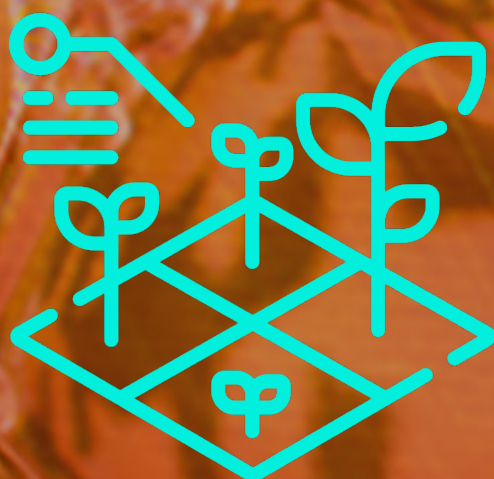


Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira
Sanadia Gama dos Santos
Sara Ingrid Borba
Sara Jane Lino de Cerqueira
(Org.)

**EDUCAÇÃO NO/DO
CAMPO E DE PESSOAS
ADULTAS E IDOSAS
- REFLEXOS DE UM
CONTEXTO DE LUTAS**




EDuneal

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

EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E DE PESSOAS ADULTAS E IDOSAS - REFLEXOS DE UM CONTEXTO DE LUTAS



Arapiraca/AL
2024



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS

Reitor: Odilon Máximo de Moraes

Vice-Reitor: Anderson de Almeida Barros

Diretor da Eduneal: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL

Presidente: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

Titulares

Professores:

José Lidemberg de Sousa Lopes

João Ferreira da Silva Neto

Luciano Henrique Gonçalves da Silva

Natan Messias de Almeida

Maria Francisca Oliveira Santos

Márcia Janaína Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Suplentes

José Adelson Lopes Peixoto

Edel Guilherme Silva Pontes

Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão

Ariane Loudemila Silva de Albuquerque

Ahiranie Sales dos Santos Manzoní

Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)



COORDENAÇÃO GERAL DO XIII ENCCULT

Dr. José Crisólogo de Sales Silva

COMITÊ CIENTIFICO

Coordenadores do grupo de Trabalho

Dra. Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira

Ma. Sara Ingrid Borba

Ma. Sara Jane Lino de Cerqueira

Dra. Sanadia Gama dos Santos

Dr. José Crisólogo de Sales Silva

Revisores Científicos

Esp. Amilkiane Protázio Dino da Silva

Dra. Ana Maria Vergne de Moraes

Dr. Ricardo Santos de Almeida

Dra. Sanadia Gama dos Santos

Ma. Sara Ingrid Borba

Ma. Sara Jane Lino de Cerqueira

Ma. Susanne Messias de Farias

Esp. Edja Souza Barbosa

Esp. José Raildo Vicente Ferreira

Ms. Welber Ângelo de Araújo

Equipe de Monitoria

Thuânia Florêncio de Carvalho

Vinícius André da Silva Santos

Revisão ortográfica

Jonatas Barbosa Campos

Assistente de Editoração

Débora Gabrielle Rosa da Silva Pereira

Samuel Nunes da Silva

Capa

JDMM Edições

Diagramação

JDMM Edições

Imagem da Capa

Freepik

Catologação na Fonte

E24 Educação no/do campo e de pessoas adultas e idosas : reflexos de um contexto de lutas / Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira ... [et al.] (Org.). – Arapiraca : Eduneal, 2024.
119 p. : il. : color (e-book).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-6061-025-5

DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt9>

E-book: <https://www.eduneal.com.br/produto/ecpilutas/>

1. Educação no campo. 2. Educação de jovens, adultos e idosos. 3. Prática pedagógica. I. Oliveira, Ana Maria Vergne de Moraes, org. II. Santos, Sanadia Gama dos, org. III. Borba, Sara Ingrid, org. IV. Cerqueira, Sara Jane Lino, org. V. Encontro Científico Cultural.

CDU: 371.214

Elaborada por Fernanda Lins de Lima – CRB – 4/1717

Direitos desta edição reservados à

Eduneal- Editora da Universidade Estadual de Alagoas

SUMÁRIO

PREFÁCIO	6
APRESENTAÇÃO	10
1. DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EJA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA	13
<i>Maria Vitória Alexandre da Silva</i>	
<i>Matilde Celestino Cortez</i>	
<i>Rosely Maria Santos da Silva</i>	
<i>Joyse Gomes da Silva</i>	
2. ANÁLISE DO USO DE CORDÉIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	29
<i>Erison Jordan Ferreira Fonseca</i>	
3. METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL COM O USO DAS TDIC’S	43
<i>Vinícius André da Silva Santos</i>	
<i>Sara Ingrid Borba</i>	
4. AS CONTRIBUIÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRANSCENDENDO OS LIMITES DO ESPAÇO ESCOLAR	53
<i>Alexirley Ramos da Silva</i>	
<i>Luane Leandra Sousa Novais</i>	
5. PROCESSO FORMATIVO DOS AGRICULTORES FAMILIARES EM ALAGOAS – UM ESTUDO DE CASO EM RADIOCOMUNICAÇÃO	69
<i>Jairo José Silva</i>	
<i>Sara Ingrid Borba</i>	
6. CONCEPÇÕES E DESAFIOS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM DUAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TAQUARANA- AL: UM ESTUDO À LUZ DA RESOLUÇÃO N° 040/2014 – CEE/AL	84
<i>Lídice Angelina dos Santos</i>	



7. A IMPORTÂNCIA DO FESTIVAL DA BANANA NO FORTALECIMENTO SOCIOECONÔMICO DA SERRA DA BOA VISTA, PALMEIRA DO ÍNDIOS, ALAGOAS _____ 103

Rita de Cássia de Lima

8. EDUCAÇÃO POPULAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO SOBRE O ITINERÁRIO FORMATIVO DA ESCOLA NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA – ENFOC CONTAG _____ 113

Bianca Ramos de Jesus

Sanadia Gama dos Santos

9. CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE IGACI-AL __ 128

Sanadia Gama dos Santos

Luiza Carla Santos Barros

SOBRE OS ORGANIZADORAS _____ 143



PREFÁCIO

Ao prefaciá-lo este importante material, resultante de estudos e análises de práticas pedagógicas em seus variados espaços, verifica-se que ele se respalda em teorias baseadas em uma educação específica, ou seja, dos mais diversos povos com sua diversidade e interesses em seus diferentes contextos, os quais acompanham e referendam a trajetória da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil, sobretudo para a realidade de Alagoas e as ricas experiências educacionais vividas neste território geohistórico e político.

A obra organizada pelas professoras-pesquisadoras Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira, Sanadia Gama dos Santos, Sara Ingrid Borba e Sara Jane Lino de Cerqueira, intitulada *Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens, Adultos e Idosos*, considera a particularidade e superação de cada processo geohistórico, que apresento a seguir para aproximar o leitor da reflexão que se pretende desenvolver. O primeiro deles, entrelaçado à temática da exclusão social está pavimentado pelo projeto colonizador protagonizado pelos jesuítas, cujo apagamento das identidades dos nativos corrobora para o analfabetismo do ser e do viver, dos aprendizados socializados de geração a geração, que incluem do letramento à matemática, do contato com a natureza e da importância sobre si neste movimento de (re)existências, evidenciando um alinhamento educacional aos interesses religiosos.

Em um segundo momento, após 1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal, sob a orientação do Marquês de Pombal, a Educação passa a ser administrada pelo Estado. Este, alinhado a uma trama repleta de interesses na consolidação de uma sociedade ainda desigual e escravista durante os vinte e sete anos de sua gestão que embora mitigassem a propagação da fé cristã em prol de um projeto supostamente diferenciado e significativo, contribuiu para a retroalimentação dos interesses da família imperial.

Apenas com a instauração da Constituição de 1824, no âmbito educacional se deu prioridade à instrução primária gratuita para os cidadãos, no entan-



to, negligenciava aos jovens e adultos o direito à educação pública de qualidade socialmente referenciada e gratuita. Dessa forma, o interesse de sua existência se voltava a partir da necessidade de uma educação das massas evidenciada no relatório escrito pelo Ministro José Bento da Cunha Figueiredo, em 1876, em que chamava atenção para a existência de analfabetos de outrora matriculados no ensino noturno. Este processo dá sustentação para a criação do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Graças a esse decreto, cursos noturnos foram ofertados para homens adultos, analfabetos, livres ou liberados e estes tiveram acesso à educação com o intuito de qualificar os trabalhadores, mas era ignorada a presença da mulher nesses espaços de formação cuja configuração era filantrópica.

Com a restrição do voto aos analfabetos em 1891, as tensões rumo ao projeto de desenvolvimentista nacional condicionou a necessidade de melhoria educacional e seu acesso a diferentes camadas sociais, com isso, fomentou em 1920 a ampliação no quantitativo de escolas e, entre 1930 a 1940, pela exigência de especializações, a políticas educativas que direcionasse, via educação, uma cumplicidade ao projeto nacional e industrial. Nele, reforçavam-se práticas mnemônicas dissociadas às propostas de Educação Popular que trazem consigo uma relação educacional contextualizada com a realidade para o aprendizado.

A inquietude latente entre as décadas de 1950 a 1960 contribuiu para que diferentes movimentos em prol da Educação de Jovens e Adultos, em especial, o Movimento de Cultura Popular (MCP), coordenado por Paulo Freire, o Movimento de Educação de Base (MEB) direcionado à educação da população rural e o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE), todos em 1961, viabilizassem aos menos favorecidos uma educação que considerasse as especificidades locais, identidades e pertencimentos. Esses movimentos foram ameaçadores para o projeto conservador em movimento consolidado em 1964 com o Golpe Militar que tinha por objetivo cercear, oprimir e reprimir politicamente qualquer ação conscientizadora sobre si e sobre a realidade brasileira. Surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), contrário às metodologias dos movimentos populares, extremamente mecânico, sem sentidos reflexivos ou contextualizados ao desenvolvimento humano-cidadão brasileiro, sendo suprimido em 1985 durante o processo de redemocratização brasileira.

Com a Constituição Federal de 1988, discussões em torno da exclusão social condicionam a necessidade de políticas públicas educacionais que cor-



roborassem para que toda a população independente de raça, cor, religião e condições sociais tivessem acesso à educação e mitigassem-se as dissonâncias existentes entre pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas alinhando o Brasil a diferentes discussões existentes em nível global, como a que culminou na Declaração de Hamburgo, em 1997, resultante da Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFITEA). Essa declaração influenciou a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que traz consigo a seguridade do direito aos estudos em qualquer tempo de vida para pessoas cujo acesso ou continuidade dos estudos foi negado, em função de diferentes contextos de suas vidas.

A partir da década de 1990, diferentes Programas voltados à Educação de Jovens e Adultos foram implantados com o intuito de contribuir para os estudos, a redução do analfabetismo e profissionalizações, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Superando a historicidade em nível macro, os estudos que compõem a obra *Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens, Adultos e Idosos* visibilizam debates contemporâneos no âmbito do estado de Alagoas, não dicotomizando o rural e o urbano, não ignorando as tessituras teóricas e históricas dos acontecimentos de outrora dão ênfase às resistências, intersubjetividades do mundo vivido pelos professores-estudantes-pesquisadores. Evidenciam-se experiências existentes nos espaços escolares, formal e também os espaços informais, como *lócus* do ensinar-aprender considerando a diversidade dos sujeitos como laboratórios vivos de aprendizagens múltiplas.

Sobre as (re)existências da Educação do/no campo, diferentes tessituras reflexivas encontram-se nesta obra, pois consideram que ao longo da Formação Econômica e Social diferentes opressões contribuíram para que a educação se declinasse para o atendimento ao projeto agroexportador suprimindo as territorialidades e conexões sociedade-natureza.

E, consubstanciados no entendimento dos processos políticos, econômicos e sociais, a luta pelo acesso à terra e territórios os estudos consideram que a



educação deve acontecer no espaço geográfico em que se vive e pensada a partir do povo cujo direito à educação deve considerar o seu lugar e participações a partir das culturas e necessidades coletivas, dando o tom a um projeto educativo e político rumo à transformação social e emancipação humana. Esses ideários foram resgatados na Conferência Nacional de Educação (CONAE), edição 2024, que ocorreu após seis anos, convocando em caráter extraordinário pela Presidência da República, por meio do Decreto Presidencial nº. 11.697/2023, a sociedade para fazer jus ao exposto em seu Artigo 1, reafirmando o compromisso do Brasil por uma “educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável” (Brasil, 2013).

Superando os limites historicamente impostos à educação, os estudos evidenciam possibilidades de ações educativas, contribuindo para práticas cotidianas cada vez mais cidadãs, superando colonizações do pensamento geopoliticamente intencionadas por ações estratégicas de controle e manipulação, e destacando a Educação de Jovens, Adultos e Idosos como um compromisso que ultrapasse a institucionalidade e corrobore com o ser humano, ainda que apresente escasso investimento na referida modalidade. Dito isto, tem-se evidente a importância deste livro com algumas das reflexões que evidenciam a relação teoria e prática tão necessárias a compreensão da realidade pulsante para as ciências, inclusive as humanas.

Prof. Dr. Ricardo Santos de Almeida

Representante Suplente da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos – ReBE-DH, na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA
Brasília/DF, 2024

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucianne Oliveira Monteiro; ALMEIDA, Ricardo Santos de (Orgs.). **A formação continuada para a EJA no IFGoiano**. Itapiranga: Schreibern, 2022.

BRASIL. **Decreto nº 11.697, de 11 de setembro de 2023**. Convoca, em caráter extraordinário, a Conferência Nacional de Educação - Conae, edição 2024, a ser realizada na cidade de Brasília, Distrito Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11697.htm. Acesso em: 29 jan. 2024.



APRESENTAÇÃO

A intencionalidade dessa coletânea de textos consiste em apresentar os estudos e pesquisas realizados durante o ENCCULT 2023 sob dois eixos estruturantes que constituíram o Grupo de Trabalho do GT 09: o eixo Educação de jovens, adultos e idosos e o Educação do/no Campo. A partir dessa estrutura elencamos alguns dos artigos apresentados no evento para compor os capítulos desse livro.

O primeiro eixo estruturante: Educação de Jovens, Adultos e Idosos tem como primeiro capítulo a compor a coletânea o texto “Desafios e estratégias para a inclusão de estudantes com deficiência na EJAI: uma análise comparativa”, dos autores e autoras, estudantes pesquisadores do curso de Pedagogia da UNEAL, Maria Vitória Alexandre da Silva, Matilde Celestino Cortez, Rosely Maria Santos da Silva e Joyse Gomes da Silva, trazendo à tona reflexões importantes sobre a inclusão de pessoas com deficiência no contexto da EJA, oportunizando o olhar sobre um aspecto pouco discutido no âmbito dessa modalidade de ensino, propondo a superação do capacitismo e o uso de práticas inadequadas para essa idade.

O capítulo seguinte trata de uma breve “Análise do uso de cordéis em aulas de língua portuguesa na Educação de Jovens, Adultos e Idosos”. De forma comprometida, o autor Erisson Jordan Ferreira Fonseca (UNEAL) defende o uso de cordéis como instrumento capaz de promover a aprendizagem, sendo rico no desenvolvimento da linguagem.

Na sequência, há o capítulo intitulado “Metodologias ativas na Educação de Jovens e Adultos – uma experiência possível com o uso das TIDICS” de autoria de Vinícius André da Silva Santos (UFAL) e Sara Ingrid Borba (UFPB), ambos pesquisadores em Educação e atuantes na Educação Básica. Defendem que o uso das tecnologias na EJA é fator positivo ao processo de ensino e aprendiza-



gem, além de colaborar com o letramento digital, tão necessário à superação do desafio cotidiano da vida das pessoas idosas no mundo tecnológico e digital.

O quarto capítulo, “As contribuições sociais da educação de jovens e adultos: transcendendo os limites do espaço escolar”, das autoras Alexirley Ramos da Silva, Luane Leandra Sousa Novais (UNEB), nos oferece uma reflexão sobre o desenvolvimento das Pessoas Idosas na EJA que vai para além do aspecto acadêmico e, portanto, as relações que se dão no referido contexto podem contribuir para ampliar seus horizontes e a melhoria da qualidade de vida.

O quinto capítulo, do pós-graduando Jairo José Silva (UNEAL) e a Mestranda Sara Ingrid Borba (UFPB), abre o segundo eixo estruturante desse livro que trata-se do tema Educação do/no Campo, “uma reflexão crítica sobre Processo formativo dos agricultores familiares em Alagoas – um estudo de caso em radiocomunicação”, dessa forma conecta o campo as suas diversas abordagens nos movimentos sociais e seus elementos de mobilização e representatividade popular a partir das rádios comunitárias enquanto instrumento formativo popular, especificamente na realidade do campo de Alagoas.

Lídice Angelina dos Santos é autora do capítulo seis, intitulado “Desafios no Projeto Político Pedagógico em duas Escolas do Campo no município de Taquarana-AL: um estudo à luz da resolução nº 040/2014 – CEE/AL”. Ela traz uma abordagem sobre o tema a partir da realidade das escolas do campo, comprovando a resistência dos povos do campo, em que a temática da Educação do Campo continua ocupando espaços nas discussões sobre educação no/do campo.

O texto “A importância do festival da banana no fortalecimento socioeconômico da Serra da Boa Vista, Palmeira dos Índios -Alagoas”, de autoria de Rita de Cássia de Lima, é o sétimo capítulo. Destaca o festival da banana como elemento desencadeador de cultura, movimento social envolvendo aspectos da agricultura familiar na região em que as famílias assumem o protagonismo nas ações desenvolvidas, destacando o envolvimento dos povos Xucuru-kariri ao se referirem à cultura da banana, educação do campo e sustentabilidade.

O oitavo capítulo, “Educação popular nas práticas pedagógicas: um estudo sobre o itinerário formativo da escola nacional dos trabalhadores na agricultura – ENFOC/CONTAG”, de autoria de Bianca Ramos de Jesus e Sanadia Gama dos



Santos, toma como objeto de sua análise as experiências descritas nos livros e cadernos da ENFOC para analisar os aspectos da Educação Popular nas práticas pedagógicas da Escola Nacional de Formação da CONTAG-ENFOC. Confirmando-a por meio do exercício do diálogo entre os conteúdos trabalhados e a realidade de vidas das pessoas, fortalecendo os processos formativos dos sujeitos nas práticas sindicais e as pautas específicas dos movimentos sociais.

Por fim, no nono capítulo Concepções sobre alfabetização e prática pedagógica: um estudo em uma escola do campo no município de Igaci-AL, de Sanadia Gama dos Santos e Luiza Carla Santos Barros. As autoras ocuparam-se em responder à questão sobre como acontece a Alfabetização nas escolas do Campo e como a prática pedagógica dos professores é pensada para esse contexto. Questionamento simples, porém de uma profundidade que sugere aos pesquisadores continuidade nos estudos, por hora foi pertinente trazer para discussão alguns elementos que caracterizam a educação nas escolas do campo a partir da pesquisa sobre a prática desses educadores, destacando o movimento entre teoria e prática referendando o que foi vivido, os documentos referentes à educação do campo, compreendendo que o papel da escola é formar o cidadão crítico e participativo que reconhece que vive uma história e, portanto, é sujeito nela.



1

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EJAI: UMA ANÁLISE COMPARATIVA¹

Maria Vitória Alexandre da Silva⁽¹⁾

Matilde Celestino Cortez⁽²⁾

Rosely Maria Santos da Silva⁽³⁾

Joyse Gomes da Silva⁽⁴⁾

⁽¹⁾ 0000-0002-5002-0558; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), discente do curso de Pedagogia e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, Brazil, E-mail: maria.silva114@alunos.uneal.edu.br.

⁽²⁾ 0000-0002-6258-3171; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), discente do curso de Pedagogia, Estagiária no Programa de Estágio não obrigatório da Uneal (Direção), BRAZIL, E-mail: matilde@alunos.uneal.edu.br

⁽³⁾ 0000-0003-0883-7676; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), discente do curso de Pedagogia e bolsista do Programa Residência Pedagógica, Brazil. E-mail: roselysilva@alunos.uneal.edu.br

⁽⁴⁾ 0000-0001-8120-9567; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), discente e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, Brazil, E-mail: joyse@alunos.uneal.edu.br



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo deste trabalho consiste em analisar os desafios e possíveis estratégias para a inclusão de Jovens, Adultos e Idosos com deficiência na EJAI. Nesse sentido, considera-se a invisibilidade desses sujeitos em decorrência de um processo histórico marcado pela exclusão, o qual se agrava quando há deficiência.

Partindo dessa problemática, o tema construído parte da justificativa de que, na condição de futuras professoras desse público, buscamos compreender como os desafios dos alunos com necessidades educacionais especiais se

1 DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt9cap1>

manifestam, e a ausência de soluções para a superação desse cenário. Sendo assim, a importância da pesquisa sinaliza que os dados obtidos poderão mapear possíveis soluções para corrigir falhas existentes ao longo da história.

A metodologia baseia-se em uma revisão bibliográfica, apoiada nos escritos de Rodrigues e Brina (2016), Tártaro (2022), Haas (2015), Mantelatto (2008), dentre outros autores. Os resultados obtidos destacam a carência de uma formação docente que preveja metodologias eficientes para o ensino desse público, a falta de reconhecimento de suas especificidades e o uso de práticas inadequadas baseadas em atividades para crianças. Assim, evidencia-se a relevância do tema devido à escassez de estudos aprofundados sobre essa questão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Educação Inclusiva representa uma conquista significativa ao apresentar um cenário histórico marcado por fatos de uma narrativa que se aplica de forma sucessiva aos processos de exclusão, integração e inclusão. No entanto, persistem dúvidas sobre sua efetividade em alcançar plenamente seus objetivos, o que permeia a conjuntura educacional, a legislação, a formação dos professores e o incentivo à promoção de pensamentos menos capacitistas na sociedade. Embora se espere que essas medidas sejam bem-sucedidas, ocasionalmente observa-se um retrocesso em práticas segregadoras. Tais dúvidas tornam-se ainda mais evidentes quando consideramos a relação entre a modalidade da Educação Especial e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), uma vez que educar uma criança com deficiência é considerado um processo desafiador devido às suas especificidades, concepção esta que se estende à educação de jovens, adultos e idosos, a qual aparentemente se torna mais difícil de alcançar resultados satisfatórios. Tais sujeitos estão inseridos em uma modalidade que requer nossa atenção.

