiro, pelos recursos disponíveis dos membros, que são estruturas sociais efetivamente interiorizadas, normas e convenções, como também ordens de discurso e convenções para a produção, a distribuição e o consumo de textos do tipo já referido e que foram constituídos mediante a prática e a luta social passada. Segundo, pela natureza específica da prática social da qual fazem parte, que determina os elementos dos recursos dos membros a que se recorre e como (de maneira normativa, criativa ou opositiva) a eles se recorre. Um aspecto fundamental do quadro tridimensional para a análise de discurso e a tentativa de exploração dessas restrições, especialmente a segunda – fazer conexões explanatórias entre a natureza dos processos discursivos em instâncias particulares e a natureza das práticas sociais de que fazem parte.

Ainda conforme Fairclough (2001), os significados das palavras e a lexicalização de significados são variáveis socialmente contestadas. O discurso nesta tese operou como o ponto central de análise e considerado como um dos elementos da prática social.

A Figura 22 abaixo demonstra a Concepção Tridimensional do Discurso segundo Fairclough (2001, p. 101):

**Figura 22. Concepção Tridimensional do Discurso**



Fonte: Adaptado de Fairclough (2001).

Para a Concepção Tridimensional do Discurso, o texto é uma manifestação da prática discursiva que, assim como as formas habituais de as pessoas agirem no mundo, o discurso é um dos elementos de prática social que podem se materializar em atividades, objetos, sujeitos etc. Cada um desses elementos se vincula à linguagem, por isso, em uma relação dialética, constroem as práticas sociais.

Fairclough (2001, p. 92) entende a prática discursiva como:

[...] constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relatos sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la. Por exemplo, as identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução. Porém, elas estão abertas a transformações que podem

originar-se parcialmente no discurso: na fala da sala de aula, do parquinho, da sala dos professores, do debate educacional, e assim por diante.

Neste sentido, não basta apenas identificar os discursos e a frequência da ocorrência da fala dos sujeitos, é necessário, também, determinar as relações ideológicas de poder, identitárias (relacional e ideacional) que existem no interior de uma determinada fala.

Seguindo o raciocínio acima, utilizamos, como caracterização da análise de dados, uma figura em que foram expostas as categorias *a priori* e as que emergiram com as entrevistas e observações analisadas, assunto a ser melhor discutido na seção 6 desta tese.

Segundo Fairclough (2001), os processos sociais ocorrem na relação: estrutura social, prática social e evento social. Para Barros (2018, p. 43), estruturas sociais “são entidades potenciais, como a estrutura econômica, a escola, a própria língua. Uma estrutura social define um conjunto de possibilidades para a realização de eventos”. Eventos sociais são acontecimentos da vida social que estão dentro de uma prática também social. Fairclough (2001, p. 94) afirma que a prática social “[...] tem várias orientações – econômica, política, cultural, ideológica –, e o discurso pode estar implicado em todas elas, sem que se possa reduzir qualquer uma dessas orientações do discurso”. Para esta pesquisa, devemos considerar a estrutura social da escola, pois, segundo Sato e Batista Jr. (2018), as estruturas sociais são entidades mais amplas e abstratas, ou seja, existe uma estrutura social que são as formas particulares em que a sociedade funciona, em um determinado tempo e local.

Para esta pesquisa, a estrutura social, que é a escola, foi caracterizada quanto a sua localização e o tempo para a manutenção ou transformação assimétricas ou do discurso existente entre os sujeitos que estão nela (Fairclough, 2001), sobretudo os discentes da EJA. Por sua vez, a prática social, representada por aulas, apresentações, ações, atividades pedagógicas etc., é a mediação entre estruturas sociais e eventos.

A prática social é coerente, partindo de uma estrutura existente, com a capacidade de gerar infinitos eventos. Para esta tese, a escola – como prática social, gera eventos que ocorrem na sala de aula e vão direcionar as relações sociais entre discentes e docentes, estes últimos atuando como mediadores do discurso. Nesse sentido, Sato e Batista Jr. (2018, p. 108) afirmam que “[...] as práticas sociais articulam o discurso como linguagem, juntamente com outros elementos”.

Os outros elementos presentes na prática social, para esta pesquisa, dizem respeito ao que ocorre nos discursos das aulas que geram apresentações sobre um dado conteúdo

pedagógico, e à possibilidade de esses discursos que partem dos discentes da EJA serem essencialmente constituídos por representações linguísticas.

Quanto aos eventos, estes ocorrem em função de uma estrutura que está definida. Nesta pesquisa, a estrutura definida é a escola e o evento é a sala de aula.

O evento funciona a partir das regras de uma dada estrutura social. Tomando a sala de aula como tal, sabe-se que esta funciona a partir das regras da escola. Nessa estrutura e no evento sala de aula, os discentes da EJA realizam diversas funções práticas e interagem em diferentes níveis de poder e de autonomia: “Nesse sentido, a ACD investigará a linguagem utilizada nesses momentos, desvelando situações assimétricas de poder ou desvantagens que se manifestam tanto na linguagem quanto na ação” (Sato; Batista Jr., 2018, p. 11). Nesse direcionamento, temos a representação das práticas sociais dentro do discurso dos discentes da EJA, conforme Fairclough (2001), relação que esboçamos na Figura 23 a seguir.

**Figura 23. Representação das práticas sociais dentro do discurso dos discentes da EJA**



Fonte: Adaptado de Fairclough (2001).

As etapas de análise desta pesquisa, conforme se vê na Figura 23 acima, constituem o fluxo das práticas sociais que acontecem em determinado evento e estrutura social, nos quais estão presentes as práticas sociais, realizadas por pessoas e que ativam as “relações que revelam o poder, as crenças, os valores, os rituais das instituições” (Vieira; Macedo, 2018, p. 57). As

etapas de análise da pesquisa também são representadas por estágios que sintetizam as fases propostas por Chouliaraki e Fairclough (1999), Barros (2015) e Tílio (2010).

Desta forma, a representação dos estágios que é fator determinante para a ACD e está condicionada, segundo Beltrão (2019), às etapas de análise da pesquisa, representadas na Figura 24 abaixo, que são:

**Figura 24. Representação das Etapas de Análise da Pesquisa**



Fonte: Adaptado de Beltrão (2019).

A Figura 24 acima trata das etapas de análise da pesquisa, as quais foram numeradas para dar entendimento ao processo de uma análise que parte da percepção de um problema que é relacionado ao discurso em alguma parte da vida social (Chouliaraki; Fairclough, 1999 *apud* Beltrão, 2019, p. 94).

A percepção do problema, segundo Beltrão (2015), está condicionada às relações de poder, configuradas na assimetria em práticas sociais e na naturalização dos discursos particulares como universais (Beltrão, 2019, p. 94).

Conforme esta pesquisa, o problema se configura no contexto social educacional onde se percebe a ausência de práticas pedagógicas integradas aos saberes discentes na EJA.

Consideramos assim tal situação pela experiência como docente da EJA, há mais de uma década, e também como gestora escolar, funções que proporcionam contato direto com os discentes, cujas falas revelam insatisfação com as práticas diversas ocorridas no ambiente escolar, sobretudo na sala de aula.

O segundo passo de análise no desenvolvimento da pesquisa são os obstáculos a serem enfrentados. Sobre isso, Beltrão (2019, p. 94) esclarece: “Após essa percepção, os obstáculos para que esse problema seja superado são identificados pelo/a pesquisador/a”. Nesta pesquisa, um dos obstáculos a serem superados é a necessidade de estímulo aos discentes da EJA a um maior diálogo em sala de aula no tocante aos seus saberes, os quais precisam e devem ser integralizados no processo de ensino-aprendizagem. Isso, no entanto, só acontecerá se houver percepção e consciência da realidade.

A reflexão de Vasconcelos (2012, p. 116) diz que:

[...] conhecer a realidade implica, por um lado, na apreensão da dinâmica social enquanto atravessada por contradições e conflitos, os quais são forjados pela luta de classes, engendrada no interior das relações econômicas, políticas e culturais; por outro lado, supõe entender que essas contradições e conflitos perpassam a prática educativa como um todo, inclusive o elemento metodológico.

A reflexão acima nos propõe o desafio da análise da realidade nas diversas manifestações concretas que os discentes da EJA devem perceber e compreender, pois essas manifestações expõem o lugar que estão ocupando, apontando falas que condicionam a possibilidade de alterarem a realidade no contexto da sala de aula.

Assim, Beltrão (2019, p. 95) conceitua as próximas etapas utilizadas pela ACD, que apresenta:

Três focos de análise correlacionados ao segundo estágio de uma pesquisa crítico social para que uma injustiça social seja superada: análise de conjuntura, considerada a configuração de práticas que o discurso em análise integra; análise do discurso, em que são analisados os recursos do texto e sua interação como prática social; e análise da prática particular, em que são enfatizados os momentos da prática em foco no discurso, relacionando-o a outras manifestações linguísticas.

Para esta pesquisa, a análise de conjuntura se configura na contextualização histórica da posição que o sujeito (discente) ocupa na modalidade EJA, sobretudo nos discursos presentes na legislação em seus diferentes momentos históricos. A análise do discurso ocorreu sobre os textos dos documentos Matriz de Referência Curricular da EJA do município de João Pessoa e

o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, com o intuito de perceber como essas práticas discursivas são percebidas partindo dos saberes discentes.

Para a análise da prática particular foram analisados os enunciados discursivos dos discentes da EJA, coletados nas entrevistas, nas observações em sala de aula e em outros espaços onde ocorreram práticas pedagógicas integradas aos componentes curriculares constantes, desde projetos pedagógicos, no interior da escola. Segundo Fairclough (2001, p. 99), “A análise de um discurso particular como exemplo a prática discursiva focaliza os processos de produção, distribuição e consumo textual” (Ver Figura 22).

A próxima etapa, denominada funções dos problemas na prática, percebemos que, enquanto houver ausência de práticas pedagógicas que integrem os saberes discentes da EJA, essas práticas continuarão descontextualizadas com as vivências dos saberes discentes e não serão reconhecidas como discurso de mudança nas relações de poder.

Quanto à fase de identificação das possíveis formas de solucionar o problema, Beltrão (2019, p. 96) a considera de assaz importância por “transformar a apreciação crítica negativa em positiva, por meio da identificação das possibilidades de mudanças ainda não concebidas, ou concebidas parcialmente”.

A pesquisa nos oportuniza articular os conhecimentos teóricos aos saberes discentes, partindo de um diálogo que fomente a problematização no âmbito da escola, a fim de possibilitar mudanças sob a perspectiva do mundo social, de modo que o discente se posicione e se questione sobre o porquê de estar fazendo parte dessa sociedade e qual o seu papel enquanto cidadão e sujeito da EJA, a fim de superar possíveis problemas como baixa autoestima, dificuldade de acesso ou de permanência na escola, tempo reduzido para estudos entre outros.

Sobre as possíveis formas de solucionar o problema, Silva (2022, p. 70) diz:

[...] percebemos que este ponto se destaca como sendo um dos mais desafiadores da tese. No entanto, após identificar problemas e desafios, é necessário realizar um movimento na construção das possibilidades de mudanças para superação, de modo a pontuar as ausências, potencializar as conquistas e pensar ações de contribuições.

Concordamos com a citação acima por trazer nos discursos dos discentes da EJA as diversas manifestações da linguagem, que são textos produzidos em contextos sociais específicos, refletidos nos discursos ideológicos, políticos e relações de poder (Fairclough, 2001).

Por fim, chegamos à última etapa denominada definição de um novo problema de pesquisa. Para este estudo, já se antecipa a necessidade de novas pesquisas sobre os saberes

discentes e como esses discentes se retratam nos discursos, reflexões que geram tensões nas posições hierárquicas de poder, típicas da condição humana, portanto, também sobre as estruturas sociais de todo tempo.

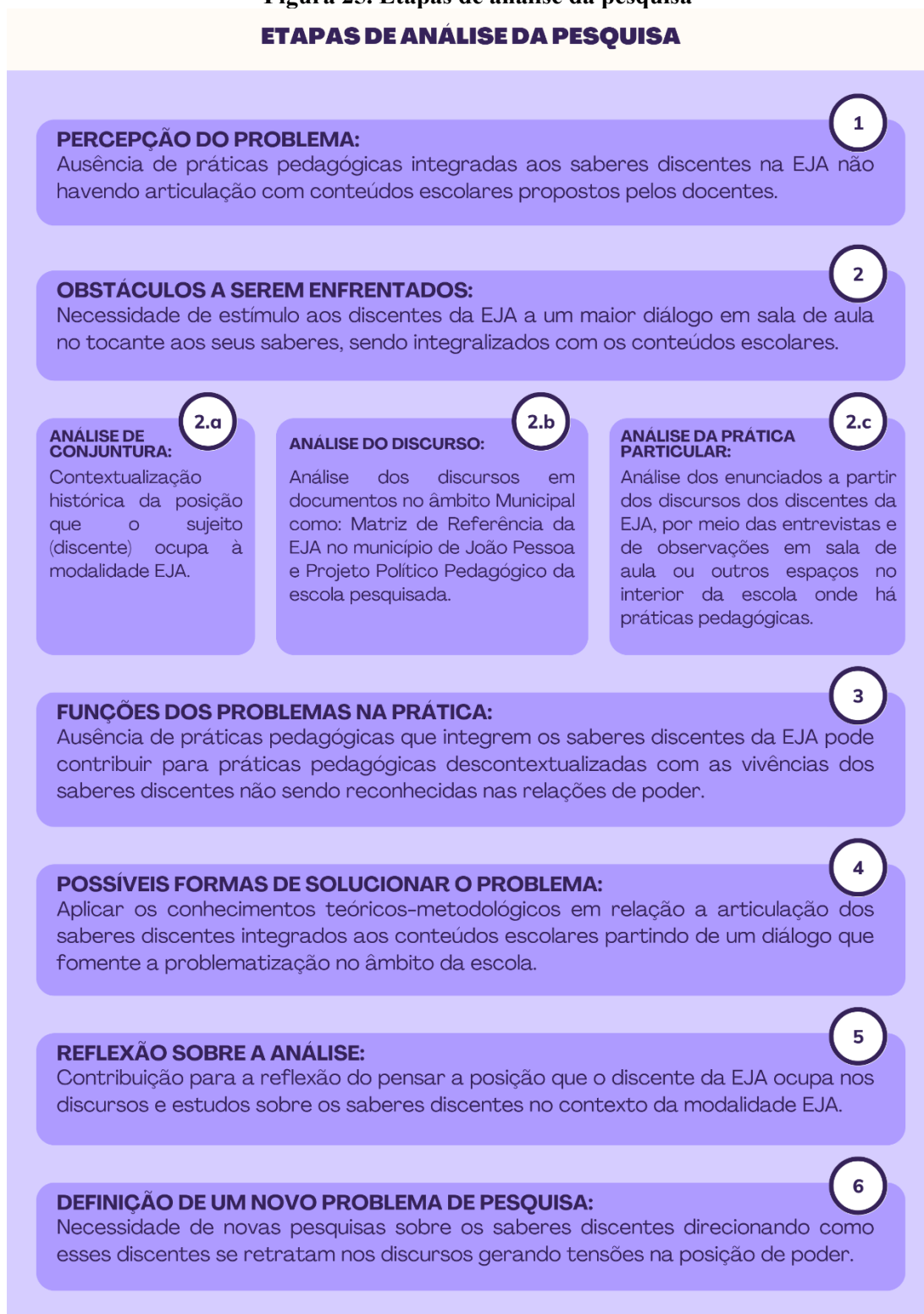
Freire compartilha sua visão crítica sobre a condição humana quando enfatiza a práxis e a linguagem, sendo esta última fundamental na construção do mundo humano:

No momento em que os seres humanos, intervindo no suporte, foram criando o mundo, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a entender o mundo e criaram por consequências a necessária comunicabilidade do entendido, já não foi possível *existir* a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiúra do mundo. Quer dizer, já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática *formadora*, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da *esperança*. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las (Freire, 2009, p. 52).

A citação acima reforça a reflexão sobre a necessidade de analisar um novo problema crítico: compreender qual posição o discente da EJA ocupa nos discursos e estudos voltados aos saberes discentes no contexto dessa modalidade. Desse modo, delineia-se um novo objeto de pesquisa, que enfatiza o reconhecimento dos discentes da EJA como sujeitos de direitos ao longo da história. O trecho também evidencia os desafios observados e identificados a partir dos saberes discentes e, no último capítulo, com base nas análises realizadas, são indicadas novas possibilidades de pesquisa que merecem atenção para o encaminhamento de etapas voltadas à solução dos problemas estudados no campo da EJA.

Com base na perspectiva de análise de Beltrão (2019), a seguir apresentamos a Figura 25, sintetizando as etapas de análise desta pesquisa:

Figura 25. Etapas de análise da pesquisa



Fonte: Adaptado de Beltrão (2019).

As etapas de análise de pesquisa seguem as propostas da ACD, para explicitar sua integração com os objetivos, o objeto de estudo e a problematização. Essas etapas já foram explicitadas na introdução desta tese e estão implícitas ao longo dos escritos. Cada uma delas

refletindo sobre as falas dos discentes, estas entendidas “como forma de prática social, e não puramente individual ou situacional” (Vieira; Macedo, 2018, p. 57).

Na seção 6, a seguir, apresentamos as análises iniciais das práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos com os ressignificados dos saberes discentes vivenciados na escola, no espaço da sala de aula como campo de tensões ideológicas, políticas e relações de poder.

## 6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E RESSIGNIFICADOS DOS SABERES DISCENTES

Iniciamos esta seção com a seguinte reflexão:

[...] pode-se pensar que nem a escola pode se arvorar em resolver todos os problemas do desenvolvimento econômico com justiça social (messianismo), nem pode ser condenada à impotência (niilismo), mas recapturada como um dos instrumentos de intervenção na sociedade, com vistas à mudança do sentido das determinações sociais para o interesse da maioria (Gadotti; Romão, 2011, p. 90).

A citação acima evidencia o objeto de pesquisa desta tese, destacando a importância dos saberes que os discentes da EJA trazem para a escola e como esses saberes influenciam – ou não – suas ações. Essa perspectiva possibilita compreender a prática pedagógica como um mecanismo de ação social, conforme defendem Gadotti e Romão (2011, p. 90). Para que a escola cumpra seu papel de intervir e transformar o sentido das determinações sociais em favor do “interesse da maioria”, a prática pedagógica precisa ser significativa para essa maioria. Essa significância só pode ser alcançada se a prática reconhecer e integrar os saberes discentes – conhecimentos, culturas e experiências – que os alunos, enquanto parte dessa maioria, trazem para o ambiente escolar. Assim, eles se afastam automaticamente tanto do niilismo (a ideia de que a prática é irrelevante) quanto do messianismo (a crença de que a prática, isoladamente, resolverá todos os problemas).

As práticas pedagógicas ocorrem nos diversos espaços da escola, mas tornam-se mais evidentes na sala de aula, onde os indivíduos estão em constante interação, compartilhando saberes em diferentes manifestações, as quais interferem nas relações de poder, na ideologia e nas políticas educacionais.

Nesta seção, apresentamos uma discussão sobre as práticas pedagógicas corporificadas na EJA através dos saberes discentes. Para analisar os dados gerados, nos acostamos à ACD, já referenciada nesta pesquisa. Quanto ao nosso *corpus*, este é formado dos discursos dos discentes da EJA, com início na análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Esses discursos foram coletados durante a etapa de observação realizada no primeiro semestre do ano de 2023. Também os coletamos dados a partir de entrevistas com os discentes da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca, realizadas no segundo semestre do mesmo ano, com uma amostra de 30 entrevistados<sup>32</sup> e em respostas a um questionário semiestruturado aplicado

---

<sup>32</sup>Ver Figura 7.

a esse mesmo público.

O ponto de partida do trabalho do educador para possibilitar a aprendizagem é esta capacidade de indução, de provocação, de estímulo para motivação; quem vai conhecer é o sujeito, porém o outro sujeito, o educador, faz o acompanhamento na perspectiva de despertar, de provocar o sujeito para tal (Vasconcellos, 2005, p. 76).

Assim, a caracterização dos projetos pedagógicos que são direcionados à EJA, partindo da análise do PPP da escola para organização do entendimento da prática de construção dos saberes discentes, será o ponto de partida para analisar o significado das práticas pedagógicas por meio dos saberes discentes em sala de aula, assunto que será apresentado na subseção seguinte.

#### 6.1 O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca: introduzindo uma cultura de saberes

Antes de se discutir o Projeto Pedagógico de uma escola, se faz necessário pensar o significado de *projeto* e, em seguida, do que seria o *pedagógico*, pois esse documento faz parte, ou melhor, norteia – ou pelo menos deveria – a vivência cotidiana da escola, entre seus sujeitos, nas relações docentes, discentes, equipe pedagógica, gestão escolar, equipe de apoio, enfim, entre os que compõem a comunidade escolar. O termo “projeto” está presente na prática administrativa e é construído no intuito de organizar ações, a fim de que sejam realizadas com eficiência. O termo “pedagógico” se insere na dimensão do projeto por ter um direcionamento intencional, para uma instituição formal que é a escola, por isso, o pedagógico se insere na dimensão “política”, concordando com Paro (2022), com o fito de formar o cidadão crítico, reflexivo e criativo.

O PPP da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca foi analisado no contexto das práticas discursivas, com o propósito de explicitar seus fundamentos teórico-metodológicos, objetivos, tipo de organização e suas formas de implementação e avaliação institucional. Este documento foi disponibilizado pela gestão da escola no mês de fevereiro de 2023. Validamos sua importância, pois, a partir dele: “[...] conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos” (Libâneo, 2004, p. 112).

Segundo o que estabelece a LDB, se faz necessária a elaboração do Projeto Pedagógico da escola, orientação constante também da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), cujos artigos 12, 13 e 14 orientam o seguinte:

Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[...].

Art. 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

[...].

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola [...] (Brasil, 1996, arts. 12-14).

O documento citado acima traz, em sua prática discursiva, a garantia na elaboração do PPP e ressalta a participação dos docentes na elaboração do projeto. Sobre os discentes participarem da elaboração do PPP da escola, na citação acima, o documento faz referência. Embora os artigos citados enfatizem aspectos positivos como autonomia escolar, a participação dos docentes e gestão democrática, é fundamental reconhecer que, na prática, esses princípios podem ser interrompidos dentro do ambiente escolar, pela atualização do PPP a cada dois anos, mas as representações de discentes e docentes não expressaram a mobilização da comunidade escolar em torno da atualização do documento, acentuando as relações de poder que influenciam os discursos.

De acordo com Sato e Batista Jr. (2018, p. 58), “Daí porque o poder não emana de um sujeito, mas do conjunto de relações que permeiam o corpo social”. E essas relações de poder podem ser alteradas e mudadas em relação ao conhecimento crítico que os sujeitos possam ter em dado espaço.

Assim, a instituição escolar deverá observar os critérios da LDB, as Diretrizes para elaboração do Projeto Pedagógico, além do regimento das escolas municipais do Ensino Fundamental do Sistema de Ensino Municipal de João Pessoa, que determina:

As escolas Municipais do Ensino Fundamental do Sistema de ensino do Município de João Pessoa devem, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e a Lei nº 8.096/99, que criou o Sistema Municipal de Educação de João Pessoa, elaborar os Projetos Pedagógicos e Regimentos Escolares (João Pessoa, 2000).

A citação acima expressa a base legal para que as escolas no município de João Pessoa funcionem, destacando a exigência da elaboração dos Projetos Pedagógicos e Regimentos Escolares em consonância com as leis federais e municipais. A base dessa estrutura é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, complementada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e a legislação municipal específica. Além disso, o documento lista uma série de resoluções e leis que orientam o processo de avaliação, a organização do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), e, fundamentalmente, a implementação da educação inclusiva e o estudo obrigatório da história e cultura afro-brasileira e indígena, estabelecendo as normas essenciais para a atuação do sistema de ensino local, conforme as bases legais para a construção do PPP da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca:

**Leis, decretos e resoluções que são a base que fundamenta a construção do nosso Projeto pedagógico.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; Resolução nº 029/2010 Dispõe sobre o Regime de Progressão Parcial de Estudos, nas escolas mantidas pelo Poder Público do Município de João Pessoa, e dá outras providências; BNCC - Lei 9131/95 coube ao CNE, como órgão normativo do sistema nacional de educação, fazer a apreciação da proposta da BNCC para a produção de um parecer e de um projeto de resolução que, ao ser homologado pelo Ministro da Educação, se transformou em norma nacional; Resolução nº 020/2011 Estabelece normas relativas ao processo de avaliação do rendimento escolar na rede de ensino do Município de João Pessoa, e dá outras providências; Resolução nº 001/2019 Regulamenta a organização do Ensino de Jovens e Adultos na rede Municipal de Ensino de João Pessoa; Resolução nº 0019/2019 Estabelece normas relativas para educação especial na perspectiva da educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades nas etapas de modalidades da educação básica, pertencentes ao sistema municipal de ensino de João Pessoa; Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); Resolução 001/2022 – Orientações para regulamentação do continuum curricular; A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio; Resolução 003/2022 – Implementa a educação das relações étnico raciais e o ensino da temática de História e cultura afro-brasileira, africana e afro-paraibana no sistema municipal de ensino (Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca, João Pessoa, 2023, p. 7-8, grifos do original).

Levando em consideração todas as leis e resoluções citadas acima, destacamos a Resolução nº 001/2019 que regulamenta a organização do Ensino de Jovens e Adultos na rede Municipal de Ensino de João Pessoa. O documento também expõe as razões pelas quais a EJA é importante, provocando o direcionamento de um trabalho integrado, motivante e adequado ao seu nível de desenvolvimento dos ciclos de ensino oferecidos. Assim, temos:

**Empoderamento e autonomia:** Através da educação, os jovens e adultos adquirem conhecimentos e habilidades que os capacitam a tomar decisões informadas e exercer seus direitos e responsabilidades como cidadãos. A educação promove a autonomia, permitindo que as pessoas se tornem ativas na sociedade e no mercado de trabalho.

**Desenvolvimento pessoal:** A educação oferece oportunidades de crescimento pessoal, ampliando horizontes e proporcionando novas perspectivas. Ela estimula o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas e a autoconfiança. Além disso, a educação ajuda a construir valores, ética e princípios morais, formando cidadãos mais conscientes e engajados.

**Inclusão social e redução da desigualdade:** A educação de jovens e adultos é uma ferramenta poderosa para combater a exclusão social e a desigualdade. Ela oferece a oportunidade de igualdade de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento pessoal, independentemente da idade, gênero, origem étnica, status socioeconômico ou deficiências físicas e intelectuais. Ao possibilitar que mais pessoas tenham acesso à educação, podemos construir uma sociedade mais justa e equitativa.

**Melhoria das perspectivas de emprego:** A educação é um fator-chave para o sucesso no mercado de trabalho. Jovens e adultos com níveis mais elevados de educação tendem a ter melhores perspectivas de empregos, salários mais altos e maior estabilidade financeira. Além disso, a educação oferece a oportunidade de adquirir habilidades específicas e conhecimentos técnicos que são cada vez mais valorizados no mundo contemporâneo.

**Desenvolvimento sustentável:** A educação de jovens e adultos desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade sustentável. Ao promover a conscientização ambiental, os direitos humanos, a cidadania global e a responsabilidade social, a educação contribui para a formação de indivíduos preocupados com o bem-estar coletivo e o futuro do planeta (Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca, João Pessoa, 2023, p. 26-27, grifos do original).

É possível observar, no trecho acima, os elementos que vão direcionar um trabalho integrado para a EJA. No documento estão presentes: empoderamento e autonomia, desenvolvimento pessoal, inclusão social e redução da desigualdade e melhorias das perspectivas de emprego. A prática discursiva presente nesses elementos busca garantir, segundo Sato e Batista Jr. (2018), um caráter transdisciplinar, pela sua visão dialética e de suas possibilidades metodológicas ao discente da EJA, que terá uma continuidade de exercício dos direitos e responsabilidades enquanto cidadãos.

Ao citar *Empoderamento e autonomia*, a Resolução evoca uma prática discursiva de responsabilidade pela mudança, sendo apresentado como proposta de projeto pedagógico na escola com o objetivo de compreender as desigualdades de gênero, étnicas, sociais e religiosas dentro de estruturas sociais existentes.

O *desenvolvimento pessoal* na proposta do documento para a EJA aponta a criatividade, o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas e a autoconfiança, aspectos que

devem se fazer presentes no contexto da escola e a serem integralizados pelos discentes, a prática discursiva aponta que a presença do discente na escola ajuda a construir valores, podendo levantar questionamentos sobre quem define esses valores e como são transmitidos na escola.

Para a *inclusão social e redução da desigualdade*, a prática discursiva revela que se busca incluir os discentes da EJA que não tiveram oportunidade de acesso na idade própria e o elemento de redução dessa desigualdade seria necessariamente através de educação. Arroyo (2017, p. 55) afirma que “A procura da volta à escola por um diploma de conclusão da educação fundamental ou média está intimamente associada a superar esse sobreviver provisório, essa identidade provisória de trabalhadores”. Essa citação revela que, para os jovens, adultos e idosos, a escola seria a porta de entrada para o descobrir de uma nova experiência de aprendizados.

Para a melhoria na perspectiva de emprego, a prática discursiva aborda que as desigualdades sociais e estruturais existem e que, na proposta do PPP, mais uma vez a palavra “educação” é um fator chave para o sucesso no mercado de trabalho. Nessa direção, Arroyo (2017, p. 52) enfatiza que:

Construir uma proposta política, pedagógica exigirá não apenas reconhecer os jovens-adultos como trabalhadores/as que trazem suas memórias e trajetórias da relação tensa entre estudar-trabalhar desde crianças, mas focar de maneira específica que lugar lhes é deixado na organização do trabalho, no padrão classista, racista, sexista de trabalho.

Arroyo (2017) se refere a uma proposta pedagógica que precisa considerar vários desafios cotidianamente, os quais podem ser vencidos pelo direcionamento do como fazer uma prática diária de ressignificação, necessária para dar voz e vez aos discentes da EJA, partindo de seus discursos, por isso os Ciclos de ensino (I, II, III e IV) aparecem como uma forma possível de ação concreta sendo também uma forma de praticar as habilidades específicas e usar o conhecimento técnico e pedagógico para promover mudanças.

Sobre o *desenvolvimento sustentável*, o PPP avança quando define que o papel da EJA é crucial na construção de uma sociedade sustentável, portanto, a prática discursiva presente é que a sustentabilidade não está apenas vinculada à preservação ambiental, mas também por ser EJA, envolvendo questões de equidade, participação democrática e justiça social, exigindo também o envolvimento da comunidade escolar e parcerias externas na saúde, educação e justiça.

Para que a Proposta Pedagógica da escola seja concretizada, a prática discursiva deve atuar sobre a ação e estar integrada a seus sujeitos presentes. O PPP não é tratado como um documento pronto e apresentado na escola, mas sim algo que se edifica processualmente, com todos os que fazem parte da escola e por suas representações como: representante dos discentes, representante dos funcionários e outros representantes de acordo com cada categoria, enfatizando assim a prática discursiva sobre a conscientização pela práxis, ou seja, segundo Freire (1979, p. 15), “[...] sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”.

Neste sentido, a prática discursiva sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca, no seu aspecto geral, traz uma dinâmica que envolve não só os discentes, mas toda a comunidade escolar nas mais diversas atividades e projetos.

Quando especificamos uma a proposta voltada para a EJA, estamos nos referindo projetos e diálogos constantes com os discentes, objetivando meios democráticos de ação e respeitando os saberes discentes para o ponto de partida de projetos pedagógicos que envolvam identidade, direitos humanos, cidadania, patrimônio histórico e cultural local e nacional. A escola, e, mais especificamente, a sala de aula, “é [lugar de] um sistemático e intencional processo de interação com a realidade, através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade” (Vasconcellos, 2005, p. 13).

Em termos práticos, um PPP que integraliza os saberes discentes é mais evidente quando os próprios discentes conseguem percebê-lo, *in loco*, no processo da pesquisa.

A seguir, apresentamos como os saberes discentes são integralizados e materializados nas práticas pedagógicas no espaço da escola pesquisada, desvelando o objeto de estudo: os significados da prática pedagógica na EJA na perspectiva dos saberes discentes e revelando a tese apontada no início da pesquisa, isto é, **os saberes discentes durante o processo de ensino-aprendizagem na EJA ressignificam as práticas pedagógicas articulando os seus diversos sentidos: identidade, experiência, cultura e diversidade.**

## 6.2 Os discursos dos saberes discentes em sala de aula

Para o direcionamento desta tese, a análise de dados se consolidou a partir dos discursos dos discentes da EJA. A interdiscursividade será a principal categoria utilizada nas análises, com foco no significado representacional. Desse modo, três categorias são a base para as nossas análises, partindo das ordens discursivas dos discentes da EJA, são elas: saberes discentes na educação de jovens e adultos; aprendizagem e prática pedagógica na EJA.

Inicialmente, analisamos no primeiro momento os discursos dos discentes sobre a prática pedagógica vivenciada em sala de aula. Abordamos, principalmente, o produto das entrevistas realizadas com os discentes da EJA participantes da pesquisa sobre: adequação das práticas pedagógicas, propostas pelos docentes e vivenciadas em sala de aula, as necessidades/expectativas dos discentes; os conteúdos abordados/vivenciados com ênfase na metodologia de ensino docente, tais como *leitura e escrita; gestão pedagógica: planejamento e tempo escolar*.

### **6.2.1 Discursos dos discentes da EJA sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes**

A Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca foi a escolhida e, conforme mencionado nas subseções 5.3 e 5.4, as observações focaram os conteúdos expostos em sala de aula que provocavam maior participação dos discentes. A observação também permitiu ver momentos de autonomia discentes em sala de aula durante as culminâncias dos projetos pedagógicos realizados para EJA. Nas entrevistas que foram realizadas no segundo semestre de 2023, os discentes foram questionados quanto às suas expectativas em relação aos momentos das práticas pedagógicas propostas pelos docentes, realizadas na sala de aula, ou em outros espaços no âmbito da escola.

Esses discursos particulares foram analisados conforme detalhado na subseção 5.5, partindo de uma estrutura social (escola), prática social (aulas, ações, atividades pedagógicas realizadas na escola) e o evento, ou seja, a sala de aula.

Introduzindo essas discussões, quando perguntados sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes, sobre serem ou não adequadas às suas necessidades, os entrevistados informaram práticas discursivas particulares.

Segundo Vieira e Macedo (2018), o termo discurso assume dois significados: 1) de modo abstrato (discurso no singular), que tem a linguagem como momento irredutível da vida social; e 2) concretamente (discursos no plural), significando um modo particular, com interesses específicos de representar o mundo. Assim, os discentes da EJA entrevistados de modo particular usaram um discurso “ligado a interesses específicos – de representar o mundo” (Vieira; Macedo, 2018, p. 57) e assumiram significados nas relações que caracterizam os interesses do processo de ensino-aprendizagem na EJA com a motivação/objetivo para o ingresso à escola ou a continuidade dos estudos na EJA, sendo concretizadas através das práticas pedagógicas docentes. Vejamos a seguir.

### 6.2.2 Discursos dos discentes sobre a motivação/objetivo para o ingresso à escola/continuidade dos estudos na modalidade EJA

O ingresso dos discentes na modalidade EJA e principalmente a permanência e continuidade dos estudos torna-se um dos principais desafios no âmbito das políticas públicas. Foi lançado em junho de 2024 pelo Governo Federal, o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos<sup>33</sup>, sendo um dos objetivos a erradicação do analfabetismo e assim a continuidade dos discentes da EJA na escola para conclusão de seus estudos.

Nosso entendimento é que, para a ACD, compreender como esses discursos se revelam faz parte do processo de emancipação social dos discentes. Esse é um dos elementos que permitem à Análise Crítica do Discurso identificar as diferentes posições-sujeito, neste caso, as dos discentes da EJA. Assim, tornam-se visíveis as formas de ser, as identidades e as posições que esses sujeitos desejam ocupar, expressas nos discursos apresentados a seguir:

*Eu tive interesse em entrar na escola depois de muitos anos que não estudava no que eu me lembre eu estudei quando era pequeno ainda, é meu interesse em aprender a ler e escrever, mas não tenho intenção de terminar nada, apenas para eu continuar o meu **trabalho**, para entender melhor as coisas, o serviço de motoboy que faço, de entender melhor o que está escrito nas entregas que eu faço e o que está escrito no celular.*

**D1, Ciclo II, 58 anos.**

*A minha motivação em estudar foi para aprender o que não aprendi quando era criança, inclusive palavras novas que eu não sabia, aprender a saber falar melhor também, isso é muito bom e dá uma sensação de liberdade.*

**D2, Ciclo II, 61 anos.**

*Eu já estudava a noite, mas antes da pandemia parei de estudar pra cuidar da minha mãe que estava doente, depois da pandemia, retornei com os meus estudos mais por causa de minha filha que é especial. Na FUNAD onde ela frequenta uma das exigências é que o aluno esteja matriculado em uma escola regular e como minha filha não podia estudar durante o dia por causa da idade, ela teve que ir para o turno da noite, e eu me matriculei também como forma de acompanhá-la e incentivá-la todas as noites para ir à escola, mais*

<sup>33</sup>O Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos é uma política pública construída de forma colaborativa pelo Ministério da Educação (MEC) com a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. O Pacto reúne ações de articulação intersetorial implementadas com a participação de ministérios, da sociedade civil organizada, de organismos internacionais e do setor produtivo. As finalidades do Pacto são: superar o analfabetismo; elevar a escolaridade; ampliar a oferta de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade; e aumentar a oferta da EJA integrada à educação profissional. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja>. Acesso em: 25 de fev. de 2025.

*eu tenho também um objetivo e motivação pessoal que é ter uma leitura mais rápida para eu ter uma melhor atenção ao ler os trechos da bíblia na igreja onde frequento e ter mais destaque lá.*

**D3, Ciclo II, 49 anos.**

*Eu retornei para a escola motivada para concluir os estudos, e ser alguém na vida mesmo, porque vejo nos noticiários e das pessoas que sem os estudos a gente não vai muito longe, eu já vi na escola muitas coisas que estou aprendendo e me motivando cada vez mais a estudar, inclusive com o curso do Procon que estamos fazendo aqui eu tiro muitas dúvidas e aprendo muitas coisas também, quem sabe eu concluo o ensino médio e faço o ENEM para entrar na faculdade de direito.*

**D5, Ciclo IV, 32 anos.**

A compreensão dos processos de aprendizagem nessa modalidade através dos saberes discentes, ajuda a identificar as particularidades desse processo, desde então, as falas dos D1 e D2 estão relacionadas através da não oportunidade dos estudos quando era criança, com significado em aprender para fazer uso da linguagem escrita e lida no trabalho ou outros contextos da prática social em que fazem parte. Para Resende e Ramalho (2004, p. 190) “No enquadre de ADC de Chouliaraki e Fairclough (1999), o objetivo é refletir sobre a mudança social contemporânea, sobre as mudanças globais de larga escala e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social”.

Essa citação reflete nos discursos dos discentes acima sobre as possíveis mudanças das práticas sociais em que estão inseridos. Para D3 é revelado o desejo de, além de acompanhar a filha na escola no turno noturno, surge a dedicação aos estudos para a realização como pessoa a ter uma notoriedade na instituição religiosa onde frequenta, a leitura mais rápida e segura gera uma atenção aos que estão ouvindo e possivelmente uma admiração aos demais frequentadores. Essa mudança social, na perspectiva de Fairclough (2001), está na relação das transformações nas formas de falar, escrever, ler e outras formas de prática social. Para o autor, o discurso é uma prática social que reflete na constituição das identidades, das relações entre as pessoas.

Quando o D3 passa a se dedicar mais aos estudos com o objetivo de ler com mais fluência na igreja ou acompanhar a filha na escola, ele está não apenas adquirindo uma habilidade técnica, mas reconfigurando seu papel social e discursivo dentro de diferentes esferas da vida cotidiana. Nessa perspectiva, o aprimoramento da leitura é um movimento de emancipação discursiva: o sujeito amplia sua participação nos espaços sociais, religiosos e familiares, assumindo novas posições de fala e de pertencimento.

Para D5, fica em evidência a importância de um curso promovido na própria escola, com debates sobre os direitos dos consumidores para despertar a vontade e o desejo de

continuação nos estudos e almejar o curso de direito. Nesse contexto a emancipação social presente na ACD como uma das práticas de mudança no indivíduo reporta às perspectivas de práticas emancipatórias. Com isso, Resende e Ramalho (2004, p. 186) ainda reforçam:

Uma característica determinante da ADC é seu caráter emancipatório. Por meio da investigação das relações entre discurso e prática social, busca-se desnaturalizar crenças que servem de suporte a estruturas de dominação, a fim de favorecer a desarticulação de tais estruturas (Resende e Ramalho, 2004, p. 186).

A ideia acima trata da importância da ACD no âmbito da EJA, para os discentes no turno noturno, trazendo não só o despertar da emancipação social, como também do poder, o pensamento crítico e um maior diálogo no contexto pessoal e social das pessoas. Desse modo, “Entendemos a ACD como uma prática de investigação e pesquisa que contribui para uma maior tomada de consciência de que o mundo é também resultado de práticas discursivas” (Cirne; Efiken, 2023, p. 21). É possível a compreensão da ACD nas mais diversas formas de manifestação dos sujeitos, estando inseridos em grupos sociais diversos, por isso, os discentes quando provocados manifestam seus discursos de forma com que a realidade pessoal ultrapasse o desejo profissional, os quais são revelados como forma de autonomia e de coragem diante dos desafios presentes no cotidiano dos discentes da EJA. Vejamos na continuação nos discursos abaixo dos discentes sobre a motivação e objetivo para o ingresso aos estudos na EJA:

*Eu tinha parado de estudar porque casei muito nova e depois quis retornar aos estudos e confesso que superou minhas expectativas do que eu encontrei na escola me dando várias oportunidades de conhecimento e no curso do Procon que eu fiz a gente escuta o professor mais também a gente conversa muito, conversamos sobre o que sabemos com os nossos direitos e o professor complementa com as leis que tem, por isso que a escola tem superado minhas expectativas do que eu iria encontrar lá, não ficando só nas aulas que a gente assiste mas tem outras coisas que a escola tem que faz com que eu aprenda cada vez mais.*

**D18, Ciclo IV, 50 anos.**

*Fui influenciado por dois colegas meus que devido à dificuldade deles de **trabalhar** e um deles era pai de três filhas e trabalhava o dia todo e a noite iria estudar e aquilo foi me motivando porque eu tinha parado de estudar mais de dez anos, e a história de um deles foi me motivando a voltar a estudar, porque a história de um deles era assim, ele trabalhava como promotor em uma empresa e iria pra faculdade todo sujo dos produtos que tinha contato como iogurte e outros alimentos e alguns colegas de turma ficavam cochichando quando ele chegava na sala de aula e falavam – olha o sujo ali – mas o foco dele não era está ouvindo aquilo, o foco dele era se formar e levar o melhor para a família dele. E ele olhou pra mim e disse – porque você*

*não volta a estudar? Por que você não vai buscar um futuro melhor pra você e pra sua família? E aquelas palavras foi um balde de água fria para mim e comecei a refletir, então me veio a ideia de voltar a estudar, porque o mercado de **trabalho** hoje exige o estudo, e o que mais me motivou a voltar a estudar é ter mais conhecimento, buscar a formação até o ensino médio para eu buscar exercer melhor minha profissão e buscar um cargo de líder de encarregado ou de chefe, ou supervisor de açougue (eu atualmente sou marchante) de uma rede de supermercado grande e essa é minha meta.*

**D6, Ciclo III, 29 anos.**

A prática discursiva dos discentes D18 e D6 reflete a importância dos saberes dos alunos para a construção do currículo da EJA. Por meio de seus discursos, revelam-se processos de produção de conhecimento ligados às motivações que os levam a permanecer na EJA, ao que fazem e ao que sabem. Essas falas, recorrentes na busca por uma “vida melhor”, reforçam, à luz da ACD, a autonomia e a emancipação social implicadas no desafio de aprender e de ampliar o saber.

No caso do D6, essa busca está relacionada ao desejo de conquistar um cargo melhor; já para a D18, a retomada dos estudos ocorre após um casamento precoce que interrompeu sua trajetória escolar. Observa-se, ainda, que a sociedade contemporânea tem estimulado cada vez mais a continuidade dos estudos, impulsionando um movimento de valorização do conhecimento. Esse contexto traz para a EJA o desafio de repensar suas práticas pedagógicas, reconhecendo os discentes como sujeitos produtores de saberes e de sentidos sobre a própria realidade.

Ramalho (2005, p. 5), leva em consideração o conceito de Van Leeuwen (1997) para fazer uma comparação de diferentes representações para um mesmo evento, no contexto desta pesquisa, são discentes da EJA obstinados a voltar à escola ou que nunca tenham frequentado, voltar a frequentar, mas, que cada ator social com uma representação particular, seja para ingressar ao mercado de trabalho, para um melhor cargo, para ingresso ao curso superior, ou para ler e escrever melhor para fazer uso das práticas sociais do dia a dia. Segundo esse mesmo autor:

Van Leeuwen (1997) apresenta uma descrição sócio-semântica minuciosa dos modos pelos quais os atores sociais podem ser representados. Cada uma das escolhas representacionais propostas pelo autor está ligada a realizações linguísticas específicas. Não se trata de comparar a representação com a verdade a respeito do evento concreto, afinal, a “verdade” se estabelece de acordo com representações particulares. Trata-se de comparar diferentes representações do mesmo evento ou de eventos semelhantes, na perspectiva de como representam, preferencialmente, certos atores sociais (Ramalho, 2005, p. 5).

O avanço das representações através dos discursos dos discentes da EJA é tratado com as contribuições e a valorização dos discentes por meio dos seus saberes, ressignificando as práticas pedagógicas em sala de aula. Nesse sentido, “em relação à articulação entre práticas, é importante ressaltar que ela está diretamente associada à dinâmica de poder” (Gonçalves-Segundo, 2018, p. 86). Nos reporta também a noção de ideologia, para Fairclough (2001), a ideologia é regida pela constituição e pelo posicionamento das pessoas como sujeitos sociais, ou seja, “para a análise crítica de discurso a ideologia estabelece e sustenta relações de dominação” (Vieira; Macedo, 2018, p. 59), sendo enfatizado no discurso do D6.

Vejamos abaixo outros discursos que vão nessa mesma direção:

*Para eu ter uma maior oportunidade de vida, de **trabalho**, ter estabilidade no **trabalho**, porque a pessoa está vendo, aprendendo e praticando, quando a pessoa está na escola não tem nada melhor, eu me sinto bem estudando, vindo todos os dias, porque eu só falto quando estou doente ou alguém da minha família adoece, quando estou aqui, estou renovado. Quando eu vou embora da escola sinto uma sensação muito boa porque eu também aprendi muitas coisas que por exemplo meus patrões na empresa onde trabalho já sabem e eu também sei ou vou aprender mais.*

**D17, Ciclo III, 52 anos.**

*A minha expectativa e meu objetivo por matricular na EJA foi terminar os estudos mais rápido já que faz um ano de estudo equivalente a dois anos, então eu consigo entrar no **mercado de trabalho** também mais rápido, e depois que eu ingressei aqui vi como é a dinâmica para estudar, de também ser menos tempo de estudo, o que eu quero mesmo é entrar logo no **mercado de trabalho** já que estou nos anos finais da EJA e próximo ano já estou no ensino médio, eu trabalho fazendo sobancelha, sou designer de sobancelha.*

**D11, Ciclo IV, 16 anos.**

*Eu ingressei na EJA e nessa escola porque fica perto de minha casa com o objetivo de ajudar minha mãe no **trabalho**, porque ela trabalha na feira aqui no Grotão, ela tem uma banca de fruta, eu fico ajudando ela, mas, é só pra terminar o ensino fundamental mesmo, porque quando eu terminar, eu vou fazer o ensino médio normal, eu entrei agora só pra ajudar ela mesmo porque na EJA é como se eu estudasse dois anos em um só e isso facilita pra mim.*

**D14, Ciclo IV, 16 anos.**

*O que me motivou a estudar na EJA foi que eu termino dois anos de estudo em apenas um, pela minha idade pra fazer o ensino médio eu já me achava atrasada em relação aos meus colegas, porque se eu fizesse o oitavo ano agora não seria legal porque eu entrava na sala e tinha várias crianças, e eu me sentiria muito desconfortável com a situação, pelo menos, eu terminando agora já vou para o próximo ano para o ensino médio normal. E o que está me ajudando também é o curso do Procon que faço na própria escola e da aula de qualificação profissional que está me ajudando muito para os meus conhecimentos e assim vou conseguir mais rápido um **trabalho**.*

**D15, Ciclo IV, 16 anos.**

*O que fez eu me matricular na EJA foi por ser mais rápido e ter uma maior aprendizagem, porque a gente sem aprendizagem não é nada nessa vida, e na realidade a EJA é pra você avançar e como eu já venho de outra escola, eu creio que a continuação dos estudos já é uma **melhoria no trabalho**, porque pra quem trabalha agora, pode ser por qualquer coisa, as pessoas exigem isso, o trabalho também exige que a gente saiba muito, o que não gostei foi misturar aluno mais novo com aluno de idade, porque tem aluno novo que quer aprender, mas tem aluno novo que não quer, e fica só bagunçando e atrapalhando os outros que querem aprender.*

**D20, Ciclo IV, 34 anos.**

De acordo com os discursos dos discentes acima, o trabalho é um dos elementos essenciais para as práticas sociais que sustentam as desigualdades entre os atores sociais. Baseados em Chouliarki e Fairclough (1999), temos os seguintes questionamentos: Quais são os elementos a partir dessas falas que estão sendo negligenciados partindo da ACD? Quais as contradições ocultas nesse processo? E quem são os sujeitos privilegiados e discriminados nesse processo?

Partindo dos discursos de D11, D14, D15, D17 e D20, a motivação para a volta aos estudos compreende como as estruturas de poder, ideologia e hegemonia são elementos frequentemente negligenciados e, ainda assim, reproduzidos nos discursos, considerando as pessoas com quem trabalham ou os responsáveis que pagam seus salários como agentes que mantêm seus privilégios por pertencerem a grupos sociais mais favorecidos. Assim, para Gonçalves-Segundo (2018, p. 86), as:

*[...] ideologias colaboram para a hegemonia, ou seja, para a dominação relativamente duradoura, mais instável – por estar sujeita ao conflito entre diferentes agências, práticas e discursos –, baseada no consenso, de um grupo social sobre outro, o que é praticamente garantido pelo processo de naturalização das práticas (Gonçalves-Segundo, 2018, p. 86).*

Enfatizando a citação acima e com os discursos dos discentes entrevistados, podemos compreender que há uma naturalização das práticas nas relações entre os sujeitos que estão envolvidos com o trabalho, como aponta D14, quando enfatiza que estuda só para ajudar a mãe no trabalho, ou mesmo com os discursos de D11, D14, D15 e D20, quando argumentam que é mais rápido o tempo de estudo para entrar no mercado de trabalho. O que ficou evidente com a instituição escolar e com a sociedade como um todo nos discursos dos discentes foi perceberem quando as pessoas estão em uma classe social com privilégios porque estudaram e por isso possuem funções mais elevadas nos diversos locais de trabalho e que, ao mesmo tempo, esses grupos estão no poder e mantem seus privilégios, mas que esses discursos são contemplados

com o desejo da continuidade dos estudos como detentor das práticas sociais baseadas no poder, na hegemonia, na dominação e na ideologia, sendo uma forma de representação que legitima assimetrias de dominação, segundo Giddens (2009). Os discentes da EJA, nos discursos acima, trazem suas trajetórias de reconstruir percursos e tem a escola como possibilidade de mudança, suas falas revelam um modo próprio de compreender a sociedade onde estão inseridos, por isso, compreender o diálogo entre saberes discentes e a prática pedagógica implica reconhecer quando o docente também estabelece esse diálogo na sala de aula, havendo uma integração de saberes, dessa forma, a aprendizagem não está apenas condicionada aos conteúdos escolares, mas emerge das relações de poder, de reconhecimento e diálogo entre docentes e discentes.

A oportunidade de ascensão social, partindo do retorno à escola, traz contradições ocultas que estão condicionadas também a fatores sociais, culturais e econômicos, reproduzindo a ideia de que o esforço do sujeito individual é suficiente para superar as barreiras estruturais, ficando evidente a reprodução dos valores das classes dominantes no contexto da modalidade EJA.

A linguagem como expressão de poder são representações dos sujeitos dadas em diferentes contextos de práticas sociais que estão envolvidas nos discursos dos discentes da EJA. Vejamos o que Van Dijk (2020, p. 60), entende sob a contribuição de Firth (1968) à teoria do contexto, o que é chamado de ‘contexto da situação’:

- (a) os contextos estão inseridos nas experiências de vida diária das pessoas;
- (b) os contextos precisam ser descritos em termos gerais, abstratos;
- (c) os contextos consistem apenas nos aspectos relevantes de uma situação social;
- (d) os contextos consistem principalmente nos participantes, ações e suas consequências;
- (e) num sentido mais amplo, os contextos têm entre seus traços outros aspectos sociais dos participantes e das sociedades de que eles são membros, bem como os gêneros discursivos e as ‘funções’ da fala;
- (f) a descrição dos contextos precisa ser dada somente nos termos sociais dos atos ou eventos ‘observáveis’ e ‘objetivos’, e não em termos de processos mentais ocultos.

Portanto, nossa posição quanto aos discursos dos discentes da EJA sobre a motivação/objetivo para retornar à escola e ou/ingressar na escola é relacionado aos aspectos mencionados na citação acima, por incluir as experiências de vida diária ao retornar à escola, condicionados a melhores condições de vida, desejando a ascensão profissional ao desejo desses sujeitos do direito do conhecimento (Arroyo, 2017). Quanto aos aspectos relevantes de uma situação social, entendemos que os discentes entrevistados carregam um lugar de

desprestígio e são invisíveis na sociedade pela própria posição que ocupam, de trabalhadores, jovens, adultos e idosos que não frequentaram a escola ou deixaram de frequentar no tempo regular e estão inseridos na escola no turno noturno, os quais afirmam o direito ao conhecimento como forma de empoderamento. Isso traz algumas contradições ocultas, como na fala de D20: “a continuação dos estudos já é uma **melhoria no trabalho**, porque pra quem trabalha agora, pode ser por qualquer coisa, as pessoas exigem isso”. Esse pensar limita suas perspectivas, ao mesmo tempo em que expõe a ideia de que as pessoas que não alcançaram a ascensão profissional não têm expectativas de ocupar um lugar de reconhecimento na sociedade e assim naturalizam e se culpam por internalizarem as ideologias dominantes que reforçam a hegemonia das classes sociais mais favorecidas.

Nessa direção, trazemos uma constatação presente nos discursos dos discentes com as observações em sala de aula, ora sendo trabalhadas partindo dos saberes discentes com temas geradores em sala de aula, ora não acontecendo os diálogos entre docentes e discentes através de seus saberes como forma de reconhecê-los como produtores de conhecimento. Percebemos que a palavra *trabalho* instiga nossa reflexão da necessidade de uma educação crítica e emancipadora, o que faz proporcionar não apenas o acesso ao conhecimento formal, mas também a emancipação social, a crítica dos sujeitos que estão inseridos em um modelo produtivo e econômico já estabelecido. Devemos então nos colocar no posicionamento de Freire (1987, p. 43) ao afirmar que: “o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação”. Nesse sentido, a EJA se reafirma como espaço político de lutas e resistência, no qual os discentes da EJA, ao compreender o próprio lugar na sociedade e as contradições que vivenciam, carregam significados identitários, culturais e de experiências que devem ser ouvidos em sala de aula e reconhecidos no cotidiano da escola:

*O meu maior motivo de voltar a estudar aqui é para eu conseguir algo melhor de emprego futuramente, porque antes eu trabalhava em casa de família e hoje não trabalho mais, mas, eu penso que voltar a estudar seria muito bom porque eu posso conseguir um **trabalho** de carteira assinada e fazer coisas que eu gosto como trabalhar no comércio ou até mesmo em uma empresa pública, conseguir uma matrícula do estado ou da prefeitura.*

**D21, Ciclo IV, 44 anos.**

O discurso de D21 acima reforça o **trabalho** como condição para o retorno à escola, enfatizando a possibilidade de um emprego melhor. Com esse discurso e dos outros discentes entrevistados, podemos fazer uma relação com a Matriz de Referência Curricular da EJA no município de João Pessoa, discutida no capítulo quatro desta tese, na qual o eixo principal é

a palavra **Trabalho**, estando integrada às palavras como: trabalho e sustentabilidade, trabalho e identidade, trabalho e tempos de garantias de direitos e outros eixos que fazem parte diretamente aos estilos e condições de vida dos discentes da EJA.