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) tem como intenção incluir esse público na sociedade letrada. Como a população é complexa e heterogênea, seja nos aspectos físico, cultural ou econômico, a marginalização enfrentada por esse grupo, especialmente, por parte das ações institucionais, contribui para um processo de alienação permanente, o qual compreende que essa etapa da educação básica funciona como uma reparação aos sujeitos das camadas



populares, que são vistos constantemente pelo viés da falta, principalmente da falta de conhecimentos e de experiência, por não terem concluído a sua educação em uma idade considerada adequada. Em decorrência disso e da ausência de reconhecimento da EJAI no tocante ao conjunto da sociedade, os jovens, adultos e idosos com deficiência sofrem uma dupla exclusão. Assim, Rocha sintetiza que:

Atualmente, nos espaços da EJA, é possível observar uma diversidade de sujeitos, que engloba homens e mulheres, jovens e adultos, pessoas de diferentes etnias (negros, pardos e brancos), pessoas empregadas e/ou desempregadas, assim como indivíduos com deficiência (Rocha, 2023, p.345).

Em linhas gerais, é imprescindível que a escola enquanto espaço educativo multifacetado tenha uma visão ampliada sobre os sujeitos que a constitui, na medida em que os professores busquem se apropriar dos significados da cultura inclusiva, a fim de superar práticas pedagógicas empobrecidas, as quais ainda são utilizadas com o aluno que tem NEE (Necessidades Educativas Especiais), impactando o seu desenvolvimento cognitivo de forma negativa. Isso mostra o quanto o sistema educacional precisa remodelar a sua estrutura para que se adeque às singularidades dos educandos, enquanto protagonistas, garantindo-lhes não só o acesso e a permanência em seus espaços estruturais, mas também o término de suas atividades sistematizadas.

Diante disso, considerando as premissas que a Educação Inclusiva sistematiza para todos os níveis e modalidades de ensino, buscamos analisar de que forma esse cenário tem se configurado para a educação de Jovens, Adultos e Idosos com deficiência na EJAI, foco principal deste estudo. Tendo em vista que a invisibilidade dos sujeitos que compõem essa etapa da educação básica decorre de um processo histórico marcado pela exclusão, se agrava ainda mais quando parte destes possuem deficiência.

Partindo dessa problemática, o tema foi pensado por meio da justificativa de compreender nossa função social e educacional, enquanto discentes do curso de Pedagogia e como futuras profissionais que atuarão diretamente com esse público, pois não queremos nos ausentar do dever de compreender a história carregada de exclusão no conjunto das políticas e funções da sociedade. Esse público fará parte das crianças que atenderemos na Educação Infantil, nem nos



anos iniciais do Ensino Fundamental, mas são sujeitos com particularidades e dificuldades de aprendizagem com suas histórias e carregados de dificuldades. Mediante isso, queremos saber como elas se manifestam, compreender as ausências decorrentes de interesses sociais, políticos e históricos, e como a partir desses dados poderemos mapear novas estratégias capazes de suprir falhas estabelecidas. Conjuntamente, ambicionamos ampliar nossos conhecimentos sobre a Educação Inclusiva para qualquer área de nosso alcance profissional.

Assim, optamos por uma pesquisa do tipo revisão bibliográfica, que nos sinalizou os seguintes resultados: Ainda não há uma formação docente que preveja metodologias eficientes para o ensino desse público, as suas especificidades não são reconhecidas, as práticas aplicadas para que estes aprendam se baseiam em atividades desenvolvidas com crianças, o que obviamente distorce da natureza pedagógica conceitual da atuação a esse público.

Sendo assim, compreendemos que a EJAI e a educação especial se relacionam, no sentido de sua valorização e investimento. Os dados também apontam que há uma visão enraizada na sociedade e refletida no contexto escolar, ao compreender que todos os alunos são iguais, homogêneos e com as mesmas expectativas. Isso leva a reconhecer problemas, mas não suas origens e soluções.

O presente artigo adota uma abordagem metodológica baseada em uma revisão bibliográfica para explorar os desafios e estratégias relacionados à inclusão de Jovens, Adultos e Idosos com deficiência na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). “A revisão bibliográfica sistemática é um método científico para busca e análise de artigos de uma determinada área da ciência. É amplamente utilizada em pesquisas na medicina, psicologia e ciências sociais, onde há grandes massas de dados e fontes de informações” (Conforto; Amaria; Silva, 2011, p.1).

A revisão que nos propomos fazer é fundamentada principalmente em autores como Rodrigues e Brina (2016), Tártaro (2022), Haas (2015), Mantelatto (2008), Loureiro e Silva (2021), Bueno e Oliveira (2019), Oliveira e Campos (2015), Ferreira (2009), entre outros. Por meio dessa metodologia, busca-se aprofundar a compreensão das práticas educacionais vigentes, identificando lacunas na formação docente que se reverberam nas práticas pedagógicas, além de propor



estratégias que promovam uma Educação Inclusiva e de qualidade para esse público específico da EJAI.

De natureza qualitativa, o artigo não pretende analisar dados quantitativos sobre o tema, mas sim investigar e descrever perspectivas que os pesquisadores apresentaram ao longo dos anos acerca do assunto. Assim, “a pesquisa qualitativa procura coletar, integrar, e apresentar dados de diversas fontes de evidência como parte de qualquer estudo. A variedade provavelmente será uma decorrência de você ter que estudar um ambiente da vida real e seus participantes” (Yin, 2016, p.31). Logo, será uma pesquisa baseada em experiências humanas que se conectam à intenção principal deste trabalho, de visualizar esses indivíduos sob esse viés.

Ao considerar o percurso histórico e a legislação que embasam todas as modalidades de ensino, nota-se que esta última, em parte, não apresenta nenhuma orientação curricular oficial destinada a EJAI e que ampare as especificidades dessa comunidade, principalmente ao público dele com NEE, configurando um cenário que apresenta diversos obstáculos para a inclusão desses indivíduos ser efetiva. Identificar tais dificuldades por meio de pesquisas recentes se destaca como um tema crucial a ser abordado neste tópico. Conseqüentemente, é essencial direcionar nossa atenção a essas questões e buscar estratégias para superar os desafios históricos que limitam o acesso e a qualidade educacional desse público específico. Dessa forma, a EJAI tem uma barreira que antecede todas as outras:

O modo como a Educação de Jovens e Adultos e a educação inclusiva tem acontecido na Educação Básica revela uma grande distância entre o que determina a lei e a prática escolar, pois notamos uma “inclusão que não inclui”, ou seja, que se restringe praticamente ao plano teórico e legal, mas que não se efetiva na prática docente (Rodrigues; Brina, 2016, p.106).

A relevância do tema torna-se evidente ao considerar a escassez de estudos que o abordam de maneira aprofundada, em vez de se limitarem a uma abordagem superficial ou tangencial. A ausência de pesquisas nesse tema destaca a necessidade de revisitar constantemente essa proposta, buscando compreender de forma mais acentuada e consistente esses sujeitos e suas características, ao invés de restringi-la a uma visão geral da Educação. Nesse contexto,



Haas (2015) sublinha que as concepções dos sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e da Educação Especial estão interligadas; eles anseiam por reconhecimento além de suas angústias, com o desejo de serem notados como indivíduos integrantes da história e não relegados a um lugar inferior.

Contudo, no imaginário popular, os direitos concedidos a ambos os grupos ainda são encarados como uma mera compensação. Esse discurso frequente implica em enxergá-los como carentes de conhecimento acadêmico, experiência, habilidades sociais adquiridas por meio de convivência e trabalho, entre outros aspectos. Infelizmente, tal alegação acaba por reforçar a ideia de que esses sujeitos precisam “preencher lacunas” em vez de eliminá-las de forma mais abrangente e inclusiva.

Diante desse panorama, é fundamental explorar a temática proposta, ancorando-se em estudos acadêmicos como o de Haas (2015), a fim de mudar essa percepção e promover uma compreensão mais aberta e empática, que valorize a singularidade e contribuição de cada sujeito da EJAI e da Educação Especial na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Nascimento e Carvalho (2020) surgem com uma perspectiva que deveria ser mais comentada, a qual se traduz na urgência da EJAI com toda a sua diversidade cultural e socioeconômica, repensar as práticas que permeiam seu ensino que, por sua vez, é um tanto mais específico do que o de qualquer outra modalidade. Todavia, é reconhecido que os educandos da EJAI possuem um contexto escolar, histórico, e cultural divergente das crianças da Educação Infantil, a exemplo, então não deveria ser tão difícil receber as pessoas com deficiência, na medida em que a EJAI por si só surgiu como um projeto que solicitava a Educação Inclusiva. O termo e seu conceito não são uma novidade.

Como o contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos se autodeclara como a inclusão das pessoas que ao longo de sua trajetória de vida e escolar foram apartadas da sociedade, abstendo-se do conhecimento necessário sobre os seus direitos e ao mesmo tempo tendo a compreensão de que poderiam usufruir deles, as maneiras de como realizar uma educação inclusiva no eixo escolar deveriam ser explícitas e popularizadas para todos. Ainda assim, o que prevalece é enxergar a inclusão como uma utopia, tanto para aqueles que porventura não são considerados como sujeitos, com um nível de escolarização



ideal na sociedade, quanto para quem tem alguma deficiência. E quando esses dois fatores se juntam em um único indivíduo, por tabela as dificuldades e as limitações se ampliam.

Posto isso, estipula-se que para além das similaridades a Educação Inclusiva se difere da Educação Especial. Ao falar de uma temática de tamanha importância não podemos descaracterizar outra. Assim, esclarecemos:

Educação Inclusiva e Educação Especial não possuem o mesmo significado. Inclusão tem uma dimensão mais ampla, pois abrange todas as pessoas que, de alguma forma, estão excluídas das ou nas práticas escolares. Neste sentido, a própria Educação de Jovens e Adultos poderia ser denominada como uma educação inclusiva, uma vez que busca atender a sujeitos que não tiveram seu direito à educação garantido, seja na infância ou na adolescência (Tártaro, 2022, p.13).

É essencial evidenciar que as pessoas com deficiência, assim como as outras têm por diversos motivos sua escolarização interrompida na idade considerada adequada, possuem os mesmos direitos à Educação Especial, não é porque são adultos, que não precisam de suporte, o direito é igual para todos e não define uma quantidade de anos que alguém necessita ter para poder ser acessado. Ao estar na escola, adulto ou não, esse indivíduo é aluno, e como tal, sujeito que pode e deve aproveitar o que é destinado a ele dentro da lei.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define que a Educação Especial tem como objetivo incluir as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação no ensino regular. Ela se relaciona à acessibilidade nos espaços educacionais, à formação de profissionais que saibam atender esse público e práticas pedagógicas adaptadas para aprendizagem. Obviamente ela é necessária na EJAI.

Inclusive, segundo dados analisados, a quantidade de matrículas desses indivíduos que fazem parte desse público tem aumentado significativamente nas instituições educacionais, ainda que não sejam contabilizadas aquelas pessoas com deficiência nos mais recentes censos ou a taxa de permanência delas. Esse ingresso poderia ser assinalado como uma segunda chance para um processo que dera errado na primeira vez, contudo, entender dessa forma coloca os alunos com deficiência em um lugar de desistência, e esta seria uma visão capa-



citista. Se estes de certa forma abandonaram seus estudos em algum momento da infância, é quase unânime na revisão bibliográfica feita, que um dos motivos principais para isso seria o despreparo da Educação Básica para recebê-los.

A concepção do modelo escolar acessada no Brasil é vista como algo decretado e definitivo, pronto e acabado, e dentro disso, a escola de alguma forma se transforma em uma instituição excludente e segregadora daqueles que devido à sua condição, seja em razão da deficiência, seja da privação de estímulos de toda sorte e natureza – são aqueles que mais precisam de seus serviços. (Oliveira; Campos, 2015). O que evidencia esse fato é que há uma visão limitada sobre quem é esse aluno na escola, a começar pelo corpo docente que enxerga todos os estudantes como sendo iguais, homogêneos e com as mesmas expectativas. A EJAI carrega a herança de não ser vista da forma que é, por meio das suas características que conseguem englobar um indivíduo em suas diversas facetas. Isso justifica a marginalização que esses educandos sofrem desde a primeira matrícula que realizaram na Educação Básica, não apenas na atual.

Essa circunstância dá-se desde a formação inicial dos professores da EJAI, que futuramente poderão tornar-se também coordenadores, diretores ou secretários de educação, carregados de uma base teórica que pode ser até considerada suficiente, uma vez que desperta neles a ideia de que existem alternativas próprias para atender esse público. Entretanto, em algum momento dessa graduação se perde um fato, o principal interessado e capacitado para dizer suas necessidades e como será ensinado algo em uma turma é o aluno recebido pelo docente, de qual conjunção ele surge é mais importante do que as hipóteses do que poderia em um mundo ideal ser proposto de conteúdo a ele.

A característica de ser adulto, idoso e analfabeto infelizmente se tornou comum, resultando em diversos obstáculos que impedem o acesso de pessoas com deficiência à educação na infância ou tornando essa experiência fragmentada, ao passo de não possuírem uma educação funcional na fase adulta. São excluídos da sociedade, ficam às margens de uma experiência escolar adequada, reconhecidos como sujeitos que têm uma educação inferior, pautada no assistencialismo, além de ações pedagógicas sustentadas por um caráter infantilizado (Ferreira, 2009).



Essa é uma problemática aparente, que ressalta mais uma vez a questão de o processo de alfabetização não acontecer na idade julgada como a certa, uma demanda tipicamente incitada pelos professores para ensinar as crianças no Ensino Fundamental I, a qual se contrapõe quando estes se deparam com adultos que não concluíram os estudos, sem ao menos saberem lidar com as suas especificidades. Passam a alfabetizá-los como se ainda fossem infantes, se utilizando de atividades para repetir letras, exercícios sem contextualização, aulas exclamadas em tons lentos como se o público da EJAI não apresentasse na maioria dos casos a mesma idade que o docente e fosse incapaz de entendê-lo.

Mantelatto (2008) afirma que a escola que se reconhece como inclusiva compreende que não basta apenas receber esses discentes em sala de aula, é preciso desenvolver práticas educativas que os contemplem, cabe a ela o ajustamento para que eles não sejam apenas integrados, mas que façam parte do todo, desde o planejamento até a execução de tarefas pensadas justamente para eles.

Não é somente na sala de aula comum que há essa imitação de moldes ineficazes. Outros serviços que garantem a inclusão do público com deficiência na EJAI, no espaço escolar, também contam com essa falha, ainda remetendo a ideia de que eles são ensinados em um sentido caritativo, logo não haveria necessidade de haver uma formação adequada para instruí-los.

No contexto da prática, o que percebemos é “o recorte e cola-gem” de um modelo de Atendimento Educacional Especializado, pensado para os sujeitos que estão no Ensino Fundamental e Médio, para todos os sujeitos da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos. Estes dois últimos grupos são formados por sujeitos que, historicamente, vêm ficando à margem na implementação de políticas (Haas, 2015, p.351).

Reconhecimento e incapacidade aparecem ao longo deste tópico. Ambos se conectam com estigmas que frequentemente se ligam à figura da pessoa com deficiência. No caso deste estudo, o que se exhibe como dificuldade para a presença desses conceitos na EJAI são as situações que os desencadeiam. Se não têm oportunidades ainda quando crianças para se escolarizar, formação adequada dos professores que encontram ao longo desse caminho, práticas pensadas sobre eles e não conseguem o mínimo de educação por esses motivos, a



sociedade não culpa o sistema que os negou esses direitos, preferem atribuir a eles o fracasso.

A presença desse público na EJAI pode significar espaço de entrada ao conhecimento, mas também um lugar para o desaparecimento desse coletivo, principalmente quando não há uma intencionalidade pedagógica voltada para a emancipação deles (Cabral; Bianchini; Gonçalves, 2018). Quando falamos desses sujeitos as adversidades se potencializam, pois é explícita a relação estabelecida entre trabalho e educação, uma vez que existem limitações para que se insiram nesse mercado. Tal fato se reflete em uma concepção de que o processo de escolarização na EJAI trata-se de um processo voltado para a aquisição de habilidades direcionadas para o trabalho, e exclui o sentido mais abrangente do ato educativo, que supostamente é a independência social e cidadã (Tártaro, 2022).

O sentimento de incapacidade se reúne com o de dependência. A participação da família como sendo essencial no processo de ensino-aprendizagem de qualquer aluno já é uma máxima conhecida para qualquer indivíduo que estude sobre educação. Em contrapartida, como se caracteriza a relação entre esse polo e os estudos sobre a EJAI? Existe um lugar reservado para se comentar sobre quais são as suas contribuições no processo de escolarização das pessoas adultas?

Campos e Duarte (2011) falam sobre a família criar expectativas diante da escolarização de seus filhos com deficiência na EJAI. O acesso deles a um lugar novo lhes causa medo, insegurança e hesitação, em parte, contudo em outra torna-se uma espécie de motivação, suas proles podem continuar uma etapa de suas vidas que em algum período fora interrompida ou nem ao menos se iniciou. Citando novamente as expectativas, elas são as mesmas que os demais pais têm para seus filhos, ainda assim tanto eles como funcionários das escolas e também professores apreciariam com mais afincamento se os suportes previstos nas leis fossem garantidos, visto que para esses estudantes com deficiência, as privações desses suportes interferem ainda mais na qualidade de ensino (Loureiro; Silva, 2021).

A família se define como as pessoas mais próximas desses discentes, a visão que ela tem sobre a deficiência deles também influencia em seus pontos



de vista sobre si mesmos. Nas discussões sobre a EJAI não é atípico que dizeres como autoconfiança, autoestima e determinação surjam, ainda que de fato, na maioria dos casos, não seja culpa dessas pessoas de se escolarizar com atraso, são elas que têm de enfrentar as críticas como mencionado anteriormente, além de se dotarem dessas características para superarem as barreiras, como é o caso dos discentes com deficiência que passam por um duplo processo de preconceito corroborando para a ampliação desse posicionamento. A escola de certa forma se torna aliada:

Nesse cenário, na escola há a necessidade de resgate do apoio e conscientização, não só da família, mas também do próprio aluno sobre o seu papel como sujeito histórico – social. A escola tem se preocupado em atender os seus sujeitos, considerando-se as suas especificidades pedagógicas. Mas também, é evidente a preocupação com as especificidades sociais, ponderando em que aspectos a escola pode se tornar significativa, se não houver mudanças de paradigmas sociais, de rompimento de barreiras que a família ou o próprio sujeito [...] coloca, de acomodação frente às dificuldades cotidianas e submissão à carência de oportunidades sociais, dentro de uma complexa atuação para prática da cidadania (Bueno; Oliveira, 2019, p.13).

O ambiente escolar para os alunos da EJAI precisa promover diferentes interações, como já fora apresentado, que vão desde os seus funcionários, à família e a comunidade local. Todavia, um dos principais relacionamentos que eles têm de incentivar é entre os alunos, no qual o professor é o mediador e o agente impulsionador para o acontecimento do processo da alfabetização, letramento e outros conhecimentos que serão adquiridos por meio dessa união entre os discentes, para que se tenha sucesso. Entendemos que essa dinâmica apresentará peculiaridades, se levarmos em conta que o único fator em comum entre um estudante da EJAI sem deficiência e com deficiência, é que houve um tardar para ele fazer parte da escola. Sendo assim, o primeiro sujeito citado virá com uma carga de experiências, pensamentos e possibilidades que serão completamente distintas do segundo.

Então, há a necessidade de alguns instrumentos da educação buscarem maneiras de superar esses desequilíbrios, para que ninguém seja menos favorecido, devido à forma diferente de viver em sociedade em virtude de características qualificatórias de tal deficiência, na medida em que esta não é uma razão



para que esse aluno não consiga criar uma conexão com seus colegas de classe. Posto isto, barreiras atitudinais, pensamentos capacitistas e preconceituosos devem ser rompidos.

Iniciamos essa revisão bibliográfica comunicando sobre a ineficiência da legislação existente, a partir disso, nesse momento exemplificaremos uma perspectiva que se destacou em apenas um dos artigos da pesquisa. Na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a Educação de Jovens, Adultos e Idosos foi deixada de lado, assim como a Educação Especial:

A questão curricular é um ponto importante em nossa pesquisa, à medida que se nota a ausência de desenhos curriculares específicos para o público-alvo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e para a EJA. A BNCC excluiu essas modalidades de ensino. Não temos, portanto, nenhuma orientação curricular oficial que indique as especificidades dessas modalidades, nem orientações que delimitem um plano para a formação de professores para elas (Nascimento; Carvalho, 2020, p.137).

A lei diz que os estudantes com deficiência na EJAI e fora dela são iguais a todos os outros. Se esse é o caso, torna-se incoerente que o documento norteador da Educação Básica mais importante do país não fale sobre eles. O que implica dizer novamente que a inclusão de pessoas com deficiência na EJAI encara uma dupla barreira, visto que ela faz parte desses dois públicos que não estão sendo valorizados.

Em meio a tantas pesquisas buscadas para embasar este trabalho, notou-se que apenas uma delas traz o pensamento inicial da diferença não ser atributo apenas dos alunos com deficiência da EJAI, mas como sendo algo que está intrínseco no ser humano. Falas supérfluas, com dizeres já memorizados em pesquisas educacionais sobre as dificuldades foram analisadas, porém, este estudo em específico traz um aprofundamento sobre o que de fato são essas distinções:

Assim como cada espécie tem suas características próprias, cada indivíduo é dono de particularidades, que os fazem únicos e insubstituíveis. As formas sensoriais de percepção são próprias de cada ser humano, assim como suas ferramentas de aprendizagem. Diversos são os fatores que influem nessa diversidade: a cultura, as limitações anatômicas, fisiológicas e psicológicas, as desigualdades sociais, as ideologias etc. Não é possível enumerar todos esses fatores, mormente porque muitos deles estão



associados aos aspectos subjetivos, e por isso, não aferíveis com precisão. O que se pode inferir é que, em verdade, as diferenças que nascem dessa diversidade, frente aos padrões estabelecidos socialmente, muitas vezes, são motivos de exclusão de determinados grupos, inclusive nos sistemas educacional e escolar (Santos, 2017, p.139).