Para a ACD “a interdiscursividade são vozes que podem ser articuladas ou não nos textos”, como asseveram Vieira e Resende (2016, p. 144). Como no exemplo da MRC<sup>34</sup>, o eixo *Trabalho* se destaca e articula-se com outros discursos dos discentes, constituindo, em princípio, uma categoria representacional que expressa formas particulares de representar os aspectos do mundo. Assim, observa-se que os discentes entrevistados relacionam discursos específicos a diversas práticas. Embora a palavra trabalho apareça como um ponto em comum entre os discentes da EJA em vários momentos, ela assume sentidos distintos, frequentemente associados à necessidade de dedicar tempo aos estudos para alcançar “um melhor trabalho” ou “maiores oportunidades de vida e de trabalho”. Ou seja, trata-se de modos de desejos e interesses particulares que se vinculam a esses discursos. Na perspectiva da ACD, as relações entre linguagem e sociedade permitem analisar e compreender como o discurso se insere e atua dentro dessas relações sociais.

O objetivo/motivação para o ingresso dos discentes na EJA evidencia os interesses particulares e as diversas práticas quando expressam seus desejos e vontades de estar no espaço da escola, da sala de aula, trazidos pela ACD como efeitos ideológicos que os discursos possam ter sobre ações, interações e pessoas no mundo material. Nota-se que a motivação e o objetivo dos discentes da EJA, ao retornarem ou ingressarem na escola, revelam em seus discursos um movimento de mudança que enfatiza questões relacionadas ao poder e à justiça, integrando-se à interdiscursividade que, em princípio, é:

Uma categoria representacional, ligada a maneiras particulares de representar aspectos do mundo. Discursos particulares associam-se a campos sociais, interesses e projetos particulares, por isso podemos relacionar discursos particulares a determinadas práticas (Vieira; Resende, 2016, p. 144).

É nesse sentido que a palavra ‘trabalho’, trazida nos discursos dos discentes da EJA, depende dos interesses particulares e das práticas dos próprios discentes. Além de ser um dos pilares para a presença na escola, estão associados a naturalização do discurso a falta de oportunidade e melhores condições de vida. Como no discurso a seguir: “*Eu ingressei na EJA*

---

<sup>34</sup>Ver Figura 7.

*foi mais na possibilidade de começar a trabalhar, eu vou ter o dia todo pra poder trabalhar ou fazer um curso para me profissionalizar em alguma coisa”* (D24, Ciclo IV, 17 anos).

Mas, nos permite compreender que a educação sustenta a possibilidade de melhores condições de vida. Como afirma Saviani (2007, p. 154): “Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando”. Na contemporaneidade, o trabalho e educação tem relação com o modo de produção capitalista, e esse exemplo fica nítido com os discursos dos discentes da EJA associando sempre trabalho-educação e a escola pela reprodução do modo de produção capitalista. Segundo Fairclough e Wodak (1997, p. 271), “o discurso realiza um trabalho ideológico”. Vejamos nos discursos dos discentes abaixo:

*O que me motivou a entrar na EJA foi para concluir o fundamental e depois os estudos, porque eu entro no mercado de **trabalho** mais rápido.*

**D22, Ciclo III, 16 anos.**

*O principal motivo para eu entrar na EJA foi através de minha irmã porque ela estudou aqui a noite, e depois ela estudou em outra escola para concluir o ensino médio, e hoje ela é técnica em enfermagem, isso me encorajou porque só assim eu tenho um **trabalho** digno e que eu goste porque eu quero também fazer o curso de enfermagem.*

**D23, Ciclo III, 47 anos.**

Nos excertos acima, os elementos que fazem parte da ACD nos discursos de D22 e D23, trazem as relações assimétricas de poder para entrar no mercado de trabalho, através dos estudos, sendo esse ingresso expressado no discurso de forma mais rápida ou de expressar o desejo de um trabalho ‘digno’ (D23). Nessa perspectiva, a relação da linguagem através dos discursos dos discentes pode ser entendida como relacional/dialética, ou seja, são as relações entre discursos e outros elementos, como a sociedade capitalista, do consumo e da tecnologia, que são dependentes cada vez mais desses elementos de práticas sociais, “uma vez que práticas articulam discurso com outros momentos (relações sociais, fenômeno mental, mundo material)” (Vieira; Resende, 2016, p. 52). É importante ressaltar que o discurso também é influenciado por desejos, valores e crenças que já são internalizados pelos próprios participantes envolvidos, e, para a ACD, são dados como “corretos, verdadeiros, bons, legítimos e/ou suficientes, sem questionar se são, de fato, necessários ou mesmo desejáveis” (Gonçalves-Segundo, 2018, p. 86).

Nossa posição é que os sujeitos estão sempre variando de acordo com suas vivências e práticas sociais em que estão inseridos, e eles estando inseridos no mercado de trabalho onde

há competitividade entre os pares e onde surgem os discursos voltados à emancipação social por meio da educação, sendo determinado e restrito pela estrutura social. Concordamos com Fairclough (2001, p. 91), ao expor que “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. Sendo assim, o discurso é uma prática social que revela as identidades sociais e as posições que os sujeitos têm perante as pessoas. Para os discentes da EJA, o lugar da escola é revelado em seus discursos quando são consideradas as posições dos sujeitos, o que contribui para a construção das relações sociais entre as pessoas e revela, ao mesmo tempo, a formação de crenças e a forma como essas relações são representadas.

Concordamos com Silva (2014, p. 102), quando esta diz que a escola ainda,

[...] é considerada o local singular do trabalho com os conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade; ela também possui como função social, a responsabilidade de construir saberes indispensáveis para a inserção social de crianças, jovens e adultos, além de ser responsável pela formação de cidadão.

Por isso, podemos considerar que as práticas discursivas reveladas pelos discentes da EJA estão integradas ao objetivo/motivação pelo retorno à escola, ao local onde estão abertas as oportunidades de transformação social e são integradas a outras práticas como: posicionamentos de direitos e deveres no emprego, melhores condições de moradia, vestimenta, sendo a prática social inserida nesses discursos como posições políticas e ideológicas atribuídas às lutas de poder. Vejamos o discurso do discente entrevistado abaixo:

*Eu estou na EJA porque penso em algo melhor, eu também pensava na idade que eu já tinha passado do tempo, mas depois vi que a idade pra estudar aqui não influi. E os outros alunos ajudam, e isso foi muito bom, fiquei mais de vinte cinco anos sem pegar no lápis, mas hoje em dia ao voltar a estudar, eu escrevo todos os dias, melhora a autoestima e melhora até a linguagem como a gente fala, porque eu falo todo enrolado e com os estudos a gente melhora. É importante também até dentro do **trabalho** porque quando chega as engenheiras que quer ser esperta demais e se a gente não tiver um diálogo pra falar elas não entendem, porque elas estão ali pra ter a sua produção, pede pra gente acelerar um serviço ou outro, mas quem sabe das medidas mesmo da obra somos nós, se for pedir pra elas fazerem alguma medida elas não sabem, mas infelizmente a gente não é valorizado.*

**D25, Ciclo III, 43 anos.**

O discurso acima, destaca as posições políticas e ideológicas atribuídas às lutas de poder, nessa fala, o discurso como prática política tem a intenção de transformar as relações de poder entre o indivíduo academicamente reconhecido pela função e o operário da obra que mesmo

com o conhecimento prático, não é reconhecido nem valorizado pela condição da função do fazer técnico, este sendo discente da EJA. Como afirma Fairclough (2001, p. 94): “Além disso, o discurso como prática política é um local de luta de poder e também um marco delimitador na luta de poder”. O entrevistado D25 traz as inquietações sobre a linguagem, e atribui as idas à escola como um espaço que proporciona a melhoria da linguagem e escrita, no qual é revelado no discurso como prática ideológica, que, segundo Fairclough (2001, p. 94), “O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma, os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder”.

Dessa forma, D25 revela relações de poder como extensão do exercício e da luta pelo poder, ele também traz para a ACD, segundo Foucault (*apud* Fairclough, 2001) a formação de modalidades enunciativas que são os enunciados que posicionam os sujeitos, neste caso, quando o D25, se posiciona no discurso: “[...] *quando chega as engenheiras que quer ser esperta demais [...]*” aborda uma posição de gênero, pela condição de ser mulher e estar em uma construção civil, aparentemente lugar que foi ocupado predominantemente por homens, e que ao longo dos anos passou a ser ocupado também pelas mulheres.

A nossa posição é de que, quando os docentes estão em sala de aula, provocam nos discentes o questionamento sobre um saber que não está integrado às práticas sociais dos sujeitos da EJA, sujeitos que lidam cotidianamente com a família, o trabalho e as relações sociais. Nessa perspectiva, o discurso, enquanto prática política e ideológica, permanece distante, dificultando que esses sujeitos desenvolvam autoconstruções reflexivas presentes nas relações de dominação.

Essa relação entre sujeito e enunciado, nas práticas sociais, é construída a partir de formações discursivas, desenvolvidas por meio de modalidades enunciativas específicas. Como exemplo, o gênero, enquanto atividade discursiva, posiciona o discente da EJA em meio a diversas relações sociais, nas quais pode ser transformado e aberto a mudanças.

Os discursos dos discentes entrevistados são compreendidos como campos de relações de força e de práticas políticas e ideológicas, coerentes com suas concepções de aprendizagem e de saber. Essas concepções se manifestam em suas visões sobre a escola e a sociedade. Tais posições evidenciam a compreensão da escola como uma instituição de ascensão no mercado de trabalho e de aquisição de saberes. Os discursos revelam ainda que o retorno – ou o ingresso pela primeira vez – à escola está associado a uma concepção técnica de educação, na qual a escola conduz os processos formativos, evidenciando, de forma implícita, a ausência de uma proposta pedagógica curricular que valorize a formação integral do discente.

A palavra **trabalho** é destacada pelos discentes como necessidade de obter uma melhor qualificação expressando o desejo de entrar no mercado de trabalho formal e a volta aos estudos seria a oportunidade de ascenderem profissionalmente. A nossa posição quanto aos discursos discentes é reconhecer que a escola tem a função de proporcionar um ensino e aprendizagem que seja significativo quanto às expectativas dos discentes entrevistados e o maior desafio é a escola manter o objetivo/motivação para que esse discente continue na EJA. As palavras de Arroyo (2017, p. 69), descreve bem essas expectativas dos discentes ao ingressar na EJA:

Há um traço marcante nas identidades coletivas dos jovens-adultos que lutam pela educação: sabem-se trabalhadores, trabalhadoras. Membros de famílias da classe trabalhadora, com experiências brutais de trabalho infantil e adolescente, à procura da titulação exigida para inserção no trabalho, submetidos a trabalhos informais ou rejeitados no trabalho formal porque sem a titulação escolar. Tensas histórias de trabalhadores, de trabalhadoras de classe que caracterizam os jovens-adultos como coletivo desde a infância (Arroyo, 2017, p. 69).

Compreendemos a necessidade dos discentes da EJA de ocuparem espaços de reconhecimento na sociedade, pois eles expressam os saberes, valores e suas identidades são reveladas na mesma intensidade do encorajamento por pessoas próximas, seja da família ou amigos que participam das suas vivências pessoais de lutas por trabalho. Os discursos dos discentes também caminham para uma formação que esteja voltada para o mercado de trabalho, mas que, para que aconteça é preciso que os currículos da escola de EJA tenham base para construir uma educação na perspectiva emancipatória, que dialoguem com os discentes a partir dos componentes curriculares e projetos que são consolidados ao longo dos anos.

O eixo trabalho, está presente na MRC para a EJA no município de João Pessoa, abrindo espaços para o trabalho emancipado e desmistificando o trabalho alienado como forma de ascensão social, havendo possibilidades de diálogos partindo dos saberes discentes por meio de atividades pedagógicas na escola. O grande desafio é que o discente da EJA ao estar no processo formativo não se coloque apenas para concluir os ciclos de ensino e ter uma profissão, mas que tenham uma outra dimensão de construção social, para que este discente não pense apenas em compartimentalização da vida em etapas, por isso a importância das políticas atuais para EJA. Como o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos que é uma política pública construída de forma colaborativa com os entes da federação e os municípios, sendo uma das finalidades do Pacto é superar o analfabetismo.

Percebemos, como passo fundamental para a emancipação dos discentes da EJA, o desejo de escolarização como meio de ascensão social e econômica, expresso no ingresso no

mercado de trabalho. Conforme argumenta Gramsci (2001), ao tratar da escola unitária e da formação integral dos indivíduos, trata-se de uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 2001, p. 33). A escola unitária seria o início de novas relações de trabalho intelectual e trabalho industrial, que, por sua vez, não seria apenas pauta da escola, mas estaria presente em toda a vida social. Para a ACD, os elementos das práticas sociais que fazem parte desse contexto são o poder, a ideologia e a emancipação social. Esses elementos estão na vida cotidiana dos discentes e são empregados na família, nos meios culturais, no trabalho e outras práticas sociais para os quais poderão colaborar na sistematização dos saberes discentes, estando presentes na vida coletiva e ao mundo da produção e do trabalho. Para Van Dijk (2023, p. 89), “Um elemento importante na reprodução discursiva do poder e da dominância é o próprio acesso ao discurso e a eventos comunicativos”. Dessa forma, as pessoas não têm acesso de forma igualitária às práticas sociais diversas, a exemplo do direito e da ordem da educação, resultando em desigualdade social.

Para que os discursos dos discentes da EJA constituam um processo de curiosidade crítica, de buscas e desvelamento da realidade (Freire, 1967), deve-se visualizar a escola como um elemento de emancipação, fomentando a autocrítica e a não reprodução de dominação. Portanto, a possibilidade de diálogo entre os vários elementos das práticas sociais por meio das atividades pedagógicas que são ofertadas pela escola, terá a perspectiva de uma formação ampliada, como uma escola de educação integral, de formação emancipatória, como nos depoimentos de D2, D3, D5, D6, D17, D18, D20, D21, D23 e D25, que têm a escola como uma ressignificação pela vida. Nesse sentido, os discentes da EJA retornam à escola para além do trabalho, ou seja, estudam para dar um outro sentido ou para resgatar parte da vida. Há a possibilidade de formar um indivíduo emancipado, com autonomia para refletir sobre si mesmo e sobre a sociedade – alguém que, ao mesmo tempo em que executa, é capaz de elaborar e pensar sobre o que faz. Esse é o nosso posicionamento, que ressalta a função social da escola sob a perspectiva de uma prática pedagógica voltada à abertura de espaços para a cultura e os valores da classe trabalhadora, representada pelos discentes da EJA.

O trabalho aparece como eixo de análise nos discursos dos discentes entrevistados, evidenciando que ele depende fortemente das condições de realização e dos objetivos dos próprios discentes, das realidades às quais se destina e das finalidades educativas envolvidas. A educação, por sua vez, vem transformando os sentidos e ressignificações atribuídos pelos

discentes ao mercado de trabalho, no qual almejam ingressar ou ascender socialmente, espaço em que prevalecem valores competitivos, individualistas e meritocráticos.

Esses aspectos se refletem na escola, sobretudo naquelas que funcionam no turno noturno, na modalidade EJA, e que precisam se adequar à inserção do trabalho nas práticas pedagógicas. Observamos também, nos discursos dos discentes da EJA, sujeitos dispostos à adaptação e à adequação ao trabalho, que posicionamos como sujeitos resilientes, ou seja, capazes de resistir às adversidades impostas tanto pela escola quanto pelo próprio mundo do trabalho. Essa realidade impõe à escola uma demanda que vai além da dimensão pedagógica, abrangendo também a qualificação técnica, integradora e social.

No próximo tópico, damos continuidade às análises dos discursos desses discentes, nos quais são reveladas práticas de leitura e escrita como construções sociais refletidas no processo de ensino-aprendizagem.

#### *6.2.2.1 Ler e escrever como necessário ao processo de ensino-aprendizagem na EJA*

As iniciativas para a leitura e escrita dos discentes da EJA foram construídas a partir de uma necessidade que direcionam para uma educação integradora e emancipatória. Os discursos dos discentes entrevistados indicam os conhecimentos aos quais tiveram acesso, descrevendo as etapas de assimilação desses conhecimentos a partir de termos técnicos e conceitos, do que querem, ou aprendem, ou o que gostariam que os docentes fizessem nas práticas pedagógicas, pois os discentes da EJA estão inseridos nas práticas sociais de leitura e escrita. Mesmo os que não sabem ler e escrever, os jovens, adultos e idosos já estão inseridos em práticas sociais em que a escrita se faz presente.

Os conhecimentos a que tiveram acesso, as ideias e as falas vão evidenciando – *o belo*, segundo Freire (1989) – a descoberta de ler o mundo por meio das palavras e de ser capaz de aprender e apreender o conhecimento. Os discentes já estão envolvidos com o processo educativo, com a escola e com o mundo; reencontram-se e reafirmam o propósito inicial de dar um novo sentido à vida. Trata-se de uma ressignificação da aprendizagem que a escola acolhe e assume como parte de sua própria prática formativa. Sendo assim, é preciso que a formação desses discentes da EJA tenha um sentido mais amplo e não restrito.

Sobre isso, Santos também esclarece:

Como instituição de educação formal de ensino fundamental, que faz parte de um sistema educativo municipal que é regulamentado pela Constituição Federal em leis infraconstitucionais, em âmbito nacional e local, ela [a escola]

carrega consigo a responsabilidade social, cultural, histórica e política de contribuir com o avanço da qualidade de vida das pessoas que precisam dela; e que lá se ancoram para estudarem e ampliarem conhecimentos, saberes e suas potencialidades frente ao mundo contemporâneo, via educação escolarizada na esfera pública (Santos, 2020, p. 86-87).

A citação acima denota a ideia de que os discentes da EJA em relação a escola e o sentido de ler e escrever, buscam a relação da autonomia na participação das práticas sociais, que até então necessitam da leitura e escrita que ainda não dominam, para que possam ler e escrever de modo autônomo.

Os discursos<sup>35</sup> dos discentes abaixo transcritos, representam uma parte revelada sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em sala de aula, apontando para práticas tradicionais de aprendizagem, mas que para os discentes, mais correspondem com suas expectativas às práticas pedagógicas realizadas na escola. Vejamos o que nos dizem D1 e D2:

*O que eu gostaria mesmo quando eu estou na escola e fico na sala de aula, esperando a professora chegar, porque eu sempre chego bem cedo, e nem lancho, era que a professora fizesse mais atividades para eu poder **ler e escrever**. Atividade no caderno mesmo, para tirar do quadro para o caderno. Quando tem atividade fora da sala não gosto, porque não é aula, é palestra ou passeio.*

**D1, Ciclo II, 58 anos.**

*Tudo pra quem sabe **ler** quando a professora trabalha em sala de aula é bom, quando são atividades na sala de aula, ou algum projeto fora de sala de aula eu gosto muito porque aprendo, mas o que eu queria mesmo era que os professores deixassem mais a **escrita** de lado e focasse mais na **leitura**.*

**D2, Ciclo II, 61 anos.**

A prática discursiva dos entrevistados, à luz das teorias de Fairclough (2001), revelam contribuições sobre as percepções, os seus saberes, experiências e ideologias presentes em uma escola pública da modalidade EJA. Os discentes D1 e D2 do Ciclo II expressam suas expectativas concernentes às práticas pedagógicas dos docentes. Os discursos de D1 e D2, deste modo, refletem a dialética entre conformidade – como sempre querer atividades no mesmo formato: escrita do quadro para o caderno – e resistência às formações ideológicas presentes nas práticas pedagógicas, no espaço da sala de aula, conduzidas pelos docentes a partir de práticas de leitura e escrita – quando o docente propõe atividades que sejam realizadas fora do

---

<sup>35</sup>Embora entendamos a necessidade de se fazer a transcrição *ipsis litteris* das falas dos participantes entrevistados, foi necessário fazer alguns ajustes, a fim de se evitarem problemas de estruturação sintática que pudessem comprometer a compreensão do enunciado.

espaço escolar como palestra no pátio da escola sobre a realização de projeto pedagógico ou os docentes fazerem atividades que envolvam a leitura, sem escrita no caderno.

A preferência de D1 por atividades no caderno pode ser interpretada a partir das contribuições de Fairclough (2010) sobre naturalização e desnaturalização de ideias; sua valorização da escrita como forma principal de aprendizado sugere uma ideologia que atribui grande importância a essa habilidade; também pode revelar uma dada prática social que só se realiza como estudo se o aluno copiar do quadro as atividades propostas pelos docentes. Estes, por sua vez, reforçam a prática da escrita mobilizados, na sociedade contemporânea, advindas, pela ideia de serem colocados como objetivo principal de aprendizagem escolar. Neste sentido, Charlot (2013, p. 114) reforça que “as professoras ensinam em escolas cuja forma básica foi definida nos séculos XVI e XVII: um espaço segmentado, um tempo fragmentado, uma avaliação que diz o valor da pessoa do aluno. Essa forma escolar condiz com a pedagogia tradicional”.

Para D2, a valorização da leitura em detrimento da escrita em seu discurso é resultado, segundo Resende e Ramalho (2004), de orientações da prática social envolvendo o meio econômico e cultural, que dizem respeito ao ambiente onde o sujeito interage com outras pessoas e com o seu trabalho como modo de subsistência.

A prática discursiva de D1 com relação às atividades, cumpre dizer, que não envolvem escrita, como palestras e passeios, revela uma resistência a práticas pedagógicas que fogem do paradigma tradicional de ensino. Ao expressar suas expectativas concernentes aos docentes, o discente evidencia uma relação de poder em sala de aula. Nessa direção, concordando com Orlandi (2015, p. 37) “Todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos”. Fairclough (2001) destaca que a retórica constitui um domínio de luta ideológica, na qual os diversos grupos sociais disputam hegemonia. A fala do discente pode ser interpretada enquanto uma contestação e reestruturação das formações ideológicas socialmente empreendidas em seu discurso como a relação docente-discente.

A prática discursiva de D1 também revela contradições e ambivalências, por criticar atividades fora da sala de aula – não se pode ignorar, porém, que as atividades no caderno podem ser realizadas também fora do ambiente escolar. O entrevistado também expressa que os docentes proporcionam mais atividades centradas na leitura e escrita, especificamente atividades no caderno, o que denota uma concepção ideológica de aprendizagem tradicional.

Essa compreensão é reforçada por Silva (2000), ao enfatizar que as teorias tradicionais de aprendizagem pretendem ser apenas teorias neutras, científicas e desinteressadas. Deste modo, não enfatizam a criticidade, o diálogo, a ação-reflexão-ação durante o processo de

aprendizagem do discente. Sendo assim, concordamos com Freire (2009, p. 30) ao questionar: “[...] Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? [...]”. A escola, portanto, deverá estabelecer as aproximações entre docentes e discentes aos saberes socialmente construídos pelos discentes.

Outrossim, Fairclough (2001) discute a presença da ideologia nas estruturas discursivas, evidenciando como as práticas pedagógicas refletem e reproduzem determinadas ideologias – da preferência do discente por atividades no caderno pode refletir uma valorização da escrita como forma privilegiada de aprendizado, com ideologias que enfatizam a importância da alfabetização.

A crítica formulada pelo discente no tocante às atividades extracurriculares, tais como palestras ou excursões, pode ser interpretada, sob a tese de Fairclough (2012), como resistência, quer enquanto modo de contestação às ideologias dominantes que legitimam essas atividades como porção constituinte do processo educacional, quer também – no caso de o entrevistado estar ainda imerso nos métodos tradicionais de ensino – como uma objeção aos novos operadores pedagógicos que “humanizaram” os processos de ensino-aprendizado, transformando o discente passivo em participante ativo das práticas pedagógicas ocorridas no espaço da escola e fora dela.

Assim, ao rejeitar atividades extracurriculares como palestras ou passeios, o discente também manifesta resistência aos discursos que legitimam tais práticas como complementares ao processo educacional. Essa resistência pode, ainda, ser vista como uma empreitada para impugnar as estruturas institucionais que perpetuam desigualdades sociais, ao privilegiar determinados tipos de experiências educacionais em detrimento de outros.

As falas de D1 e D2 acerca da preferência por atividades de leitura e escrita e apenas leitura tornam possível identificar elementos intertextuais que permeiam seus discursos como: relações sociais, de poder, práticas materiais, crenças, valores e desejos dos entrevistados.

Os discentes fazem uma referência implícita à concepção tradicional de educação, na qual o aprendizado é centrado na figura do docente e no conteúdo transmitido em sala de aula. Essa intertextualidade revela como as práticas pedagógicas são influenciadas por discursos hegemônicos que valorizam a transmissão unilateral do conhecimento, como aponta o entrevistado D3:

*Eu presto muita atenção naquilo em que a professora está falando, porque é muito importante, tem coisas que a gente esquece, então um assunto puxa o outro. Outro professor também fala do que temos direito e não temos direito, eu fico **escrevendo** tudo e prestando atenção na aula, na minha visão, **escrever** é muito importante, então quando o professor ou a professora **escreve** no quadro não só eu mais os outros alunos também gostam.*

**D3, Ciclo II, 49 anos.**

A prática discursiva de D3 revela a escrita como um elemento importante e considerável na sua forma de aprendizagem. Essa relação é justificada pela necessidade desse participante de entender o que os docentes falam e de fazer uso das funções específicas que cada docente traz para a sua aprendizagem ao enfatizar: “*eu fico escrevendo tudo e prestando atenção na aula, na minha visão, escrever é muito importante*”. A fala de D3 nos instiga a pensar sobre o trabalho do docente a partir da visão do discente em sala de aula, a qual coaduna com o que assevera Pereira (2017, p. 20), ao afirmar que:

As práticas sociais de uso da escrita, com a compreensão do sentido em determinadas situações, são valorizadas. Nessas práticas inclui-se o letramento escolar, envolvendo codificação e decodificação da letra, processos advindos dos métodos de alfabetização e do letramento. De acordo com estas práticas, cabe ao professor, encontrar a melhor forma de trabalhar com seu aluno, num processo de letramento que dispensa um suposto método perfeito, mas percebendo que alfabetização e letramento estão associados.

Na citação acima, são tratados elementos de práticas sociais integrados ao uso da escrita trazidos pelos discursos dos discentes, as quais sofrem influência do docente em sua condução para os alunos. Os discursos também denunciam que há evidências de práticas de usos da escrita em sala de aula, ou seja, atividades de meros processos de codificação e decodificação, sem qualquer direção para o letramento, ou seja, que deem significado as pessoas com as vivências de cada um em torno da escrita.

A discente D9 também faz alusão à escrita no quadro como prática contínua da docente, para enfatizar o aprendizado correto das palavras. De acordo com o seu discurso,

*É bom vir pra escola porque a gente **lê**, **escreve** e pergunta. Quando a gente tem dúvida a professora responde e **escreve**, é sempre bom pra mim principalmente para tirar as dúvidas. Eu me atrapalho muito na hora de **escrever**, se tá faltando um R ou S, a professora diz a pronúncia e **escreve** novamente pra gente vê como é, isso é muito bom.*

**D9, Ciclo I, 61 anos.**

Para a discente D9, a aprendizagem se faz na tríade: *ler, escrever e perguntar*, reforçando a concepção tradicional de educação. Já é sabido que a escrita da lousa para o

caderno não promove debates, reflexão ou questionamentos sobre o cotidiano do discente, limita-se apenas perguntas em relação à escrita ortográfica. A escrita na lousa é importante para o contexto da aprendizagem escolar, mas, sem integração com outras práticas que levem em consideração a ação-reflexão-ação dos discentes, pode inferir a (falsa) ideia de que um evento só seria válido, ou seja, aula em que os discentes aprendem, se fosse representando uma abordagem tradicionalista.

Por sua vez, D8 faz referência à prática pedagógica da docente do componente curricular matemática, no tocante à escrita e resolução de operações matemáticas, vejamos:

*Durante os momentos na sala de aula eu gosto mesmo quando a professora faz conta, quando é pra ler e escrever eu não faço nada, porque eu já sei, inclusive eu gosto muito de usar o instagram, facebook, whatsapp e kawai, eu uso muito a internet.*

**D8, Ciclo I, 62 anos.**

Esse participante parece não dar importância aos elementos que fazem parte da leitura e, conseqüentemente, da escrita de outros componentes curriculares como Língua Portuguesa, porém, “ênfatisa as práticas sociais dialeticamente interconectada a outros elementos da vida social” (Resende; Ramalho, 2004, p. 192). D8 dá ênfase à escrita na área da Matemática. Esse discurso revela a possibilidade de temas que fazem parte da prática social discente como: custo de vida, reajustes salariais, gastos e ou/economia na feira, no supermercado e outros contextos sociais que contribuem para a transformação social.

A prática discursiva de D8, fundamentada nas teorias de Fairclough (2004), proporciona uma compreensão das dinâmicas ideológicas implícitas às práticas pedagógicas contemporâneas, o que permite revelar como os discursos pedagógicos são concomitantemente forjados e forjadores das dinâmicas de autoridade que os atravessam. Quando D8 aponta que “já sabe” **ler e escrever** e que gostaria mesmo era aprender a fazer “conta”, se referindo às operações matemáticas, infere-se que tem dificuldades para interpretar atividades relacionadas à resolução de situações-problemas que requerem justamente esse requisito: interpretação. Em seguida, aponta para o uso das redes sociais, que são recursos de visualização de imagens ou vídeos e requerem pouco esforço de escrita formal, pois se pode contar com um teclado e com a facilitação do corretor de palavras.

Sobre a importância dos processos de compreensão de leitura e escrita, Zaballa (1999, p. 155) faz a seguinte reflexão:

No processo de aprendizagem da leitura e da escrita é preciso levar em conta que o fato de ler é um ato de comunicação no qual alguém quer dizer algo para outro e no qual quem lê deve construir o significado que aparece representado mediante as grafias. Esse ato tem dois componentes intimamente relacionados: as descodificações ou o decifrado e a compreensão. Aplicação a distintos tipos de textos, de diferentes áreas curriculares e em diferentes níveis educativos, progredindo no grau de dificuldade e na conscientização do processo por parte dos alunos.

A citação acima enfatiza a compreensão do significado da leitura e, consequentemente, da escrita, do objeto ou fenômeno que o discente está conhecendo. Tal processo tem a ver com saber interpretar informações de qualquer texto, de diferentes áreas. Para que o aluno atinja esse objetivo, o docente deverá utilizar diferentes estratégias, aperfeiçoando o processo de aprendizagem, proporcionando também práticas de leitura e construção de sentidos de diferentes gêneros textuais, buscando identificar e utilizar as chamadas “tecnologias presentes no gênero” (Bessa; Sato, 2018).

Ao se referir ao uso das redes sociais, D8 denuncia, inconscientemente, que a escola e a prática do docente estão distantes dessas realidades, o que se confirma quando também que “*instagram, facebook, whatsapp e kawai*”, de modo pessoal, sem ter relação com alguma prática pedagógica direcionada pelo docente.

Conforme Kress (2008, p. 125) explica, “a Internet oferece acesso a ‘coisas’ com o potencial de serem processadas para se transformarem em informações essenciais e, por conseguinte, com um trabalho mais extenso, transformarem-se em conhecimento. Eis um novo desafio para o novo currículo”. A prática discursiva de D8, quando analisada sob a perspectiva da citação acima, coloca a escola como representação de mudança e também de certa ineficiência nesse aspecto, já que um novo currículo é um desafio. Via de regra, o conhecimento disseminado via recurso tecnológico é pensado para os discentes jovens e adultos, já para os idosos a tecnologia é aplicada apenas como um meio de resolução de eventos sociais. Em contrapartida a esse argumento, o uso das redes sociais ficou evidente na prática social da entrevistada como um meio de interação e a capacidade de ser usada, o que nos permite dizer que cada prática social possibilita e produz conhecimento de modos diferentes.

Para o entrevistado D7, a prática pedagógica tradicional dos docentes em sala de aula ficou evidente com um dado componente curricular, cujo responsável só utiliza a escrita na lousa, conforme enfatiza:

*A professora de matemática fica sempre **escrevendo** no quadro, fazendo contas, eu não presto muita atenção porque já faço conta no celular, e eu já sei **ler** e **escrever**, uma vez eu perguntei pra ela e ela disse que podia, então pra mim e meus amigos a gente fica sempre no celular vendo também outras coisas.*

**D7, Ciclo IV, 16 anos.**

D7 também aponta a utilização da escrita como contínua prática pedagógica docente. Também enfatiza o uso de uma ferramenta tecnológica que é o celular em sala de aula para “fazer contas”, ou seja, o uso dessa ferramenta tecnológica substitui a escrita no caderno, este só utilizado quando é necessário copiar algo do quadro ou resolver as atividades de matemática propostas pela professora. E ainda argumenta que “não presta muita atenção” nas aulas porque já faz tudo pelo celular. Essa prática discursiva infere que D7 se aproxima com a prática discursiva de D8, ao enfatizar o celular como recurso que possa promover todas as suas ações de aprendizagem em detrimento do ensino dos docentes e em substituição da escrita. Nesse sentido, Charlot defende que (2013, p. 146):

*Aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja em uma atividade quem lhe confere um sentido. Quando esse sentido é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento nesta é frágil. Ao contrário, quando motivo e objetivo da atividade coincidem, esta faz muito sentido e sente-se prazer ao desenvolvê-la e, ainda mais, ao atingir o objetivo. Atividade, sentido, prazer: esses são os termos da equação pedagógica a ser resolvida.*

Considerando a leitura e escrita como uma prática pedagógica presente nos discursos de alguns dos discentes entrevistados, podemos pensar em “analisar práticas situadas e localizá-las em um nível global” (Bessa; Sato, 2018, p. 127). Essas práticas assim situadas são reveladas partindo dos discursos dos discentes da EJA, revelando existências ideológicas, desveladas em uma estrutura de poder que contribui para a ideologia da conformidade, obediência e aceitação por parte dos discentes, sem questionamento, reforçando a educação bancária (Freire, 1987).

Os processos de leitura e escrita em sala também revelam os saberes relativos à capacidade intelectual dos discentes em detrimento do ensino dos docentes. Esses saberes são revelados em atitudes de autonomia e protagonismo dos discentes como: não prestar atenção ao que o docente está fazendo em sala de aula, por já saberem; não fazer nenhuma atividade que o docente faz, por já saberem fazer; gostar de ir para a escola por gostarem de ler, de escrever e de fazer perguntas. O ponto de vista discente também reproduz um saber que lhes diz, via docente, que o conhecimento é sistematicamente decidido por este último, poder

justificado por sua competência técnica de ensinar ou pela função que ocupa, mesmo que sua competência não suporte ser colocada à prova.

Para as nossas reflexões, os desvelamentos de práticas sociais verticais são considerados como práticas discursivas dos discentes, por manifestarem a valorização da leitura e escrita como elementos metodologicamente garantidos pelo processo de naturalização dessas práticas, nesse contexto. Nesse viés, Gonçalves-Segundo (2018, p. 86) esclarece:

O termo *naturalização* aplica-se ao fato de determinado grupo social considerar os elementos de uma prática dada como corretos, verdadeiros, bons, legítimos e/ou suficientes, sem questionar se são, de fato, necessários ou mesmo desejáveis, condenando alternativas de ação, identificação e representação.

Os discentes entrevistados levam em consideração elementos que enfatizam uma prática pedagógica na dimensão metodológica com ênfase na leitura e escrita e em elementos que dizem respeito à organização institucional, no âmbito do planejamento. Portanto, no trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente, observamos atitudes que são consideradas pelos discentes como elementos de naturalização, entendidos por eles como corretos, legítimos e suficientes. Tais percepções emergem dos discursos vivenciados em sala de aula, nos quais os próprios discentes expressam o que consideram suficiente para o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem, conforme assevera o discente D4 no discurso a seguir.

*Quando vou para a escola e fico assistindo as aulas eu gosto porque eu faço as atividades com muita facilidade, eu só não passei de ano e vim para a noite porque realmente eu faltava muito as aulas, mas eu sei ler e escrever, e todas as atividades desde português a matemática eu sei muito, até pelos conteúdos que são fáceis e não tem aprofundamento por causa da própria turma porque a maioria está na fase de ser alfabetizada, e nem tem como avançar conteúdos porque a turma não acompanha.*

**D4, Ciclo II, 15 anos.**

Para D4, há uma naturalização das práticas pedagógicas vivenciadas, que se manifestam como uma acomodação do saber. Essa naturalização representa, segundo ele, a dominação de um sujeito específico, neste caso, o docente, que conduz sua prática em sala de aula direcionada aos discentes. Observa-se que não há criticidade por parte dos demais sujeitos, os próprios discentes, mesmo quando percebem a possibilidade de argumentar e de exercer consciência sobre seu papel na sociedade.

Segundo Van Dijk (2013, p. 115) “A ACD enfoca, mais especificamente, os modos como as estruturas do discurso produzem, confirmam, legitimam, reproduzem ou desafiam as

relações de poder e de dominação na sociedade”. Há também no discurso de D4 um padrão e estratégia para que seu discurso seja passivo, exercendo seu controle sobre ele.

Esse discurso não se limita a forma como os discentes da EJA representam e analisam as situações em geral, ele é mais amplo, pois está condicionado a uma estrutura social, quando a entrevistada D4 expõe: “*mas eu sei ler e escrever*” e ainda complementa “*não tem como a professora avançar nos conteúdos porque a turma não acompanha*”. Ora, esse discurso também é acompanhado por crenças que surgem nas relações sociais. Como enfatiza Resende e Ramalho (2023, p. 26) “o discurso é moldado pela estrutura social, mas é também constitutivo da estrutura social”. As autoras reforçam a ideia de elementos dialéticos nas práticas sociais, como nas formas de interpretar e significar o mundo são influenciados pelas condições culturais e históricas, dessa forma, o discurso não apenas reflete a sociedade, mas participa de sua constituição, naturalizando ideologias, valores e relações de poder.

O discurso da entrevistada D12 reforça esse argumento:

*Quando eu venho para a escola o meu sentido mesmo é aprender a ler melhor e escrever também, as minhas filhas sempre falavam comigo que eu tinha que voltar pra escola, porque desde que casei não tive a oportunidade de retornar, eu quase nem estudei, então quando a professora faz todos os dias atividade de **leitura** e depois de **escrever** eu gosto muito, principalmente o ditado de palavras ou mesmo de frases, eu sinto que estou desenvolvendo a **escrita**, em casa, quando a minha filha me pede algo eu já consigo fazer **leitura** de palavras sem dificuldade, então pra mim é bom.*

**D12, Ciclo II, 50 anos.**

É considerado na fala de D12 um discurso como processo de valorização do diálogo e visibilidade de outras vozes, como as de suas filhas, são trazidas ao longo do discurso sobre a função social da escola como relevância e representação da emancipação social ao utilizar a instituição escolar dimensionando questões de poder no uso da linguagem que não acontece de forma individual, sendo mediado pela prática pedagógica da docente (elaborar atividades de leitura e escrita para os discentes praticarem em sala de aula), reforçando o reconhecimento do docente a sua prática pedagógica de criar condições para que discente fale, escreva e se reconheça como sujeito de saber. Por isso a ACD enfatiza a interdiscursividade como característica da heterogeneidade de um texto em termos de articulação de diferentes discursos, conforme ressaltam Resende e Ramalho (2023).

Prosseguindo nessa mesma linha de raciocínio, as entrevistadas/os D14 e D16, nos apresentam os seguintes discursos:

*Os conteúdos são muito bons por tudo que eu venho aprendendo, eu gosto muito de **ler** e **escrever**, eu gosto de fazer redação e ver o que foi que eu acertei ou errei porque eu vou aprendendo mais, quando tinha a outra professora, ela sempre me incentivava para eu **escrever** correto e **ler** todos os dias, eu costumo fazer isso nos aplicativos do celular.*

**D14, Ciclo IV, 16 anos.**

*Quando eu era da outra escola, eu não conseguia aprender, mas agora estou conseguindo porque eu acho que os professores puxam mais para ler, para escrever e para pesquisar também, **ler** e **escrever** é mais fácil porque eu faço na sala mesmo ou quando tem atividade impressa que o professor ou professora leva pra gente, o mais difícil é para fazer pesquisa em casa porque nem eu, e muitos da minha sala não tem computador, e pra eu vir pra escola de dia é ruim, eu já fui uma vez e foi complicado até pra pesquisar e imprimir. Então, eu prefiro **escrever** no caderno e quando tem atividade que exija uma **leitura**, o professor leva já pronta.*

**D16, Ciclo IV, 17 anos.**

A prática discursiva de D14 e D16, refletem traços linguísticos que podem ser vistos como um vocabulário representado por diferentes discursos (Fairclough, 2003). A forma como se constituem os discursos das discentes acima articula-se ao desejo de busca pelo conhecimento sistematizado e pelo reconhecimento de estarem em um espaço de aprendizagem. Para o D14, ao abordar a temática da redação e enfatizar que deseja aprender mais, evidencia-se a valorização do docente por incentivar a escrita e solicitar que os discentes elaborem textos. Já na compreensão da D16, há a identificação de uma barreira tecnológica ao mencionar a dificuldade de realizar pesquisas fora da escola por não dispor do recurso mais adequado, o computador, considerando o celular como o meio principal. No entanto, nem sempre há acesso à internet, o que dificulta a realização de pesquisas, o uso das redes sociais e até mesmo a formatação de trabalhos no Microsoft Word para posterior impressão.

A leitura e a escrita aparecem nos discursos dos discentes como ferramentas para a vida, como inserção nos diversos espaços aonde esses discentes podem estar. Para Irineu (2020, p. 46) “a linguagem possui papel preponderante nas práticas sociais que, por sua vez, são construídas a partir de relações assimétricas de poder”. Para a ACD, o poder pode assumir diversas posições e manifestações que assumem na esfera social e privada. Quando os discentes entrevistados tomam o posicionamento pela ferramenta da leitura e escrita, estão inseridos na esfera social por diferentes modos de interação nos meios sociais e na esfera particular, por ter o desejo de aprender para a sua autossatisfação.

Conforme Costa e Marçalo (2024, p. 6) “os sujeitos discursivos podem reagir às imposições da ideologia, afastando-se de determinada formação discursiva e inserindo-se em outra, portanto transformando as relações de poder.” Por isso, nas falas dos discentes da EJA a

leitura e escrita é condição para intervir nos processos sociais, seja por estar em um lugar com maior reconhecimento da sociedade, seja pelo próprio sentimento pessoal, ou por cursar a EJA porque é mais rápido para concluir.

Podemos relacionar essa citação com as falas dos discentes abaixo:

*Eu gosto de estudar, e quando vim pra noite achei muito bom, pra mim é muito proveitoso quando eu **escrevo** muito e **leio** também, quando não faço alguma atividade de **leitura** e **escrita**, eu tenho a sensação que não estou aprendendo, quando faço atividade de pintura ou mesmo desenho nas aulas de arte, eu então na aula de ensino religioso, porque a gente fica só ouvindo.*

**D19, Ciclo II, 48 anos.**

*Por eu querer ter um certificado na minha vida, eu quero aprender muito, porque tem um curso que estou gostando que é secretariado e a gente precisa tanto de **ler** quanto **escrever** bastante e corretamente. Então eu estou me dedicando bastante na sala de aula com os professores porque eu não sabia que para ser uma secretária precisaria de uma certificação.*

**D26, Ciclo IV, 36 anos.**

Para D19, a validação de que está aprendendo é quando escreve e lê todos os dias, a discente ainda reforça que as atividades referentes as habilidades artísticas e quando fica ouvindo os docentes falando não são relevantes para a sua aprendizagem, a sua prática discursiva reflete as transformações da prática social porque são mediadoras de sua vivência. Na ACD, segundo Fairclough (2003), diferentes discursos são diferentes perspectivas do mundo, então, as relações entre diferentes campos da vida social trazem transformações para a ocupação de outros campos sociais, como político, artístico e educacional. E, por sua vez, na prática discursiva da entrevistada D26, a escola tem um sentido de aprendizagem porque há uma identificação com o conteúdo relacionado ao secretariado, advindo do componente curricular qualificação profissional, no qual nos remete às palavras de Freire (1989, p. 34):

*Se faz preciso, então, enfatizar a atividade prática na realidade concreta (atividade a que nunca falta uma dimensão técnica, por isso, intelectual, por mais simples que seja) como geradora de saber. O ato de estudar, de caráter social e não apenas individual, se dá aí também, independentemente de estarem seus sujeitos conscientes disto ou não. No fundo, o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem.*

Percebemos nos dizeres de Freire (1989) uma linguagem que articula prática, técnica, consciência crítica e saber, propondo a valorização dos saberes discentes e das práticas pedagógicas para a integralização do conhecimento, propondo também uma ressignificação dos saberes discentes como legítimos e transformadores. Os discentes da EJA são marcados por

posições históricas e ideologias. Esses saberes não são apenas uma aquisição técnica, mas uma prática autônoma, de consciência crítica e que podem ser entendidos como uma forma de valorizar as práticas cotidianas de conhecimento e de emancipação social. As práticas discursivas dos discentes contribuem para ressignificar o direito historicamente negado de estudar, o que implica reconhecer que esses sujeitos possuem direitos básicos ao longo da vida, como o direito à educação, à leitura e à escrita, seja por finalidades diversas de cunho pessoal presentes em suas trajetórias na EJA, configurando na dimensão de expressar no direito de repensar na sua própria subjetividade, sendo ressignificada através da leitura e da escrita.

Vejamos a prática discursiva abaixo:

*Como eu sou um aluno que venho todos os dias eu gosto de atividades que os professores coloquem a gente para pensar e trabalhar a cabeça, eu gosto de **escrever** bastante e fazer **leitura** principalmente na língua inglesa, e não é pelo fato de ser importante, é a necessidade mesmo pelo meu trabalho que além de eu ser barbeiro, eu sou também surfclub, trabalho em um bar a beira mar e lá vai muito turista, então eu queria dominar outra língua e o inglês é fundamental, eu fico sempre perguntando a pronúncia das palavras e o significado por isso que eu fico **escrevendo e lendo**.*

**D24, Ciclo IV, 17 anos.**

A prática discursiva do discente D24 representa uma ressignificação de sua própria identidade, ao buscar desenvolver a oralidade por meio dos estudos em Língua Inglesa. A escola, nesse contexto, constitui-se como o principal meio para essa aprendizagem, mediada pelos docentes, possibilitando ao discente o domínio de outra língua e, assim, a oportunidade de se destacar no mercado de trabalho e atender às expectativas do grupo social do qual faz parte. Nessa prática discursiva, a leitura, a escrita e a oralidade são suportes para a vida, sendo possibilidades de inserção em diferentes espaços sociais e em diferentes modos de interação. Os discentes da EJA têm expectativas muito coerentes de se apropriarem desses suportes para a interação de diferentes espaços, seja na família, no trabalho, no meio social, ou seja, em práticas sociais diversas em que eles são excluídos ou que se sentem inseguros.

A influência que a escrita exerce sobre a produção oral do sujeito é perceptível em determinados contextos, nos quais indivíduos que convivem em um mesmo ambiente, possuem poder aquisitivo semelhante e trajetórias familiares parecidas, apresentam diferenças significativas na linguagem. Aqueles que têm maior escolarização, que concluíram as etapas do ensino regular ou cursam o ensino superior, desenvolvem um tipo de linguagem distinta dos que não tiveram a oportunidade de permanecer por mais tempo na escola.

Esses sujeitos, por meio dos estudos, da leitura e da escrita, passam a transformar sua oralidade, processo esse possibilitado pela escola. Na prática discursiva do discente D24, a escrita e a leitura, com ênfase na Língua Inglesa, evidenciam que é a oralidade nessa língua que amplia as possibilidades de participação nas práticas sociais e de apropriação de novos conhecimentos. Segundo Van Dijk (2020, p. 162) muitas propriedades do discurso se adaptam a situações complexas em vez de ser controladas por categorias sociais gerais ou grupos como classe, idade e gênero, podemos ressaltar a interação na sala de aula entre docentes e discentes.

Para que ler e escrever faça sentido para os discentes da EJA, os docentes devem mobilizar conhecimentos prévios e quanto mais ampliar o repertório de textos e de conceitos que os discentes vão estar familiarizados, esses podem desenvolver influências contextuais mais exitosas referentes as situações, atividades e objetivos relacionados a leitura e escrita na EJA, como inserção ou ascensão ao mercado de trabalho, e práticas sociais aonde estão inseridos, evidenciando que seus saberes são legitimados por meio de suas habilidades de leitura e escrita e que a sociedade os reconheçam e valorizem.

Para a ACD, a elaboração de inferências envolve diversas situações em que os discentes da EJA são desafiados a ler e escrever para além do que está explícito ou exposto em sala de aula. Essas habilidades se manifestam em contextos cotidianos nos quais esses discentes estão inseridos, seja em casa, nas interações com a família, no trabalho ou em outros espaços sociais, revelando-se tanto nas falas quanto nas práticas e experiências que vivenciam. Conforme Fairclough (2001, p. 107) explica: “Os textos também são consumidos diferentemente em contextos sociais diversos. Isso tem a ver parcialmente com o tipo de trabalho interpretativo que neles se aplica”. Logo, a prática discursiva vai se justificar em textos. Vejamos abaixo:

*Eu sinto que aprendo mais quando os professores escrevem no quadro e a gente vai **escrevendo, lendo** e entendendo, porque não adianta nada a gente **escrever** sem **ler** e entender o conteúdo, quando eu tenho aula de Qualificação Profissional, o professor escreve muito colocando os conceitos dos conteúdos para a gente aprender o que é empreendedorismo, como empreender, e isso me interessa porque eu ajudo em um salão de beleza, escovando cabelo e sou designer de sobrancelha, assim eu aprendo mais para depois ter meu próprio negócio.*

**D22, Ciclo III, 16 anos.**

A prática discursiva da discente D22 corrobora que a prática pedagógica do docente não pode ser aleatória, os conteúdos e as atividades desenvolvidas em sala de aula devem ser objeto de planejamento, das escolhas de atividades, dos interesses práticos da turma, possibilitando os discentes da EJA evoluírem na qualidade de leitura e escrita, criando caminhos para o processo de conscientização (Freire, 1979). Reforçando o que D22 trata em sua prática discursiva:

“porque não adianta nada a gente **escrever** sem **ler** e entender o conteúdo”. Nota-se, portanto, que o desejo de ter acesso ao conhecimento não só sistematizado, mas crítico, é considerado relevante para sua formação e tem aproximação com a emancipação social dos discentes, ao mesmo tempo em que assume a parte política e educativa das práticas pedagógicas concretas que podem ser desenvolvidas pelos docentes na mediação dos sujeitos (discentes) e objeto (conteúdos). Essa questão encontra-se presente também no discurso de D15:

*Eu venho pra escola todos os dias e o dia que eu nem **escrevo** e nem **leio** algo quando estou na sala de aula pra mim eu não aproveitei a escola, mas sempre tem, a não ser que seja alguma atividade fora da escola, uma aula em outro local, ou até mesmo no pátio quando tem palestra, então a professora pede pra gente prestar atenção ou quando quer perguntar alguma coisa depois, é só escrever, mas como tem pessoas que não sabe escrever direito, eu até me ofereço pra ajudar, por isso que a gente tem que **ler** e **escrever** sempre, e não ficar só conversando ou bagunçando na sala de aula.*

**D15, Ciclo IV, 16 anos.**

A discente D15 revela em sua prática discursiva o sentido e significado de estudar na modalidade EJA, considerando “uma dimensão reflexiva e cognitiva inerente ao agente mobilizador e reprodutor da prática” (Gonçalves-Segundo, 2018, p. 84).

As práticas discursivas dos discentes entrevistados, permitem identificar algumas características dessas práticas analisadas, conforme Leite (2013, p. 52) discute, “não no sentido de propor um modelo pedagógico fechado, mas visando contribuir com o conhecimento na área. Como no esforço de frequentar a escola todos os dias, cada discente com suas necessidades desenvolvidas nas práticas sociais em que estão inseridos, buscando ampliar práticas de leitura e escrita na escola, por isso, os docentes devem partir das demandas iniciais dos discentes, considerando seus saberes marcados por histórias participativas dos discentes da EJA.

As análises das práticas discursivas dos discentes sobre leitura e escrita evidenciam que suas experiências escolares passam por elementos de sua inserção social, revelando formas particulares de significar o espaço educativo. Suas falas indicam um esforço constante de permanência na escola, mesmo diante de adversidades cotidianas, o que demonstra que o retorno à educação formal, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, está vinculado a projetos de vida que buscam não apenas a escolarização, mas a ampliação de possibilidades de participação social e acesso ao mundo letrado (Freire, 2009). Assim, a presença dos discentes na escola revela-se como um ato de resistência e de afirmação de identidades e emancipação social.

No interior dessas trajetórias, os saberes discentes emergem como categoria analítica central. Os dados revelam que os sujeitos entrevistados trazem para o espaço escolar um

conjunto significativo de conhecimentos construídos em seus cotidianos, nos contextos de trabalho, nas relações familiares e nas vivências comunitárias. Esses saberes, muitas vezes não reconhecidos pela instituição escolar, são fundamentais para compreender os modos como os discentes aprendem e se expressam. Como destaca Certeau (1994), o cotidiano é lugar de produção de saberes e práticas que escapam às normas institucionalizadas.

Dessa forma, o docente na EJA adquire contextos específicos, externalizados pelos discursos dos discentes, como por exemplo: o ensino de conteúdos descontextualizados que deverá assumir uma perspectiva dialógica e participativa. Os resultados desta tese sinalizam que práticas pedagógicas mais eficazes são aquelas que partem das demandas e narrativas dos discentes, considerando suas histórias de vida como ponto de partida para o processo formativo. Como afirma Paulo Freire, “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (Freire, 2009, p. 113). Conforme o autor supracitado, educar é um ato de escuta e construção coletiva do conhecimento e não de imposição de saberes prontos. O docente, portanto, deve atuar como sujeito mediador, capaz de transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, onde os saberes discentes se integralizam aos conteúdos, potencializando a aprendizagem dos discentes da EJA.

No tópico a seguir, damos continuidade aos saberes discentes quando emergem em seus discursos o planejamento e o tempo escolar, o que vem organizado pela gestão escolar e praticado pelo corpo docente, sendo necessária as ações educativas.

#### *6.2.2.2 Planejamento e o Tempo escolar*

O planejamento pedagógico e a organização do tempo escolar são dimensões fundamentais para integração da prática pedagógica considerando os sujeitos da EJA e torna-se essencial que o tempo dedicado à escola seja valorizado por meio de um planejamento intencional, contextualizado e dialógico. Para Freire (1996), o ato de planejar na educação deve partir da escuta e da vivência dos educandos, de modo que o processo de ensino-aprendizagem responda às suas reais necessidades e aspirações. Nessa perspectiva, o tempo escolar não pode ser desperdiçado com improvisações didáticas, pois isso representa, muitas vezes, uma nova forma de exclusão. Como reforça Arroyo (2005), é preciso compreender o tempo na EJA como um tempo carregado de urgência e significado, que exige do educador uma postura ética e comprometida com a construção de trajetórias de aprendizagem consistentes.

Assim, planejamento e tempo escolar deixam de ser apenas elementos técnicos, de cumprimento pedagógico da gestão escolar, para se afirmarem com reconhecimento das singularidades e necessidades reveladas pelos discentes.

Sob essa perspectiva, o entrevistado D6 do Ciclo III destacou a prática pedagógica proporcionada pelo docente partindo de um planejamento construído de acordo com as necessidades dos discentes. Eis as suas impressões:

*Tem algumas disciplinas que eu esperava mais, não só eu, mas acredito que meus colegas de classe, porque a gente já conversou sobre isso, como na disciplina de inglês, a gente tem pouco **tempo**, só uma aula, a gente fica vendo só as cores, coisas que a gente já sabe, eu acho que tem coisas que poderia ser mais aproveitada, tudo é muito repetitivo, se fosse pra ficar até 10h, eu ficava e todos da classe também. Eu não vejo o professor empenhado como outros professores, como também educação física, ele relata que não tem tempo, é tudo muito rápido, eu entendo também, mas se a gente necessita dessa disciplina, deveria haver um **planejamento**, uma reunião, pelo menos uma vez por mês pra aula ser boa, muitas vezes pedimos para explicar algum assunto e o professor sempre relata que não tem **tempo**, e as vezes fica até irritado.*

**D6, Ciclo III, 29 anos.**

A prática discursiva do entrevistado D6 revela informações essenciais para o entendimento das práticas pedagógicas em discussão, como conteúdos repetitivos, falta de empenho e tempo do docente e ausência de diálogo entre docente-discente. Fairclough (2001), em sua abordagem, examina as inter-relações entre linguagem, poder e sociedade, e tais conceitos se mostram particularmente pertinentes na interpretação das preocupações articuladas por D6.

Em primeiro lugar, ao considerar a fala do entrevistado como uma prática discursiva, percebe-se que ele se coloca como sujeito social ao verbalizar suas percepções e vivências no contexto educacional.

Em segundo lugar, a prática discursiva apresentada por D6 critica superficialidade das aulas de inglês, nas quais se observa uma aparente falta de engajamento e planejamento por parte do docente. Tal crítica remete à reprodução de estruturas condicionadoras que, ao invés de promoverem uma aprendizagem significativa e transformadora, perpetuam práticas pedagógicas sem diálogo com os discentes.

Fairclough (2012) postula que o discurso não se limita a ser um mero espelho da realidade, mas também opera como um mecanismo de (re)criação, implicando que as

abordagens educacionais podem estar reforçando ideologias preponderantes ao invés de confrontá-las.