Nos propomos no título e objetivo desta revisão, analisar os desafios e possíveis estratégias para a inclusão de Jovens, Adultos e Idosos com deficiência na EJAI, ao considerar a invisibilidade desses sujeitos em decorrência de um processo histórico marcado pela exclusão, o qual se agrava quando há deficiência. Ao passo que as pesquisas foram feitas, o que se sobressaltou foram as dificuldades e visões distantes de apresentarem avanços. Se o que ocorre é que existem repetições excessivas sobre como é difícil atuar com esse público, tal ação leva sucessivamente a criar-se um comodismo de pensar que a situação já está dada, que ensinar a esse público é uma tarefa quase impossível, paralela à ideia de que se esses sujeitos não desistiram de se escolarizar mesmo na idade adulta e com tantas barreiras, não há motivo algum para professores desistirem de os ensinar e se preparar para tal ação, por mais que apenas uma pesquisa sequer veja essa ocorrência como um problema que possa ser solucionado, já é um começo. Assim, a Educação Inclusiva fica um passo mais próxima de se tornar real quando é enxergada como possível por meio de um olhar humanizador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos este estudo reafirmando a relevância do tema escolhido: o cenário que se apresenta para estudantes com deficiência da EJAI é de uma inclusão que ainda não os inclui completamente, apenas os integra. Observa-se a falta de uma formação docente preparada para ensinar esse público, suas especificidades são ignoradas e, muitas vezes, as práticas aplicadas para seu aprendizado são inadequadas, baseando-se em atividades voltadas para crianças, o que, evidentemente, não é correto. Assim, a EJAI e a Educação Especial estão interligadas, porém ambas as modalidades de educação não têm suas particularidades valorizadas. A sociedade, de forma geral, tem uma visão que interfere no contexto escolar, considerando todos os alunos iguais, homogêneos e com



as mesmas expectativas, o que reconhece os problemas, mas não suas origens e soluções.

A maioria das pesquisas analisadas aponta as dificuldades, mas poucas discutem e revelam estratégias para superar lacunas históricas. As leis são insuficientes, e essa percepção é atingida por meio do que os pesquisadores relatam. No entanto, as ideias para preencherem as lacunas que estão presentes no sistema não surgem em suas conclusões, tampouco nas nossas. Mediante a isso, cada nova pesquisa sobre essa temática, que torna visível o quão difícil é para esses estudantes terem uma escolarização adequada, contribui para que eles não se tornem ainda mais invisíveis do que já são.

Nossa pesquisa não se encerra nessas páginas. Dedicar-se ao aprofundamento desse assunto estudado não é apenas um objetivo teórico a ser alcançado, mas uma responsabilidade da docência. A EJA não é inferior a qualquer outra modalidade de educação e merece que os estudos sobre ela ganhem uma proporção maior. Associado a isso, é importante desenvolver resoluções para suas problemáticas, pois somente por meio de um olhar humanizador serão criadas possibilidades para enfrentar todos os obstáculos que tornam a EJA e a Educação Especial excluídas e carentes de discussões.

Como futuras pedagogas, conforme apresentado na justificativa, buscamos honrar nossa incumbência de entender e promover uma educação de qualidade, tanto para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, quanto para a EJA, comprometendo-nos a não parar de estudar sobre todas as áreas que nossa profissão contempla. Temos um arsenal de possibilidades para atuar em nossa docência e, em consonância, devemos desenvolver uma ampla habilidade para compreender como sermos professores aptos em todas elas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. SEESP. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

BUENO, Olga Mara; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. O desenvolvimento adulto do sujeito deficiente intelectual e a relação com a Educação para Jovens e Adultos (EJA): uma análise, a partir da perspectiva docente. **Rev.**



Educ. Esp., v. 32, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902023/313158902023.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; DUARTE, Márcia. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Rev. Educ. Esp.**, p. 271-283, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2933/2444>. Acesso em: 15 jul. 2023.

DE OLIVEIRA, Patrícia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Você tem que dá conta!- a relação professor e aluno na inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA comum 1. In: CAMPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; FERRES, Glória Georges. **Ensino e Aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares**. (orgs). – Bauru: UNESP/FC, 2015.p. 31. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Carolina-Dornfeld-2/publication/280716266_Percepcao_de_um_PCNP_sobre_Educacao_Ambiental_em_uma_Diretoria_Regional_de_Ensino_do_Oeste_Paulista/links/55c2258608aeb975673e3aea/Percepcao-de-um-PCNP-sobre-Educacao-Ambiental-em-uma-Diretoria-Regional-de-Ensino-do-Oeste-Paulista.pdf#page=31 . Acesso em: 14 jul. 2023.

FERREIRA, Windyz Brazão. **EJA e deficiência**: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, p. 75-128, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7242178-Eja-deficiencia-estudo-da-oferta-da-modalidade-eja-para-estudantes-com-deficiencia.html> . Acesso em: 17 jul. 2023.

HAAS, Clarissa. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. **Educ.** | Santa Maria | v. 40 | n. 2 | p. 347-360 | maio/ago. 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442015000200347&script=sci_abstract. Acesso em 17 jul. 2023.

LOUREIRO, Célia Regina Machado Jannuzzi; DA SILVA, Rosilene Lima. Políticas públicas de educação inclusiva: desafios à formação de estudantes público-alvo da educação especial. **Rev. de Est. em Educ. e Diversidade-REED**, v. 2, n. 3, p. 196-210, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8090/5658>. Acesso em: 14 jul. 2023.



MANTELATTO, Juliana. Caminhos para Inclusão. **Rev. Bras. de Educ. Esp.**, Marília, v.14, n.1, p.155-156, jan./abr. 2008. SASSAKI, R. K. Nada Sobre Nós, sem nós: Dá integração à inclusão. 2011. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com.br>. Acesso em: 15 jul. 2023.

RODRIGUES, Giselle; BRINA, Márcio. Educação Inclusiva e a formação docente: a Educação de jovens e adultos como uma nova perspectiva. **Rev. de Educ. do Vale do Arinos-RELVA**, v. 3, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.une-mat.br/index.php/relva/article/view/1744/1635>. Acesso em: 15 de jul. de 2023.

TÁRTARO, Viviane Cristina. **Desafios para a garantia do direito à educação inclusiva na EJA**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) -Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/19558/1/VT%c3%a1rtaro.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

ROCHA, Cleonice Ivanildes. Educação de Jovens e Adultos (EJA): Necessidades, Interesses e Desafios na Busca por uma Educação Inclusiva e de Qualidade. **Hum. e Tec. (FINOM)**, v. 40, n. 1, p. 338-350, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Humanidades-Finom/publication/371952037_Educacao_de_Jovens_e_Adultos_EJA_Necessidades_Interesses_e_Desafios_na_Busca_por_uma_Educacao_Inclusiva_e_de_Qualidade/links/649e0a4fb9ed6874a5e70c18/Educacao-de-Jovens-e-Adultos-EJA-Necessidades-Interesses-e-Desafios-na-Busca-por-uma-Educacao-Inclusiva-e-de-Qualidade.pdf . Acesso em: 13 de jul. de 2023.

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.



2

ANÁLISE DO USO DE CORDÉIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS²

Erisson Jordan Ferreira Fonseca⁽¹⁾

(1)0000-0003-2294-2122; graduando do curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, Brazil, E-mail: erisson.fonseca@gmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo deste artigo é investigar o impacto do uso da literatura de cordel como recurso pedagógico na área de língua portuguesa, modalidade Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). A literatura de cordel é uma manifestação da cultura tradicional brasileira que utiliza a linguagem poética para contar histórias cotidianas, lendas e fatos históricos. As abordagens quantitativas e qualitativas, com o uso de questionários e análise de dados de desempenho dos alunos, foram usadas para conduzir metodologicamente este estudo.

Os participantes foram alunos da quinta etapa da EJAI, numa escola pública de Belém-AL, com idade variando de 18 a 60 anos. Os dados coletados foram analisados por métodos estatísticos e análise de conteúdo, com base em teóricos como Batista e Souza (2017), Fonseca (2022), Silva *et al.* (2015), entre outros. Com esta pesquisa, esperamos contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na EJAI e oferecer uma alternativa educacional inovadora e eficaz para a área de língua portuguesa. Além disso, esta pesquisa pode fornecer subsídios para a formação de professores e estagiários para atuar na área de EJAI e para o desenvolvimento de políticas públicas a respeito dessa modalidade de ensino.

² DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt9cap2>



A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) é uma modalidade de ensino para aqueles que não conseguem receber educação formal na idade adequada. Esses alunos geralmente enfrentam desafios diferentes dos alunos da escola regular, o que complica ainda mais o processo de ensino. Nesse contexto, é importante que os professores busquem formas criativas e inovadoras para garantir o engajamento dos alunos e uma formação de qualidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O ensino da língua portuguesa é essencial para a formação básica dos alunos, pois as pessoas se comunicam e acumulam conhecimentos por meio da língua. A utilização de recursos didáticos que facilitem o aprendizado e estimulem a criatividade pode ser um diferencial para o sucesso do ensino dessa disciplina.

Nesse sentido, além de desenvolver habilidades de leitura, escrita e interpretação textual, o uso de cordel nas disciplinas de português pode proporcionar aos alunos da EJAI meios para aprender sobre a literatura popular brasileira. Os cordéis podem ser utilizados como recurso didático para abordar diversos temas e tipos de texto, estimulando a criatividade e a imaginação dos alunos.

Diante disso, a literatura de cordel é uma expressão cultural tradicional brasileira que utiliza a linguagem poética para contar histórias do cotidiano, lendas e fatos históricos. Cordéis são muitas vezes escritos em versos rimados e são ilustrados em xilogravuras.

Visto isso, o presente estudo foi motivado na disciplina de estágio supervisionado III do curso de Língua Portuguesa do Campus III da Universidade Estadual de Alagoas, na qual se buscou desenvolver a prática pedagógica dentro da sala de aula numa turma da quinta etapa do EJAI da escola municipal de Belém-AL.

Partindo dessa premissa, este estudo tem como objetivo investigar o efeito e/ou habilidades, competências, enriquecimento da prática pedagógica e didática na disciplina de Língua Portuguesa. Para tanto, serão determinadas as percepções dos alunos sobre o uso do cordel, será analisado o impacto da estratégia no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos dos alunos, os benefícios e desafios do uso do cordel como recurso didático para a disciplina de língua portuguesa.



Para atingir os objetivos propostos, esta pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem quantiquantitativa, por meio de questionários e análise de dados de desempenho dos alunos. Os participantes do estudo foram alunos de 18 a 60 anos da quinta etapa do EJAI de uma escola pública do município de Belém-AL. A literatura de cordel foi introduzida numa aula prática em que se estudou o texto dos cordéis, o contexto sociocultural em que esta literatura surgiu e a estrutura dos cordéis, após foi realizado um inquérito por questionário aos alunos da turma envolvida em tal trabalho: determinar suas opiniões sobre o uso de cordéis nas aulas de português. Os dados coletados são analisados por meio de técnicas estatísticas e análise de conteúdo, segundo o respaldo de autores que tratam do assunto em tela: Batista e Souza (2017), Fonseca (2022), Cavalcante e Alcântara (2009), Machado (2012), Silva *et al.* (2015).

Com este estudo, esperamos contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na EJAI, oferecendo uma alternativa pedagógica inovadora e eficaz para o campo da língua portuguesa. Adicionalmente, este estudo poderá subsidiar a formação de professores e estagiários que atuam na área de EJAI e o desenvolvimento de políticas nacionais voltadas para essa modalidade de ensino.

Este artigo está dividido em duas partes. A primeira parte apresenta a história da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). A segunda tem o objetivo de apresentar a literatura de Cordel, como ela surgiu e destacar suas principais características. A seguir, discutimos o procedimento metodológico e apresentamos as etapas da pesquisa. No final, serão apresentadas as discussões e conclusões.

EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: CONTEXTUALIZAÇÃO

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) é uma modalidade de ensino que se dedica a atender pessoas que não tiveram acesso à educação formal na idade adequada, seja por motivos sociais, econômicos, culturais ou pessoais. Embora a EJAI seja reconhecida como um direito constitucional no Brasil desde 1988, sua história remonta a décadas anteriores, marcadas por desafios e conquistas.

A Educação de Adultos no Brasil era praticamente inexistente na década de 1930, com poucas iniciativas isoladas e sem coordenação nacional. Foi so-



mente a partir dos anos 1940 que o país começou a investir em programas de alfabetização e educação básica para adultos, com destaque para as campanhas de alfabetização promovidas pelo governo Vargas, que mobilizaram professores e voluntários para ensinar a ler e escrever milhões de brasileiros.

Nos anos 1960 e 1970, a Educação de Jovens e Adultos (EJAI) ganhou impulso com a criação de programas federais e estaduais, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Movimento de Educação de Base (MEB) e o Projeto Minerva, que propunham uma educação mais crítica e participativa, voltada para as demandas e necessidades dos alunos. Apesar dessas iniciativas, a EJAI ainda enfrentava muitos obstáculos, como a falta de recursos, a desvalorização dos profissionais e a discriminação social dos alunos.

Em 1967, cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que só veio funcionar em 1970. Foi nesse período que o governo federal iniciou uma campanha de alfabetização e de educação continuada para os Jovens e Adultos. Ainda nesta época, na Constituição Federal de 1988 foram garantidos importantes avanços na educação brasileira. A educação passa a ser um direito de todos e um dever do estado, independente de idade (Silva *et al.*, p. 04, 2015).

Desde o início do século passado, a pressão para acabar com o analfabetismo no Brasil vinha principalmente da indústria, carente de mão-de-obra especializada. A ditadura militar tentou abafar iniciativas como os Centros Populares de Cultura e o Movimento de Educação de Base, entre outros, amparados pelas teorias pedagógicas de Paulo Freire. Em resposta, o governo ditatorial propôs o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, que resultou em uma instituição incapaz de elaborar uma política adequada para dar conta da demanda por educação de jovens e adultos no Brasil (Cavalcante; Alcântara, 2009, p. 135).

A partir dos anos 1990, com a redemocratização do país e a promulgação da nova Constituição 1988, a EJAI passou a ser vista como um direito fundamental e um desafio educacional que exigia políticas públicas mais abrangentes e integradas. Vários programas e iniciativas foram criados nesse sentido, como o Programa Brasil Alfabetizado, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Projovem Urbano e Rural.



Atualmente, a EJAI é uma modalidade de ensino reconhecida e regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC), que busca atender às demandas de formação dos jovens, adultos e idosos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos. Dentre as principais características da EJAI, destaca-se a oferta de uma educação mais flexível, adaptada às necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. Além disso, essa modalidade de ensino busca desenvolver ações pedagógicas diferenciadas, que valorizam as experiências de vida dos alunos e estimulam a participação ativa deles em seu processo de formação.

[...] a escola que atende esses alunos jovens e adultos consegue reconhecê-los como sujeitos de direito à educação, passa, inclusive, a perceber que os seus conhecimentos prévios e o aprendizado acumulado ao longo da vida têm muito a contribuir para o conhecimento produzido pelas diversas áreas da ciência e, mais, que possuem grande capacidade de confronto com o conhecimento sistematizado, contribuindo na produção de novos (Machado, p. 162, 2012).

A EJAI, portanto, representa uma importante conquista na história da educação brasileira ao possibilitar o acesso à educação básica para aqueles que não tiveram essa oportunidade na idade adequada. Ao longo dos anos, essa modalidade de ensino tem se mostrado fundamental para a promoção da inclusão social e para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos.

LITERATURA DE CORDEL

A literatura de cordel é um gênero textual em forma de poesia popular originada no Nordeste brasileiro. Também conhecida como folheto, é escrita em versos e geralmente impressa em papel simples, com ilustrações coloridas. O nome “cordel” faz referência à forma como os folhetos eram vendidos, pendurados em cordas nas feiras livres.

O cordel é um folheto com poemas rimados, que trata de temas diversos, que vão de romances, histórias de valentia, humor, oração, até aos últimos acontecimentos do dia a dia. O nome “cordel” vem da Península Ibérica [...] Existem outros nomes para o cordel, como romances, “livrinhos” e folhetos (Lacerda; Neto, p. 224, 2010).



Os temas dos folhetos de cordel variam bastante, abrangendo desde histórias de amor até relatos de lutas sociais e políticas. Muitos cordelistas também se dedicam a contar lendas e causos populares, transmitidos oralmente de geração em geração.

A literatura de cordel tem sido importante para a preservação da cultura popular nordestina, assim como para a divulgação de temas sociais e políticos importantes. Nos últimos anos, têm-se observado uma maior valorização da literatura de cordel, tanto por parte do público em geral quanto pela academia, que tem se dedicado a estudar e difundir essa forma de arte popular.

Entre os principais nomes da literatura de cordel estão Leandro Gomes de Barros, Patativa do Assaré, João Melchíades Ferreira da Silva, entre outros. Além disso, há diversas associações e grupos de cordelistas espalhados pelo país, que promovem oficinas, saraus e outros eventos relacionados à literatura de cordel.

[...] estudos afirmam que o poeta considerado fundador da literatura em Cordel no Brasil é o paraibano Leandro Gomes de Barro, sendo ele o autor de mais de 600 histórias contadas através do cordel. Chegando a ser titulado como o “príncipe dos poetas brasileiros”, por Machado de Assis (Batista; Souza, p. 80, 2017).

A estrutura do cordel é composta por uma série de elementos que contribuem para a sua característica singular. O cordel é uma poesia escrita em estrofes, geralmente com sete ou dez versos, que rimam entre si. Cada estrofe é chamada de sextilha ou décima, dependendo do número de versos. O esquema de rimas mais comum é ABABABCC, em que as letras indicam a correspondência entre os versos.

Como discurso predominantemente narrativo em verso (raramente em prosa), o cordel é dotado de uma métrica específica de acordo com a forma poética ou o gênero textual utilizado. Essas formas e gêneros, (segundo hipótese defendida, principalmente, pela professora Márcia Abreu) são oriundos da cantoria ou repente, modalidade literária de poesia improvisada de natureza oral muito difundida no Nordeste brasileiro (Oliveira, p.113, 2012).

Além disso, o cordel também se caracteriza pela presença de um narrador que introduz a história e narra os acontecimentos, muitas vezes acompanhado



de um refrão que é repetido ao final de cada estrofe. Esse narrador pode ser o próprio autor ou uma personagem fictícia criada para o texto.

Outro elemento importante na estrutura do cordel é a presença de temas populares, como lendas, romances, histórias de cangaço, folclore, religião e política. O cordel é uma forma de literatura popular que tem como objetivo entreter e informar as pessoas, principalmente nas regiões onde ele é mais comum, como o Nordeste do Brasil.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada por meio de abordagem quanti-qualitativa, é “uma abordagem que possibilita mais elementos para descortinar as múltiplas facetas do fenômeno investigado, atendendo os anseios da pesquisa” (Souza; Kerbauy, p.40, 2017), utilizando questionários e análise de dados de desempenho dos alunos. Os participantes da pesquisa foram alunos da quinta etapa do EJAI de uma escola pública da cidade de Belém, com faixa etária entre 18 e 60 anos.

A análise dos dados coletados foi realizada por meio de técnicas estatísticas e de análise de conteúdo. Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva e testes de hipóteses, como descreve Richardson (1999, p. 70) o “emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples, como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão”. Enquanto os dados qualitativos foram analisados por meio de análise de conteúdo, com a identificação de categorias e temas recorrentes nas respostas dos participantes, partindo da visão de Bardin (2011) que divide a análise do conteúdo em três passos o primeiro é pré-análise, o segundo a exploração do material e o terceiro é tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Esta pesquisa foi amparada pela revisão bibliográfica de autores que abordam a temática em tela, tais como: Batista e Souza (2017), Fonseca (2022), Cavalcante e Alcântara (2009), Machado (2012) e Silva *et al.* (2015).

Diante disso, foi elaborada sequência didática, tendo como conteúdo a literatura de cordel e como objetivo trabalhar a interpretação textual por meio



dela. Neste contexto, foram ministradas aulas para explorar todo aparato desse gênero literário. Nas quais foram trabalhados textos de cordéis como o “Romance do Pavão Misterioso” de autoria de João Melchíades e o “Professor tem que ser melhor remunerado”, escrito pelo cordelista alagoano Jorge Calheiros. Com efeito, também se trabalhou o contexto sociocultural para surgimento dessa literatura e a estrutura dos cordéis. Simultaneamente, os estudantes foram conduzidos a desvelar os traços distintivos da estrutura que delineia os cordéis e principais temáticas abordadas.

Após apresentação do gênero e apresentação de obras, a jornada instrucional assumiu uma dimensão interativa e avaliativa. Mediante a aplicação de um questionário criteriosamente concebido, buscou-se extrair dos alunos, que participaram ativamente desta experiência pedagógica, suas impressões e reflexões concernentes à inclusão dos cordéis como recurso enriquecedor nas aulas de Língua Portuguesa.

Neste panorama, a aludida sequência didática buscou atravessar as fronteiras do convencional, almejando suscitar não apenas o entendimento, mas também o engajamento emocional e intelectual dos educandos com a matéria.

Neste ínterim, o questionário foi composto por questões abertas e fechadas, que abordaram diferentes aspectos do uso de cordéis nas aulas de Língua Portuguesa, tais como: facilidade de compreensão, motivação para a leitura, interesse pelos temas abordados, influência no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação textual e impacto no desempenho acadêmico dos alunos.

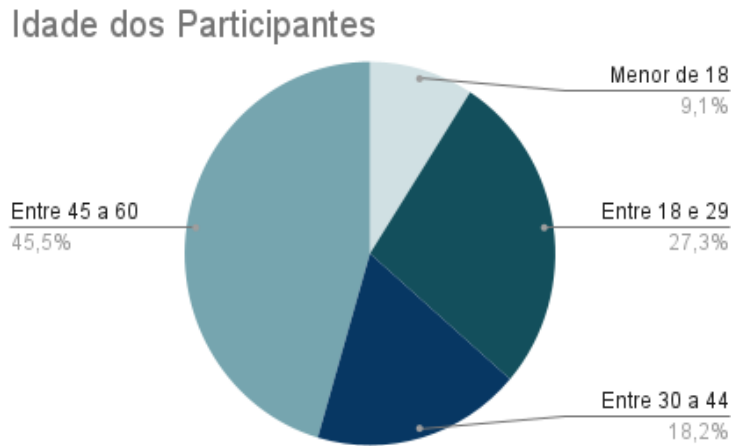
Além do questionário, foram coletados dados de desempenho dos alunos em atividades e avaliações realizadas ao longo do período em que foram trabalhados os cordéis. Esses dados foram analisados em conjunto com as respostas dos questionários, a fim de verificar se o uso de cordéis contribuiu para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos. Os resultados dessa pesquisa serão apresentados e discutidos na próxima seção deste artigo.

A pesquisa se realizou durante o estágio supervisionado do curso de Letras Português, numa escola municipal da cidade de Belém, no agreste de Alagoas. A turma que participou da pesquisa foi a quinta etapa do EJA, ao todo 11 discentes participaram da pesquisa.