O entrevistado D6 também aponta para a metodologia do docente ao mencionar que “é tudo muito repetitivo”, contribuindo para a concepção tradicional de educação e com um sentido oposto à contribuição para a socialização dos saberes discentes na EJA. Assim sendo, continuam sem o domínio dos meios identitários, sociais, culturais que poderiam estar contribuindo para os saberes discentes. O entrevistado explica a metodologia do docente como falta de um planejamento mais efetivo. Com essa compreensão, ele faz referência não só às questões metodológicas nesse momento do discurso como também a questões relacionadas à organização do trabalho pedagógico docente.

Essas considerações alertam, portanto, que devemos refletir sobre quais práticas pedagógicas são essenciais e pertinentes para a aprendizagem do discente da EJA, de modo a contribuir para que esses discentes sejam sujeitos das transformações sociais, instrumentalizados por seus próprios discursos por meio dos quais percebem o mundo ao seu redor e se fazem perceber por outros sujeitos, isso tudo partindo de seus saberes aqui revelados.

Outros discentes entrevistados, D17 e D18, também ressaltam a prática pedagógica articulada a um planejamento mais organizado. D18 ainda resalta o tempo como uma prática considerada importante para os discentes da EJA:

*A escola necessita de mais **planejamento** para os professores porque tem semana que mesmo o professor de educação Física estando na escola, ele não entra na sala, a gente tem mais de dois meses que não tem essa aula e quando tem a gente não vai pra quadra pra fazer algum exercício e também na sala, tem um assunto que é a mesma coisa que é “bem-estar”.*

**D17, Ciclo III, 52 anos.**

*Tem algumas disciplinas que precisa de mais **planejamento**, tem um exemplo da disciplina de inglês e de educação Física, não sei se é o **tempo**, mas eu escuto o boa noite, coloca uma atividade simples no quadro e depois, as vezes explica e as vezes não explica, aí a gente fica perdido, porque eu estou no começo e estou aprendendo, se o português é difícil imagina o inglês que é outra língua, mas a gente ver que o **tempo** não ajuda.*

**D18, Ciclo IV, 50 anos.**

Nesse aspecto, as citações acima contribuem para as práticas curriculares na EJA estarem condicionadas ao planejamento e ao tempo escolar, sendo importante levar em consideração as práticas discursivas dos discentes no espaço da sala de aula, onde estabeleceram uma relação com a escola como um espaço não só de aprendizagem, mas também de possibilidades de mudanças na forma de agir.

Podemos destacar o artigo de Farias, Silva e Ireland (2021), ao abordarem sobre *os tempos de vida e os tempos da escola*, para a EJA, problematizando o potencial dos discentes e a rigidez do tempo impostos pela escola de modalidade EJA, no turno noturno. Os autores enfatizam o modo de agir no planejamento, envolvendo organização do trabalho do docente na escola de modalidade EJA, destacando que os discentes apontam para a necessidade de se repensar a distribuição do tempo escolar dentro do planejamento docente, levando em consideração os projetos pedagógicos da escola, as expectativas desses discentes e possíveis antecipações oriundas de suas vivências na dimensão pessoal e do trabalho. Concordamos com esses autores quando destacam que os discentes da EJA vivenciam as mesmas experiências “[...] que reproduzem o mesmo modelo da lógica temporal já conhecida; não resistem a esse choque e acabam abandonando, muitas vezes definitivamente, a educação escolar” (Farias; Silva; Ireland, 2021, p. 43).

Nesta mesma direção, Reznik e Ayres (2012, p. 121), ressaltam:

É nesse contexto que acreditamos ser preciso repensar a maneira que os educadores vêm tratando a formulação dos objetivos de ensino. É preciso encarar esta questão de forma coerente com a visão que temos do papel da escola. É preciso questionar os objetivos mais gerais do grau que atuamos, da série e da disciplina, dentro deste contexto proposto.

O discente D6 aponta questões relativas ao poder e à autoridade no ambiente escolar, indicando que os professores frequentemente demonstram indisponibilidade para explicar os conteúdos e até mesmo irritação frente às demandas dos discentes. Por sua vez, D17 e D18 apontam para a ausência dos professores nas aulas, mesmo quando estão na escola, e a não explicação/demonstração da atividade proposta. Isso denota uma dinâmica de assimetria de poder na qual os discentes estão em situação de subordinação. Fairclough (2001) sustenta que o discurso constitui um campo de luta hegemônica, onde diversos grupos disputam o controle sobre as representações e significados; e essa tensão entre docentes e discentes pode ser vista como porção fundamental dessa luta.

Os discentes entrevistados enfatizam a importância do planejamento e da organização das aulas, sugerindo que uma maior atenção a esses aspectos poderia incrementar a qualidade do ensino. Na visão de Libâneo (2002, p. 25),

A teoria curricular crítica questiona como são construídos os saberes escolares, propõe analisar o saber particular de cada agrupamento de alunos, porque esse saber expressa certas maneiras de agir, de sentir, falar e ver o mundo. Ou seja, são essas práticas discursivas que constroem os sujeitos em relação com as questões do poder. As perguntas a serem feitas num contexto

de aprendizagem seriam do tipo seguinte: como é que o discurso se relaciona com a construção e a subjugação da humanidade? como se relacionam conhecimento e poder?

Neste sentido, o discurso se prorrompe como um campo de estudo e enquanto espaço cujas vozes individuais se entrelaçam, buscando não só a contestação, mas também a conexão e a compreensão mútuas. Assim, as práticas pedagógicas não devem ser vistas apenas como estratégias abstratas, mas como oportunidades concretas de diálogo e transformação, nas quais a sensibilidade às nuances das relações interpessoais e de poder é essencial.

Em relação à importância do planejamento e organização das aulas, é preciso que a prática pedagógica possibilite, a partir das informações e conhecimentos, a curiosidade de novos achados por intermédio de ações integradoras e participativas. Neste sentido, Dálmas (1994, p. 28) argumenta que:

A escola é um segmento da sociedade. E com esta aquela está comprometida na manutenção dos esquemas relacionais do mundo atual. Em outras palavras, a escola está compromissada com a continuidade das relações de dominação e de exploração vigentes, alimentando, constantemente, a opressão e a injustiça. A transformação desta sociedade é o enfoque primeiro da educação libertadora. A vivência de uma metodologia participativa na qual as relações solidárias de convivência pontificam, provoca, mesmo que lentamente, a concretização de uma nova ordem social, iniciando pela parcela menor, que é a escola. É preciso propiciar à pessoa a possibilidade de poder vivenciar uma nova dimensão da vida social, na qual não participe só na execução, mas também na discussão dos rumos da instituição escolar. Em outras palavras, presença ativa e criativa na elaboração, execução e avaliação, isto é, na decisão e no fazer do planejamento.

Assim, a sugestão de uma maior organização e comunicação entre discentes e docentes aponta para o diálogo e da participação ativa dos sujeitos na co-construção do ambiente educacional. Na seção desta tese em que discutimos o Estado do Conhecimento, referenciamos estudos que estavam embasados no diálogo como foco de emancipação social, este destacado como ponto de partida para práticas pedagógicas que envolvem o currículo (Vale, 2012). A tese de Alves (2022) reforça as práticas pedagógicas na EJA como prática dialogal no espaço escolar, envolvendo docentes e discentes. Mesmo sem saber dessas teorias – supõe-se – o entrevistado propõe, pois, uma maior transparência e colaboração no planejamento das aulas, promovendo uma paridade de poder na relação pedagógica.

Ao proceder à análise dos discursos de D6, D17 e D18 sob a ótica da interdiscursividade, torna-se possível examinar como discursos oriundos de distintas bases sociais são mobilizados e entrelaçados na sua construção discursiva. Tomamos como exemplo o discurso do

entrevistado D6 quando menciona à necessidade de um planejamento mais estruturado das aulas, ele pode estar articulando discursos que versam sobre eficiência, responsabilidade e qualidade educacional, discursos esses que são frequentemente predominantes em esferas políticas e acadêmicas, como referenciado na seção 3, sobre a prática pedagógica ser multifacetada. Essa interdiscursividade desvela como as práticas pedagógicas estão imbricadas em uma conjuntura mais ampla de discursos sociais e institucionais (Resende; Ramalho, 2006).

A prática discursiva de D6, D17 e D18, acerca da identidade social, pode elucidar como suas percepções e vivências são moldadas por sua posição social, faixa etária, gênero e demais características identitárias. O fato de os discentes se situarem nos Ciclo III e IV, uma fase mais avançada da escolaridade, pode influenciar substancialmente suas expectativas, concernente ao ensino de inglês e Educação Física, e sua percepção sobre o papel desempenhado pelos docentes. Conforme Santos (2020, p. 50), “tais saberes permeiam a EJA – embora, geralmente, renegados no currículo oficial – porque os alunos transitam por lugares e residem geralmente no entorno da escola onde ocorre essa multiplicidade de expressões no cotidiano deles e fazem chegar até o ambiente escolar”.

É imprescindível considerar que as observações do discente, ao serem filtradas pela ACD, refletem sua experiência individual e evocam e dialogam com um conjunto mais amplo de discursos sociais, políticos e institucionais que configuram e influenciam o campo educacional contemporâneo. A intersecção de tais discursos no âmbito das práticas pedagógicas sugere, portanto, que uma compreensão crítica e multifacetada das relações de poder é basilar para promover uma educação verdadeiramente emancipatória e transformadora (Resende; Ramalho, 2006). Reforçamos nos discursos abaixo:

*Eu noto quando o professor ou professora chega na escola um pouco chateado e não quer falar com a gente, talvez seja por causa de outra escola, acho muito complicado, porque a gente tem dúvida, o tempo é curto e quando a gente vê já tem passado a aula, quando tem professor que passa exercício, escreve muito no quadro e quando vai explicar, aí toca, então ele tem que sair, na minha opinião se o professor se planejar direitinho até pra passar alguma atividade menor pra dar tempo de todo mundo escrever e depois ele explicar era mais proveitoso pra nós.*

**D25, Ciclo III, 48 anos.**

*Só o fato de eu me matricular na EJA já é um desafio, quando eu vim fazer a matrícula foram vários dias, eu voltando, venha de hoje, venha de amanhã, mas eu insisti e acabei fazendo, penso que se tivesse um planejamento sobre essas coisas começando pela matrícula já seria bom, mas vejo também que alguns professores se organizassem para o tempo da aula deixar terminar o que ele começou.*

**D26, Ciclo IV, 36 anos.**

A prática discursiva concernente à ausência de empenho dos docentes relacionados as falas dos discentes entrevistados D25 e D26 acentua a preponderância das relações de poder na interação entre discentes e docentes. Eles evidenciam que o planejamento pedagógico e a gestão do tempo escolar são fatores cruciais para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. As falas destacam a frustração dos discentes diante da falta de disponibilidade dos docentes, da sobrecarga de atividades e da ausência de tempo hábil para explicações e interações significativas. A percepção de que o tempo curto e mal administrado compromete a aprendizagem revela um desejo por práticas pedagógicas mais organizadas, que respeitem o ritmo e as necessidades específicas dos sujeitos da EJA, valorizando o momento em sala de aula como espaço de troca e construção coletiva do conhecimento.

Além disso, os desafios enfrentados já no ato da matrícula, apontado por D26, mostram a carência de um planejamento institucional mais sensível às realidades desses discentes, que muitas vezes precisam conciliar os estudos com outras responsabilidades. A insistência e o esforço pessoal para ingressar na EJA contrastam com a descontinuidade e a fragmentação vividas dentro da sala de aula, sugerindo que o comprometimento com a permanência e o sucesso desses discentes depende diretamente de uma escola mais acolhedora, com professores que organizem o tempo de aula de forma eficiente e significativa, garantindo que as ações iniciadas sejam devidamente concluídas.

Para a ACD, segundo Chouliarai e Fairclough (1999), as práticas se articulam a outras práticas, pressupondo que as relações externas a uma prática determinam a constituição interna. Para explicitar melhor o que os entrevistados D25 e D26 mencionam, é que os docentes são influenciados por fatores externos a sua prática pedagógica e, por isso, há prejuízos no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos discentes, inclusive em situações que não são percebidas pelos próprios docentes, ocorrendo um processo chamado de naturalização das práticas. Vejamos mais falas dos discentes entrevistados:

*Eu trabalho o dia inteiro em casa de família, criei todos os filhos da minha patroa, chego cedo lá todos os dias de segunda a sexta, porque não trabalho no final de semana, mas vou para a escola todos os dias, e tem dias específicos que não quero ir, porque tem matéria diferente, tem uma matéria que é educação física que a gente não tem diálogo e nem interação com o professor, ele é muito calado, e creio que essas matérias tem muitos assuntos interessantes pra falar porque mexe com o corpo, a gente tem uma aula por semana, o professor chega atrasado, termina a aula logo, e se tivesse um planejamento antes, acho que isso não acontecia.*

**D27, Ciclo II, 47 anos.**

A prática discursiva de D27 tem uma dimensão reflexiva sobre o diálogo e a interação com o docente na EJA. Está posto também nesse discurso uma dada prática pedagógica dos docentes, a qual não favorece o protagonismo dos discentes; não há “diálogo” entre esses sujeitos – característica de um fazer baseado na concepção tradicional de aprendizagem, já mencionada anteriormente e que se revela na reflexão de Santos (2020, p. 115):

Esta fala me parece muito elucidativa em relação ao vigor de uma pedagogia tradicional que persiste na EJA e como o uso desse expediente conceitual no processo de ensino-aprendizagem afasta o debate e não interliga saberes pertinentes ao fazer o aluno de depósito a ser simplesmente preenchido, para que este possa repetir – mesmo que de modo pouco crítico – o que lhe foi depositado. A ausência de diálogo democrático, sempre mais tenso, de certo modo acaba por inculcar no aluno uma noção de facilidade no processo de ensino e de aprendizagem na EJA.

Nesse cenário, os entrevistados destacam a percepção de um não comprometimento por parte dos docentes, ao aferir se a atividades propostas está adequada aos objetivos em que os discentes devem atingir para aquele momento de aula, evidenciando uma possível tensão dialética entre discentes e docentes no processo de construção do conhecimento. A sugestão de uma maior organização e comunicação entre discentes e docentes aponta, sobremaneira, para um diálogo e a participação ativa dos sujeitos na co-construção do ambiente educacional. Assim, os discentes entrevistados D6, D17, D18, D25, D26 e D27 propõem uma maior transparência e colaboração no planejamento das aulas, considerando uma paridade de poder na relação pedagógica.

A Análise Crítica do Discurso pode explorar como essas identidades sociais influenciam a construção do discurso do discente, enquanto ator social, e como tais identidades são reproduzidas ou contestadas nas práticas pedagógicas, sendo o nosso foco central de análise o significado representacional do discurso dos discentes da EJA. Vejamos mais falas dos discentes entrevistados em que fica presente o planejamento e o tempo escolar como condicionantes ao processo ensino-aprendizagem dos discentes da EJA:

*Está sendo muito bom esse período em que estou na escola, e tenho observado algumas coisas, eu e minha outra amiga, não falamos nada pra ninguém, fica só para nós duas, mas eu vou contar que por termos muitos professores ficamos comparando um ou outro, principalmente pelo que eles dão nas aulas, tem a de geografia, educação Física e inglês que dispara tanto nas faltas dos professores quanto nos conteúdos que a gente não entende bem, eu até pensei em conversar com o diretor mas depois desisti, podia ser que a turma e eles (os docentes) também não gostassem, mais o que eu noto é falta de organização mesmo, acho que planejamento para a aula ser mais organizada. O professor de geografia só escreve no quadro, o de inglês coloca*

*uma questão e fica a vida toda e o de educação Física desde o início do ano que fala de um tema só que é bem-estar.*

**D30, Ciclo III, 49 anos.**

Um dos fatores recorrentes nas falas dos discentes entrevistados é a falta de organização nos conteúdos postos pelos docentes, o qual é justificado a partir dos próprios discursos discentes um planejamento que contemple o que eles entendem como “aula ser mais organizada” (D30, Ciclo III). O tempo escolar aparece implicitamente, não sendo expresso em evidência como ‘planejamento’, que implica alguns detalhes do desenvolvimento metodológico dos componentes citados acima. O planejamento abrange questões que precisam ser consideradas a partir dos discursos dos discentes da EJA e fazer com que ele tenha sentido, assim como suas decorrências também tem que ter sentido.

A escola tem características próprias e peculiares, o planejamento deve influenciar objetivos do trabalho docente e que seja adequada para o discente, podendo trazer uma contribuição social para cada discente, tornando o planejamento vivo, pois há um sentido social envolvendo práticas sociais em que se deve considerar o papel da escola na modalidade EJA para que ela tenha sentido. Na fala de D30, não está claro a finalidade da escola como resposta social ao pensar o planejamento das ações de ensino conforme a estrutura e organização.

Outra perspectiva pertinente é a análise do discurso como prática dialética, conforme proposto por Fairclough (2001). Nessa abordagem, é possível examinar como o discurso de D30 reflete tensões e contradições relativas ao sistema educacional. Por exemplo, ao expressar insatisfação com a abordagem metodológica nas disciplinas de Geografia, Inglês e Educação Física, a discente revela uma contradição entre as expectativas dos discentes e as restrições temporais impostas pelo currículo escolar.

Para Miranda e Severo (2017, p. 69):

A escola é um dos lugares da experiência sensível. Território de palavras, atitudes, silêncios e, principalmente lugar de movimento e, por assim ser, lugar de vida. E é tomando a experiência como um processo que acontece num espaço-tempo vivido, que acredito que o tempo, como vivência humana, está sendo desconsiderado nos currículos da EJA.

Nesse contexto, a dificuldade em obter apoio e esclarecimento por parte dos docentes ressalta as assimetrias de poder presentes na interação educacional. Segundo Sato e Batista Jr. (2018, p. 58), “o ponto fundamental em ACD é: o poder é instável, as relações assimétricas de poder podem ser mudadas, invertidas, superadas, por conta da concepção dialética e da relação da linguagem e sociedade”. Sob a lente desse fragmento, o discurso da entrevistada D30

evidencia uma possível marginalização ou exclusão de vozes dissonantes na sala de aula, reforçando, assim, a importância das análises das práticas discursivas no âmbito educacional.

Vejamos mais discursos dos discentes entrevistados sobre essa questão:

*O que os professores fazem na sala de aula mas ao mesmo tempo tem coisas que não é tão bom assim como ficar conversando com outros professores ou mesmo com um aluno só que quer atenção, porque o tempo é pouco de aula e muitas vezes só temos aquela aula, quando escrevem no quadro pra gente copiar algum assunto, muitas vezes aquele assunto fica solto, sem ter uma conversa com a gente depois, eu sinto falta do professor discutir assuntos que foi dado em sala de aula com a gente, como vou para o ensino médio no próximo ano, fica muitos assuntos a desejar.*

**D15, Ciclo IV, 16 anos.**

A prática discursiva de D15 evidencia implicitamente o planejamento e o tempo escolar. Mesmo não estando explícito em seu discurso, quando aponta para a ‘conversa com outros professores’ ou ‘dar atenção a um aluno’, ‘muitas vezes o assunto fica solto’, para a ACD o papel do discurso nos modos de organização da sociedade em torno de objetivos emancipatórios tem como foco de atenção “instauração/manutenção/superação de problemas sociais” (Vieira e Resende, 2016, p. 77), nesse sentido, a fala acima reforça essa ideia de organização da sociedade de uma forma mais ativa, lutando por direitos que são garantidos pela constituição brasileira e as relações entre linguagem e sociedade estão cada vez mais presentes e menos complexas nas discussões com o objetivo de mudança social.

Na situação da fala acima, o discente percebe o não compromisso docente por expressar as conversas com outros docentes no momento da aula, configurando as relações de poder e os efeitos ideológicos que a ACD expõe como meios de dominação e exploração no meio educacional. Vejamos, logo abaixo, mais um discurso referente a esta questão:

*Eu acho que a escola deveria dar mais apoio nas aulas, muitas vezes o professor fica só, então fica a correria de uma sala e outra porque a turma não quer juntar, pelo menos eu vejo que falta o professor planejar porque não sai as coisas muito boa como atividade muito fácil que a gente termina logo.*

**D3, Ciclo III, 49 anos.**

A prática discursiva de D3 mobiliza a prática pedagógica do docente por destacar que as turmas dos Ciclos III e IV não querem ficar juntas para assistirem uma ou duas aulas, implicando também o desempenho do docente em sala de aula, por ter um tempo reduzido e estar em duas salas de aulas ao mesmo tempo, refletindo na qualidade da aula, no esforço do docente e na restrição do discente ao ter um momento de aula com interação direta entre docente

e discente. Desse modo, a ACD considera elementos que se articulam dialeticamente nas práticas sociais, não apenas o discurso. Nesse processo, estão implicados atividades, sujeitos, crenças e valores (Fairclough, 2001). Todos esses elementos participam, em relação dialética, da constituição das práticas sociais, pois estão vinculados à linguagem e não se encontram isolados. Assim, há uma interdependência entre linguagem e prática social, de modo que as transformações nas práticas podem ocorrer a partir das mudanças na linguagem.

Embora os discursos dos discentes indiquem geralmente ausências de participação nas práticas pedagógicas proporcionadas pelos docentes, é necessário relacionar esses achados com a teoria crítica de Freire (2009), que sugere a importância de uma educação que valorize os saberes dos discentes, ao descrever “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (Freire, 2009, p. 113). É nessa relação de dialogicidade que a construção e/ou ressignificação dos saberes discentes emergem conforme os questionamentos acontecem no âmbito da escola, seja em sala de aula ou em outros espaços de aprendizagem. A prática discursiva de D3 demonstra um contexto de ideologia ao mencionar o tempo pedagógico em sala de aula do docente como algo naturalizado “muitas vezes o professor fica só” (D3), a rotina escolar também vai refletir nesse discurso através das críticas relacionadas por mencionar – falta de planejamento – o que reflete na EJA uma percepção implícita e ideológica de um ensino menos exigente.

No contexto da prática social, a discente D3 evidencia a forma como o processo de ensino-aprendizagem é conduzido pelo docente, indicando práticas pedagógicas que sustentam as desigualdades, ao mesmo tempo em que revela consciência crítica de seu direito a uma educação emancipatória e de qualidade, atribuindo os elementos que se relacionam dialeticamente com as práticas sociais como: descontentamento como o ensino é conduzido; posicionamento docente aceito no cotidiano escolar.

As práticas discursivas dos discentes entrevistados mostram integração nas falas mesmo que por uma linguagem informal, nas quais correspondem a uma consciência crítica e experiência de vida, estando presente a preocupação de questões estruturais do cotidiano da escola e a fragilidade no planejamento docente, apontando a uma redução do tempo pedagógico e a ausência de práticas pedagógicas que enfatizam o diálogo no processo de ensino-aprendizagem. Estas falas são justificadas também pela observação realizada em sala de aula, como descrito no item 5.4.1 Técnica de geração de dados: a observação, no qual se constatou que em alguns componentes curriculares de forma recorrente não houve integração de práticas pedagógicas com os discentes e seus saberes, ou seja, o diálogo não foi valorizado como prática a dar voz aos discentes em sala, por parte dos docentes.

Fairelough (1999; 2001), Giddens (2009) e Harvey (1992) destacam como um dos elementos da problemática da não valorização do diálogo pelos discentes, é a desconsideração dos processos históricos e econômicos como condição do acesso à educação, atraindo outros elementos que são refletidos pela escola como o sucesso ou fracasso do discente através do trabalho, sendo reproduzidos pelo discurso atravessado pela ideologia. A ênfase no planejamento e no tempo escolar nos discursos dos discentes demonstram relações de poder e exclusão no contexto escolar partindo de suas experiências cotidianas, sendo evidente a estrutura de poder que inibe a participação ativa dos discentes, indicando ausência de planejamento pedagógico estruturado que resultem em um melhor desempenho e maior satisfação nas práticas pedagógicas entre docentes e discentes.

Conforme Libâneo *et al.* (2003, p. 51) afirmam, “a escola como instituição social educativa, vem sendo questionada acerca de seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo”. A intersecção de tais discursos no seio das práticas pedagógicas sugere que uma compreensão crítica e multifacetada das relações de poder é imprescindível para a promoção de uma educação emancipatória e transformadora.

Na próxima seção, damos continuidade com os discursos dos discentes da EJA sobre os seus saberes em sala de aula, onde as práticas pedagógicas dos docentes se envolvem no processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

### 6.3 Discursos dos discentes sobre seus saberes em sala de aula

Os saberes discentes são constituídos através do modo como eles interpretam a própria presença na escola e constroem os sentidos sobre o que aprendem durante o processo ensino-aprendizagem. Esta seção final do capítulo de análise propõe um olhar mais atento sobre os saberes construídos e mobilizados pelos discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujas trajetórias e repertórios culturais desafiam concepções tradicionais sobre o que se considera aprender e ensinar. Trata-se, portanto, de um exercício de legitimação de vozes historicamente marginalizadas, cujos saberes têm muito a ensinar sobre os limites e as possibilidades da escola, sobretudo no contexto da educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

O processo de ensino-aprendizagem na EJA ocorre por meio da imersão na prática e da reflexão sobre essa prática. Não é possível pensar o ensino apenas a partir da palavra, da escrita ou do estudo desvinculado da realidade dos sujeitos. Para conhecer os discentes da EJA, é necessário ir ao encontro deles, saber quem são, onde moram e como garantem o sustento da família. Esses questionamentos auxiliam o docente a repensar a condução da prática pedagógica

na escola e constituem aspectos fundamentais do processo educativo. Conforme discute Freire (2009), a escuta é condição essencial: só é possível compreender o que os sujeitos conhecem e sabem se a escola, na figura dos docentes, estiver disposta a ouvi-los e a compreender sua visão de mundo.

Os discentes da EJA têm toda uma bagagem de vida e de experiências. Os interesses e as experiências discentes podem influenciar o processo de aprendizagem na EJA. Antes da escola, da sala de aula, o que poderia ser experiência pelos docentes através dos saberes discentes seria conhecer o lugar onde esses discentes vivem e com quem convivem. As necessidades e experiências discentes podem ser partilhadas na sala de aula, mas há outras situações que só irão surgir quando os docentes vivenciam as experiências discentes.

Nas ideias de Freire (1967), ao abordar as camadas populares, aqui compreendidas como os discentes da EJA, o processo educativo deve partir dos conhecimentos que esses sujeitos já possuem para, a partir deles, elaborar novos saberes. Freire (1967) reconhece três direitos fundamentais relacionados à aprendizagem e ao conhecimento. O primeiro é o direito de conhecer melhor o que já se conhece, reconhecendo que as camadas populares trazem consigo um repertório próprio de saberes. Reforçamos essa concepção ao defender os saberes discentes como aporte principal para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

O segundo direito é o de se apropriar do que ainda não se conhece, ou seja, dos conhecimentos historicamente produzidos e, muitas vezes, apropriados por outras camadas sociais, aquelas que tiveram acesso ao ensino tradicional desde cedo. Por fim, o terceiro e mais importante, é o direito de produzir o próprio conhecimento. Ter acesso à educação significa também ter a possibilidade de construir saberes, e não apenas reproduzir o que o docente propõe.

Para a ADC, quando o discurso parte de uma elite dominadora, ele tende a impor adversidades e formas de controle sobre as camadas populares. Em consonância com Freire (1967), compreender e garantir esses direitos é fundamental para a construção da cidadania, que envolve dimensões sociais, civis, políticas e culturais.

Ressaltamos o que diz Freire (1967, p. 37),

Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isto respeitadora do homem como pessoa.

Nesse contexto, com a citação acima, o saber da experiência partindo do conhecimento mais elaborado ecoa através dos discursos discentes nas práticas pedagógicas na EJA, a partir

do conhecimento que os discentes já trazem para elaboração de novos conhecimentos, ou seja, a adequação dos saberes discentes com os conteúdos que os docentes apresentam em sala de aula. Vejamos os significados da prática pedagógica, a partir dos saberes discentes, iniciando com o discurso do discente D15, abaixo:

*O professor certo dia, estava falando de diabetes em sala de aula, mostrou um vídeo bem interessante e fizemos algumas atividades, mas o que eu achei bom foi que antes de começar o assunto, ele começou a fazer perguntas como era estimular que a gente falasse algo, então, eu comecei a falar do meu avô, do problema que ele passa por ter diabetes, a nossa luta de casa, eu tenho assistido algumas coisas e aquela aula foi meio que tirar também algumas dúvidas e compartilhar com o professor sobre algo que eu já sabia mais queria maiores informações, passei pro meu avô também. Eu lembro dos conteúdos que o professor escreve com o que já sei para ajudar até na saúde do meu avô.*

**D15, Ciclo IV, 16 anos.**

A prática discursiva na fala do discente D15 demonstra o direito de produzir o seu próprio conhecimento, partindo dos seus saberes e não apenas continuar absorvendo conteúdos, sem oportunidades de se atentar para a consciência crítica. A participação dos discentes nos discursos é uma forma de construção de cidadania e de emancipação social que deve se concretizar nas práticas pedagógicas que promovam a construção da cidadania crítica e participativa.