Como se pode observar no gráfico abaixo, a faixa etária dos alunos que participaram da pesquisa é variada:

Gráfico 1. Idades dos participantes



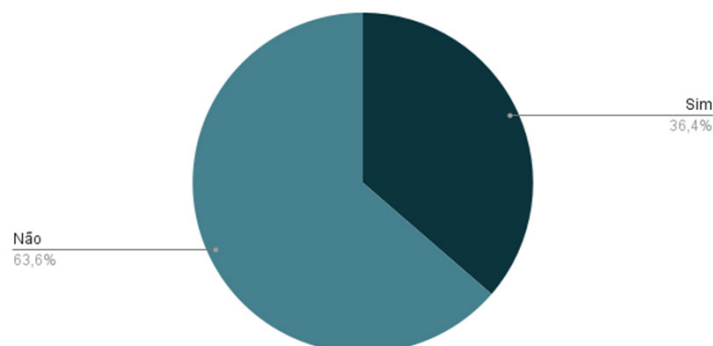
Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

Conforme o Gráfico 1, a faixa etária predominantemente representada é a de 45 a 60 anos, abarcando aproximadamente quarenta e cinco, vírgula cinco por cento (45,5%) do total da amostra. Notavelmente, a categoria etária dos indivíduos entre 18 e 44 anos constitui a maioria dos casos remanescentes, com apenas um estudante pertencente à faixa etária inferior a 18 anos.

Vale também salientar que apenas quatro (4) estudantes, dos onze (11), haviam tido contato com cordéis antes da aula promovida pelo estagiário, como podemos observar no gráfico seguinte:

Gráfico 2. Contato com cordéis

Você já teve contato com cordéis antes?



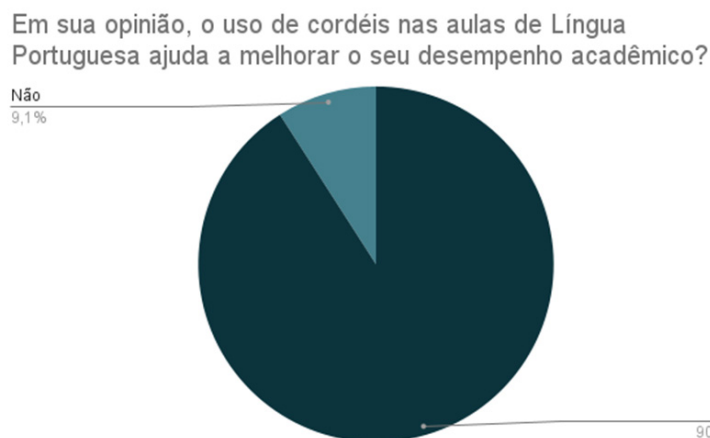
Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.



Os outros estudantes (7) não tiveram contatos com cordéis, sendo aquele momento em sala o seu primeiro contato com esse gênero literário.

Os resultados obtidos nesta pesquisa indicaram que o uso de cordéis nas aulas de Língua Portuguesa para alunos do EJAII pode ser uma estratégia eficaz para estimular a leitura, escrita e interpretação textual. Os dados coletados por meio do questionário aplicado aos alunos indicaram que a maioria dos participantes (90%) considera que o uso de cordéis nas aulas de Língua Portuguesa pode melhorar o seu desempenho acadêmico.

Gráfico 3. Cordéis como ajuda do melhoramento do desempenho acadêmico



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

Além do observado no Gráfico 3, 100% dos alunos afirmaram que o uso de cordéis pode ajudá-los(as) a desenvolver habilidades de leitura, escrita e interpretação textual.

Os resultados também mostraram que o uso de cordéis contribuiu para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, uma vez que os dados de desempenho escolar dos alunos demonstraram um aumento significativo nos acertos em atividades de interpretação de texto, após a realização das atividades com cordéis. Os alunos também relataram que o uso de cordéis ajudou a desenvolver sua criatividade e imaginação, visto que eles conseguem vislumbrar as imagens descritas nos versos dos cordéis, como também se identificam com a linguagem ali presente, o que pode ser um fator importante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.



No entanto, na formação do indivíduo crítico e reflexivo, principalmente na modalidade EJA, a escola tem a necessidade e a obrigação de valorizar o saber sensível e o saber cotidiano do educando, estimulando-o a desenvolver uma prática reflexiva que o leve à elaboração do saber formal. Esse processo só é possível através da utilização de uma metodologia adequada à situação específica desses indivíduos que, não sendo mais crianças, possuem, em geral, falhas no seu desenvolvimento cognitivo advindas de um processo de ensino aprendizagem formal incompleto, fragmentado (Cavalcante; Alcântara p.137, 2009).

Nessa perspectiva, os cordéis ajudam nessa valorização do saber sensível e cotidiano do discente, criando ali um contato entre a realidade externa e a interna da sala de aula, fazendo com que o discente se sinta confortável e consiga desenvolver suas habilidades no decorrer da disciplina.

No entanto, também foram identificados alguns desafios no uso de cordéis como recurso didático para alunos do EJAI. Um dos principais desafios relatados pelos alunos foi a dificuldade de compreensão de algumas palavras e expressões utilizadas nos cordéis, necessitando por algumas vezes fazer pesquisas em dicionário para obter o significado da expressão, o que pode ser um obstáculo para a interpretação textual.

Em relação aos benefícios do uso de cordéis, os alunos destacaram a importância da aproximação com a literatura popular brasileira e a valorização da cultura nordestina, já que a maioria dos cordéis trabalhados na pesquisa era oriunda dessa região, o estudante P7 salientou que o cordel lembrou o tempo de sua avó, às histórias que ela lhe contava e forma como ela narrava as histórias. Como salienta Fonseca (2022), “a literatura [...] possibilita que o professor aborde o conteúdo de maneira mais lúdica, provocando o imaginário dos alunos” (pp. 18-19). Além disso, os alunos destacaram a importância do uso de recursos didáticos diferentes e inovadores para o processo de ensino-aprendizagem, o que pode ajudar a tornar as aulas mais interessantes e motivadoras, destacando que 100% dos estudantes consideram os cordéis nas aulas de Língua Portuguesa com uma forma lúdica e criativa de aproximação com a literatura, isso salienta que “é importante que o profissional de ensino, busque de maneira didática e recorrendo de diversos mecanismos, para o ensino de tal matéria, não ficando apenas refém do livro didático” (Fonseca, 2022, p.18).



Considerando os resultados obtidos, é possível concluir que o uso de cordéis pode ser uma estratégia eficaz para estimular a leitura, escrita e interpretação textual dos alunos da EJAI, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e para o aumento do desempenho acadêmico. Como destaca Oliveira *et. al* (2021), “é possível pensar estratégias que desenvolvam no aluno o interesse pela leitura e que façam com que ele se sinta motivado a aprender, de modo que perceba as aulas como algo prazeroso e não obrigatório” (p. 14). No entanto, é importante que os professores estejam atentos aos desafios apresentados pelos alunos, buscando estratégias para superá-los e garantir a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é importante que o uso de cordéis seja inserido num contexto pedagógico mais amplo, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma formação integral e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou investigar os efeitos do uso de cordéis nas aulas de Língua Portuguesa em turmas da EJAI. Para alcançar os objetivos, foram identificadas as percepções dos alunos sobre o uso de cordéis, analisada a influência dessa estratégia no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação textual dos alunos, verificado se o uso de cordéis contribui para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos e identificados os benefícios e desafios do uso de cordéis como recurso didático na disciplina de Língua Portuguesa em turmas da EJAI.

Com base na análise dos dados coletados, foi possível verificar que o uso de cordéis nas aulas de Língua Portuguesa na EJAI teve um impacto positivo na motivação dos alunos, que se sentiram mais envolvidos e interessados na disciplina. Além disso, os resultados também apontaram uma melhora significativa nas habilidades de leitura, escrita e interpretação textual dos alunos que participaram das atividades com cordéis.

No entanto, também foram identificados desafios na utilização de cordéis como recurso didático, como a falta de conhecimento prévio dos alunos sobre a literatura de cordel e a necessidade de adaptação da metodologia para diferentes perfis de alunos.



Em suma, esta pesquisa contribui para a melhoria da qualidade do ensino na EJAI ao apresentar uma alternativa pedagógica inovadora e eficaz para a disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, os resultados podem oferecer subsídios para a formação de professores e estagiários que atuam na área da EJAI e para a elaboração de políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino. Portanto, é fundamental que os professores estejam sempre buscando metodologias criativas e inovadoras para garantir a formação de qualidade dos alunos, especialmente em contextos desafiadores como a EJAI.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAVALCANTE, I. F.; ALCÂNTARA, D. de S. Formação de Leitores: o ensino de língua portuguesa em turmas de EJA. **Holos**, [S. l.], v. 2, p. 132-144, 2009. DOI: 10.15628/holos.2009.204. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/204>. Acesso em: 14 abr. 2023.

FONSECA, E. J. Ferreira. O uso de textos literários no ensino de história: O coronelismo e o cangaço na obra *Auto Da Compadecida* de Ariano Suassuna. **Rev. Ant.**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/antigona/article/view/15321>. Acesso em: 14 abr. 2023.

LACERDA, F. G.; NETO, G. M. de M. Ensino e pesquisa em história: a literatura de cordel na sala de aula. **Out.Temp.: Pesq. em Foc. – Hist.**, [S. l.], v. 7, n. 10, 2010. DOI: 10.18817/ot.v7i10.107. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/107. Acesso em: 14 abr. 2023.

MACHADO, M. M. Formação de professores para eja: uma perspectiva de mudança. **Rev. ret. da esc.** [S. l.], v. 2, n. 2/3, 2012. DOI: 10.22420/rde.v2i2/3.133. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/133>. Acesso em: 14 abr. 2023.

OLIVEIRA, A. C. S.; SOUZA, J. R. de.; ALMEIDA, K. da: S.; SILVA, B. M. A. da; LUZ, A. J. R. V. da . Cordel literature as an active methodology in the teaching and learning of chemistry. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 7, p. e44010716854, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i7.16854. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16854>. Acesso em: 14 apr. 2023.



OLIVEIRA, Carlos Jorge Dantas. **A formação da literatura de cordel brasileira.** 2012. 380 f. Tese de Doutorado. (Programa de Doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada). Universidade de Santiago de Compostela. Disponível em: https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5083/REP_195_12.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 jul. 2024.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3^a ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, Luiz Eduardo Paulino Da et al. Um olhar histórico no processo motivacional da educação de jovens, adultos e idosos (EJAI). Anais V ENID & III ENFOPROF / UEPB. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/11881>>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educ. e Fil.**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596X2017000100021&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 14 abr. 2023.



3

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL COM O USO DAS TDIC’S³

Sara Ingrid Borba⁽¹⁾

Vinicius André da Silva Santos⁽²⁾

⁽¹⁾ 0000-0001-9224-7489. Pedagoga, mestra e doutoranda em Educação na linha de Educação Popular - UFPB; E-mail: ingridsara80@gmail.com

⁽²⁾ 0000-0003-1863-4047. Pedagogo, Mestrando em Educação – UFAL. E-mail: viniciusandre32@gmail.com



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Considerando que a experiência adquirida na prática pedagógica docente proporciona ricas reflexões sobre nosso fazer docente, nos envolvemos na busca de criar possibilidades de enriquecimento para despertar o interesse dos estudantes de Educação de Jovens e Adultos -EJA e, de forma pertinente, adentramos pelo uso das metodologias ativas a partir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's). Assim, este estudo consiste em uma análise a partir dos pressupostos da abordagem qualitativa sobre o uso das metodologias ativas na práxis pedagógica na educação de jovens e adultos por meio de uma observação/descrição no processo de ensino e aprendizagem.

Para o processo de prática pedagógica das metodologias ativas com a participação dos alunos, utilizamos duas abordagens: situações problemas e gamificação, conforme fundamentação teórica, a experiência realizada coopera para o enfrentamento da exclusão digital e a formação cidadã, compreendendo

a abordagem como um salto qualitativo na contribuição do processo de ensino e aprendizagem no âmbito da EJA.

Buscamos realizar uma breve discussão sobre o uso/aplicação de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem em turma da Educação de Jovens e Adultos - EJA, modalidade de ensino que abrange o ensino fundamental até o ensino universitário. Neste espaço, nos deteremos à experiência no ensino fundamental com estudantes em uma única turma de quarto e quinto período do primeiro segmento do Ensino Fundamental I.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A EJA abrange uma parte da educação que necessita de um olhar atento às suas especificidades, inclusive aos seus sujeitos e sua realidade. Envolve questões sociais, econômicas e políticas, exigindo práticas pedagógicas que despertem o interesse, a criatividade e envolvam os estudantes no processo de ensino-aprendizagem de maneira participativa/colaborativa, buscando alternativas mais atrativas, compreendendo que eles são alunos com realidade de vida diferenciada, pois são estudantes trabalhadores. No entanto, não podemos perder de vista a função da Educação de Jovens e Adultos enquanto garantia de direitos à educação e ressaltamos a importância da aquisição da leitura e da escrita enquanto instrumento de poder social.

O interesse nessa abordagem resulta do entendimento de que é possível inserir estratégias metodológicas para melhorar o interesse dos estudantes, principalmente frente à incidência de evasão escolar, tornando importante este estudo por promover ações possíveis para melhorar a aprendizagem, ampliar os conhecimentos e atrair os estudantes às aulas.

A discussão fundamenta-se em estudos e pesquisas de autores que tratam da referida temática, bem como comporta inicialmente uma abordagem necessária sobre a EJA. Arroyo (2013), (2017), (2018 a) e Freire (1987), em seguida um aporte teórico sobre metodologias ativas fundamentado em Valente (2018): passando ainda pelos documentos e diretrizes que compõem a base legal da EJA: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017).



Dessa forma, o texto ficou estruturado inicialmente a partir de uma abordagem sobre a EJA, em seguida trouxe reflexões pertinentes sobre as metodologias ativas e segue com o relato de experiências sobre o uso de metodologias ativas na EJA, tendo por fim uma análise das possibilidades de aprendizagem nesse contexto.

A discussão que buscamos desenvolver tomou como base informações a respeito dos instrumentos utilizados como metodologia ativa no processo de ensino-aprendizagem na turma de primeiro segmento da EJA, bem como o resultado da participação dos estudantes. Esse estudo tem como objetivo: identificar as concepções de metodologias ativas que podem nortear a prática docente na Educação de Jovens e Adultos e quais instrumentos foram utilizados nas experiências apresentadas. As perguntas norteadoras são as seguintes: que concepções teóricas norteiam o trabalho docente acerca de metodologias ativas? E ainda quais as principais metodologias despertaram os interesses dos estudantes na EJA?

O público da EJA, em sua maioria, são alunos trabalhadores que olham a escola como uma alternativa para adquirir melhores condições de vida. Apesar da trajetória social marcada por dificuldades e incertezas, eles insistem na busca pela escolarização formal, enfrentando seu próprio desânimo frente a um dia de trabalho quando o corpo quer na verdade é descansar, segundo os relatos que fazem em sala de aula. São estudantes que “carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, moradia, ao trabalho e à sobrevivência” (Arroyo, 2005, p. 24).

EJA e seus jovens-adultos participam da tensa negação do reconhecimento dos pobres, negros, indígenas, mulheres, trabalhadores empobrecidos como sujeitos de direitos. Sujeito não só de direito à escola, à educação, ao conhecimento, a cultura, mas de negação mais radical do reconhecimento como humanos, isto é, como não sujeitos de direitos humanos (Arroyo, 2017, p.106).

Não podemos trabalhar o processo de ensino-aprendizagem dissociado do contexto social em que vivem, permeado por elementos tecnológicos, aliados à nova era da comunicação e informação denominados de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's). O processo de aprendizagem



da leitura e da escrita pode se dar aliado ao processo de conhecimento das ferramentas do mundo digital, fortalecendo a formação cidadã e o trabalho, usufruindo dos meios que a sociedade oferece como sujeito de direito.

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos, surgida no âmbito das lutas educacionais por educação para todos, continua presente nas discussões sobre direito educacional, posto que é colocada no âmbito marginal das discussões, refer-se aos excluídos e silenciados ao longo da luta por educação como direito, apesar de um valoroso arcabouço legal, ainda é comum a falta de condições em permanecer na escola.

Recentemente, foi possível acompanhar a invisibilidade da EJA na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), na qual após um levante de protestos, posteriormente veio apenas uma complementação, sugerindo que esta buscasse alinhamento com o Ensino Fundamental, provocando debates importantes. Considerando que a BNCC foi pensada como uma possibilidade de redução das desigualdades educacionais, é compreensível concordar que houve negligência com a EJA, já tão distanciada da educação de qualidade.

É pertinente destacar que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino resultante de um contexto de lutas pelo direito à educação para todos, enfrentando a desigualdade e injustiças sociais. Em consequência, temos até hoje estudantes envolvidos em grandes desafios para frequentar a escola e ter direitos e condições como qualquer outro, de estudar, inclusive, a qualquer tempo de sua vida.

ABORDAGEM SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS

A sociedade lança novos desafios que precisam ser discutidos, pensados e criticados pelos sujeitos participante no processo de ensino e aprendizagem, é preciso ser mais dinâmico e trazer as problemáticas do cotidiano para a sala de aula, promover a interação e a reelaboração do próprio conhecimento, neste sentido “as metodologias ativas como uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador, conforme descrito anteriormente” (Diesel, 2017, p.273).



A mediação em sala envolve ações pedagógicas que possam fortalecer as habilidades existentes nos alunos, nesse sentido é necessário assegurar uma conexão mútua que possa englobar diversos métodos e estratégias de ensino diante uma era digital que é presente na sala de aula. No uso das metodologias ativas, o aluno é o agente principal da aprendizagem, a utilização de práticas, atividades e jogos é uma forma essencial e colaborativa cujo objetivo é a formação de pessoas mais autônomas (Moran, 2017).

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) aponta as metodologias ativas como uma forma diferenciada de possibilidades ao aprendizado, favorecendo o maior engajamento dos estudantes, desenvolvendo a capacidade de investigação e reflexão dos alunos e dos professores. No contexto da educação integral, a mediação das experiências perpassa por diversas etapas, “requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas” (Brasil, 2018, p.16).

No que se refere ao modo didático, em sala de aula entre o aluno e o professor as transformações são inerentes ao contexto contemporâneo devido à construção do conhecimento surgir a partir de diferentes visões com o foco no aluno. Conforme Moran (2015, p. 18), as metodologias ativas “são pontos de partida para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. Ele afirma ainda que “a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada” (Moran, 2015, p. 18).

Para isso, as metodologias ativas estão sendo um viés importante para integrar a comunicação do processo de experiências que levam o estudante a passar por diversos níveis de estágios, quebrando com a prática do modelo tradicional de aprendizagem, concentrando o docente como o agente principal do processo educacional e o aluno o receptor do conhecimento, o que para nós é inviável. Nesse sentido, há três elementos importantes para reunir, criar, distribuir e compartilhar informações na configuração da aprendizagem pela metodologia ativa, colocada em ciclo inicialmente do conhecimento surge do estudante para o docente e para outro estudante e do docente para o estudante (Corrêa, 2022).



Essas experiências pedagógicas que possam valorizar o aluno com percepções em que o conhecimento é agregado num processo contínuo, na medida em que sua participação é importante para se colocar frente a desafios em que possa permitir o diálogo entre a teoria e a prática, superando a prática tradicional de sala de aula em que os estudantes é apenas objeto do processo e não o principal sujeito.

A metodologia utilizada tomou como base a pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (2001, p.24) “os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos” tomando especificamente o relato de experiência docente. Os dados foram evidenciados a partir de observações e registros sobre a própria prática pedagógica docente, tendo então o professor como sujeito participante da pesquisa e, como de praxe, encontra-se uma abordagem teórica sobre a EJA, assim como necessário a abordagem sobre metodologias ativas.

O estudo descritivo, tipo relato de experiência, foi realizado por um professor da EJA em uma escola da rede Municipal de Marechal Deodoro - AL. O professor da turma de 1º segmento, sob o acompanhamento pedagógico da coordenação da escola do curso noturno, organizou o seu planejamento e colocou em prática atividades que trouxeram a utilização das metodologias ativas, conforme proposta em estudo.

O processo ocorreu no período 2023.1 durante os meses de março a julho do referido ano. Os estudantes eram matriculados na turma integrada de 4º e 5º períodos do primeiro segmento, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estes são trabalhadores vindos de uma jornada exaustiva, donas de casa, comerciantes autônomos e possuem entre 30 e 50 anos de idade, sendo 4 homens e 7 mulheres, todos com uma base de leitura e escrita satisfatória e em crescente desenvolvimento.

O processo foi organizado na intenção de envolver os estudantes de forma atrativa e dinâmica, utilizando metodologias ativas e recursos como o Datashow, Notebook do próprio docente com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem na turma de primeiro segmento da EJA, buscando o resultado positivo da participação dos estudantes.



A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O uso das metodologias ativas de ensino na Educação de jovens e Adultos é de extrema importância, não pode ser dispensado por ser um dos elementos principais para despertar o interesse e assiduidade das aulas, contribuindo para que eles se conectem com parte principal das experiências, ações pedagógicas essas que colocam o professor como mediador do conhecimento e o aluno como o ator principal de sua aprendizagem (Costa; Bugarim; Dondoni; Bugarim, 2020).

As experiências utilizadas na sala de aula partiram do envolvimento com duas metodologias ativas, são elas: aprendizagens baseadas em situações problemas e gamificação.

A primeira abordagem com o uso da metodologia ativa foi baseada em situações problemas, com uma atividade de gêneros textuais em um jogo pedagógico de dominó, por meio do qual os alunos foram divididos em dois grupos, sendo protagonistas da ação pedagógica. Foi possível analisar que cada participante estava em um contexto desafiador e construindo o próprio conhecimento da situação problema em grupo, em que era necessário puxar uma ficha da peça do dominó e realizar a leitura observando as estruturas dos textos oferecidos. Perante o exposto, observamos que as situações problemas fortalecem discussões em grupo que contribui no seu desenvolvimento, oralidade e organização do pensamento, “[...] uma mudança de comportamento provocada pela experiência de terceiros, reelaborada pelo próprio sujeito e não pela repetição ou pela associação automática de estímulos e respostas” (Borochovcicius; Tortella, 2014, p.270).

Na segunda abordagem, utilizamos a gamificação trabalhada diante das possibilidades em que essa ação pedagógica propõe aos alunos, levando-os para uma integração no sistema de disputa e incentivo coletivo aos componentes significativos para a turma. Dessa forma, os jogos educativos gamificados fortalecem o compromisso e o interesse dos alunos nas aulas evitando atividades tediosas, mantendo o interesse e buscando sempre a integração da aprendizagem com sua realidade (Tolomei, 2017).

Partindo do pressuposto da reconstrução de significados das atividades realizadas com embasamento nos conteúdos de português e matemática,



a gamificação aproximou e despertou nos alunos a participação pelo sistema de recompensa em modelo de ranking no jogo virtual “kahoot”, plataforma de aprendizagem utilizada pelas instituições escolares com testes de múltiplas escolhas. O instrumento pedagógico vislumbrando a participação coletiva dos alunos teve maior concentração no decorrer das questões assertivas por eles.

O processo de ensino e aprendizagem possibilitou a descoberta de estratégias diferenciadas com uso das tecnologias, o prazer e a satisfação diante do uso das tecnologias digitais, com o aproveitamento dos celulares dos alunos. As etapas do jogo educacional se davam por uma pergunta direta e ilustrativa contemplando a leitura escrita e visual para cada participante, logo o professor destacava a pergunta e em seguida dava início a contagem de minutos para os alunos escolher apenas uma resposta correta, nessa interação foi perceptível analisar o cuidado como eles observavam as questões para manter o ambiente competitivo com o outro e a retomada de mediação a cada fase no ciclo de perguntas feitas pelo docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir meios para a conquista e o despertar do interesse educativo na Educação de Jovens e Adultos é de extrema importância para a participação das atividades e o desenvolvimento de suas experiências.

Diante das discussões que permearam este estudo das metodologias ativas, foi possível analisar a partir das ações pedagógicas que o protagonismo dos alunos frente a participação e construção do conhecimento teve uma ressignificação para as aulas se tornarem mais prazerosas e dinâmicas, saindo do modelo tradicional e buscando mecanismo que envolva a sua aprendizagem.

Concluimos que a mediação do docente em trazer desafios para atividades em que potencializa a relação de professor-aluno e o seu envolvimento se deu pelas metodologias ativas, fortalecendo o compromisso de participação principalmente na abordagem da gamificação e suas tecnologias digitais. O resultado mais significativo foi perceber o interesse dos estudantes nas atividades que envolveram a gamificação, perceberam a importância das ferramentas digitais, enquanto meios diferenciados de aprender que se encontram como desafios de seu cotidiano. Logo, é possível considerar a viabilização de recursos digitais nos



processos educativos na EJA, promovendo a aproximação dos sujeitos com as várias linguagens do mundo em que vive, enfrentando com mais segurança os vários desafios que se apresentam relativos a estes aspectos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. L. de O.; NICOLI, J. S. Uma revisão bibliográfica das principais demências que acometem a população brasileira. **Rev. Kairós: Gerontologia**, v. 13, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/4872>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BAGNE, B. M; GASPARINO, R. C. Qualidade de vida do cuidador do portador de Doença de Alzheimer. **Rev. de Enf. UERJ**, v. 22, n. 2, março/abril, p: 258 – 263, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/13668>. Acesso em: 12 jan. 2023.

BOROCHOVICIUS, Eli; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ens.: Ava. e Pol. Públ. em Educ.**, v. 22, n. 83, p. 263-293, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QQXPb5SbP54VJtpmvThLBTc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto no 6.800, de 18 de março de 2009**. Dá nova redação ao art. 2º do Decreto no 1.948, de 3 de julho de 1996, que regulamenta a Lei no 8.842, de 4 de janeiro de 1994, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6800.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.800%2C%20DE%2018%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202009.&text=D%C3%A1%20nova%20reda%C3%A7%C3%A3o%20ao%20art,Idoso%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 09 de fev. de 2023.

COSTA, Ana Caroline Pinto et al. Metodologias ativas e a evasão escolar na eja: Uma revisão de literatura. **Rev. Port. de Gest. Cont.**, v. 1, n. 01, p. 01-21, 2020.



Disponível em: <https://revistas.editoraenterprising.net/index.php/rpec/article/view/289> acesso em: 03 mar. 2023.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Rev. Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 03 mar. 2023.

MORAN, José. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, p. 23-35, 2017.

MAZZILLI, H. N. **A defesa dos interesses difusos em juízo**: meio ambiente, consumidor e outros interesses difusos e coletivos. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

MINAYO, M. C. **O Averso do respeito à experiência e à sabedoria**. 2. ED. BRASÍLIA: SEDH, 2005.

MORÁN, J. M. (2015) Mudando a educação com metodologias ativas. IN: SOUZA, C. A., & TORRES-MORALES, O. E. (orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta grossa, Pr: UEPG.

TOLOMEI, Bianca Vargas. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. **EAD em foco**, V. 7, N. 2, 2017. DOI <https://doi.org/10.18264/eadf.v7i2.440> Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440>. Acesso em: 03 jul. 2023.



4

AS CONTRIBUIÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: TRANSCENDENDO OS LIMITES DO ESPAÇO ESCOLAR⁴

Alexirley Ramos da Silva⁽¹⁾

Luane Leandra Sousa Novais⁽²⁾

⁽¹⁾ 0009-0001-1429-8990; Licenciatura em Matemática pela Faculdade de Tecnologia e Ciências da Bahia. E-mail: alexirley@gmail.com

⁽²⁾ 0009-0005-3363-4100; Pós-graduanda em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras/es pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: luaneleandra@hotmail.com



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação é um pilar fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento individual e social, pois fortalece a participação cidadã. Porém, nem todas as pessoas têm acesso igualitário à educação, e muitos jovens, adultos e idosos, por consequências diversas, encontraram obstáculos que dificultaram o seu ingresso e a permanência no ensino regular. Logo, a implementação de programas específicos para essa faixa etária é crucial para a promoção da inclusão social, aprimoramento de competências e ampliação de horizontes. Nessa perspectiva, este estudo explora a importância e as contribuições sociais do Programa (Re)Começar - Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, implementado no município de Livramento de Nossa Senhora, Bahia.

A Educação não se limita apenas ao desenvolvimento acadêmico. Programas de educação voltados ao público de jovens, adultos e idosos permitem o compartilhamento de experiências e a troca de conhecimentos entre pessoas de diferentes origens e idades. Isso enriquece o tecido cultural e social das co-

⁴ DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt9cap4>

munidades, promovendo a compreensão mútua e o respeito pela diversidade. Dessa forma, partimos da hipótese de que a Educação para pessoas Jovens, Adultas e Idosas se dá a partir do entendimento de que o educando tem vivências que contribuem para o seu próprio desenvolvimento nos espaços escolares e, de forma análoga, o conhecimento formal permite a esse educando ampliar seus horizontes e melhorar a sua qualidade de vida.

O município de Livramento de Nossa Senhora, cidade que faz parte do Território de Identidade Sertão Produtivo, declarou 3.299 matrículas na modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no Sistema EducaCenso em 2023, tendo como data de referência o dia 31 de maio de 2023. A proposta/visão dessa modalidade de ensino adotada pelo município, por meio do referido programa, é voltada para o reconhecimento dos diferentes saberes, proporcionando o diálogo e o protagonismo dos educandos. Assim, por meio da Lei Municipal nº 1.499/2023, de 25 de abril de 2023, o Programa, que tem vigência até 31/12/2024, visa a erradicação do analfabetismo e a formação dos jovens, adultos e idosos desse município. O Diploma Legal, ainda, autoriza a concessão de incentivos financeiros para efetivação de matrícula, permanência, frequência, estudo e aprovação nas escolas municipais que ofertam vagas nessa modalidade de ensino.

A principal motivação para este estudo foi o diferencial do programa, em andamento, dos demais programas já desenvolvidos no município, a saber: o Brasil Alfabetizado, lançado pelo Governo Federal, em 2003, e o TOPA - Todos pela Educação, do Governo da Bahia (2007). No Programa municipal há um envolvimento ativo por parte da Secretaria Municipal de Educação, dos alfabetizadores e dos alunos em suas comunidades. É nessa perspectiva que buscamos compreender quais os efeitos educacionais e sociais do Programa e como estes se reverberam nas salas de aula e nos espaços não escolares do município.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com a visão de Freire (1996), a EJAI não deve ser vista como uma simples transferência de informações, mas, um processo de diálogo entre educadores e educandos, em que ambos aprendem e ensinam mutuamente. Freire (1996) enfatiza a importância de considerar as experiências de vida dos



estudantes adultos como ponto de partida para o processo educativo, promovendo, dessa forma, a reflexão sobre a realidade social, a ação transformadora e a inclusão social.

Pretende-se com este estudo mostrar o empenho do município de Livramento de Nossa Senhora, Bahia, em cumprir as metas 8, 9 e 10 do Plano Municipal de Educação, Lei nº. 1.240/2013, de 20 de dezembro de 2013 e, com isso, efetivar o papel social da Educação. Para tanto, é necessário um comprometimento mútuo, em uma abordagem dinâmica, que dê ao Programa uma visão inovadora do ponto de vista metodológico, de modo a atender às reais necessidades dos educandos, considerando seus ritmos de aprendizagem, suas vivências e suas particularidades do cotidiano. A pesquisa é crucial para compreender o impacto dessa modalidade educacional na vida das pessoas, nas comunidades e na sociedade em geral, uma vez que é possível identificar os desafios específicos enfrentados por esse público. Assim sendo, pesquisas como essas podem contribuir para melhorar a qualidade dos programas de EJA, tornando-os mais eficazes e relevantes.

A problemática da presente pesquisa concentra, então, nestas questões: 1) quais são as principais contribuições educacionais e sociais da Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas do município de Livramento de Nossa Senhora, Bahia, no que diz respeito à promoção da igualdade, inclusão e desenvolvimento de habilidades socioemocionais em comunidades urbanas, rurais e quilombolas? e 2) de que forma as experiências do educando podem influenciar em seu engajamento, aprendizado e sucesso acadêmico?

Frente a isso, objetiva-se, de modo geral, reconhecer as contribuições do Programa (Re)Começar – Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas do município de Livramento de Nossa Senhora, Bahia, buscando investigar como se reverberam os efeitos educacionais e sociais do Programa nas salas de aula e nos espaços não escolares.

Especificamente, busca-se compreender como se deu a implementação do referido Programa em Livramento de Nossa Senhora, Bahia; analisar a enturmação das matrículas no Sistema EducaCenso; associar a sistematização da proposta pedagógica ao contexto social dos alunos; identificar a extensão do Programa nas diversas localidades do município (urbanas, do campo e quilom-



bolas); e estabelecer conexões entre as metas e estratégias do Plano Municipal de Educação e as ações do Programa.

Como aporte para este estudo, recorreu-se às teorizações sobre a importância da conscientização, do diálogo e da participação ativa dos educandos na construção do conhecimento no que tange à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Freire, 1996); e sobre estratégias pedagógicas inclusivas (Pierro, 1994).

Quanto à metodologia, dentre as diversas possibilidades de pesquisa, optou-se pelo estudo de caso, ressaltando o que há de singular, mas com o intuito de relacionar este caso com um fenômeno maior. Para Ludke e André (1986), um estudo de caso é uma abordagem de pesquisa que permite uma análise aprofundada de um fenômeno específico em seu contexto real. Para a proximidade com o Programa, por meio de uma abordagem qualitativa, sem desconsiderar os dados quantitativos, orientada por procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e eletrônica, este estudo tomou como motivação uma seção criada no escopo da escrituração da Secretaria Municipal de Educação do município de Livramento de Nossa Senhora, Bahia.



Seção 01 – “Dados oficiais” - ações realizadas:

1. Levantamento de dados oficiais sobre o Programa (Re)Começar: a) por meio de acesso a Portais Oficiais da Prefeitura Municipal de Livramento de Nossa Senhora, Bahia e do Censo Escolar, foram compilados todos os documentos produzidos sobre o referido programa. b) os documentos oficiais foram organizados em pastas, baixados no formato PDF, em um dos computadores da Secretaria Municipal de Educação e em um drive compartilhado, obedecendo a uma ordem cronológica, em um corpus chamado ARQUIVO 01.

Seção 02 – “Entrevistas” - ações realizadas:

2. Realização de entrevistas e coleta de depoimentos de pessoas envolvidas no Programa: Secretário Municipal de Educação, Alfabetizadores e Alunos. Além da escuta ativa, também foram observadas as expressões faciais, a linguagem corporal e as emoções dos entrevistados. As entrevistas e/ou depoimentos foram transcritos e salvos em pastas de

um dos computadores da Secretaria Municipal de Educação e em um drive compartilhado em um corpus chamado ARQUIVO 02.

Um dos objetivos da criação do Programa diz respeito ao cumprimento da Lei Municipal nº 1.240/2013 - Plano Municipal de Educação (PME), mais específico o quanto disposto em sua Meta 8:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte nove anos), de modo a alcançar no mínimo 12 (doze) anos de estudo no último ano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no município e dos 15% (quinze por cento) mais pobres e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PME, 2013, p. 13).

Essa Meta traz em seu bojo as seguintes estratégias:

8.1) Elaborar e implementar plano para o atendimento à demanda de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, considerando a necessidade de ações intersetoriais no campo da Saúde, do Trabalho, da Cultura e dos Direitos Humanos.

8.2) Implantar programas para correção do fluxo escolar e acompanhamento pedagógico individualizado;

8.3) Implementar programas de Educação de Jovens e Adultos para os segmentos populacionais que estejam fora da escola;

8.4) Fomentar em regime de cororação com a União e o Estado acesso gratuito a exames de certificação da conclusão do Ensino Fundamental para jovens e adultos;

8.5) Promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento de acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados;

8.6) Promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais em parceria com áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude;

8.7) Incentivar acordos cooperativos com redes de educação ambiental, movimentos de juventude, meio ambiente, direitos humanos, saúde e agentes de cultura e esportes para o estabelecimento de políticas e programas intersetoriais municipais de educação formal e não formal (PME, 2013, p. 13-14).



Concomitante com o Plano Municipal de Educação e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, o Programa (Re) Começar foi criado e regulamentado, tendo suporte nos seguintes dispositivos legais: Lei nº. 1.499/2023, 25 de abril de 2023; Decreto nº. 051/2023, 03 de maio de 2023; Decreto nº. 051/2023, 03 de maio de 2023; Edital nº. 001/2023. Conforme o §1º. do Art. 1º da Lei nº. 1.499/2023, 25 de abril de 2023, o Programa criado por essa lei tem como beneficiários estudantes com idade acima de 16 anos matriculados na Rede Municipal de Ensino regular em Escolas na modalidade Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Educação Básica dos níveis Fundamental I e Fundamental II.

Nessa perspectiva, o Programa desenvolvido no município prevê, além do cumprimento da Meta 8, avançar nas Metas 9 e 10, uma vez que fica garantida a oferta de educação escolar regular para jovens, adultos e idosos, com oferta de ensino profissionalizante como estímulo ao retorno à escola e realização de formação profissional inicial para estimular a conclusão do ensino fundamental e continuidade da formação técnica no ensino médio. Para tanto, considerando as evidências encontradas durante o estudo da legislação e a sua materialização do Programa com efetividade, o município de Livramento de Nossa Senhora, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, deve:

1. Manter a educação de pessoas jovens, adultas e idosas voltada para a alfabetização, conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica;
2. Fomentar a integração com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos do campo e das comunidades quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;
3. Ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação articulada à educação profissional;
4. Implantar um planejamento de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adul-



tos, de modo a integrá-la à educação profissional, garantindo acessibilidade às pessoas com deficiências;

5. Estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos (PNE, 2014, p. 10).

Segundo os dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), em agosto de 2023, do total de 35.414 os eleitores cadastrados, com 16 anos ou mais, o município de Livramento de Nossa Senhora – BA, possui:

Tabela 1. Grau de Instrução (Total Geral) - Livramento de Nossa Senhora

ANALFABETO	2.316
LÊ E ESCREVE	5.834
ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	10.502
ENSINO MÉDIO INCOMPLETO	4.474

Fonte: TSE - Estatísticas do Eleitorado - Grau de Instrução.

Tabela 2. Grau de Instrução (Analfabetismo por Faixa Etária) - Livramento de Nossa Senhora-BA

18 a 20 anos	4
21 a 24 anos	6
25 a 34 anos	45
35 a 44 anos	177
45 a 59 anos	545
60 a 59 anos	366
70 a 79 anos	560
Superior a 79 anos	613
Total	2.316

Fonte: TSE - Estatísticas do Eleitorado - Grau de Instrução.

Tabela 3. Grau de Instrução (Ensino Fundamental Incompleto) - Livramento de Nossa Senhora

16 anos	4
17 anos	32
18 a 20 anos	552
21 a 24 anos	252
25 a 34 anos	1.564
35 a 44 anos	2.739
45 a 59 anos	3.474
60 a 59 anos	1.188
70 a 79 anos	530
Superior a 79 anos	163
Total	10.502

Fonte: TSE - Estatísticas do Eleitorado - Grau de Instrução.



Segundo Freire (1996), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Nessa esteira, buscou-se um cruzamento de dados entre o Censo Demográfico 2022, que aponta uma população total de 43.911 habitantes no município de Livramento de Nossa Senhora, Bahia, e os dados do Tribunal Superior Eleitoral, que trazem um eleitorado de 35.414 eleitores, com 16 anos ou mais, ou seja, o público-alvo do Programa. Observa-se que o número de pessoas a serem beneficiadas pode chegar até, aproximadamente, 13.300 pessoas (considerando os que se declaram analfabetos e aqueles que ainda não concluíram o ensino fundamental). Nesse sentido, quando comparados os dados acima citados, há uma parcela considerada de munícipes que não teve a oportunidade de acesso e/ou permanência à escola na faixa etária “indicada como certa”. Por isso, justifica-se a pertinência do Programa, não apenas como política de governo, mas como política pública educacional.

Vale lembrar que tais dados também estão expostos no estudo de demanda feito pela Secretaria Municipal de Educação, para mapear a oferta e a alocação dos alunos conforme a localização geográfica, além de toda a logística de estrutura física, mobiliário, material didático e pedagógico e a organização do processo seletivo para a contratação dos monitores/alfabetizadores. A partir da busca ativa e dos procedimentos de matrículas, os alunos do Programa foram alocados e vinculados em quatro escolas da rede pública municipal: Escola Municipal Joaquim Rodrigues Louzada; Escola Municipal David Mendes Pereira; Escola Municipal Barão de São Timóteo; e Escola Municipal Fernando Ledo Santos Pereira.

Tabela 4. Organização das matrículas

Unidade de Ensino	Localização	Número de matrículas
E. M. David Mendes Pereira	Distrito de Iguatemi	928
E. M. Barão de São Timóteo	Distrito de São Timóteo	320
E. M. Joaquim Rodrigues Louzada	Distrito de Itanagé	791
E. M. Fernando Ledo Santos Pereira	Sede	1260

Fonte: Sistema EducaCenso, 2023.

O Programa estende-se a 63 (sessenta e três) comunidades do município: Açoita Cavallo, Água Branca, Amola Faca, Amoreira, Angú, Baixinha, Barbosa,



Barriguda, Barrinha, Bem Posta, Benito Gama, Canabrava, Cruz Das Almas, Fabiano, Fazenda Charco, Fazenda Nova, Fazenda Piranha, Fazenda Poço, Fazenda Sapato, Gado Bravo, Gameleira, Iguatemi, Itaguaçu, Itanagé, Itapicuru Dos Bastistas, Itapicuru Dos Dourados, Jacaré, Jatobá, Jurema, Lagoa Cumprida, Lagoa Da Pedra, Lagoa Daniel, Lagoa Do Leite, Lagoa Dos Couros, Lourenço, Malhada Grande, Malhadinha, Matinha De Baixo, Monte Oliveira, Monteiro, Nado, Nado De Cima, Olhos D'Água Do Boi, Papagaio, Passa-Quatro, Patos, Pernambuco, Piçarrão, Quixabeira, Roçinha, São Timóteo, Tabuleiro, Tamboril, Tamboril II, Tanquinho, Taquari, Tingui, Várzea, Várzea D'Água, Várzea De Dentro, Várzea Dos Reis, Várzea Grande, Varzinha. Dentre estas, destaca-se que 9 (nove) delas estão inseridas em áreas de remanescentes quilombolas.

Na obra *“Pedagogia da Autonomia”* (1996), livro escrito pelo renomado educador brasileiro Paulo Freire, é apresentada uma abordagem educacional progressista que valoriza a participação ativa dos estudantes, a reflexão crítica e o desenvolvimento de uma consciência social. Freire (1996) acredita que a Educação deve ir além da simples transmissão de informações e promover a capacidade dos alunos de pensarem criticamente, de questionarem o mundo ao seu redor e de se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e em suas comunidades. Essa visão freiriana dialoga com a proposta de educação adotada pelo município, uma vez que:

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (Freire, 1996, p. 13).

A análise documental e as entrevistas que subsidiaram o estudo também corroboram para reafirmar a proposta pedagógica da EPJAI na execução do Programa (Re)Começar. As entrevistas semiestruturadas e os depoimentos co-



lhidos e aqui registrados dão a dimensão e significados do quanto a Educação transforma vidas e é capaz de melhorar a autoestima das pessoas.

“Eu mesma já participei de outros programas de educação de jovens e adultos aqui em Livramento. Mas o Programa (Re)Começar tem algo de diferente. Os alunos estão motivados durante as aulas. Os meus colegas alfabetizadores estão mais motivados que antes. A Secretaria tem nos apoiado. É gratificante ver o município se empenhando em uma ação que está repercutindo em 63 comunidades. Sabemos que ainda tem algumas demandas a serem sanadas, mas isso não tira a grandiosidade do Programa e o quanto isso tudo está fazendo bem para os alunos” (J. G. P. S. - Alfabetizadora).

“Naquele tempo eu não pude estudar direito. Não tinha escola onde eu morava. As aulas eram em casas. Eu aprendi apenas fazer meu nome e agora eu tenho a oportunidade de sair formada (S. R. A. - Alfabetizanda).

“Nossa expectativa era 1.000 alunos matriculados esse ano e expandir em 2024. Mas fomos surpreendidos com mais de 3.000 alunos matriculados. É um desafio! O nosso compromisso é reparar esse déficit educacional no município. Sabemos da dificuldade em erradicar o analfabetismo, mas o Programa em andamento certamente construiu para a sua redução a nível que tende a zero” (S. F. O - Secretário Municipal de Educação).

Os depoimentos vão além da frieza dos números e da “letra morta” da lei. Eles expressam sentimentos e compromissos. Assim, desvela a materialização de estratégias e a consecução de metas e objetivos, pois ao falar do Programa, as pessoas, além de reconhecerem a sua importância, é notória a ênfase que é dada ao relacionarem a transformação do seu cotidiano nos poucos meses que estão frequentando a escola. Não se trata apenas de uma fala. É uma fala com emoção e com a dimensão do movimento que está acontecendo em todo município de Livramento de Nossa Senhora, BA. A voz desse sujeito reflete o lugar social, não somente a de um, como também um conjunto de outras vozes constituintes de determinada realidade. Nos termos de Fernandes (2008, p. 23), da voz desse sujeito discursivo “ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico”.