Para Resende (2019, p. 102),

Uma característica marcante do discurso pedagógico é a sua propriedade recontextualizante, que desloca discursos de outras práticas e contextos originais e os realoca em sua própria prática, de acordo com seu princípio de distribuição, focalização, transmissão, controle e reordenamentos seletivos, sujeitos a visões de mundo particulares e a interesses especializados ou políticos dos agentes recontextualizadores situados (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Manardes; Streme, 2010; Resende, 2019, p. 102).

As relações de poder e o controle podem ser estabelecidas nas relações entre docentes e discentes, neste exemplo, a prática discursiva está relacionada com a cooperação, negando o silenciamento e a competição em sala de aula, mas que é proporcionado pelo docente, esses “discursos constituem parte do recurso utilizado por atores sociais ou grupos para se relacionarem, cooperando, competindo, negociando, contestando” (Resende, 2019, p. 103).

A prática discursiva do discente D15, comprova a observação realizada em sala de aula ocorridos no primeiro semestre de 2023 (Ver na seção 5.4.1 Técnica de geração de dados: a observação). Alguns componentes curriculares ficaram evidentes a integração da prática

pedagógica entre docentes e discentes, tornando os saberes discentes um campo de situações reais de conhecimentos e aprendizagem. Nessa perspectiva, para a ACD “é fundamental a consciência explícita do seu papel na sociedade” (Van Dijk, 2023, p. 114). O discurso também revela uma consciência de seu papel em sociedade, contribuindo para uma prática pedagógica que não apenas o docente ensina, mas também aprende com o discente. As relações de poder, estruturadas historicamente por grupos de dominação, também se manifestam no espaço escolar. Nesse contexto, o docente ocupa, muitas vezes, a posição de sujeito dominador, detentor do poder institucionalizado do saber. No entanto, esse poder é constantemente tensionado e compartilhado com outros grupos, especialmente os discentes, que trazem para a escola seus próprios conhecimentos, valores e ideologias, confrontando e ressignificando o controle exercido pela instituição, sobretudo no espaço da sala de aula.

Essas diferenças nos modos de legitimação também se manifestam em diferentes gêneros, assuntos, estilos de discurso. As discussões, as argumentações e os debates, por exemplo, não são característicos do discurso ditatorial. Daí a importância da quantidade e natureza da legitimação discursiva nessas diferentes modalidades de sistemas de poder (Van Dijk, 2023, p. 56).

No contexto da citação acima, o discurso de D15 contribui para uma prática que não apenas ensina, mas também aprende, em meio ao exercício do poder que tem como provocar a resistência do menos favorecido partindo do discurso. Podendo questionar e interagir com o grupo que está na posição de dominação, desviando-se de um currículo tradicional e pré-estabelecido pelo cotidiano escolas, o docente proporciona práticas pedagógicas mais problematizadoras e menos transmissíveis, contribuindo para a emancipação social dos discentes, por fazer o processo de significação de conhecimentos ser multiplicador na sala de aula e ter esses saberes validados pelo docente quando a aula acontece. Vejamos mais um exemplo no discurso do discente D23 abaixo:

*É interessante que os conteúdos que o professor passa de ciências, eu consigo interagir com ele e com a turma, quando eu comecei a falar sobre o inseto o barbeiro em sala de aula, falando do meu pai que havia pego a doença, porque ele mexia com cana-de-açúcar e o professor ouviu e começou a falar também sobre o conteúdo e até pediu para eu dar o exemplo na prática, um fato real que aconteceu, e que isso de fato aconteceu de uns 20 anos atrás, meu pai trabalhava com a cana e tomava sempre caldo de cana e ele acabou pegando a doença.*

**D23, Ciclo III, 47 anos.**

A prática discursiva do D23 corrobora com o processo de significação dos saberes

discentes em sala de aula, ou em outros espaços onde o docente proporciona práticas pedagógicas integradas aos saberes dos discentes da EJA, trazendo uma visão emancipadora e educativa de participação na vida social, política e cultural desses discentes.

Neste sentido, o exercício permanente do pensamento crítico, como, por exemplo, proposto na dinâmica da ACD, irá contribuir para a compreensão do *ethos* social, cultural, econômico, favorecendo a resolução de problemas experienciados em seus contextos pessoais e sociais (Cirne; Efken, 2023, p. 20).

Desse modo, podemos afirmar que as assimetrias de poder tomam menos espaço quando são constatadas práticas pedagógicas integradas entre docentes e discentes, visto que as relações de poder são manifestadas pelas interações, e o exercício de poder dos discentes, resultam em uma limitação, já que os docentes possuem poder e exercem um controle social sobre os discentes (Van Dijk, 2023, p. 41). Uma característica dessa prática pedagógica é a consciência crítica que é produto do conhecimento, da aprendizagem e dos saberes presentes em cada história de vida dos discentes da EJA. A escola precisa receber os discentes como eles são, com suas histórias, seus valores, suas experiências, seus trabalhos. Quando a aprendizagem e o conhecimento são negados partindo das práticas pedagógicas docentes, significa negar as pessoas, as existências, a sua personalidade, a sua família, a sua relevância econômica, e, conforme Freire (2009, p. 21) afirma: “não há docência sem discência”. Ele se refere a reflexão cotidiana da prática pedagógica docente, e enfatiza a integração entre docente e discente no ato de aprender e ensinar sendo uma construção conjunta de conhecimentos. Para manter as assimetrias de poder, o processo que é naturalizado seria os docentes terem controles dos eventos comunicativos em sala de aula, delegando as falas cujos discentes são permitidos a falar apenas quando o docente der o acesso (Van Dijk, 2023).

Nesse contexto de prática pedagógica acima descrito por D23, há uma integração com os conteúdos apresentados pelo docente e diálogo discentes. Nesse discurso abaixo, do discente D24, a prática discursiva evidencia o poder social e o discurso “que podem ter um contexto de controle institucional ou de grupo sobre as cognições de outras pessoas e outros grupos, usualmente no interesse de poderosos” (Van Dijk, 2023, p. 83).

*O tempo de hoje é violento e a galera não tá mais respeitando da forma certa, eu acho que as pessoas tem muito preconceito com as religiões, nas aulas de religião eu converso com a professora porque ela fala de todas as religiões, eu assisto os programas e pelo youtube, tem vez que eu puxo a aula para a professora e ela começa a discutir e quer saber mais e acaba que outros*

*alunos também começam a falar sobre as idas a igreja, tem um dia na semana que muita gente falta porque vai para os cultos.*

**D24, Ciclo IV, 17 anos.**

Percebemos que o poder social, nesse discurso sobre a religião – em que o docente ocupa posição destacada na manutenção do controle sobre as cognições dos discentes –, manifesta-se na prática pedagógica não como um exercício de dominação, resistência, ideologia ou hegemonia, mas como um espaço de problematização, diálogo e experiência, construído a partir do discurso dos sujeitos da EJA. Na fala “*tem vez que eu puxo a aula para a professora e ela começa a discutir e quer saber mais e acaba que outros alunos também começam a falar sobre as idas a igreja*”, do discente D24, o saber construído pela cultura do lugar está integrado aos conhecimentos dos costumes, das tradições de um grupo que frequentam as mesmas instituições, como a igreja, inferimos que, ao trazer o discurso sobre “as idas a igreja”, o discente D24 reforça a ideia da cultura que está presente no entorno da comunidade escolar, onde há presença de igrejas católicas e evangélicas e os discentes são frequentadores desses ambientes e tem até dias específicos durante a semana letiva escolar em que não comparecem às aulas.

Verificamos que com o discurso de D24, a presença da docente que especifica a importância de cada religião com a cultura da comunidade escolar envolvendo os saberes discentes são relevantes para consolidar e dar sentido as práticas pedagógicas entre docentes e discentes, sendo justificada por Santos (2020), ao qual reforçamos as ideias mencionadas na seção 33 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA COMPREENSÃO MULTIFACETADA, sobre os saberes discentes que devem ser praticados cotidianamente na escola, “é preciso que se perceba que esse vetor da religiosidade está implicado nos discentes da EJA, e também nos docentes, influenciando suas formas de conceber o mundo” (Santos, 2020, p. 42).

A ACD “é projetada para mostrar problemas enfrentados por pessoas condicionadas as formas particulares de vida social”, segundo Fairclough (2012, p. 312). Nesse sentido, as práticas pedagógicas integradas aos saberes discentes devem ser baseadas nas vivências concretas dos discentes da EJA, com escuta ativa e sensibilidade as suas trajetórias pessoais, profissionais e culturais. Sendo a sala de aula um espaço de troca onde os conhecimentos adquiridos ao longo da vida devem ser respeitados e integrados a prática pedagógica vivenciadas na escola.

Os discentes da EJA devem ser protagonistas no desenho e execução das atividades na escola, pois são eles que têm as histórias de vida, suas experiências no trabalho, na cultura, nos espaços onde sofrem com o abandono e a falta de prioridade dentro das políticas públicas

educacionais, sendo vista muitas vezes como uma modalidade de pouca importância e não estratégica. Vejamos no discurso que irá abordar a percepção discente sobre o processo de ensino-aprendizagem:

*Eu venho para a escola todos os dias na intenção de aprender, fico assistindo as aulas e também converso com as amigas da sala da maneira de ensinar de cada professor, tem professor que dá mais atenção quando a gente pergunta e outros não, principalmente aquelas aulas de só uma vez na semana, como é o caso de geografia por exemplo, ou até mesmo inglês, essas disciplinas o professor deveria conversar mais sobre nossas dúvidas, o que a gente sente e sabe quando coloca o assunto no quadro, ou até dá alguma atividade que não interage com a gente, certa vez a gente ouviu do professor uma coisa que não deveria que era “vá pesquisar no google” ou até mesmo “te vira”, sobre uma dúvida que uma aluna tinha sobre um assunto dado.*

**D3, Ciclo III, 49 anos.**

Essa citação evidencia que o discurso da discente apresenta características de ideologia e hegemonia presentes na prática pedagógica do docente, como se essa posição representasse uma forma de dominação sobre o meio em que está inserida. É possível perceber que essas relações de poder tendem a se naturalizar nos espaços da escola e da sala de aula. Corroborando com as observações em sala de aula, os componentes curriculares citados na fala de D3 acima não teriam integração com os saberes discentes. A ideologia para a ACD, segundo Fairclough (2001), constitui sujeitos e a manutenção de seu funcionamento está condicionado com o posicionamento das pessoas como sujeitos sociais. E a hegemonia parte dessa relação de dominação voltada para o consentimento e a consequência disso é a naturalização de certas práticas. Por isso, no discurso acima “vá pesquisar no google” ou até mesmo “te vira”, enfatizado pela discente sobre o discurso do docente em sala de aula, influenciam o discurso em favor do processo de naturalização e impossibilita o posicionamento dos discentes para o diálogo, a problematização e não abre a possibilidades de mudanças.

De acordo com Fernandes (2024, p. 141),

[...] o discurso é um meio de se manter ou conseguir a hegemonia – a liderança, o poder -, na medida em que é, em grande parte, por meio do discurso, que determinadas relações de poder são reforçadas e naturalizadas, passando a fazer parte do senso comum; e tornando-se, assim, supostamente, incontestáveis. O discurso é também a própria materialização da hegemonia, se considerarmos que, em se tratando da linguagem, há variedades linguísticas que assumem o status de padrão, de língua oficial, às quais outras variedades e outros dialetos devem se subordinar.

Na citação acima, o discurso aparece como principal ferramenta para dar visibilidade e sustentar a hegemonia. Quando a discente D3 percebe, em seu relato, que o docente

frequentemente não responde a questões básicas levantadas na sala de aula, a prática pedagógica integrada aos saberes discentes não se efetiva. Isso inviabiliza a problematização sobre os conteúdos abordados e torna o diálogo rígido, ou até mesmo impossível, perpetuando ideais ideológicos e hegemônicos em espaços nos quais a prática pedagógica deveria promover debate e uma relação de reciprocidade entre discentes e docentes. Nos discursos discentes há também o esperar para práticas pedagógicas integradas aos saberes discentes no mesmo espaço em que há discursos em que são desconsiderados o contexto em que vivenciam as práticas no sentido oposto, pois há contextualização dos conteúdos propostos pelos docentes que buscam integração com a vida cotidiana dos discentes, como foi evidenciado nas observações e consolidadas com o discurso do discente D12 abaixo:

*A professora coloca pra gente quando vai ensinar coisas que fica perguntando, eu lembro de uma receita que ela pediu pra quem tem o costume de fazer em casa ensinar, eu disse que não anotava, mas eu sabia fazer e ela foi pedindo pra dizer as coisas que colocava na receita e ela ia anotando no quadro, o que colocar e depois como eu preparava que foi uma receita de cuscuz recheado, e depois descobri que era cuscuz nordestino. Eu gostei e outros da turma também falaram que fazia. Eu gostei muito de ver algo que faço servir como uma aula e dali aprendi outras coisas.*

**D12, Ciclo II, 50 anos.**

A prática discursiva da discente D12 demonstra a superação das assimetrias de poder, que o conhecimento adquirido através da realidade e cotidiano dos discentes integrados aos conteúdos escolares abre caminhos para a aprendizagem problematizadora, permitindo um diálogo e construção do conhecimento mais próximas com a vida real dos discentes. Isso é visto pela ACD, segundo Chouliarki e Fairclough (1999), como uma prática envolvida no diálogo transdisciplinar. Nossa posição é que se trata de uma prática transdisciplinar que também colabora para uma prática emancipatória e crítica e ainda “a linguagem é compreendida como constitutiva da sociedade” (Sato e Batista Júnior, 2013, p. 55). Reforçamos que a ACD contribui para compreender como as sociedades atuam e produzem efeitos tanto positivos quanto negativos, os quais podem ser amenizados ou neutralizados, dependendo de como a sociedade reage às ações presentes nas diversas práticas sociais. A escola, enquanto instituição de prática social, é um espaço em que esses eventos se materializam, sobretudo na sala de aula, tendo a linguagem como ferramenta central e dimensão fundamental do discurso.

Nesse sentido, o discurso de D12, quando enfatiza “*Eu gostei muito de ver algo que faço servir como uma aula e dali aprendi outras coisas*”, confirma o objetivo da ACD para a compreensão da sociedade (Fairclough, 2001), neste caso, para benefício dos discentes da EJA

com uma compreensão crítica de seu processo de ensino-aprendizagem.

A escola que possui a modalidade EJA deve trabalhar na perspectiva de rever os discentes como eles são, os sujeitos da EJA necessitam de práticas integradoras com seus saberes e os conteúdos escolares para que faça sentido o processo de ensino-aprendizagem e faça a diferença na vida diária desses discentes. Visto também que todos os componentes curriculares para a aprendizagem na EJA são importantes, pois todos têm o foco na leitura, escrita, interpretação e envolve o letramento matemático, sendo importante para o conhecimento dos discentes para o mundo do trabalho. Vejamos mais uma fala do discente abaixo:

*Eu gosto quando tem aula que a gente fala o que sabe com os professores, porque teve aula que foi sobre o plantio de comida como inhame e macaxeira. Então eu lembrei da época que eu era ainda criança e plantava com meu pai, a professora achou bom e pediu para eu falar como plantava e também respondi o tempo para fazer a colheita.*

**D17, Ciclo III, 52 anos.**

A prática discursiva do discente D17 faz referência ao discurso na perspectiva das relações que estabelecem com o mundo, de fazer parte e ser importante no espaço e das relações sociais que estabelecem com outras pessoas. Conforme Silva (2013, p. 59), “De acordo com suas posições, dentro de qualquer prática, os atores sociais percebem e representam a vida social, com diferentes discursos e produzem representações de outras práticas”. No discurso de D17, há uma posição social do discente importante para o momento da prática pedagógica em sala de aula, como “*a professora achou bom e pediu para eu falar como plantava e respondi o tempo para fazer a colheita*”.

Constata-se que se valoriza a experiência de vida e as relações com a cultura e linguagem, considerando fundamental nas práticas pedagógicas dos docentes e discentes envolvendo seus saberes. No entanto, pela construção do processo de aprendizagem dos discentes da EJA, é preciso que os saberes discentes apareçam com frequência em todos os componentes curriculares, porque enriquecem as práticas pedagógicas quando são legitimadas em sala de aula. O discente D17 protagonizou um momento de aprendizagem coletiva, integrada aos conteúdos abordados pela docente, para a ACD, esse discurso é marcado pela experiência, trajetórias e vivências dos discentes em sua maioria trabalhadores e trabalhadoras com vidas marcadas pela exclusão. A prática discursiva de D17 permite perceber que se carrega marcas de pertencimento e emancipação social e reconfigura as práticas pedagógicas em sala de aula para o diálogo e a problematização, e a participação ativa dos discentes da EJA é essencial para uma educação emancipadora.

Destacamos os saberes discentes na EJA por meio de diferentes discursos articulados e a forma como são articulados (Fairclough, 2001) em um dado contexto, neste seria a escola, mais especificamente a sala de aula, e nesses discursos há a importância que esses discentes, jovens, adultos e idosos tem as suas histórias e conhecimentos que não podem ser ignorados. São saberes provenientes do trabalho, das lutas pela sobrevivência de si e da família e das experiências de exclusão. De acordo com esse posicionamento, também tomamos discursos que essas articulações em torno dos componentes curriculares não acontecem na sua grande maioria e são respaldados por práticas pedagógicas partindo dos docentes da EJA excludentes, não participativas e bancárias. Vejamos no discurso a seguir:

*Eu quero muito aprender matemática que é a disciplina que mais gosto, gosto dos números e também sei que não é só número, mas sinceramente eu não vi uma aula que fosse completa, eu gostaria de falar as coisas que vejo na lojinha onde trabalho que é do meu pai, eu fico lá o dia todo, faço vendas e controle também, mais vejo só conta no quadro e alguma atividade que fazemos no quadro e de vez em quando, quando não é semana de prova, a atividade já é pronta. Mas eu não vejo discussão entre a gente em sala.*

**D14 Ciclo IV, 16 anos.**

A prática discursiva do discente D14 proporciona instrumentos para revelar como os discursos presentes em sala de aula constroem expectativas sobre seus saberes em torno da prática pedagógica do docente. No trecho em que D14 revela “[...] eu gostaria de falar as coisas que vejo na lojinha onde trabalho que é do meu pai, eu fico lá o dia todo [...]” permite observar como os conhecimentos são silenciados pelos docentes por não perceberem ou tratar de forma rígida a sala de aula que é um espaço de troca de saberes e construção coletiva. No outro trecho, “Mas eu não vejo discussão entre a gente em sala” (D14), percebe-se que os conteúdos escolares não dialogam com as vivências e experiências dos discentes e acabam não fazendo sentido para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Corroboramos com Franco (2015, p. 601) quando aborda que “As práticas pedagógicas operam a partir do diálogo fecundo, crítico e reflexivo, que se estabelece entre os múltiplos sujeitos, entre intencionalidades e ações”. Por isso, é importante que o docente se permita realizar uma prática pedagógica para o diálogo, e se abra a multiplicidade de histórias que os discentes trazem, valorizando os diversos modos de saber. Segundo Tardif (2002), ao discutir sobre os saberes docentes, ele vai ampliar o debate sobre os saberes serem fruto de experiências acumuladas, historicamente situadas e socialmente construídas, o que para nossa posição é também aplicado aos saberes discentes, principalmente no contexto da EJA. Essa aproximação torna o processo

educativo mais coerente com os tempos, as necessidades e as subjetividades dos sujeitos da EJA.

Para a ACD, o discurso de D14 ressalta “alguns aspectos acerca da relação entre linguagem e sociedade na contemporaneidade” (Fernandes, 2024, p. 13). Reforça também como a linguagem pode mudar práticas e crenças e são utilizadas para reforçar relações de assimetrias de poder, neste caso, na relação entre docentes e discentes. Para esta pesquisa, é importante ressaltar os discursos dos discentes da EJA, articulados à tese central deste estudo: os saberes discentes ressignificam as práticas pedagógicas na EJA, integrando diversos sentidos, como identidade, experiência, cultura e diversidade. Por isso, quando esses saberes são desconsiderados, a escola, por meio dos docentes, tende a perpetuar práticas ideológicas, hegemônicas e de poder. No contexto das falas dos discentes em sala de aula, ficou evidente que, quando o docente dá voz aos sujeitos da EJA, reconhecendo seus saberes por meio das práticas pedagógicas envolvendo leitura, escrita, cálculos matemáticos, uso de ferramentas tecnológicas ou outros recursos, o conhecimento passa a ser valorizado e reconhecido como forma efetiva de aprendizagem. Nesse processo, aprender não é apenas “por aprender”, mas adquire significado ao articular-se com a vida cotidiana do sujeito da EJA, tornando-se relevante para sua experiência e seu desenvolvimento pessoal.

O conhecimento e aprendizagem para a EJA também tem o foco na alfabetização digital, e foi mencionado na fala da discente D8 (p. 193), quando a discente utiliza as redes sociais atuais e que deixa claro que não é trabalhado nas práticas pedagógicas dos docentes da EJA, como também o uso de outro espaço importante que seria a biblioteca, que não necessariamente é um espaço rígido, sem diálogos e interações, mas pode ser um espaço onde há integração entre os docentes-discentes e os livros, as atividades que podem ser incluídas dentro desse ambiente e assim a aprendizagem e o conhecimento são compartilhados com os discentes da EJA e outros sujeitos presentes. Esses elementos são importantes para o processo de ensino-aprendizagem na EJA.

Vejamos o discurso da discente D10 abaixo:

*A gente sempre fica muito na sala de aula, quando vamos para a sala google é só pra assistir algum vídeo de um assunto que os professores falam em sala de aula, ou até a gente nem vai, fica na sala de aula mesmo porque o professor já leva a televisão pra lá. Eu sei que na escola tem outros espaços porque eu estudei a tarde e tem, mas quando fui pra noite a gente não vai pra fazer alguma atividade diferente, é só pra assistir mesmo e depois volta pra sala faz uma atividade e entrega.*

**D10, Ciclo IV, 17 anos.**

O discurso da discente D10, demonstra uma inquietação pela não utilização dos espaços que a escola possui além da sala de aula, a discente cita a sala Google<sup>36</sup>, que é um suporte para assistir vídeos que são complementos de conteúdos explorados pelos docentes e não cita que há uma construção de diálogos após a exibição. A prática discursiva aponta questões ideológicas como estrutura de poder que silencia os saberes discentes e naturaliza as práticas pedagógicas dos docentes como hegemônicas, visto que a ausência de diálogo mediado por ações pedagógicas que venham a ocorrer no vídeo exibido não leva em consideração as vivências e experiências dos discentes, que podem estar inseridos em vários cenários da prática pedagógica ocorrida para a manutenção de poder (Fernandes, 2024). A estrutura da escola com os espaços que podem ser utilizados pelos docentes e discentes<sup>37</sup> são contemplados com a sala Maker<sup>38</sup> que é considerada uma das mais atuais em escola relacionadas ao mundo da inovação e tecnologia, e não há nenhum registro de utilização na EJA, reforçando que estas estruturas desconsideram os sujeitos discentes da EJA como protagonistas (Fairclough, 2001).

Nossa posição é que, ao compreender os saberes discentes como um meio fundamental para a ressignificação das práticas pedagógicas na escola, evidencia-se que, mesmo quando há aparente modernidade, as práticas docentes ainda se apoiam em ideologias e hegemonias que excluem o diálogo e a problematização por parte dos discentes. Na ausência dessas dimensões, o docente detém o poder de selecionar os conteúdos, controlar as atividades e o tempo em que ocorrem, além de determinar seu encerramento sem reflexão, impedindo que as práticas discursivas sejam ressignificadas pelas experiências e vivências dos alunos.

De forma mais geral, é importante compreender que um currículo capaz de viabilizar práticas pedagógicas que mobilizem os saberes discentes é plenamente possível, por isso, concordamos com Charlot (2013, p. 114) quando aborda que “Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos. Isto significa que os conteúdos escolares propostos pelos docentes para os discentes podem ser significativos quando o docente faz atividades em sala de aula, sala google ou outro espaço na escola, é possível reverter práticas docentes como: *“mas quando fui pra noite a gente não vai pra fazer alguma atividade diferente, é só pra assistir mesmo e depois volta pra sala faz uma atividade*

---

<sup>36</sup>Espaço de aprendizagem criativo com uso compartilhado de tecnologia por alunos e professores.

<sup>37</sup> Ver capítulo 5. Na seção 5.1.1 Estrutura Física da escola.

<sup>38</sup>Sala para atividades de montagem de blocos, construção de robôs, pinturas e outras atividades consideradas “mão na massa”.

*e entrega*” (D10), que não considera os conhecimentos que os discentes possuem, ou até mesmo não introduz práticas de diálogo e problematização nos conteúdos propostos.

Para a ADC, a investigação do problema na prática e suas possíveis superações decorre da reflexão sobre tudo o que foi evidenciado. No caso da EJA, os discentes, a partir de seus saberes, apontam os problemas relacionados às práticas pedagógicas vivenciadas tanto por docentes quanto por eles mesmos e, por meio de seus discursos, realizam uma reflexão crítica sobre essas práticas. Também vai contemplar “como questões discursivas se entrelaçam com questões ideológicas e de poder nos processos de transformações sociais” (Fernandes, 2024, p. 203). Os discursos dos discentes sobre seus saberes em sala de aula revelam as histórias, os valores, as atitudes, os sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas da sala de aula e no universo da escola, os discentes da EJA revelam como os docentes agem em determinado contexto, pois a prática pedagógica “[...] implica que o docente não seja apenas professor de conteúdos, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamento” (Charlot, 2013, p. 114).

No que concerne a análise dos discursos dos discentes entrevistados sobre seus saberes em sala de aula, o que ficou mais significativo foi uma crítica recorrente a não integração dos conteúdos escolares e suas vivências cotidianas. Ao analisar tais discursos à luz da Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme a perspectiva de Norman Fairclough (2001), evidencia-se que a prática pedagógica dominante tem operado a partir de uma racionalidade técnica, centrada na transmissão de conteúdos já postos na matriz curricular da EJA (Ver capítulo 4, seção 4.4 Proposta curricular da EJA no município de João Pessoa), desconsiderando os saberes que emergem das experiências sociais, culturais e históricas dos discentes. Essa lacuna entre o vivido e o ensinado reproduz, muitas vezes de forma silenciosa, relações de poder e exclusão simbólica no cotidiano escolar.

Quando os docentes negligenciam ou é pouco explorado o que os discentes já sabem, a aprendizagem fica incompleta. O equívoco mais comum de uma prática pedagógica bancária é tratar o discente como um sujeito vazio, como se não houvesse nele cultura, história, linguagem ou território (Freire, 1987). Essa percepção ainda persiste em muitas práticas docentes, especialmente na EJA, na qual o tempo escolar é dividido com o tempo do trabalho, da família e da resistência. Os discentes, ao afirmarem em seus discursos que “*vejo só conta no quadro e alguma atividade que fazemos no quadro e de vez em quando*” (D14, p. 222), expõem uma fragmentação entre o discurso pedagógico e as realidades múltiplas da sala de aula da EJA. Esta ausência de diálogo é indicativa de uma prática pedagógica que, longe de libertar, reforça as

hierarquias do saber e exclui o conhecimento do cotidiano discente. Conforme Freire (1987, p. 53):

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.

No que se refere aos saberes discentes, esses não são condições de experiências individuais, mas de construções de práticas sociais, conforme a ACD (Fairclough, 2001), que devem ser legitimadas nas práticas pedagógicas no âmbito da escola e da sala de aula. Para Arroyo (2017, p. 151) “Abrir os currículos para que incorporem os saberes da intervenção na vida cotidiana dos educandos. Que incorporem os seus conhecimentos por intervir no seu injusto sobreviver cotidiano”. Desconsiderar os saberes discentes da EJA condiciona um modelo de escola conteudista. A escola, neste sentido, torna-se um espaço de deslocamento simbólico, onde os discentes não se veem representados nem reconhecidos no contexto educativo. O desafio é, portanto, o de ressignificar a prática pedagógica, acolhendo os saberes discentes como ponto de partida para a construção coletiva do conhecimento. Como propõe Franco (2008, p. 120), a escuta pedagógica deve ser sensível às vozes dos alunos, “compreendendo seus discursos como produções sociais marcadas por relações de poder, mas também por potências de resistência”. Vejamos esse discurso do D6 abaixo:

*Eu lembro de uma vez que a professora de língua portuguesa começou a falar sobre preparação de peixe, uma coisa assim, porque estava perto da semana santa, e ela estava falando de receita, aí tinha uma aluna que falou que em vez de falar como fazia o peixe porque a professora não estava falando como realmente era feito, então a aluna disse que trazia um peixe assado e disse como fazia esse peixe com todos os ingredientes e etapas da receita e foi muito bom porque aprendemos a receita e também comemos o peixe na outra aula da professora.*

**D6, Ciclo III, 29 anos**

A prática discursiva do discente D6 está voltada para a linguagem como prática social, e está evidente nesse contexto de fala de como as sociedades funcionam, na sala de aula com a docente fazendo uma explanação de um gênero textual receita, ao abordar sobre a receita de um peixe, a discente fez uma contextualização de como faz o peixe, no trecho “*como fazia o peixe porque a professora não estava falando como realmente era feito*” (D6), para a ACD, os aspectos ideológicos são identificados na forma como a discente se posiciona em seu contexto social, e a docente traz uma prática de avanços ancorada na problematização e no diálogo, as

relações de poder no contexto da aula funcionam e podem produzir efeitos benéficos, conforme afirma Silva (2013, p. 55): “A ADC defende a ideia de que os sistemas linguísticos são abertos à vida social, interage, dialeticamente, com os vários domínios que configuram o mundo social”. É importante ressaltar que o discurso de D6 é direcionado para o contexto das transformações sociais, quando os saberes discentes são valorizados no discurso e são dialeticamente explorados a outros elementos como crenças, valores, desejos, as pessoas. (Fairclough, 2001).