Algo relevante e que chama a atenção é o material pedagógico dos alunos. Os módulos são desenvolvidos e produzidos pela própria Secretaria Municipal de Educação. Os encontros formativos com os alfabetizados são mensais, em que os módulos são entregues e a proposta de trabalho para o mês seguinte é discutida. O material enfoca as vivências dos alunos, que na sua maioria são da população campestre, tendo alguns remanescentes quilombolas e uma outra parte da zona urbana. Ademais, valoriza o Nordeste, o contexto socioeconômico do município, a sua cultura, fazendo um paralelo com tudo que se vê nessa “aldeia global”. Conforme Pierro (1994), a Educação de Jovens, Adultos e Idosos não se restringe apenas ao contexto educacional, é preciso considerar as suas dimensões sociopolíticas e as estratégias pedagógicas inclusivas. Enfim, há um rompimento com as metodologias conteudistas e deixa de lado a famosa educação “bancária”.

Figura 1. Capa e miolo do segundo módulo de atividades



Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.



Figura 2. Capa e miolo do terceiro módulo de atividades



Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

Os módulos/cartilhas de atividades envolvem práticas que potencializam a proficiência leitora de expressões artísticas e valorização das histórias de vida dos sujeitos da EJAI. Vislumbra-se, ainda, propor reflexões e ações pedagógicas para que os alunos da EPJAI estabeleçam conexões de tempos e circunstâncias vividas e que, desse modo, identifiquem e (re)signifiquem as suas vidas, agindo em prol dos seus anseios futuros. Idealizar a própria vida é desenvolver a consciência do seu papel social em meio às descobertas de si, do outro e do meio em que se vive. Por meio das conexões de vida, pode-se identificar ações, ideias e comportamentos que podem ser (re)significados. Para tanto, foram desenvolvidas reflexões nas propostas de atividades a fim de resgatar memórias: “Meu hoje” e “Meu ontem”.

Para fins ilustrativos e didáticos, eis um exemplo de planejamento de aula voltado para a temática sinalizada: na aula sobre a temática “Meu ontem: faces do tempo resgatadas”, a ideia é trabalhar com a confecção de um álbum de fotos, de modo que seja resgatada a trajetória de vida e memórias ressurgirão trazendo à tona lembranças de pessoas, cenários e situações diversas, ou seja, um resgate de experiências vividas. Será feita a leitura do poema de Carlos Drummond:



infância; na aula a respeito do tema “Meu hoje”, a proposta é realizar a leitura da letra da música “Cidadão” de Lúcio Barbosa e reflexão sobre a temática presente na música, retomando lembranças do passado; na aula sobre o gênero música, realizar leitura da letra da música “Asa Branca” de Luiz Gonzaga e discutir sobre temas ligados à cultura do município, de modo que os alunos interajam, demonstrando a sua leitura de mundo. Em seguida, realizar atividade proposta, trabalhando com rimas, personagens na música e outras possibilidades.

Dessa forma, ao valorizar as experiências, trazer os alunos para o mesmo patamar de conhecimento dos alfabetizadores, a dinâmica aplicada acaba demonstrando e trazendo para o chão da escola que Blaise Pascal (frança 1623-1662) já afirmava: “ninguém é tão ignorante que não tenha algo a ensinar. Ninguém é tão sábio que não tenha algo a aprender.” É esse empoderamento que faz com que a alfabetizanda (S. R. A. 58 anos) afirme que ela sairá da escola “formada”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se este texto como uma materialidade narrada por pesquisadores e colaboradores sensíveis ao compromisso social e político da Educação, que irá somar no que diz respeito ao desenvolvimento do Programa e subsidiar outros estudos que visam a implementação da modalidade EJA, devido à escassez de estudos na literatura científica sobre a temática. Por meio do estudo, foi possível perceber que a Educação proporciona aos alunos a ampliação da visão crítica da realidade social em que estão inseridos, e compreender os fatores sociopolíticos que influenciam em suas vidas. Esse conceito é, particularmente, relevante para a EJA, uma vez que incentiva os educandos a questionarem suas condições e a se engajarem ativamente na transformação de suas comunidades. A educação tem o potencial de transformar não apenas os indivíduos, mas também a sociedade como um todo.

Portanto, o ideal de educação libertadora, baseado na visão de Freire, permite que os alunos se libertem de condições opressivas. No caso da EPJAI, muitos educandos, jovens, adultos e idosos podem ter vivenciado diversas formas de marginalização e discriminação. A abordagem educacional, adotada pelo município, incentiva os educadores a ajudar os alunos a analisar criticamente essas experiências e a trabalhar coletivamente para superá-las. A proposta do



Programa está enraizada na valorização do contexto dos alunos, ou seja, o currículo foi construído em torno de tópicos que sejam relevantes e significativos para a vida dos alfabetizandos. Essa abordagem garante que o processo de ensino-aprendizagem dialogue com os seus anseios e experiências.

Assim, o Programa (Re)Começar apresenta em seu bojo características que convergem para o desenvolvimento educacional e social da comunidade escolar e local, em específico da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, uma vez que vem abordando a perspectiva de uma aprendizagem voltada para a valorização dos múltiplos saberes e do conhecimento prévio dos alunos, associando-os as mais diversas áreas: linguagem, matemática, ciências humanas e ciências da natureza. Ao lidar com esse campo tão rico e heterogêneo, vale destacar as contribuições por parte da cultura, das matrizes religiosas e do meio socioeconômico, aprofundando cada vez mais a prática educativa nas relações pessoais e sociais. Trabalhar essa relação permite a formação de cidadãos e cidadãs de forma que tenham seus próprios meios para discutir, refletir e agir, transformando sua realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 de ago. de 2023.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Grau de Instrução**. Disponível em: < https://sig.tse.jus.br/ords/dwapr/r/seai/sig-eleitor-eleitorado-mensal/grau-de-instrucao?p0_municipio=LIVRAMENTO%20DE%20NOSSA%20SENHORA&p0_uf=BA&session=108658471254116>. Acesso em: 22 de ago. de 2023.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Questões Face às Políticas Públicas Recentes. Revista em aberto., Brasília, V. 11, No. 56, p. 22-30, out./dez., 1994. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.11i56>.



1866Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2168> Acesso em: 02 jul. 2023.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2ª ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2022**. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/livramento-de-nossa-senhora/panorama>>. Acesso em: 22 de ago. de 2023.

INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**. Disponível em: < <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>>. Acesso em: 22 de ago. de 2023.

LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA (BA). **Lei nº 1.240/2013, de 20 de dezembro de 2013**. Aprova o Plano Municipal de Educação em consonância com o Plano Nacional de Educação para o decênio 2013/2022 e dá outras providências. Diário Oficial da Prefeitura de Livramento de Nossa Senhora, BA, 2013. Disponível em: <https://www.livramentodenossasenhora.ba.gov.br/Handler.ashx?f=f&query=822d1534-865d-4263-8ae2-464c42742299.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2023.

LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA (BA). **Lei nº. 1.499/2023, de 25 de abril de 2023**. Dispõe sobre a Criação e Regulamentação de Programa de Incentivo a Educação de Jovens e Adultos para erradicação do analfabetismo e formação dos jovens e adultos deste Município, autorizando ainda a concessão de incentivos financeiros para efetivação de matrícula, permanência, frequência, estudo e aprovação nas Escolas Municipais que ofertam vagas na modalidade de ensino da Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Educação Básica e dá outras providências. Diário Oficial da Prefeitura de Livramento de Nossa Senhora, BA, 2023. Disponível em: <https://www.livramentodenossasenhora.ba.gov.br/Handler.ashx?f=f&query=822d1534-865d-4263-8ae2-464c42742299.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2023.



LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA (BA). **Decreto nº. 050/2023, de 03 de maio de 2023.** Regulamenta a Constituição Federal, Lei Federal nº. 9.394/96 Parecer CNE/CEB nº. 01/2021, Resoluções CNE/CEB nºs. 06/2012 e 01/2021 Decreto nº. 5.840/2006 para definir as diretrizes e mecanismos de operacionalização do Ensino profissionalizante na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e o Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial da Prefeitura de Livramento de Nossa Senhora, BA, 2023. Disponível em: <https://www.livramentodenossasenhora.ba.gov.br/Handler.ashx?f=f&query=822d1534-865d-4263-8ae2-464c42742299.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2023.

LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA (BA). **Decreto nº. 051/2023, de 03 de maio de 2023.** Regulamenta a Constituição Federal, Lei Federal nº. 9.394/96 Parecer CNE/CEB nº. 01/2021, Resolução CNE/CEB nº. 01/2021 para definir as diretrizes e mecanismos de operacionalização da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e o Sistema Municipal de Ensino de Livramento de Nossa Senhora e dá outras providências. Diário Oficial da Prefeitura de Livramento de Nossa Senhora, BA, 2023. Disponível em: <https://www.livramentodenossasenhora.ba.gov.br/Handler.ashx?f=f&query=822d1534-865d-4263-8ae2-464c42742299.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. EPU, São Paulo, 1986.



5

PROCESSO FORMATIVO DOS AGRICULTORES FAMILIARES EM ALAGOAS – UM ESTUDO DE CASO EM RADIOCOMUNICAÇÃO⁵

Jairo José Silva⁽¹⁾

Sara Ingrid Borba⁽²⁾

⁽¹⁾0009-0005-9288-5241; Comunicador social (jornalismo), pós-graduado em Educação no Campo e Sustentabilidade, assessor de comunicação da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares em Alagoas (FETAG/AL), Maceió, Brasil. E-mail: jotasal1974@gmail.com

⁽²⁾0000-0001-9224-7489. Pedagoga, mestra e doutoranda em Educação na linha de Educação Popular - UFPB; E-mail: ingridsara80@gmail.com



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação para as classes populares sempre esteve associada ao enfrentamento de ordem política e pedagógica, aliada a uma filosofia da educação e principalmente a uma práxis e ao desenvolvimento de saberes dos povos e de sua cultura com ênfase ao direito e à formação cidadã pela vida digna. Oportunizar vivências que contribuam para a melhoria de vida das pessoas torna-se um fazer necessário a qualquer sujeito.

Nesse sentido, destacamos a experiência com Educação Popular expressa a partir do programa Fome Zero em 2003, na equipe denominada “Talher”, que tinha a função de atuar junto às famílias beneficiadas, as quais se interessaram pelo registro das atividades vivenciadas e o gosto pela fotografia, desenvolvido durante dez anos, voltado para ações na área de formação cidadã e educação popular com a equipe estadual do “Talher” nas mais variadas comunidades em

⁵ DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt9cap5>

Alagoas, em que foi possível participar de ações formativas como Centro de Formação Urbano e Rural e Irmã Araújo (Cefuria).

Essa experiência com a Educação Popular e uma pesquisa sobre a Associação Brasileira de Rádios Comunitárias em Alagoas (Abraço-AL), bem como sua relação com as rádios comunitárias e a democratização da comunicação no estado alagoano desencadeou o interesse em pesquisar sobre outro elemento importante na formação das pessoas de longínquas localidades, eram agricultores e agricultoras familiares que mantinham uma ligação constante com as rádios comunitárias locais como forma de manterem-se atualizados. O alto nível de alcance das rádios comunitárias, observado durante atuações junto à Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras familiares de Alagoas – FETAG/AL desencadearam inquietações que deram início a pesquisa sobre o tema e os resultados apresentados nesse texto.

Foi possível perceber a importância dos programas de rádio desenvolvidos pelos Sindicatos de Trabalhadores Rurais e veiculados nas rádios comerciais e rádios comunitárias dos municípios, já que em muitas comunidades do interior este ainda é o único meio de comunicação que transmite informações sobre os direitos do agricultor e da agricultora Familiar. Desse modo, é importante investigar a importância das rádios comunitárias e os programas produzidos pelos sindicatos de agricultores familiares, em especial, o programa ‘Sindicalismo em Ação’ e sua contribuição para a formação cidadã dos agricultores familiares ouvintes deste programa que residem na cidade de Ouro Branco, no médio sertão de Alagoas.

O meio de comunicação existente e mais comum no campo entre os agricultores familiares e os trabalhadores rurais ainda é o rádio, independente se rádios comerciais ou comunitárias. Localizada mais distante dos centros comerciais e da zona urbana, a comunidade rural, utiliza-se das rádios, sobretudo as rádios comunitárias, para informar-se e também informar suas demandas já que elas alcançam um público que não está na lista das grandes empresas de distribuição de conteúdo dos grandes centros urbanos. Segundo dados do Instituto Inside Brasil, presente no estudo anual da Kantar IBOPE Media sobre o consumo de rádio no país, o rádio ainda é ouvido por 83% da população brasileira dando a este veículo de comunicação uma excelente inserção mesmo diante do avanço das redes sociais e da internet.



A veiculação do programa radiofônico “Sindicalismo em Ação” é organizada por meio de uma rádio comunitária. O programa é produzido e apresentado por agricultores e agricultoras familiares do município de Ouro Branco, levando informações e conhecimentos para outros agricultores familiares e a sociedade em geral que os acompanha em diversas comunidades do sertão. O referido programa faz a diferença e contribui para a formação e conscientização desses sujeitos. Segundo Costa Filho (2018, p. 18.), “são quatro os aspectos que qualificam a cidadania comunicativa: o reconhecimento legal do direito à comunicação, o acesso aos meios de comunicação, a participação dos diversos atores sociais e a competência para produção e recepção dos sujeitos que participam do espaço público”.

O acesso aos bens tecnológicos, bem como à internet banda larga de qualidade está mais presente nos grandes centros urbanos, negando aos povos em áreas rurais, justamente onde vivem agricultores familiares, a possibilidade de ter acesso à sua cidadania comunicativa, pois, quando há internet o sinal não é de boa qualidade, apesar da utilização cada vez mais massiva dos meios de comunicação e da tecnologia na vida das pessoas. Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro Geográfico de Pesquisa (IBGE) em 2022 na área rural, a proporção de domicílios com internet subiu de 57,8% para 74,7%, entre 2019 e 2021, enquanto na área urbana subiu de 88,1% para 92,3%. Em 2021, o celular era o principal dispositivo de acesso à internet em casa, sendo utilizado em 99,5% dos domicílios com acesso à grande rede.

De acordo com dados da pesquisa TIC Domicílios (2021), a maior parte da população que se conecta à internet pelos computadores está nas áreas urbanas (42%), principalmente das classes A (99%) e B (83%), e estão localizadas em sua maioria nas regiões Sul (46%) e Sudeste (46%). Após acentuar as investigações, verificou-se mais dados referentes ao quantitativo de usuários com acesso à internet e o uso do celular, tendo alto quantitativo de “usuários que só acessa a internet via celular está na área rural (83%), enquanto nas áreas urbanas esse percentual gira em torno de 61%. Além disso, os pacotes de dados utilizados são de planos pré-pagos de baixa qualidade.” (CONTAG, 2023. p. 03).

E mesmo com uma maior quantidade de aparelhos conectados nas residências no meio rural, essa ampliação não reflete a qualidade de acesso, e sim, um acesso ainda limitado às informações disponíveis na internet. É fundamen-



tal aqui evidenciar as ações que aproximam os agricultores familiares do acesso às tecnologias de comunicação como uma ferramenta importante, um bem cultural para promover o direito à informação e a formação. Porto (2002, p. 16) afirma que “os meios de comunicação destacam e privilegiam a apreensão de aspectos do cotidiano, trabalhando com propriedade as diferentes linguagens para chegar, por meio da emoção, da imaginação e do recorte da realidade ao espectador.”

Nesse sentido, tomamos como foco um dos programas apresentados aos domingos no horário matutino (das 08h. às 10h.) e escolhido para esta pesquisa por trazer uma pauta de programação e produção voltada à formação dos agricultores e agricultoras locais. A partir dessa justificativa, pode-se estabelecer nesta pesquisa como objetivo geral “aprofundar as contribuições do programa radiofônico ‘Sindicalismo em Ação’ para o processo formativo de agricultores familiares de Ouro Branco em Alagoas, na perspectiva da conscientização dos sujeitos em relação aos seus direitos e as políticas sociais do campo”. Como objetivos específicos definimos: a) Ressaltar aspectos teóricos, históricos e culturais sobre as rádios comunitárias no aporte teórico; b) Identificar as temáticas ligadas à agricultura familiar presentes nas pautas do programa radiofônico “Sindicalismo em Ação”; c) Analisar as pautas do programa e sua contribuição para a Educação do campo e desenvolvimento sustentável.

O tipo de pesquisa adotado na metodologia consistiu no ‘Estudo de Caso’ para analisar e entender como os programas radiofônicos apresentados na rádio comunitária influenciam na formação cidadã dos agricultores familiares. A partir da análise sobre a realização dos programas dominicais e a relação entre as pautas debatidas e a realidade vivenciada pelos agricultores familiares, percebemos o processo de formação cidadã dos ouvintes. Segundo Gil (2002, p.54), o estudo de caso “[...] é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos”.

Para este estudo de caso, no primeiro momento foi realizado um levantamento de referenciais teóricos, por meio do banco de dados da CAPES para leitura e aprofundamento a respeito do tema. No segundo momento nos detivemos na pesquisa documental como registros de imagens dos programas de rádio que comprovem a sua existência e sua execução. O passo seguinte foi



coletar informações adicionais sobre a história e produção do programa com os agricultores familiares (via reunião virtual) com o intuito de discutir a sistematização da história do programa de rádio “Sindicalismo em Ação”, assim como possíveis documentos e imagens que apontassem informações pertinentes à pesquisa. Na sequência, fizemos uma análise do material e das pautas dos programas realizados na rádio comunitária. Para concluir, apresentamos nossas considerações e conclusões sobre o estudo.

Para a construção da base teórica, há os estudos de Peruzzo (2009) e Freire (1983) para abordagem sobre a relação entre a comunicação social e os movimentos sociais; ao que se refere ao tema da Educação do Campo e a inter-relação com a comunicação social foi possível utilizar o referencial teórico de Bilhão e Klafke (2020) e Freire (1996).

Ao que se refere à estrutura desse estudo científico, organizamos da seguinte forma: a comunicação no movimento sindical e a Educação no Campo; o programa “sindicalismo em ação” e sua contribuição para a cidadania dos agricultores familiares; a análise das pautas do programa ‘Sindicalismo em Ação’; considerações finais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao tratarmos sobre Comunicação no Movimento Sindical e a Educação no Campo voltamos o nosso olhar ao sentido da comunicação para as comunidades e para a sociedade, faz-se necessário uma breve análise sobre o processo de levar informações relevantes para a sociedade. Desde os tempos mais remotos, na história da humanidade a comunicação tem exercido um papel fundamental nas relações entre os seres humanos para o seu desenvolvimento cognitivo e social. A comunicação como elemento de desenvolvimento humano está presente desde os primórdios da humanidade e ao desenvolvê-la o ser humano pôde adaptar-se e evoluir diante dos obstáculos naturais impostos pelo planeta no florescer das civilizações.

Os estudos de Peruzzo (1998) sobre o processo de comunicação popular apontam o que muitos estudiosos do campo da teoria da comunicação enxergam na comunicação popular, pois ela traz contribuição para a teoria da comunicação por dentro dos movimentos sociais e que bebe de suas contradições,



diálogos e valores. A reflexão de Peruzzo (1988) e de outros pensadores é inclusive sobre o sentido de popular não como algo desvalorizado, mas como algo fortemente ligado às lutas populares e à luta de classes na América Latina.

Durante muito tempo, falar de comunicação significou tratar de meios, canais e mensagens. Agora, falar de comunicação popular implica falar de cultura, de relação. E necessita, para tanto, da interdisciplinaridade em seu sentido mais profundo. A comunicação popular é uma prática em conflito de interesses de classes, e “o estudo da comunicação popular ajuda a redefinir o próprio conceito de popular, superando a versão populista e idealista, para quem o povo é consciência de classe em oposição à massa de manobra” (Peruzzo *apud* Berger, 1998, p. 144).

Introduzida no contexto da ação dos movimentos sociais e sindicais, a comunicação popular associou diversas formas e conteúdo da comunicação empresarial ao verniz da militância política e da luta por transformação da sociedade. Tudo o que era produzido pelos comunicadores populares guardava certa semelhança com os conteúdos midiáticos, porém com a identidade própria dos movimentos sociais e de suas lutas em defesa de direitos. Utilizando as linguagens e técnicas comunicacionais da grande mídia, misturando com os conteúdos libertários dos movimentos sociais surgiram às rádios comunitárias e seus programas de divulgação de notícias, entretenimentos e reclamações dos problemas vividos nas periferias.

Outro ponto importante a ser destacado sobre a comunicação popular é a relação entre a produção de conteúdo e a participação popular. Com certa limitação, devido à própria formação social e cidadã do povo brasileiro, as mídias comunitárias buscam a participação das pessoas e da comunidade na divulgação de suas pautas e em alguns casos, na elaboração de seus conteúdos. Rádios Comunitárias possuem, por força da lei, diretorias e conselhos de gestão que em tese devem garantir a participação social em suas estruturas de decisão e também de produção de conteúdo. Nesse sentido, cabe destacar o trabalho realizado pela Associação Brasileira das Rádios Comunitárias – Abraço Brasil - para organizar e politizar a democratização das comunicações no país, bem como a participação coletiva na formatação, produção e divulgação de conteúdos pelas rádios comunitárias. Para Peruzzo (1998):



É necessário levar em consideração que por comunicação popular se podem compreender processos variados, o que lhe confere características similares. Primeiro porque ela envolve desde os pequenos meios de comunicação dirigida até os de comunicação grupal e os de comunicação massiva. Segundo porque os veículos especificamente populares não são elaborados com metodologias uniformes. Terceiro, porque enquanto existem instrumentos de uma comunicação realmente participativa, outros só abrem espaço ocasionalmente para a ‘voz do povo’ (Peruzzo, 1998, p. 122).

Já em Bilhão e Klafke (2020) percebemos que sempre houve ligação entre a radiodifusão e o pensamento de processos que pudessem ‘massificar’ a educação no Brasil. Entre a década de 1950 e 1960, o governo federal havia detectado um enorme índice de analfabetismo, que beirava os 40% da população adulta e, diante deste quadro, desenvolveu um sistema nacional para a difusão de conteúdo educacional radiofônico intitulado de Sistema Radio educativo Nacional (SIRENA).

Desde o seu surgimento no país, a radiodifusão foi propagandeada como um meio eficaz de difundir instrução a grandes contingentes populacionais. Levando-se em conta o largo predomínio da população rural brasileira na primeira metade do século XX, compreende-se o impacto pretendido com essa tecnologia da informação. Quanto a isso, Edgard Roquette-Pinto, um dos fundadores da emissora, escreveu: “O rádio é o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir à escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças; o consolador do enfermo; o guia dos sãos, desde que o realizem com espírito altruísta e elevado” (Bilhão; Klafke, 2020, p. 03).

A proposta do Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA) era que as pessoas pudessem receber em sua residência, via programas de rádio, a educação que ainda lhes faltava e não era oferecida no sistema de ensino público, diante da notória precariedade do sistema de ensino na época que atendia jovens e adultos que estavam ‘fora da escola’. Com índices de alta concentração populacional no campo e de analfabetismo em crescimento, o país precisava de um sistema educacional que chegasse ao mesmo tempo em todos os brasileiros e unificasse a formação educacional de forma barata e praticamente instantânea.



E neste processo dialógico entre educação e comunicação, sobretudo a Educação do Campo, que é um direito e também uma conquista para aqueles que vivem na zona rural, é importante destacar que a radiocomunicação por meio das mais de 70 rádios comunitárias espalhadas pelo interior de Alagoas faz o trabalho de levar a informação e notícias às populações mais afastadas dos centros urbanos e também formar estes cidadãos, os agricultores familiares, na busca por direitos sociais. Segundo Soares (2006),

Entendemos que fazer educomunicação ou realizar práticas educacionais, na medida em que isto quer dizer construir um novo discurso, é experimentar uma outra forma de convivência social. Aliás, a educomunicação, do nosso ponto de vista, é, antes de tudo, uma proposta de organização social essencialmente diferente dessa em que estamos inseridos. Essencialmente diferente porque o tipo de relações sociais a ser estabelecida nos grupos é, intencionalmente, horizontal (Soares, 2006. p. 07).

A rádio comunitária, quando debate e leva aos seus ouvintes mais do que notícias, também educa e ajuda a desenvolver tanto o sindicalismo rural como a agricultura familiar. Como meio de comunicação presente na vida do agricultor e da agricultora diariamente, os programas realizados pelos próprios agricultores familiares levando informação sobre agricultura e direitos realizam também processos educacionais e de formação sobre direitos e cidadania e, nesse aspecto, aproximam e dialogam com as propostas e a metodologia da Educação no Campo.

O PROGRAMA “SINDICALISMO EM AÇÃO” E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CIDADANIA DOS AGRICULTORES FAMILIARES

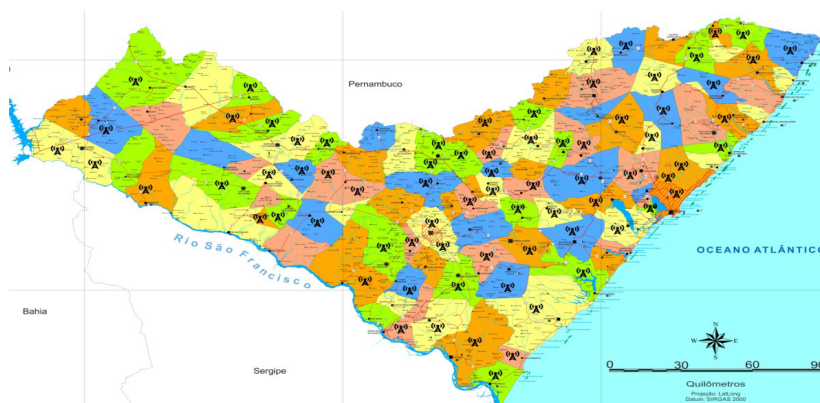
Quando falamos de comunicação social, esta engloba também a comunicação comunitária e, dentro dela, as rádios comunitárias. Exponente da democratização da comunicação nos anos em que o Brasil foi governado por militares, cuja censura imperava nas redações dos grandes jornais e da mídia, limitando e censurando os conteúdos a serem vinculados, as rádios comunitárias faziam a diferença. As rádios comunitárias que surgiram e se difundiram neste período funcionavam na ilegalidade, mas levavam informações sobre o cotidiano das comunidades e eram a voz daqueles que desejavam ver sua realidade propagada e até debatida através das ondas de frequência modulada (FM).



Uma característica das rádios comunitárias em Alagoas é também o imprevisto e a vontade de se comunicar com a população local. Para levar a comunicação às comunidades, as rádios começavam como ‘rádios alto-falantes’, ou mesmo com caixas de som numa esquina, divulgando e realizando o programa ‘ao vivo’, ali pertinho da comunidade. Outro ponto importante a ser destacado no trabalho de radiodifusão comunitária é a capacidade de comunicar e dialogar de forma direta e com a linguagem popular (Silva, 2018, p. 17).

Na zona rural brasileira ainda persistem enormes dificuldades para disseminar informações sobre direitos e também outras informações relacionadas à vida do trabalhador do campo e do agricultor familiar, o que limita o conhecimento sobre direitos e condição social. Há em Alagoas um enorme potencial em comunicação que reside nas rádios comunitárias que se espalham em várias comunidades rurais, das mais próximas as mais distantes dos grandes centros urbanos. Podemos observar na Figura 1, a quantidade de rádios comunitárias nos municípios de Alagoas, representando o seu alcance.

Figura 1: Mapa Político de Alagoas com rádios comunitárias por município



Fonte: Adaptação feita pelo autor (Silva, 2018).

Não muito diferente deste contexto, surge a rádio comunitária Ouro Branco FM localizada no centro da cidade de Ouro Branco, médio sertão de Alagoas. Mesmo com uma abrangência limitada, a rádio comunitária Ouro Branco FM informa a população sobre os fatos do dia, as notícias do estado vinculando comerciais dos empreendimentos locais. Aos domingos, a programação da rádio abre espaço na sua programação para o Sindicato de Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares de Ouro Branco por meio do Progra-



ma “Sindicalismo em Ação” que apresenta as pautas da Agricultura Familiar do município de Alagoas.

Por que escolhemos o programa “Sindicalismo em Ação” que é veiculado pela rádio comunitária Ouro Branco FM para nosso estudo de caso? Entre dezenas de programas de rádio transmitidos nos finais de semana pelos Sindicatos de Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares (STTR) ligados à FETAG/AL, apenas este programa tem um coletivo de agricultores e agricultoras, que também são dirigentes sindicais na sua organização e apresentação aos domingos pela manhã.

Ademais, muito antes de existir a rádio comunitária na cidade de Ouro Branco, o programa já era veiculado numa rádio comercial no município vizinho, em Maravilha, desde o final dos anos 1980. Após a promulgação da Lei nº 9.612, de 19 de Fevereiro de 1998, já no final da década de noventa, foi inaugurada a rádio comunitária Ouro Branco FM, e o programa ‘Sindicalismo em Ação’ passou a ser transmitido direto da cidade de Ouro Branco.

Com o funcionamento regular da rádio comunitária Ouro Branco FM, na cidade de Ouro Branco, o programa ‘Sindicalismo em Ação’ passou a ser apresentado na sede da rádio comunitária. Outro programa que também levava informações aos ouvintes e aos agricultores familiares era o programa “A voz da Comunidade”, organizado pela Federação das Associações Comunitárias de Ouro Branco (FACOB), em que também eram divulgadas ações e pautas da Agricultura familiar do município e que é apresentado até os dias atuais.

A ANÁLISE DAS PAUTAS DO PROGRAMA SINDICALISMO EM AÇÃO

Nesta etapa, faremos uma análise sucinta sobre os conteúdos veiculados pelo programa de rádio ‘Sindicalismo em Ação’, ou seja, das temáticas e pautas escolhidas pelos responsáveis e veiculadas pelo programa para o debate com a comunidade ouvinte. Para esta análise, delimitamos o intervalo de 08 (oito) programas radiofônicos que foram veiculados na rádio comunitária nos meses de agosto e setembro de 2022, antecedendo às eleições gerais no Brasil.

O Quadro 01 abaixo traz as temáticas abordadas no programa “Sindicalismo em Ação” (Rádio Comunitária Ouro Branco FM).



Quadro 01: Temáticas abordadas no programa “Sindicalismo em Ação”

Temáticas do programa Sindicalismo em Ação

Data	Horário	Duração	Tema abordado
07/08/2022	09:00 às 11:00	1 2 0 minutos	Apresentação da proposta de realização do 11º Encontro Municipal de Idosos/as Rurais.
14/08/2022	09:00 às 11:00	1 2 0 minutos	Apresentação do CAF- Cadastro do Agricultor Familiar.
21/08/2022	09:00 às 11:00	1 2 0 minutos	Apresentação sobre o Fundo de Amparo Social.
28/08/2022	09:00 às 11:00	1 2 0 minutos	Conjuntura econômica, política, social e ambiental no Brasil.
04/09/2022	09:00 às 11:00	1 2 0 minutos	Mobilização para participação na Assembleia Geral mensal do sindicato.
11/09/2022	09:00 às 11:00	1 2 0 minutos	Setembro Amarelo: cuidados com saúde mental.
18/09/2022	09:00 às 11:00	1 2 0 minutos	Outubro Rosa: cuidados com a saúde da mulher.
25/09/2022	09:00 às 11:00	1 2 0 minutos	Importância do voto/ voto consciente.

Fonte: Levantamento realizado junto aos dirigentes do Sindicato dos Trabalhadores Rurais Agricultores Familiares de Ouro Branco que produzem o programa de rádio “Sindicalismo em Ação”



A partir do levantamento das temáticas veiculadas por meio do programa radiofônico “Sindicalismo em Ação” fica evidente o caráter democrático da escolha das pautas bem como o debate de temas relevantes para a comunidade local e também o debate de temas de interesse nacional. Ao apresentar e também discutir em um programa radiofônico de abrangência local temas como setembro amarelo e voto consciente, os dirigentes sindicais que organizam o programa proporcionam aos ouvintes, também agricultores e agricultoras familiares, o debate e a conscientização sobre temas que não são tratados pela mídia comercial ou citados apenas de forma ‘velada’.

É importante ressaltar que o meio de comunicação existente mais comum entre os agricultores ainda é o rádio. Assim, a veiculação e apresentação de um programa radiofônico por agricultores e agricultoras familiares levando informações e conhecimentos para outros agricultores e a sociedade em geral que os acompanha em diversas comunidades do alto sertão contribui para a formação e conscientização destes sujeitos. Para Santos,

A utilização da comunicação comunitária em prol dos interesses coletivos, com o engajamento da comunidade, onde as pessoas percebem a rádio como sendo um produto da construção coletiva, amplia o grau de consciência política e social, permitindo o efetivo exercício da cidadania através da participação popular ativa bem como facilita a sensibilização das pessoas com relação à educação ambiental no meio comunitário, conseqüentemente, nas populações que têm menos acesso a essa educação (Santos, 2009, p. 83).

Ao apresentar em um veículo de comunicação (o rádio) temas da realidade dos agricultores familiares como o Cadastro do Agricultor Familiar (CAF) e o Fundo de Amparo Social com explicações ao vivo sobre a importância de cada um deles para a vida dos agricultores familiares e interagindo com ouvintes e complementar informação, o programa sindicalismo em ação faz com que os agricultores familiares possam ter acesso a informações relevantes sobre sua realidade e seus direitos.

A partir da nossa análise e do estudo realizado, apresentamos duas contribuições no sentido de cooperar tanto com os agricultores e agricultoras familiares que produzem o programa “Sindicalismo em Ação” como também com outros comunicadores populares espalhados pelo estado.

Em relação ao programa de rádio “Sindicalismo em Ação” produzido pelos agricultores familiares indicamos a produção de um conteúdo de rádio que possa aprofundar as temáticas já abordadas pelo programa, com base na realidade, na linguagem rural e com a participação de outros atores, a exemplo de programas de entrevistas tipo “prosa na roça” que aprofunde e melhore a compreensão sobre a importância da agricultura familiar e do sindicalismo rural para o município de Ouro Branco.

Outra forma de cooperação pode ser a realização de um curso de formação/capacitação sobre radiocomunicação e Educação do Campo com famílias camponesas da agricultura familiar que estejam fora da abrangência do sindicato. Este curso poderia ser realizado pela Associação dos Agricultores Alternativos – AAGRA – em parceria com a Abraço/AL, Uneal e os sindicatos de trabalhadores rurais e agricultores familiares que já têm programas de rádio em funcionamento.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as reflexões sobre os temas apresentados e também a história do programa radiofônico “Sindicalismo em Ação” junto às pautas apresentadas aos ouvintes pelos agricultores e agricultoras familiares que produzem o programa, percebemos a importância da democratização da comunicação, bem como a formação cidadã e participativa por meio dos meios de comunicação. Com esta pesquisa, percebemos a valiosa contribuição do programa radiofônico “Sindicalismo em Ação” para o processo formativo de agricultores familiares de Ouro Branco em Alagoas na perspectiva da conscientização dos sujeitos em relação aos seus direitos e as políticas sociais do campo como apontamos no objetivo deste trabalho.

Na medida em que os próprios dirigentes sindicais e também agricultores familiares fazem a construção coletiva do programa definindo os assuntos e pautas que irão ser debatidos no programa dominical e trazendo para o debate temas como agroecologia, previdência social rural e direito dos idosos, mais agricultores e agricultoras familiares têm conhecimento sobre essas temáticas e fortalece o Movimento Sindical Rural que luta por uma Agricultura Familiar mais soberana e ambientalmente sustentável.

Diante dessa reflexão, percebemos ao longo do percurso exploratório os aspectos históricos e culturais sobre as rádios comunitárias e identificamos vários temas ligados diretamente à agricultura familiar como o Cadastro da Agricultura Familiar (CAF) e a Aposentadoria Rural. Vale aqui salientar o aspecto participativo e de construção coletiva dos conteúdos já que os protagonistas da ação de comunicação são os dirigentes sindicais e agricultores familiares, que cuidam da escolha dos temas e fazem a mediação dos debates, apresentando dentro de um veículo de comunicação os temas da realidade dos agricultores familiares.

O Cadastro da Agricultura Familiar (CAF) e o Fundo de Amparo Social são apresentados com explicações na linguagem própria do agricultor, o que é importante, pois pode haver interação com ouvintes para tirar dúvidas ao vivo. Nesse aspecto da reflexão e do debate ao vivo com ouvintes para o esclarecimento de dúvidas, há grande semelhança entre os processos de formação e capacitação sobre direitos e cidadania tornando o espaço do programa uma escola ao vivo.



No tocante à educomunicação, o programa “Sindicalismo em Ação” possibilita aos agricultores familiares o acesso a informações relevantes sobre sua realidade e seus direitos, capacitando-os para o exercício da cidadania ao mesmo tempo em que também os capacita para dialogar com outros agricultores e agricultoras sobre direitos e cidadania, construindo um processo dialético de construção de conhecimento e de troca de saberes por meio da rádio comunitária Ouro branco FM.

Portanto, mesmo num processo cada vez mais crescente de informatização, de individualização de conteúdos e de posicionamentos, o programa na rádio comunitária aproxima os sujeitos do campo num mesmo diálogo horizontal, pois o que é discutido no rádio está ligado de forma direta à realidade dos agricultores familiares, que produzem o alimento da mesa e o conteúdo da fala.

REFERÊNCIAS

BILHÃO, Isabel Aparecida; KLAFKE, Álvaro Antonio. Do SIRENA ao MEB: articulações entre empresários, Igreja Católica e Estado para a implantação da radioeducação no Brasil (década de 1950). **Rev. Bras. de Educ.** v. 25. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250052>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZfsSn3HmXHVP7qqbsbshsJf/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In: **Rev. ECA XV 2_miole.indd 13. 15 N.2. p 13-27. 2010.** DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v15i2p13-27>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/44821>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CONTAG, **Caderno de Estudo da 7ª Marcha das Margaridas (2023) – Caderno 13:** Universalização do acesso à internet e inclusão digital. Brasília, DF – 2023. Disponível em: <https://ww2.contag.org.br/tema/marcha-das-margaridas>. Acesso em: 08 maio 2022.

COHN, Gabriel. “O meio é a mensagem: análise de McLuhan”. In: **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo, TA-Queiroz, 1987.



COSTA FILHO, Ismar Capistrano. **Rádios comunitárias, Cidadania Comunicativa e Autonomia Comunicativa:** lutas pelo direito à comunicação. Joinville, 2018.

GIL, C. A. **Como abordar Projetos de Pesquisa.** 4 edição. Editora Atlas S. A. 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PERUZZO, Cícilia Maria Krohling. **Movimentos sociais, cidadania e o direito à comunicação comunitária nas políticas públicas.** Porto Alegre: Unisinos. 2009.

PERUZZO, Cícilia Maria Krohling. **Comunicação nos movimentos populares** – a participação na construção da cidadania. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

PORTO, Tania Maria Esperon. Pedagogia da comunicação: da teoria à prática com professores e alunos. Chapecó: **Rev. Peda. UNOCHAPECÓ**, ano 04, no 08, 2002. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3905>. Acesso em: 05 nov. 2022.

SANTOS, Rosângela de Souza. **RÁDIO COMUNITÁRIA:** um canal de expressão e participação do povo. João Pessoa/PB: UFPB, 2009.

SOARES, Donizete. **Educomunicação** – O que é isso? São Paulo/SP: Instituto de Educação e Cultura – GENS, 2006.

SILVA, Jairo José. **O Papel da Associação Brasileira de Radiodifusão Comunitária** - Abraço Brasil - no Fortalecimento da Democratização da Comunicação em Alagoas. Maceió/AL: Ufal, 2018.



6

CONCEPÇÕES E DESAFIOS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM DUAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TAQUARANA- AL: UM ESTUDO À LUZ DA RESOLUÇÃO Nº 040/2014 – CEE/AL⁶

Lidice Angelina dos Santos⁽¹⁾

⁽¹⁾ 0000-0001-6875-7008; Auxiliar administrativo educacional da EMEB Bernadete Barbosa de Oliveira, Brasil, E-mail: lidiceangelina@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo objetiva analisar as concepções e desafios apontados no Projeto Político Pedagógico - PPP de duas escolas do campo à luz da Resolução Normativa nº 040/2014 – CEE/AL. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, documental pautada na verificação e análise do Projeto Político Pedagógico e no trabalho de campo, por meio de entrevistas com a gestão das duas escolas do campo no município de Taquarana-AL no período entre novembro de 2021 até setembro de 2022.

A natureza investigativa da pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso etnográfico (André, 2012). As fundamentações teóricas ancoram-se nos estudos de Caldart (2012), Viero e Medeiros (2018) e para dar base à análise do PPP, utilizamos a Resolução Normativa nº 040/2014 – CEE/AL. Os resultados da pesquisa mostraram que os desafios das escolas em termos de efetivação e concepções referentes à Educação do Campo são a ausência de compreensão e conseqüentemente de promoção de propostas pedagógicas diferenciadas para

⁶ DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt9cap6>



as escolas do campo, o que fortalece a lógica urbanocêntrica, bem como a falta de formação inicial e continuada para os profissionais do campo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No Brasil, a população do campo é vítima de um processo histórico marcado pela negação de direitos básicos, inclusive o direito de estudar que tem sido negado aos filhos da classe trabalhadora, isso é resultado de um modelo de sociedade que visa o lucro e o capital acima da vida e de seus direitos básicos fundamentais. Esse descaso é retratado sob diversos olhares em diferentes publicações voltadas para a Educação do Campo, no sentido de apresentar os problemas reais para a compreensão acerca da situação posta, pautada numa dimensão política e da necessidade de intervenção.

Como forma de resistência e fruto de diversos embates, a Educação do/ no campo vem gradativamente ganhando espaço no território brasileiro, com esforços dos movimentos sociais, acadêmicos e científicos, que com bastante luta, pesquisa e estudos vem contribuindo para a superação desse cenário histórico, porém, ressalta-se que os embates são contínuos, pois a compreensão da gestão pública e diversos setores da sociedade ainda é um estigma, por meio de uma compreensão tradicional que não leva em consideração as pautas específicas das populações camponesas, o que exige de nós organização, resistência e demandas intensas.

Na mesma esteira desse processo, a pesquisa parte de um olhar para uma preocupação sobre a realidade onde resido e atualmente atuo profissionalmente. Ela surge inicialmente do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) – Campus I no ano de 2019, na disciplina de Educação do Campo, no 7º período, realizada no semestre 2018.1, quando pude perceber algumas inquietações a partir do meu processo de escolarização, da minha família e de pessoas próximas que também estudaram na cidade, mesmo morando no campo.

Nesse período, a pesquisa foi realizada em uma escola da comunidade na qual resido atualmente, a qual recebe em sua maioria alunos quilombolas, por isso a necessidade de reflexão em trazer essa realidade como pesquisa, as propostas e concepções da Educação do Campo. Os resultados do estudo



mostraram que as concepções e práticas que a escola apresentava não estavam de acordo, tampouco dialogavam, com as especificidades das populações do campo.

Partindo dessas inquietações, prossigo meu foco de análise, de maneira investigativa a partir de um olhar mais minucioso sobre a realidade de duas escolas do campo no município de Taquarana-AL, a fim de contribuir com a legitimidade e efetivação de uma Educação do Campo, à luz de suas práticas e concepções, baseadas sob a Resolução Normativa do Estado de Alagoas.

Nesse contexto, o presente estudo apresenta reflexões acerca da concepção de Educação do Campo e seus desafios. Para ancorar esse olhar, pautamos nosso foco na Resolução CEE/AL nº 040/2014, partindo da seguinte problemática: Quais os desafios existentes nas escolas para a implementação de estratégias e organização pedagógica voltadas para a proposta da Educação do Campo?

A pesquisa tem como objetivo analisar as concepções e desafios no Projeto Político Pedagógico de duas escolas do campo à luz da legislação atual. Os objetivos específicos são: perceber as concepções de Educação do Campo nas escolas; analisar de que forma os marcos legais da Educação do Campo estão expressos no PPP das escolas; identificar os desafios das escolas para a efetivação da proposta à luz da Resolução Normativa nº 040/2014 – CEE/AL.

A metodologia utilizada na pesquisa é a bibliográfica e documental, pautada no Projeto Político Pedagógico e de campo. A abordagem é qualitativa, realizada por meio do estudo de caso etnográfico. Segundo Fonseca (2002, p. 20) “A pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Sobre a pesquisa do tipo etnográfica, André (2012) afirma que este tipo de pesquisa se utiliza de técnicas que são associadas à etnografia, adaptadas à educação, ou seja, à observação participante, à entrevista intensiva e à análise de documentos.