O discurso dos discentes da EJA entrevistados desvendam questões de poder e ideologias subjacentes ao discurso (Silva, 2013, p. 57). Seja por discursos que revelam a integração dos saberes discentes em sala de aula com os conteúdos propostos pelos docentes, seja pela não integração desses saberes discentes e apenas a transmissão de conteúdos escolares sem a participação ativa dos discentes, cumprindo apenas o papel de escrita de conteúdo na lousa e responder atividades. A ACD compreende como as pessoas podem posicionar-se nas práticas sociais diversas, e esta tese trata de elementos das práticas sociais e seus sujeitos, que são os discentes da EJA, nas práticas pedagógicas no contexto da escola, a sala de aula, onde ficou evidente os discursos dos discentes que revelaram a dinâmica dialética da ACD, ora trazendo a linguagem dos discentes como práticas de dominação em sala de aula, ora de resistência nas práticas pedagógicas dos docentes presentes nas assimetrias de poder e práticas hegemônicas sustentadas em sala de aula. Conforme explica Santos (2020, p. 114),

Não estou pregando que se deva abolir o conhecimento escolar sistematizado historicamente e que faz parte da seleção do currículo oficial da EJA e muito menos que se passe a adotar o que interessa pessoalmente a cada aluno porque seria extremamente impertinente e impróprio para o trabalho pedagógico. Mas os professores poderiam observar com mais cuidado e atenção os saberes que estão presentes no cotidiano dos alunos para criar um novo modelo escolar.

A Análise Crítica do Discurso, nesse contexto, oferece não apenas um instrumento analítico, mas uma perspectiva de leitura problematizadora e de posicionamento da linguagem. Reconhecer os saberes discentes, os modos de dizer e os silêncios também é processo de ensino-aprendizagem. Mais do que adequar conteúdos, trata-se de refazer as práticas pedagógicas como problematização contínua para todo os sujeitos que praticam a linguagem abrangendo as questões oriundas das vivências, experiências, cultura, considerando as dimensões dos saberes discentes na EJA.

Como podemos verificar, essa análise contribui para a ACD ao evidenciar o que é necessário para o processo de ensino-aprendizagem na EJA, ressaltando a realidade dessa

modalidade por meio da escola e dos discentes, cujos discursos revelam seus saberes. Entre esses saberes, destacam-se: a produção de conhecimentos próprios a partir das práticas pedagógicas docentes, seja por meio do desenvolvimento de projetos pedagógicos ou da discussão de conteúdos escolares em sala de aula, configurando elementos importantes para a integração dos saberes discentes. Por outro lado, os discursos também evidenciam a negação de práticas pedagógicas integradoras, que desconsideram o que os discentes já possuem enquanto sujeitos históricos, com vivências e experiências sociais e culturais, capazes de contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem na escola, especialmente na sala de aula.

Temos outros destaques referentes às observações em sala de aula, que mesmo não sendo sistematizadas, demonstraram que muitas posturas docentes não reconheciam que havia correlação entre os conteúdos escolares e os saberes discentes a depender do contexto do discente e de suas vidas cotidianas e até mesmo no trabalho, havendo o distanciamento entre o que os docentes ofereciam como ensino, conhecimento e os ressignificados para suas vidas, mas também, como apontava Freire (2009, p. 30) “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos”, isso demonstra práticas pedagógicas possíveis nas relações entre docente e discentes para a compreensão e apropriação do saber. Para tanto, a finalização desta seção e deste capítulo sustentam disposições que são peculiares para a importância dos saberes discentes serem considerados em sala de aula e nos espaços da escola onde as práticas pedagógicas emergem, prevalecendo os campos culturais, sociais, e relações com a linguagem. Partindo das implicações nesse estudo, reafirmamos a tese desta pesquisa, sobre os saberes discentes durante o processo de ensino-aprendizagem na EJA ressignificarem as práticas pedagógicas articulando os seus diversos sentidos como identidade, experiência, cultura e diversidade, a partir do desejo do discente de aprender a ler e escrever, expressando as suas expectativas em relação às práticas dos docentes, reforçando as práticas da leitura e escrita como objetivo principal de aprendizagem, para poderem fazer usos de práticas sociais diversas no trabalho, na família, no lazer, ao ambiente onde esses discentes estão e interagem com o meio social, seja descobrindo ou reafirmando as suas identidades.

As experiências são evidenciadas por meio dos saberes discentes e das práticas pedagógicas envolvidas. Exemplos incluem a participação teórico-prática na elaboração de uma receita de peixe, a análise de doenças adquiridas por insetos, vírus ou bactérias, ou ainda discussões relacionadas à cultura e à diversidade dos alunos, considerando crenças e religiões mais comuns na comunidade em que estão inseridos e com as quais convivem cotidianamente.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este capítulo de considerações finais, é pertinente considerar a modalidade EJA no cenário atual educativo, estando em evidência em torno da alfabetização de jovens, adultos e idosos com o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (2024) sendo um dos objetivos a continuidade dos discentes da EJA na escola para conclusão de seus estudos. Ao concluir esta pesquisa, é necessário retomar o percurso teórico-metodológico trilhado e refletir criticamente sobre os principais achados fundamentada na Análise Crítica do Discurso (ACD). Nesse sentido, a investigação permitiu não apenas a leitura das práticas pedagógicas por meio da linguagem, mas também os motivos pelos quais se optou por ouvir os discursos dos discentes fundamentado na necessidade da escuta atenta e ativa, revelando dinâmicas de poder, exclusão, resistência, assimetrias de poder e ideologias dentro do espaço da escola, mais especificamente em sala de aula.

A nossa problematização inicial foi elucidar a questão central: Como os discentes da EJA, por meio dos seus saberes, ressignificam as práticas pedagógicas em sala de aula? A partir disso, surgiram outras questões relevantes para o tema problematizado, tais como: Qual a compreensão que os discentes da EJA têm acerca do ensino e aprendizagem, dos seus limites e possibilidades teórico-práticas e da constituição articulada dos saberes pedagógicos ao longo do estudo? Como os discentes estão articulando e integralizando os seus saberes em sala de aula? Quais dificuldades e avanços são sinalizados pelos discentes durante o ensino e aprendizagem em sala de aula? As questões foram respondidas através das reflexões dos discentes da EJA apresentadas ao longo da tese, por isso, os discursos analisados evidenciaram que os saberes trazidos pelos discentes da EJA – frutos de vivências diversas, muitas vezes marcadas por trajetórias sociais periféricas, trabalho informal, juvenilização na EJA – nem sempre encontram espaço legítimo na organização curricular e nas práticas pedagógicas escolares.

Quando os docentes se mostram sensíveis a essas experiências e abrem espaço para o diálogo, cria-se um ambiente fértil para uma aprendizagem, que valoriza o conhecimento de mundo dos discentes como ponto de partida para a construção do saber escolarizado, quando não, fica marcada a perpetuação de um ensino conteudista, dentro de um processo de ensino-aprendizagem sem *feedback* entre docentes-discentes, além de não ser possível saber sobre a aprendizagem do discente.

Por isso, ao atender o objetivo geral desta tese, que foi: Analisar o significado das práticas pedagógicas por meio dos saberes discentes em sala de aula na Educação de Jovens e

Adultos, o primeiro objetivo específico foi alcançado: **Identificar as necessidades e demandas dos discentes da EJA, a partir dos seus saberes, de modo a discutir sobre práticas pedagógicas mais adequadas**, quando os discentes entrevistados enfatizavam nos seus discursos sobre o que vivenciavam na sala de aula e no contexto da escola onde ocorriam as práticas pedagógicas proporcionadas pelos docentes, nos achados da pesquisa foram revelados: Os discentes entrevistados enfatizaram em seus discursos os objetivos e motivações para estarem na escola, entre eles: o interesse em entrar na escola após muitos anos que não estudava; aprender o que não tinha aprendido quando era criança; ingressar na escola para ler mais rápido; para concluir os estudos e poder fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); ter a irmã como exemplo de estudar e ser bem sucedida por causa da continuação dos estudos.

Os discursos dos discentes da EJA são recorrentes em componentes curriculares como educação física, matemática, geografia, arte e inglês, sinalizando as necessidades de mudança em relação a metodologias, planejamento e tempo escolar. Os discentes possuem um olhar peculiar sobre a escola, tal como: por casar muito cedo e ficar impedida de estudar para cuidar dos filhos e agora está estudando; por ter influência de amigos do trabalho para obter um cargo com mais remuneração; para ter estabilidade no trabalho; para ajudar a mãe no comércio etc. Eles apontaram que o “como ensinar” do docente é fundamental para sua evolução no processo de ensino-aprendizagem e essas demandas específicas incluíram: Para Língua Inglesa ou Matemática: pronúncia de palavras e exemplos práticos; Para Geografia: discussões, problematizações e reflexões sobre o espaço, o meio cultural e os costumes dos discentes da EJA, em contraste com a insatisfação com apenas escrita no caderno ou resposta de atividades.

O segundo objetivo específico se propôs a: **Analisar como os discentes da EJA da escola campo da pesquisa articulam e integram os seus saberes durante o processo de ensino-aprendizagem**. Temos como achados: a articulação e integração dos saberes dos discentes ocorreram em aulas mais dinâmicas, reflexivas, problematizadoras e dialógicas: exemplos de integração bem-sucedida em sala de aula (Língua Portuguesa, História e Ciências) mostraram que, ao integrar conteúdos com as vivências, experiências, culturas e identidades locais dos discentes, são estabelecidos significados para eles; em Ciências, a integração ocorreu com a vivência de falas próprias dos discentes e discussões de casos práticos; quando os docentes se mostram sensíveis a essas experiências e abrem espaço para o diálogo, cria-se um ambiente fértil para uma aprendizagem significativa, valorizando o conhecimento de mundo dos discentes como ponto de partida para o saber escolarizado; o reconhecimento dos saberes (por exemplo, sobre plantação e cultivo de alimentos, trabalho na construção civil ou

experiências com saúde e família) promoveu a ampliação do sentido do conteúdo escolar e o fortalecimento da autoestima.

O terceiro objetivo específico foi: **Identificar as dificuldades e avanços sinalizados pelos discentes da EJA quanto aos princípios teoria-prática na constituição dos saberes discentes em sala de aula.** Temos como conclusão/achados: avanço/integração: a teoria trazida pelo docente é importante como campo reflexivo, mas quando integrada à prática dos discentes (a partir de uma linguagem acessível), há um desejo e uma representatividade de aprendizagem e conhecimento ainda maior, como as atividades para leitura e escrita na sala de aula e o trabalho com projeto pedagógico com foco mais na leitura; dificuldades/práticas tradicionais: foram sinalizados métodos centrados na cópia da lousa, na memorização de conteúdos descontextualizados e na resolução de exercícios mecânicos, o que revela um distanciamento das reais necessidades e vivências dos discentes; a ausência de uma reflexão crítica sobre o próprio fazer pedagógico contribui para a reprodução de práticas que silenciam a voz dos discentes, como: avanços sugeridos pelos discentes incluíam o uso de recursos tecnológicos (como aplicativos de celular) no componente curricular de Matemática para tornar a prática pedagógica mais colaborativa; a prática pedagógica mostrou-se possível nos momentos em que houve mediação consciente, ética e crítica por parte dos docentes.

**Os discursos dos discentes emergiram através de seus saberes sobre:** o que o discente fala sobre a contextualização do currículo, como querer aprender mais sobre o componente curricular língua inglesa e não ficar apenas nas cores, porque é necessário para o trabalho; a necessidade de ter aulas de educação Física e o docente explicar sobre os conteúdos, este se justifica pelo tempo curto de aula; os saberes trazidos pelos discentes (vivências diversas, trajetórias sociais periféricas, trabalho informal) nem sempre encontram espaço legítimo na organização curricular; o discente sinaliza o desejo de que o currículo integre fatos sobre o meio cultural e os costumes em componentes como Geografia; quando o docente não consegue integrar os saberes, há a perpetuação de um ensino conteudista; a ACD, ao identificar discursos, questiona se os conhecimentos do currículo valorizam ou ignoram os saberes da vida cotidiana; quando há reconhecimento, o conteúdo escolar adquire sentido ampliado (ex.: ao falar sobre doenças sexualmente transmitidas, alimentos que são vendidos na feira-livre ou materiais de construção de obras); o discente expressa vontade de compartilhar com o docente o conteúdo abordado em sala de aula, demonstrando o direito de produzir seu próprio conhecimento e partilhando com todos em sala de aula.

**O que o discente aborda sobre a contextualização do fazer pedagógico:** em seus discursos, os discentes relatam que o ensino se torna significativo quando o docente é sensível

às suas experiências e abre espaço para o diálogo, usando o conhecimento de mundo como ponto de partida; os discursos revelam que a articulação entre teoria e prática é um princípio fundamental desejado; a contextualização emergiu na demanda por práticas pedagógicas mais dinâmicas, reflexivas, problematizadoras e dialógicas; os discentes sinalizam práticas tradicionais e descontextualizadas (cópia da lousa, memorização mecânica) como dificuldades; a contextualização do fazer pedagógico significa para o discente: pronúncia e exemplos práticos em Matemática/Língua Inglesa e discussões reflexivas em Geografia; há uma valorização de práticas colaborativas, como o uso de aplicativos e tecnologias no contexto da sala de aula.

**O que o discente fala sobre a função social da escola:** a função social da escola, na perspectiva discente, está ligada à busca por superação, protagonismo e pertencimento. Eles desejam ser vistos como discentes pertencentes àquele local, como por exemplo: o desejo de retornar à escola para concluir os estudos e ter uma ascensão social; os discentes da EJA buscam um saber mais de si, do seu lugar na sociedade e no meio em que vivem, com o intuito de transformar realidades; a escola deve ser um espaço onde as suas experiências e histórias são visíveis, deixando de ser um espaço de correção de defasagens e se tornando um território de reconstrução de identidades, de revalorização da vida e de produção de novos sentidos para a aprendizagem; a valorização dos saberes discentes promove o fortalecimento da autoestima; a função social ideal da escola, conforme inferido pelos discursos, é romper com a lógica da educação bancária e favorecer a consciência crítica.

Dessa forma, esta pesquisa alcança seus objetivos ao demonstrar como os saberes discentes, quando reconhecidos e integrados ao processo pedagógico, podem potencializar a construção de práticas pedagógicas emancipadoras, sustentadas pelo objeto de estudo: os significados da prática pedagógica na EJA na perspectiva dos saberes discentes. A análise dos discursos dos discentes permitiu uma leitura sensível sobre as práticas pedagógicas na EJA, apontando para a importância da escuta ativa e de espaços de diálogo entre diferentes saberes. A prática pedagógica, entendida como articulação entre teoria e prática, mostrou-se possível nos momentos em que houve mediação consciente, ética e crítica por parte dos docentes sob os discursos dos discentes através de seus saberes.

A ACD demonstra na pesquisa a necessidade de uma prática pedagógica centrada na problematização, no diálogo e na realidade dos discentes da EJA. Esses discursos mostram experiências pedagógicas possíveis nas quais o conhecimento não era apenas transmitido, mas produzido coletivamente, em um movimento de ressignificação da aprendizagem.

A pesquisa também evidenciou que práticas tradicionais ainda estão enraizadas em muitas salas da EJA, podendo também ser resultado de práticas pedagógicas historicamente

fragmentada, muitas vezes alheia à complexidade do cotidiano escolar e às especificidades do público jovem, adulto e idoso. A ausência de uma reflexão crítica sobre o próprio fazer pedagógico contribui para a reprodução de práticas que silenciam a voz dos discentes e reforçam as hierarquias epistêmicas no interior da escola, e, mais especificamente, na sala de aula.

Sob a perspectiva discursiva, o uso da ACD, permitiu compreender como os discursos discentes revelam não apenas posicionamentos individuais, mas também processos sociais e ideológicos que atravessam a prática pedagógica partindo dos saberes discentes. Foram identificados discursos marcados por assimetrias de poder, nos quais os discentes sentiam-se inferiorizados ou excluídos das propostas dos docentes sobre os conteúdos abordados. Em contrapartida, emergiram também discursos de superação, protagonismo e pertencimento, principalmente quando os docentes adotavam estratégias participativas, de diálogo e problematização, reconhecendo os saberes dos discentes como legítimos e fundamentais para o ensino e aprendizagem.

Na interpretação dos dados, consideramos que os sujeitos da EJA não são apenas jovens, adultos trabalhadores e idosos, mas detentores de histórias, culturas e trajetórias que desafiam as práticas pedagógicas escolares tradicionais. Ao dar visibilidade a essas experiências, a escola deixa de ser um espaço de correção de defasagens e passa a ser um território de reconstrução de identidades, de revalorização da vida e de produção de novos sentidos para a aprendizagem.

As análises dos discursos dos discentes da EJA aproximaram esses sujeitos das resistências à hegemonia docente, evidenciando a busca por um saber mais voltado para si, para o seu lugar na sociedade e no meio em que vivem. Inseridos em diversas práticas sociais e com o intuito de transformar realidades, os discentes entrevistados – muitos ainda em processo escolar – representam as múltiplas vozes da EJA, construídas a partir de suas vivências, culturas e experiências de vida.

Como desdobramento da pesquisa, recomenda-se que a prática pedagógica dos docentes na escola e na sala de aula, dê ênfase na escuta dos discentes, no letramento crítico e no uso da ACD como ferramenta de reflexão sobre as práticas pedagógicas. Propõe-se também que futuras investigações aprofundem a compreensão sobre como o currículo pode ser ressignificado a partir das vivências dos discentes, incorporando metodologias participativas e interdisciplinares que rompam com a fragmentação do saber e favoreçam aprendizagens contextualizadas. Além disso, abre-se espaço para pesquisas que envolvam os próprios discentes, contribuindo para a produção de conhecimento situada, horizontalizada e eticamente comprometida com a realidade da EJA. Tal abordagem pode lançar luz sobre dimensões ainda

silenciadas do cotidiano escolar, como o racismo estrutural, as desigualdades de gênero e as violências simbólicas que atravessam os espaços de aprendizagem com os discentes da EJA.

A utilização da ACD como aporte teórico-metodológico desta pesquisa trouxe suas etapas com os elementos que partia de um problema social: a ausência de práticas pedagógicas integradas aos saberes discentes na EJA, não havendo articulação com conteúdos escolares propostos pelos docentes. Foi constatado que em alguns componentes curriculares os docentes fizeram a integração em sala de aula, pelas observações e pelos discursos dos discentes entrevistados, mas a não integração com os saberes discentes ficou visível nas falas de alguns discentes e no desejo de mudança de práticas pedagógicas mais integradoras, como por exemplo: Os percursos da pesquisa evidenciaram os obstáculos a serem enfrentados, como a necessidade de estimular os discentes da EJA a um maior diálogo em sala de aula sobre seus próprios saberes, de modo que esses sejam integrados aos conteúdos escolares. Destaca-se, ainda, a análise de conjuntura, que consistiu na contextualização histórica da posição que o sujeito discente ocupa na modalidade EJA. Por meio dos discursos dos estudantes, foi possível evidenciar o protagonismo desses sujeitos nos percursos sociais.

Ao afirmarmos sobre a importância dos saberes discentes como construtores de conhecimento dentro do espaço escolar, corroboramos com a tese desta pesquisa: **os saberes discentes durante o processo de ensino-aprendizagem na EJA ressignificam as práticas pedagógicas articulando os seus diversos sentidos: identidade, experiência, cultura e diversidade**, a partir do desejo do discente aprender a ler e escrever, a ressignificação que a escrita vai ter sobre a produção oral dos sujeitos, em locais diversos de convívio. Os discursos dos discentes revelaram um esforço constante para estarem na escola, como local pertencente de suas identidades, considerando as histórias de vida e suas experiências, reveladas também no meio cultural com as discussões sobre religião, alimentação e doenças. Os saberes são ressignificados também pela diversidade dos discentes, por seus discursos partirem da necessidade de os docentes terem mais diálogo, tempo e planejamento organizados, de acordo com seus percursos, e que o tempo na escola deve ser valorizado por meio de um planejamento intencional, contextualizado e dialógico. Tal afirmação ganha corpo nos dados empíricos coletados, nas observações realizadas e nos discursos dos discentes, que revelam a presença ativa de sujeitos produtores de sentidos e não apenas receptores de conteúdo. Os resultados demonstram que os discentes da EJA compreendem a escola como um espaço de transformação pessoal e social, onde o ato de aprender está vinculado à experiência vivida.

Os discursos dos discentes apontam motivações que superam a dimensão instrumental da escolarização. Muitos expressam o desejo de “ler mais rápido”, “escrever corretamente” e

“ter um trabalho digno”, associando a permanência na escola ao exercício de sua cidadania e à busca por reconhecimento. Esses discursos, que emergem das vivências cotidianas, reforçam a ideia de que o saber escolar, para adquirir sentido, deve dialogar com a cultura e com a história de vida dos sujeitos. Por isso que o processo educativo é autêntico quando se enraíza na realidade concreta, e o ato de estudar se configura como um movimento de curiosidade e ressignificação da aprendizagem. Assim, os saberes discentes não apenas complementam o conhecimento formal, mas o reconfiguram a partir de seus próprios repertórios culturais.

Durante as observações, constatou-se que, nas aulas em que os docentes reconhecem o valor dos saberes dos discentes, a aprendizagem se torna significativa e participativa. Um exemplo marcante foi a aula sobre o gênero textual receita, na qual uma discente, ao invés de apenas comentar o texto, decidiu preparar o prato e levá-lo à turma. Essa ação mudou a prática pedagógica tradicional e possibilitou a docente reconhecer a importância do saber cotidiano como parte da prática pedagógica. O diálogo entre docente e discente criou um ambiente de partilha e respeito mútuo, no qual o conhecimento foi construído coletivamente.

Outro momento significativo ocorreu nas aulas sobre o plantio de alimentos. Um discente, ao relatar suas experiências de infância com a agricultura, foi convidado pela docente a compartilhar seu saber com os colegas, discutindo o tempo de colheita e os cuidados necessários. Esse gesto simples representa uma mudança epistemológica na prática pedagógica, pois revela que o saber do discente – oriundo de seu contexto cultural e laboral – é legítimo e capaz de enriquecer o conhecimento escolar. Essa postura docente é compreendida como modos de conhecer que se constroem na vida social e que precisam ser reconhecidos como dimensões pedagógicas da EJA.

Os dados também evidenciaram, entretanto, limites nas práticas pedagógicas que ainda se mantêm presas a modelos tradicionais. Os discentes relataram a ausência de diálogo em componentes como Matemática, Geografia e Educação Física, nas quais as aulas se reduzem à cópia de conteúdos e à realização mecânica de atividades. Essa lacuna revela o distanciamento entre o currículo prescrito e os saberes vividos, apontando a necessidade de repensar a organização curricular e as metodologias adotadas. Nessa perspectiva, compreendemos que o discurso educacional é também um campo de disputa ideológica: quando o discente não é escutado, sua voz é silenciada e, com ela, as possibilidades de transformação social que a linguagem pode gerar.

Os discentes também destacaram que o uso de espaços como o *Google Sala de Aula*, restrito à exibição de vídeos, limita as potencialidades da tecnologia como instrumento de aprendizagem crítica. Essa percepção demonstra que os discentes da EJA não são passivos

diante de práticas pedagógicas postas pelos docentes; ao contrário, desejam participar ativamente, propor, questionar e se reconhecerem como sujeitos do conhecimento. Nesse sentido, podemos ressaltar a importância de uma escuta pedagógica sensível, capaz de compreender as vozes dos discentes como produções sociais marcadas por relações de poder, mas também por resistência. Essa escuta é o que possibilita ressignificar a aprendizagem dos discentes e transformar a sala de aula em espaço de diálogo e emancipação.

Outro ponto recorrente nos discursos foi a valorização da tríade “ler, escrever e perguntar”, especialmente nos ciclos iniciais. Essa formulação, aparentemente simples, revela a essência da pedagogia freireana reveladas no ato de ler e escrever como gesto de autonomia, e o ato de perguntar como exercício de liberdade e de pensamento crítico. Perguntar, para esses sujeitos, é afirmar o direito à dúvida e ao diálogo, rompendo com a lógica bancária da educação. Trata-se, portanto, de um aprendizado que não se limita à decodificação da palavra escrita, mas se expande para a leitura do mundo.

Dessa forma, a análise dos dados permite afirmar que os saberes discentes são mediadores fundamentais entre a experiência vivida e o conhecimento sistematizado, constituindo-se como eixo central da ressignificação da prática pedagógica na EJA. As práticas dos docentes que valorizam tais saberes favorecem o protagonismo dos discentes e fortalecem o vínculo entre o currículo e a vida. Já as práticas que desconsideram as experiências dos discentes tendem a reproduzir a fragmentação e o desinteresse, comprometendo o sentido emancipador da educação.

Destacamos a análise dos enunciados a partir dos discursos dos discentes da EJA, por meio das entrevistas e de observações em sala de aula ou outros espaços no interior da escola onde há práticas pedagógicas articuladas pelos docentes. Portanto, em relação aos discentes da EJA, as análises priorizaram as representações de seus desejos, anseios, vivências e experiências como jovens, adultos e idosos trabalhadores, buscando compreender como esses elementos contribuem para ressignificar o que encontram na escola.

Conclui-se, portanto, que a valorização dos saberes discentes não se trata apenas de uma estratégia metodológica, mas de um posicionamento ético, político e pedagógico e emancipador frente à educação de jovens e adultos. O reconhecimento da diversidade de saberes discentes e trajetórias que compõem a EJA exige do docente não apenas conhecimento técnico, mas sensibilidade, escuta e compromisso com a transformação social. Essa é, talvez, a lição mais profunda que a pesquisa oferece: compreendemos que partindo das vivências, experiências, do meio cultural no entorno da comunidade onde moram, onde trabalham, nas relações entre as pessoas, a escola só vai fazer sentido para os discentes da EJA, quando partir

de um projeto pedagógico próprio, advindo de cada realidade escolar, adequando temáticas que sejam integralizadas aos saberes discentes, e acompanhadas da matriz de referência do município em que está inserida, e os docentes são os principais meios de apresentar as práticas pedagógicas para os discentes da EJA e sendo um espiral que nunca finda os processos de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar e ao longo da vida. Sendo um desafio para as escolas da EJA e ao mesmo tempo problematizador e possível de realizar, favorecendo a participação dos saberes discentes e discutir sobre uma nova concepção de currículo vivo na educação de jovens e adultos. Nesse sentido, as condições adequadas para a escolarização na EJA estão condicionadas a ressignificação dos saberes discentes na mediação entre os discentes e docentes da EJA, constituindo-se na articulação entre o currículo, as práticas pedagógicas que influenciam e deem sentido as vivências, experiências, identidades, culturas, diversidade, sobretudo que esses jovens, adultos e idosos constroem no cotidiano da sala de aula e da escola.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Revisão e tradução dos novos textos por Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, João Maria Freire. **Práticas pedagógicas da EJA na Escola Municipal Iarandi Aguiar, Monte Alegre/RN (2011-2020)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

ALVES, Maria Lígia Isídio. **A educação de jovens e adultos e a economia solidária: perspectivas e ressignificações da educação popular**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

ANDRADE, Jerusa Pereira de. **Jovens da Educação de Jovens e Adultos na cultura digital: conexões com letramentos, sociabilidades e aprendizagens**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

ANDRADE, Saulo José Veloso de. **Retorno e permanência de idosos na educação de jovens e adultos no município de João Pessoa-PB**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida mais justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARROS, Abdizia Maria Alves. **Repercussões, na prática pedagógica, da política de formação de professores de educação de jovens e adultos**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para iniciação científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2000.

BARROS, Solange Maria. Bases Filosóficas da análise de discurso crítica. *In*: BATISTA JR., José Ribamar; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

BARROS, Solange Maria. **Realismo crítico e emancipação humana: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso**. Campinas: Pontes, 2015.

BELLAN, Zezina Soares. **Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar maçante**. Santa Bárbara d'Oeste: SOCEP Editora, 2005.

BELTRÃO, Márcio Evaristo. **Políticas Educacionais para Gênero e Sexualidade em Mato Grosso: um estudo crítico do discurso**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

BENVENUTI, Juçara. **Educação de qualidade para EJA: metodologias e currículos inovadores**. Curitiba: Appris, 2021.

BESSA; Décio; SATO, Denise Tamaê Borges. Categorias de análise. *In*: BATISTA JR., José Ribamar; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

BEZERRA, Andrezza Raquel Cirne. **Educação de Jovens e Adultos na escola pública: em busca de processos de educação popular como espaço tempo de aspirações democráticas do conhecimento**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

BORBOREMA, Márcia Ozinete de Alcântara Pinho. **Representações do trabalho docente no estágio supervisionado de língua inglesa na educação de jovens e adultos: um estudo sociointeracionista**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11 de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução do CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006**. Reexame do parecer CNE/CP nº 5/2005. Brasília: CNE, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: CF, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024**. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 jun. 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf). Acesso em: 07 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 04 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 04 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Homologada Resolução que institui diretrizes operacionais para a EJA**. 28 maio 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-homologa-resolucao-que-instituicoes-diretrizes-operacionais-para-a-eja> Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 3, de 8 de abril de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003\\_25.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf). Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento base nacional preparatório à VII CONFINTEA**. Brasília: MEC, 2022.

BRASIL. Resolução do CNE/CEB Nº 1 de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: CNE, 2000.

BRITO, Rayssa Maria Anselmo de. **Formação continuada crítico-colaborativa na educação de jovens e adultos**: uma experiência com enfoque na inclusão de educandos com deficiência. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

BRUM, Maísa Helena. **Formação continuada de professores de língua inglesa**: em busca de uma prática pedagógica multiletrada para a EJA. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

CAMARGO, Janira Siqueira. **Saber Cotidiano X Saber Científico**: um estudo com adultos alunos da educação de jovens e adultos - EJA. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

CATELLI JR. Roberto. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. *In*: CATELLI JR., Roberto; CÁSSIO, Fernando. **A educação é a base? 23 autores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. *In*: CHARLOT, Bernard (org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHOULIARAKI, Lilie. & FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.

CIRNE, Alexcina Oliveira; EFKEN, Karl Heinz. O potencial crítico-educativo da análise crítica do discurso. In: CIRNE, Alexcina Oliveira; EFKEN, Karl Heinz; MENEZES, Anderson de Alencar (org.). **Estudos da Linguagem e Análise Crítica do Discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

CORTADA, Silvana. **EJA – Educação de Jovens e Adultos e seus Diferentes Contextos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

COSTA, Wellington; MARÇALO, Maria João. **Análise Crítica do Discurso (ACD): um movimento metodológico para análise de texto em aulas de língua portuguesa**. *Revelli*, v. 16, 2024.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEL MONACO, Graziela. **O encontro entre o saber de referência dos estudantes e os conteúdos de ciências no currículo da educação de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

DELORS, Jacques (org.). Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. UNESCO. Ministério da Educação e do Desporto. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 05 abr. 2024.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **Qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

EITERER, Carmem Lúcia; REIS, Sônia Maria A. O. Educação de Jovens e Adultos: entre regulação e emancipação. In: SOARES, Leôncio; SILVA, Isabel de Oliveira e. **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education*, v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: As universidades. In: MAGALHÃES, Célia Maria. (org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, p. 225-234, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. Tradução: Iran Ferreira de Melo. **Linha d'Água**, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução e Organização: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman; WODA, Ruth. Análisis crítico del discurso. In: VAN DIJK, Teun A. (org.). **El discurso como interacción social**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1997.

FARIA, Neice Muller Xavier, SKAMVETSAKIS, Adriana. Eventos climáticos extremos no Rio Grande do Sul e os impactos na Saúde dos Trabalhadores. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 50, eddsst8, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6369/18024pt2025v50eddsst8>. Acesso em: 15 out. 2025.

FARIAS, Humberto Vieira; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; IRELAND, Timothy Denis. Os tempos de vida e os tempos da escola: tensões aliviadas pela flexibilidade dos cursos semipresenciais da educação de jovens e adultos. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 1, jan./abr. 2021.

FERNANDES, Alessandra Coutinho. **Análise de discurso crítica para leitura de textos da contemporaneidade**. 2. ed. Curitiba: InterSaberes, 2024.

FERNANDES, Carla Maria Garcia. **Prática da envolvimento**: possíveis contribuições para a elaboração de uma pedagogia em arte na EJA. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FIDELIS, Thiago. O programa nacional de alfabetização (PNA) e a participação da educação nas reformas de base do governo João Goulart (1963-1964). **DIÁLOGO**, Canoas, n. 51, p. 01-08, junho 2023. Disponível em <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/10452>. Acesso em: 11 fev. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspZTq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 141 out. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente: o campo e o núcleo epistemológico da pedagogia**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, Regina Leite (org.) **Alfabetização dos alunos das classes populares**. São Paulo, Cortez, Questões da nossa época, 1992. v. 6.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARDNER, Howard. **Cinco Mentes para o Futuro**. Lisboa: Conjuntura Actual Editor; Coleção Havard Business, 2008.

GIDDENS, Anthony. **A Constituição da sociedade**. Editora: WMF Martins Fontes, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. **A experiência escolar de mulheres na educação profissional integrada à EJA: relações de saber em sala de aula**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Discurso e prática social. In: BATISTA JR., José Ribamar; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro, Brasileira, 2001. v. 2.

GUIMARÃES, Roberto P. O mundo pós-Covid, distopia ou solidariedade? **Jornal da UNICAMP**. 20 jan 2022. Disponível em: <https://www.unicamp>.

[br/unicamp/ju/artigos/ambiente-e-sociedade/o-mundo-pos-covid-distopia-ou-solidariedade](http://br/unicamp/ju/artigos/ambiente-e-sociedade/o-mundo-pos-covid-distopia-ou-solidariedade). Acesso em: 24 abr. 2023.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 04 jun. 2024.

HERMÍNIO, Beatriz. Fake news: origem, usos atuais e regulamentação. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**. 13 abr. 2022. Disponível em: <http://www.ica.usp.br/noticias/fake-news-origem-usos-atuais-e-regulamntacao>. Acesso em: 18 mar. 2023

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IRELAND, Timothy Denis. Educação ao longo da vida: aprendendo a viver melhor. Universidade de Lisboa. **Sisyphus – Journal of Education**, v. 7, n. 2, p. 48-64, 2019.

IRELAND, Timothy Denis. Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004-2010): os desafios da desigualdade e da diversidade. Instituto Paulo Freire de Espanha, **Rizoma freireano**, n. 13, 2012.

IRINEU, Lucineudo Machado (org.) *et al.* **Análise de Discurso Crítica**: conceitos-chave. Prefácio de Viviane Vieira. Campinas: Pontes Editores, 2020.

KRESS, Gunther. O ensino na era da informação: entre instabilidade e a integração. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. **Saberes da experiência que constituem modos específicos da docência na educação de jovens, adultos e idosos surdos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos EJA**. São Paulo: Cortez, 2013.

LÉVY, Pierre. **As árvores do conhecimento**. São Paulo: Editora Escuta, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17958>. Acesso em: 11 mar. 2024.

LOSSO, Adriana Regina Sanceverino. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica na educação de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAIA, Carla Linhares; Dayrell, Juarez. Juventude e relações intergeracionais na EJA: aproximações do espaço escolar e sentidos da escola. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; LEÃO, Geraldo. **Educação e seus atores: experiências, sentidos e identidades**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE Maria Cristina; ALMEIDA Maria Amélia; OMOTE, Sadao (org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Edel, 2003. p. 11-25.

MARTINS FILHO, Lourival José; CORD, Deisi. Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos: constituições brasileiras em debate. In: **V Congresso Brasileiro de Alfabetização, Anais [...]** Florianópolis, SC, 2021.

MARTINS, Linair Moura Barros. **A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MELO, Ivanise Simplício de. **Os saberes da formação de professores da educação de jovens e adultos do campo do Estado de Pernambuco**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MENEZES, Jonas Baroni Ferreira de; LIMA, Ana Michele da Silva; NUNES, João Batista Carvalho. Ética na pesquisa: um estudo sobre teses de doutoramento em educação. **Horizontes**, v. 38, n. 1, p. e020051, 2020. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/897>. Acesso em: 25 set. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MIRANDA, Eufrázia Nenê; SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. Tempos escolares e tempos de vida: (re)pensando práticas pedagógicas da EJA na contemporaneidade. **Revista Educação e Emancipação**, v. 10, n. 2, p. 53-82, 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/7387>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Acesso em: 14 jan. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de Conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**. v. 8, n. 55, 2021.

NEXO JORNAL. **O Direito à Educação no Brasil**. 26 de agosto de 2020 (atualizado em 25 de abril de 2021 às 15h06). Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2020/O-direito-%C3%A0-educac%C3%A7%C3%A3o-no-Brasil>. Acesso em: 16 jan. 2023.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE. **Meta 10 - Educação de Jovens e Adultos**. 2023. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/eja-integrada-a-educacao-profissional>. Acesso em: 18 jan. 2023.

OLIVEIRA, Marcus Vinicius de Melo; GUERRA, Tiago Cavalcante. Projeto autonomia do saber na EPG Dorival Caymmi: novos caminhos na EJA. **Argumentos Pró-Educação**, v. 3, p. 440-457, 2018.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 20 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19**. 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 20 set. 2023

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2015.

PARAÍBA. Conselho Municipal de Educação. **Anexo à Resolução CME n.º 002/2000, de 13 de junho de 2000**. João Pessoa: CME, 2000.

PARAÍBA. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca**. João Pessoa: EMTBF, 2023.

PARAÍBA. Secretaria de Educação e Cultura. **Continuum Curricular**. João Pessoa: SEDEC, 2021.

PARAÍBA. Secretaria de Educação e Cultura. **Matriz de Referência Curricular (MRC)**. João Pessoa: SEDEC, 2021-2022.

PARO, Vitor Henrique. **Projeto Político Pedagógico**: uma construção coletiva. YouTube, 28 de junho de 2022. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=kPktCAEOvAo&ab\\_channel=CMESSerra](https://www.youtube.com/watch?v=kPktCAEOvAo&ab_channel=CMESSerra). Acesso em: 10 set. 2023.

PEREIRA, Carmem Lúcia de Oliveira. **Leitura e escrita na educação de jovens e adultos**: dificuldades na aprendizagem e importância no desenvolvimento social. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERUZZO, Flávia. **O processo de tomada de consciência em idosos agricultores egressos da EJAI quanto à mobilização dos saberes escolares nas lidas cotidianas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021.

RAMALHO, Lindolfo Santos. **O processo de escrita da carta pessoal por estudantes da educação de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. Ideologia e representação de atores sociais: a invasão ao Iraque. **Revista Investigações**, v. 18, n. 2, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1488>. Acesso em: 30 out. 2025.

REA, Louis M; PARKER, Richard A. **Metodologia de Pesquisa**: do planejamento à execução. Tradução: Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira, 2000.

RESENDE, Viviane de Melo (org.). **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

REZNIK, Tânia; AYRES, Cléa Braga Moreira. Formulação de objetivos de ensino. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

RIBEIRO JÚNIOR, Ramon Marcelino. **Narrativas inspiradoras e utopias nebulosas**: um estudo da relação com o saber de sujeitos da EJA - EPT, do Instituto Federal de Goiás. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Revista Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 184-201, 1999.

ROGGERO, Rosemary. Notas provocativas sobre a sobrevivência da educação de jovens e adultos no Brasil. *In*: CORTADA, Silvana. **EJA – Educação de Jovens e Adultos e seus Diferentes Contextos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTIAGO, Nilda Gonçalves Vieira. **Mulheres egressas da Educação de Jovens e Adultos na universidade**: uma análise na perspectiva da relação com o saber. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA., 1998.

SANTOS, Pricila Kohls; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, 2021.

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/359769231\\_O\\_REVISITAR\\_DA\\_METODOLOGIA\\_DO\\_ESTADO\\_DO\\_CONHECIMENTO\\_PARA\\_ALEM\\_DE\\_UMA\\_REVISAO\\_BIBLIOGRAFICA](https://www.researchgate.net/publication/359769231_O_REVISITAR_DA_METODOLOGIA_DO_ESTADO_DO_CONHECIMENTO_PARA_ALEM_DE_UMA_REVISAO_BIBLIOGRAFICA). Acesso em: 06 mai. 2023.

SANTOS, Veridiano Maia dos. **O aluno da EJA é acéfalo: saberes cotidianos articulados ao currículo da educação de jovens e adultos**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SATO, Denise Tamaê Borges; BATISTA JR., José Ribamar. Análise de discurso das práticas: etnografia. In: BATISTA JR., José Ribamar; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34 jan./abr., 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Adriana de Mello Amorim Novais; BENEDICTIS, Nereida Maria Santos Mafra de. Educação e emancipação social na trajetória de vida dos sujeitos da EJA. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 3, set./dez. 2021.

SILVA, Analise da. Passageiros da noite - do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, 1067–1070, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018190301>. Acesso em: 24 abr. 2023

SILVA, Divoene Pereira da Cruz. **O currículo da EJA em uma escola de assentamento: diálogos, saberes e vivências**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. A escola: *locus* da formação continuada para os professores? In: LLARENA, Rosilene Agapito da Silva; PESSOA, Verônica da Silva. **Discussão sobre a organização do trabalho na escola: noções preliminares**. João Pessoa: Imprell, 2014. p. 102-111.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; LIRA, Liliane Oliveira; LIMA, Gessica Maria Silva de. O Perfil do Educador Popular da EJA no Discurso de Jovens Operários - Educandos do Projeto Escola Zé Peão. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 6, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/issue/view/332>. Acesso em: 21 maio 2024.

SILVA, Fábio Pessoa da. **O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Francisco Canindé da. **Práticas pedagógicas cotidianas da EJA: memórias, sentidos e traduções formativas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Luiza Rodrigues da. Rosa, uma professora: a co-existência de diferentes discursos. *In*: SATO, Denise Tamaê Borges; BATISTA JUNIOR, José Ribamar Lopes. **Contribuições da análise de discurso crítica no Brasil: uma homenagem à Izabel Magalhães**. Coleção: Linguagem e Sociedade – Vol.5. Campinas: Pontes Editores, 2013.

SILVA, Maria Alda Tranquelino da. **Prática pedagógica discursiva de professores indígenas da educação de jovens e adultos e o fortalecimento da cultura Potiguara-PB**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

SILVA, Maria Lúcia Gomes da. **A ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da educação de jovens e adultos no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Projeto Escola Zé Peão: 27 anos aprendendo com o trabalho. *In*: ALCOFORADO, Luís; RAMOS, Elenita Eliete de Lima; COSTA, Nívia Maria Vieira. **Educação e Formação de Jovens e Adultos (Re)Pensando o Trabalho e os contextos profissionais**. Dezembro de 2020.

SOEK, Ana Maria. **Dimensões pessoal e profissional na formação docente: a prática pedagógica na EJA no curso de pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SOUZA, Almeri Freitas de. **Leitura na educação de jovens e adultos: f(r)estas à práxis interlocutiva para um bem viver**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

TASSINARI, Ana Maria. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

TILIO, Rogério. Revisitando a Análise Crítica do Discurso: Um instrumento teórico-metodológico. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v. 1, n. 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/>. Acesso em: 24 jan. 2020.

VALE, Elizabete Carlos do. **A Educação de Jovens e Adultos nos contextos de escolarização e as possibilidades de práticas educativas emancipatórias**. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2012.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e Poder**. Editora: Contexto, 2023.

VAN LEEUWEN, Theo. A representação dos atores sociais. *In*: PEDRO, Emília Ribeiro (Org.). **Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997.

VARANDAS, Fernanda dos Santos. Emancipação Social: caminhos para a funcionalidade da rede socioassistencial. **Revista Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 25, n. 2, 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberto Teixeira de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, v. 43, n. 3, e37452, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452>. Acesso em: 26 jan. 2024.

VASCONCELOS, Iolani. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VIEIRA, Josenia Antunes; MACEDO, Denise Silva. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. *In*: BATISTA JR., José Ribamar; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2016.

ZABALLA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Roteiro de Observação

#### 1- Condições favoráveis para o ensino-aprendizagem.

- Infraestrutura da escola;
- Normativos da escola; - Objetivos da escola na educação de jovens e adultos;
- Descrição das turmas observadas (nível de escolaridade, idade, gênero, número de alunos).

#### 2- Projetos de valorização, divulgação e respeito à identidade, história, a cultura, ao lugar e aos processos de saberes discentes.

- Há, na escola, algum projeto pedagógico sendo desenvolvido que aborda essas temáticas?
- Como se dá a participação dos outros profissionais da escola e/ou da comunidade local?
- Como essas temáticas estão sendo abordadas na sala de aula?
- O discente é protagonista das temáticas desenvolvidas na sala de aula?

#### 3- Os discentes da EJA questionam relações de experiências e saberes vivenciados e dialogam sobre formas de qualificação/desqualificação no contexto escolar.

- Como se dá a relação entre o/a docente e os/as discentes?
- Como se dá a relação entre os/as discentes?
- Como o/a discente intervém em situações de saberes pedagógicos para o processo de avanços e dificuldades no ambiente escolar?
- Quais estratégias são utilizadas pelo docente para trabalhar com abordagens didáticas fazendo a articulação e integralização dos saberes discentes durante o processo de ensino-aprendizagem?

#### 4- Criam condições para que os/as discentes valorizem seus saberes.

- Que atividades são desenvolvidas no cotidiano escolar que abordem a temática identidade, experiência, cultura, diversidade?
- Há no ambiente escolar materiais (murais, cartazes etc.) que contemplem a temática?
- O material produzido durante as atividades relacionadas a essa temática é exposto e registrado?

#### 5- Integração dos saberes discentes nos conteúdos escolares.

- Como os saberes discentes são abordados em sala de aula?
- Que atividades são desenvolvidas e o que se pode apreender delas?
- O que os gestos, as ações e o comportamentos de docentes e discentes da EJA nos dizem a respeito dessa temática?

Apêndice B – Roteiro para as entrevistas e questionário com os discentes da EJA da E.M.E.F.EJA Tharcilla Barbosa da Franca

**Roteiro da Entrevista**

- 1) Diante o que você está vivenciando como estudante da EJA, aponte os pontos positivos/negativos para a articulação dos conteúdos vistos em sala de aula e a vivência da prática na escola com o que vocês trazem para o professor/a.
- 2) A partir de suas experiências quais os conteúdos abordados pelo professor/a que mais correspondem com a sua expectativa e com a perspectiva de um trabalho interdisciplinar e integrado realizado na relação escola e meu cotidiano pessoal e profissional.
- 3) Você acredita que os conteúdos abordados na EJA são relevantes para a sua formação? Por quê?
- 4) Quais são as suas expectativas em relação às práticas pedagógicas realizadas na sua escola?
- 5) Quais são os principais desafios que você enfrenta como estudante da EJA?
- 6) O que o motivou a ingressar na educação de jovens e adultos?
- 7) Você acredita que as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores são adequadas para as necessidades dos alunos da EJA? Por quê?
- 8) Como você se sente em relação ao processo de aprendizagem na EJA?
- 9) Quais foram as suas expectativas em relação à EJA quando você se matriculou? Elas foram atendidas?
- 10) O que você acredita que poderia ser feito para melhorar o processo de aprendizagem na EJA?

**Questionário apresentado aos Discentes da EJA**

**DADOS DO PARTICIPANTE:**

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) F ( ) M

Estado civil:

( ) solteiro/a ( ) casado/a ( ) Divorciado/a ( ) viúvo/a Outro ( ) Especificar: \_\_\_\_\_

**DADOS ESCOLARES**

Ano de ingresso na escola: \_\_\_\_\_

Turno: ( ) Noite

Marque com um X o Ciclo que você está cursando até o presente momento:

Ciclo I ( )

Ciclo II ( )

Ciclo III ( )

Ciclo IV ( )

**DADOS PROFISSIONAIS**

a) Trabalha: ( ) sim ( ) não

b) Se trabalha, atua em qual setor:

Comércio ( )

Indústria ( )

Empresa privada ( )

Empresa pública ( )

Doméstica ( )

Outro ( ) Especificar: \_\_\_\_\_

c) Se trabalha, qual sua função:

Especificar: \_\_\_\_\_

## ANEXOS

### Anexo A – Carta de anuência da prefeitura municipal de João Pessoa, PB

SECRETARIA DE  
EDUCAÇÃO E  
CULTURA



---

**PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO**

#### CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizamos a pesquisadora **DJANICE MARINHO DE OLIVEIRA**, aluna regularmente matriculada no programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba no doutorado em EDUCAÇÃO para a realização de pesquisa na EMEF Tharcilla Barbosa da Franca o projeto intitulado: "Práticas Pedagógicas Curriculares na Educação de Jovens e Adultos: saberes discentes (re)significados com abordagens didáticas docentes. A pesquisa tem como objetivo principal: "ANALISAR O SIGNIFICADO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES POR MEIO DOS SABERES DISCENTES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO PELO DOCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR. A autorização está condicionada ao comprometimento do pesquisador em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para fins da pesquisa.

João Pessoa, 13 de janeiro de 2023.

---

Clévia Suyene Cunha de Carvalho  
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação

## Anexo B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Práticas Pedagógicas Curriculares na Educação de Jovens e Adultos: saberes discentes (re)significados com abordagens didáticas docentes.

**Pesquisador:** DJANICE MARINHO DE OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 67755823.9.0000.5188

**Instituição Proponente:** CENTRO DE EDUCAÇÃO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.982.375

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa egresso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Analisar o significado das práticas pedagógicas curriculares por meio dos saberes discentes sobre o trabalho pedagógico realizado pelo docente no espaço escolar.

**Objetivo Secundário:**

- Apontar os princípios norteadores das políticas educativas e curriculares da Educação de Jovens e Adultos no país com ênfase nos Parecer CEB nº 11/2000 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos) e outros documentos.
- Identificar as necessidades e demandas dos discentes da EJA a partir dos seus saberes apontando necessidades e demandas de modo a orientar políticas públicas e práticas pedagógicas mais adequadas.
- Constatar como os discentes da EJA no município de João Pessoa-PB, fazem a articulação e integralização dos saberes pedagógicos durante o processo ensino aprendizagem.
- Identificar as dificuldades e avanços sinalizados pelos discentes da EJA quanto aos princípios

**Endereço:** Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.982.375

teoria-prática na constituição dos saberes pedagógicos no processo ensino aprendizagem integrados a abordagem didática docente.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

No momento da entrevista poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, deverá ser escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo (confusão mental ao responder perguntas sobre os seus práticas discentes, pois trata-se do público na sua grande maioria adultos e idosos que estavam afastados dos seus estudos há um bom tempo).

**Benefícios:**

Como benefício, esta pesquisa trará a toda comunidade acadêmica, profissionais de educação que atuam na modalidade EJA e sociedade ativa para a garantia da educação reparadora e equalizadora da Educação de jovens e adultos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O campo empírico da pesquisa será em uma escola localizada no município de João Pessoa-PB, pois, nesta, está caracterizada como o campo próprio de localização dos sujeitos presentes que serão os discentes da Educação de Jovens e Adultos das turmas dos Ciclos I, II, III e IV. Será realizada observação em sala de aula da EJA na escola campo de pesquisa. Utilizaremos a entrevista semiestruturada e questionário para traçar o perfil dos participantes da pesquisa. Será utilizada a Análise crítica de discurso (ACD) como aporte complementar do modelo de análise.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória foram anexados tempestivamente.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Diante do cumprimento das exigências éticas e legais de pesquisas com seres humanos, somos de parecer favorável à execução do presente protocolo de pesquisa, salvo melhor juízo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio

|                                                |                               |                                          |
|------------------------------------------------|-------------------------------|------------------------------------------|
| <b>Endereço:</b> Prédio do CCS UFPB - 1º Andar |                               | <b>CEP:</b> 58.051-900                   |
| <b>Bairro:</b> Cidade Universitária            |                               |                                          |
| <b>UF:</b> PB                                  | <b>Município:</b> JOAO PESSOA |                                          |
| <b>Telefone:</b> (83)3216-7791                 | <b>Fax:</b> (83)3216-7791     | <b>E-mail:</b> comitedeetica@ccs.ufpb.br |

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.982.375

Comitê.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                       | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|-----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2096507.pdf | 06/03/2023<br>13:56:19 |                             | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | PROJETO.pdf                                   | 06/03/2023<br>13:45:42 | DJANICE MARINHO DE OLIVEIRA | Aceito   |
| Outros                                                    | FOLHA_DE_ROSTO.pdf                            | 06/03/2023<br>13:41:18 | DJANICE MARINHO DE OLIVEIRA | Aceito   |
| Folha de Rosto                                            | FOLHADEROSTO.pdf                              | 06/03/2023<br>13:38:39 | DJANICE MARINHO DE OLIVEIRA | Aceito   |
| Outros                                                    | INSTRUMENTOS_DE_COLETA_DE_DADOS.pdf           | 03/03/2023<br>16:42:06 | DJANICE MARINHO DE OLIVEIRA | Aceito   |
| Orçamento                                                 | ANEXO_G_ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf              | 03/03/2023<br>16:40:58 | DJANICE MARINHO DE OLIVEIRA | Aceito   |
| Cronograma                                                | ANEXO_F_CRONOGRAMA.pdf                        | 03/03/2023<br>16:39:55 | DJANICE MARINHO DE OLIVEIRA | Aceito   |
| Outros                                                    | Cartadeanuenciagestaoescolar.pdf              | 03/03/2023<br>16:39:02 | DJANICE MARINHO DE OLIVEIRA | Aceito   |
| Outros                                                    | Carta_de_Anuencia_SEDEC.pdf                   | 03/03/2023<br>16:38:38 | DJANICE MARINHO DE OLIVEIRA | Aceito   |
| Outros                                                    | certidaoanuenciaPPGE.pdf                      | 03/03/2023<br>16:36:42 | DJANICE MARINHO DE OLIVEIRA | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf                                      | 03/03/2023<br>16:33:54 | DJANICE MARINHO DE OLIVEIRA | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 5.982.375

JOAO PESSOA, 04 de Abril de 2023

---

**Assinado por:**  
**Eliane Marques Duarte de Sousa**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

## Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezada/o aluno(a),

Esta pesquisa é sobre Práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos: saberes discentes (re)significados com abordagens didáticas docentes e está sendo desenvolvida pela pesquisadora DJANICE MARINHO DE OLIVEIRA, aluna do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof.Dr. EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA.

Seu objetivo principal é analisar o significado das práticas pedagógicas por meio dos saberes discentes sobre o trabalho pedagógico realizado pelo docente no espaço escolar. Os objetivos específicos são: Apontar os princípios norteadores das políticas educativas e curriculares da Educação de Jovens e Adultos no país com ênfase nos Parecer CEB nº 11/2000 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos) e outros documentos; Identificar as necessidades e demandas dos discentes da EJA a partir dos seus saberes de modo a orientar políticas públicas e práticas pedagógicas mais adequadas; Constatar como os discentes da EJA no município de João Pessoa-PB, fazem a articulação e integralização dos saberes pedagógicos durante o processo de ensino-aprendizagem; Identificar as dificuldades e avanços sinalizados pelos discentes da EJA quanto aos princípios teoria-prática na constituição dos saberes pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem integrados a abordagem didática docente.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a compreensão dos processos de aprendizagem nessa modalidade, a partir do que sinaliza os discentes da EJA ajudando a identificar as particularidades desse processo. Como benefício, esta pesquisa trará a toda comunidade acadêmica, profissionais de educação que atuam na modalidade EJA e sociedade ativa para a garantia da educação reparadora e equalizadora da Educação de jovens e adultos.

Solicitamos a sua colaboração para a aplicação da entrevista e questionário estruturado e semi-estruturado com perguntas abertas e fechadas, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No momento da entrevista poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, deverá ser escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo (confusão mental ao responder perguntas sobre os suas práticas discentes, pois trata-se do público na sua grande maioria adultos e idosos que estavam afastados dos seus estudos há um bom tempo).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela doutoranda. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição. A pesquisadora responsável estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Contato do/a pesquisador/a responsável: (83)987878251 Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar, DJANICE MARINHO DE OLIVEIRA. Telefone: (83)987878251/ E-mail: djanicemarinho984@gmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br