Diante do exposto, na pesquisa de campo foi usada a análise do Projeto Político Pedagógico; a observação participante e entrevista semiestruturada realizada com a gestão em duas escolas do campo no município de Taquarana-AL,



que estão situadas em sítios vizinhos. Ressaltamos que as duas escolas são dirigidas pela mesma gestão.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E DESAFIOS

Segundo Caldart (2012), a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual. Apesar dos enfrentamentos em defesa dos direitos das populações camponesas terem iniciado há cerca de duas décadas e os estudos terem avançado, a compreensão sobre a temática e sua proposta ainda não alcançou consistência, sobretudo por parte do poder público. E é justamente por meio dos conjuntos de lutas lideradas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e pela criação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária que a Educação do Campo surge.

A população do campo, segundo Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p.11), são “pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, entre outros”. Apesar de que entre esses povos existem diferenças de gênero, religião, cultura, modo de viver, entre outras, é fato que a identidade é o ponto comum entre todos, que é fazer parte da população camponesa.

A Educação do Campo ao longo da história é marcada por lutas travadas pelos movimentos sociais em conjuntos com os povos do campo. Fazer com que as escolas do campo entendam e trabalhem essas questões é um desafio, devido a maioria das pessoas não ter conhecimento sobre essa temática e suas relações com os sujeitos do campo.

O movimento da Educação do Campo compreende que a Escola do Campo deva ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta, para poderem continuar existindo enquanto camponeses e para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas, a partir do trabalho na terra (Viero; Medeiros, 2018. p. 78).

É importante explicitar que essas lutas são legítimas, pois estão evidenciadas em leis que organizam a Educação no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96 está expresso:



Art. 1. A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996, p.1).

O artigo 28 da LDB nº 9394/96 estabelece:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, p.10).

Dessa forma, a legalidade do direito à Educação do Campo é fundamentada e, por isso, as lutas das organizações e movimentos sociais do campo vão ao embate desse modelo de educação imposto pelo Estado, que visa privilegiar o Capital e desfavorecer os trabalhadores e trabalhadoras do campo. Existe a necessidade que as leis e as políticas públicas relacionadas à efetivação das propostas da Educação do Campo vigorem, pois, há muito tempo negligenciaram todos os direitos a esses povos.

A identidade da Educação do Campo está intimamente ligada aos povos camponeses, pautada no modo de viver, na família, nas tradições, nos gestos, nas crenças e nas suas particularidades, por isso a necessidade de um projeto de educação que esteja agregado aos sujeitos do campo, sendo pensado também por eles, pelas necessidades reais e pelos conhecimentos particulares deles.

A identidade da Educação do Campo se constrói a partir da identidade e da diversidade cultural de seus sujeitos. Diz respeito à sua realidade, os seus saberes, a memória social, a vontade coletiva ligada a técnica (futuro); aos movimentos sociais e o significado de suas lutas coletivas. Os sujeitos do campo têm direito a uma escola política (crítica e não neutra), com sua pedagogia construída pela ação da história, pela cultura, pelo lugar, pelos seus sujeitos (Viero; Medeiros, 2018. p. 78).



A Educação do Campo não existe sem a agricultura camponesa, porque dela faz parte a população que trabalha na terra, então a concepção de educação para esses povos deve contemplar o desenvolvimento territorial dessas famílias, onde a agricultura camponesa vive em confronto direto com a agricultura capitalista.

Nos debates de preparação do documento da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo concluído em maio de 1998 foram incluídos argumentos sobre a nomenclatura que até então era chamada de Educação Rural. Essa questão perpassa principalmente na essência das concepções que a Educação do Campo e Educação Rural possuem. Uma defende a pedagogia do trabalho, enquanto a outra a pedagogia do capital.

Do estudo de caso, destacamos a etnográfica que, para a Educação, o foco é diferente, pois aos educadores é levado em consideração o processo educacional, sem precisar a adequação de todos os requisitos exigidos pelos etnógrafos, ou seja, são estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. Nesse sentido, André (2012) afirma que este tipo de pesquisa se utiliza de técnicas que são associadas à etnografia, ou seja, à observação participante, à entrevista intensiva e à análise de documentos. Dessa forma, segundo André (2012, p. 26):

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social.

Portanto, a etnografia contribui para compreender os processos, comportamentos e vida de um povo. Além disso, é importante instrumento metodológico de emancipação.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 040/2014 – CEE/AL

A Resolução Normativa do Estado de Alagoas foi elaborada com a participação dos sujeitos do campo e tem como objetivo regulamentar a oferta da Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas.



A Resolução Normativa Estadual de Educação do Campo de Alagoas consiste na sistematização das proposições vindas das Audiências Públicas realizadas em Alagoas promovidas pelo Conselho Estadual de Educação através do trabalho desenvolvido pela Comissão de Educação do Campo deste órgão. Além de sintetizar os anseios da população alagoana em relação à temática, também representa um grande avanço no sentido de sinalizar e delimitar a implantação de política pública de Educação do Campo no Estado de Alagoas (Cerqueira, 2015, p. 79).

É um documento oficial fundamentado na Constituição Federal de 1988, na LDB nº 9394/1996 e sua alteração Lei nº 12.969/2014, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução nº 001/2002-CNE/CEB, nas Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, Resolução CNE/CEN nº 02/2008, entre outros.

A Resolução Estadual de Alagoas é composta por 19 artigos que orientam a parte pedagógica, política e social nas escolas do campo, onde mediante seu conhecimento é considerada uma aliada efetiva na garantia de uma Educação do Campo. Sua construção foi coletiva, desenvolvida pela Comissão de Educação do Campo junto aos movimentos sociais e sindicais agrários do campo.

Sua aprovação aconteceu no dia 11 de novembro de 2014, publicada no diário oficial em 11 de dezembro de 2014, uma conquista para a Educação do Campo no Estado de Alagoas e para todos que lutaram e persistiram para concretizar tal fato.

As escolas escolhidas para a pesquisa estão localizadas na zona rural do município de Taquarana-AL. Situado no agreste alagoano, o município fica às margens da rodovia AL-110, limitado ao norte com o município de Belém; ao sul com Limoeiro de Anadia, de cujo território se emancipou; a Leste com Anadia e Tanque D'Arca; e a oeste com Igaci e Coité do Nória.

A economia do município está baseada nas culturas da mandioca, feijão, milho, inhame e fumo, todas com estrutura de minifúndios. Na pecuária, destaque para a criação de bovinos, suínos, caprinos e muares, sendo estes utilizados para montaria e transporte de cargas pelos habitantes da zona rural.

Na área educacional, Taquarana distribui vagas entre as redes municipal e estadual de educação, atendendo da Educação Infantil (creche e pré-escola),



Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) até o Ensino Médio, sendo este exclusivo da Rede Estadual.

As escolas pesquisadas atendem às etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (1º segmento). As escolas pesquisadas possuem a mesma diretora e estão localizadas em sítios vizinhos. É importante destacar que os nomes utilizados na pesquisa são fictícios e houve autorização para que fosse feita essa pesquisa. A Escola Girassol, situada no sítio Barro Preto (Figura I), recebe alunos da creche ao 4º ano, nos turnos matutino e vespertino, e a EJA no turno noturno. Já a Escola Mandacaru (Figura II) recebe apenas alunos do 5º ano no turno matutino e EJA à noite.

A escolha das duas instituições se deu devido à escola Mandacaru funcionar com a continuação do Ensino Fundamental anos iniciais, que nesse caso é o 5º ano. Dessa forma, as duas escolas atendem as mesmas comunidades, que são sítio Porteiras I e II, Barro Preto, Juazeiro I e II, Muricí e Mutamba Torta.

Figura I – Escola Girassol



Fonte: arquivo do autor da pesquisa (2022).

O documento oficial que as escolas possuem é o Projeto Político Pedagógico (PPP), porém estão desatualizados desde 2019. Esse ano aconteceram dois encontros para atualizá-lo, mas falta concluir. Quanto ao calendário escolar, a escola não tem autonomia de elaborar o calendário próprio, de acordo com suas



especificidades, e segue obedecendo ao que foi estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação.

Figura 2 – Escola Mandacaru



Fonte: arquivo do autor da pesquisa (2022)

A estrutura física da Escola Girassol passou por uma reforma no ano de 2022, trazendo benefícios para a comunidade escolar, embora, por falta de espaço, ainda necessita de algumas melhorias, visto que atende a uma clientela consideravelmente grande. A Escola Mandacaru não passou por reforma. Os quadros a seguir demonstram a quantidade de cômodos das escolas em geral.

Quadro 1 Estrutura da Escola Girassol

ESPECIFICAÇÃO	QUANTIDADE
Sala de aula	4
Despensa para cozinha	1
Secretaria	1
Banheiro para alunos	2
Banheiro para funcionários	1
Pátio coberto	1
Almoxarifado	1
Cozinha	1

Fonte: elaboração própria, segundo dados fornecidos pela escola (2022).



Quadro 2 Estrutura da Escola Mandacaru

ESPECIFICAÇÃO	QUANTIDADE
Sala de aula	2
Despensa para cozinha	1
Banheiro	2
Almoxarifado	1
Cozinha	1

Fonte: elaboração própria, segundo dados fornecidos pela escola (2022).

Este tópico apresenta as análises documental do Projeto Político Pedagógico e da entrevista feita com a diretora das escolas, fazendo contraponto também com as observações feitas nas escolas. É importante explicar que as observações com base no objeto de estudo da escola Girassol iniciou em novembro de 2021, quando decidi pesquisar essa escola até setembro de 2022 e atuando profissionalmente consigo fazer uma observação mais consistente. Já na escola Mandacaru, tive a oportunidade de passar dois meses (março e abril de 2022) em exercício de trabalho, devido a outra escola está em reforma, foi esse meu período de observação.

ANÁLISE DOCUMENTAL

Conforme supracitado, o documento oficial das escolas é o seu Projeto Político Pedagógico, desatualizados desde 2019. Apesar disso, foram disponibilizados para análise.

A primeira observação que vale destacar é que os dois PPPs das escolas basicamente trazem elementos pedagógicos, didáticos e referenciais semelhantes, o que muda é somente a parte que está intitulada “Conhecendo a realidade da escola”, que traz aspectos da localidade na qual as escolas estão situadas, sua origem, estrutura física e quadro funcional, o que dificultou análises mais aprofundadas de outros aspectos voltados para as questões pertinentes ao fazer pedagógico e as suas concepções.

Ao ler os documentos, foi possível encontrar algumas peculiaridades referentes ao objeto de estudo deste trabalho, conforme expresso na justificativa do documento:

sendo a escola localizada na zona rural, não poderia ficar alheio ao Projeto Político Pedagógico, a Lei de Educação do Campo,



LDB Art.28 e as diretrizes para Educação do Campo, parecer nº 36 de 2001 – Resolução CBE/CBE nº 1 de 03 de abril de 2002 (PPP, 2019, p.6).

Analisando os PPPs, vimos que o documento aponta uma única parte que expressa marcos legais sobre a Educação do Campo, porém não apresenta sobre o que se trata, nem traz de qual forma a escola se adequa ao que está descrito nessas leis, fazendo com que gere dúvidas se realmente a escola possui conhecimento sobre o assunto. A Resolução Normativa nº 040/2014 – CEE/AL no seu Art 1º § 3º afirma:

A Educação Básica do Campo considerará, na elaboração do seu projeto político-pedagógico e de sua proposta curricular, o compromisso com o desenvolvimento rural sustentável, adotando, entre outros, os princípios pedagógicos da contextualização e interdisciplinaridade (Alagoas, 2014, p. 1-2).

Dessa forma, não foi possível identificar nos documentos elementos que tenham comprometimento com as propostas de Educação do Campo, proporcionando uma proposta pedagógica interdisciplinar e contextualizada.

Outro ponto relevante observado no PPP foi a parte destinada a metas e ações que a escola pretende alcançar:

Meta 8: revisar e reformular o currículo escolar para atender a diversidade na sala de aula. Ações: a inclusão da temática História e Cultura Afro brasileiro e indígena; formação para professores atender a diversidade étnico e alunos portadores de necessidades educacionais especiais; realizar palestras, seminários, envolvendo as temáticas: Educação Inclusiva, Cultura Afro - Brasileira e Indígena e desenvolver atividades de respeito a diversidade religiosa, política, sexual e direitos humanos (PPP, 2019, p. 58).

Isso mostra que as escolas apontam interesse em adicionar no currículo temáticas que estejam próximas à realidade de seus alunos, porém, durante período de observação não foram feitas ações sobre isso, o que mostra que o PPP não condiz com a prática escolar cotidiana. Nessa perspectiva, a Resolução Normativa aponta:

Art 4º - A Educação Básica nas Escolas do/no Campo em suas etapas e modalidades, deve atender às especificidades e peculiaridades da realidade campestre, no que diz respeito à sua heterogeneidade e diversidade: socioeconômica, étnico-racial, cultural,



política, religiosa, ambiental, de gênero, bem como às inovações tecnológicas no mundo do trabalho (Alagoas, 2014, p. 2).

Vejamos que a Resolução Normativa destacada aponta como e o que deve atender a escola do campo. Entre a meta 8 e a Resolução existem coerências, ou seja, ambas caminham na mesma direção em termos de reflexões, porém a contradição ainda aparece na não execução das metas propostas para a implementação de ações prioritárias que atendam diretamente às demandas da Educação do campo.

Para a triangulação dessas afirmações, no próximo tópico da entrevista com a gestão local, temos a confirmação de que a implementação de ações pedagógicas voltadas para a prática, à luz das concepções políticas da Educação do Campo, está distante de sua execução.

A entrevista com a diretora aconteceu no dia 22 de setembro de 2022, presencialmente gravada na escola I, utilizando-se de 26 perguntas (apêndice B). Como cuidado ético para tratamento de pessoas em pesquisa, optei em atribuir nome fictício de Maria para citar a interlocutora participante da entrevista.

A Educação do Campo está relacionada à identidade, valores e crenças, onde a prática educativa deve estar voltada ao contexto no qual os discentes estão inseridos. Nesse sentido, é importante que os educadores vivam e conheçam o lugar onde trabalham, favorecendo um processo de ensino-aprendizagem voltado à realidade dos alunos.

Nesse sentido, buscou-se saber como é dirigir uma escola na zona rural e obtivemos a seguinte resposta:

Assim, primeiro o que eu vejo é que a gente tem que ter conhecimento da comunidade, porque quando se fala em zona rural a gente sabe que a situação financeira dificulta um pouco, às vezes o conhecimento, o acesso à escola também. Então, é assim uma forma que a gente tem que ter esse olhar amplo, não só para a escola em si e para o corpo docente, mas também para os alunos que são discentes e toda a família (Maria, 2022).

É possível perceber na resposta de Maria que há conhecimento de que o diagnóstico da comunidade é importante para o trabalho de gestão, entretanto, ela aponta que o conhecimento e situação financeira são desafios para o desenvolvimento mais eficaz ao exercício do trabalho, bem como falta de acompa-



nhamento pedagógico por parte da família, entre outros, é necessário perceber o aluno para além da sala de aula, de forma mais ampla.

Nesse sentido, a Resolução Normativa nº 040/2014 – CEE/AL nos diz em seu Art. 1º § 2º:

A identidade da escola do campo define-se pelas especificidades e peculiaridades de sua própria natureza: pelo *modus vivendi* de suas populações, seus saberes, sua cultura, suas crenças e sua história que precisam ser respeitados e considerados na sua operacionalidade (Alagoas, 2014, p.1).

Segundo Caldart (2012), a Educação do Campo constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não é qualquer educação), mas uma feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é apenas com, mas sim, dos camponeses.

Pensando nisso, foi perguntado o que a participante da pesquisa entende sobre Educação do Campo:

Assim, eu não tenho nenhuma especialização nessa área, mas por a gente conviver por muito tempo na área da educação, o que a gente trabalhou antes era assim, Educação do Campo, até os livros didáticos eram diferenciados, mas teve um determinado momento que acharam melhor um livro só para todo o município, até para se planejar juntos e o coordenador facilitar essa introdução e aperfeiçoamento dos planos de aula, mas na minha perspectiva a situação da Educação do Campo ela deveria ser diferenciada, não por meio de livros e sim da maneira que o professor fosse trabalhar os seus conteúdos usando metodologias que trabalhem a necessidade de cada criança (Maria, 2022).

Diante dessa entrevista, percebe-se que a partir de uma experiência anterior na vida de Maria, há uma compreensão da gestão, com relação ao trato e olhar para o trabalho com Educação do Campo. Por essa razão, ela diz que o uso de apenas um livro para todo o município não corresponde à realidade dos alunos e às demandas mais eficazes para ir ao encontro das reivindicações das populações do campo. A expressão “ser diferenciada”, em sua afirmação, aponta a necessidade de um olhar específico para a realidade do Campo.

Outro ponto observado foi o fato de vincular as metodologias usadas em sala apenas às dificuldades de aprendizado. Isso reflete a falta de formação inicial e continuada sobre este assunto, pois até nas matrizes curriculares dos cur-



tos superiores é raro encontrar a oferta da disciplina de Educação do Campo, bem como formação continuada relacionada ao assunto. Acerca disso, Santos (2013) afirma:

Esse processo, não tem sido pacífico. Muitas universidades ou departamentos negam-se a assumir a coordenação desses cursos. Quando se consegue a aprovação, geralmente, há problemas políticos e/ou burocráticos para a manutenção das atividades, especialmente no que diz respeito à liberação dos recursos aprovados. Esse fato prejudica e atrasa em meses o andamento e a conclusão dos cursos (Santos, 2013, p.88).

Ainda nessa perspectiva, Maria foi indagada se durante a sua prática docente, o município ofereceu algum tipo de formação em Educação do Campo e outra pergunta foi se ela já ouviu falar em alguma legislação ou documento oficial do estado de Alagoas que se refere à regulamentação das escolas do campo. Nas duas perguntas, ela respondeu não, o que aponta desconhecimento sobre os marcos legais e regulamentários da Educação do Campo em Alagoas. Isso aponta e reafirma, mais uma vez, a necessidade de uma formação continuada com temas específicos sobre a Educação do Campo que é negligenciada aos profissionais do campo.

Em relação a isso, a Resolução Normativa do Estado de Alagoas para as escolas do campo afirma em seu Art. 11:

Conforme estabelecido no Plano Estadual de Educação, Lei nº 6.757/2006, os municípios deverão dispor de um setor/equipe específica para organizar o processo de formação continuada e acompanhamento pedagógico das escolas do campo. Esta equipe deve ser formada, preferencialmente, com profissionais da educação que já realizaram etapas de formação inicial ou continuada na área (Alagoas, 2014, p.5).

Os períodos de plantações e colheitas fazem parte da vida dos povos camponeses, pois é por meio desse modo de produção que eles sobrevivem e é cultural que os filhos ajudem os pais nessas atividades. Assim, foi questionado sobre o calendário escolar ser adaptado às condições do lugar e a resposta foi:

Sempre acontece faltar mais por conta de doença ou alguma situação assim, mas por questão de agricultura raramente eles faltam dessa forma, justificam e as aulas continuam normalmente (Maria, 2022).



Pode-se afirmar que a escola não tem autonomia, tampouco aponta indiferença na adaptação do calendário à realidade na qual a escola está inserida. Sendo assim, a legislação assegura:

Art. 6º - No planejamento das escolas do campo, multisseriadas ou não, observar-se-á, a flexibilização do calendário escolar e as peculiaridades de tempo e espaço da comunidade rural. Estas escolhas serão efetuadas com a participação da comunidade, e observarão o cumprimento da legislação no que se refere ao total de dias letivos e horas-aulas, podendo o ano letivo ser estruturado independente do ano civil (Alagoas, 2014, p.3).

Segundo a gestora, é usado um calendário comum, advindo da Secretaria de Educação, o que impossibilita um diálogo com a comunidade escolar e inviabiliza total diálogo e sensibilidade com a realidade e suas especificidades locais.

Outra questão que foi perguntada é se houve ou há interesse de realizar um trabalho que leve as escolas a se comprometer com uma proposta de Educação do Campo e tivemos a seguinte resposta: “Seria bom, mas eu não vejo, porque seria uma coisa que partisse da Secretaria de Educação” (Maria, 2022). Durante as observações, nessa resposta em específico e em outras respostas relacionadas aos planejamentos de atividades, percebeu-se que as ações norteadoras da prática escolar partem da Secretaria de Educação, que ainda não conseguiu se adequar aos princípios da Educação do Campo e ter um olhar diferenciado em relação a essas escolas. Sendo assim, a Resolução Normativa nº 040/2014 – CEE/AL descreve em seu Art. 1º § 5º:

O Estado e os municípios estabelecerão formas de colaboração entre si, objetivando a universalização, a democratização e a qualidade social da Educação Básica e suas modalidades, a serem ofertadas para as populações do campo (Alagoas, 2014, p.2).

Dessa forma, as escolas ficam dependentes de propostas vindas da Secretaria Municipal de Educação para serem efetivadas também nas escolas do campo que possuem particularidades identitárias próprias. Assim, vemos que tais afirmações da gestora entrevistada em confronto com a Resolução Normativa evidenciam contradições em relação às práticas, a partir de demandas asseguradas e previstas em Lei, o que torna um desafio para a implementação dessas ações. Tais contradições desafiam e mostram ausência de compreensão



sobre a efetividade da Educação do Campo, ao mesmo tempo a insensatez da gestão local em atender às demandas das escolas do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer a efetividade da Educação do Campo para dentro dos espaços educativos ainda é complexo, pois o modelo de sociedade capitalista e de uma visão urbanocêntrica ainda é majoritária em termos de práticas, o que torna desigual e fortalece a exclusão de demandas importantes para as escolas do campo.

Diante do exposto, percebeu-se a relevância do trabalho, possibilitando trazer algumas denúncias, sem o objetivo de expor ou punir as escolas, e sim para contribuir com esse processo político e pedagógico em trazer uma educação emancipatória e contextualizada com a realidade de seus alunos, possibilitando-os se tornarem sujeitos críticos para transformar a realidade ao qual estão inseridos.

Com a pesquisa, foi possível identificar por meio dos documentos que as escolas não conseguem trazer a Educação do Campo para seu Projeto Político Pedagógico, o que dificulta levar aos educandos uma proposta pedagógica voltada ao contexto no qual ele está inserido, dificultando uma aprendizagem satisfatória e significativa. Os marcos legais que foram citados não demonstram as formas pelas quais as práticas pedagógicas que as escolas possuem são norteadas por eles.

Durante as observações, percebeu-se que as escolas possuem espaços para desenvolver um projeto relacionado à horta, mas infelizmente não há interesse em desenvolvê-lo.

Por fim, a entrevista demonstrou que o conhecimento da direção em relação à temática é vago, sem ao menos saber de fato o que se trata e os marcos legais que regem esse fazer pedagógico nas escolas do campo. Nos momentos que a entrevistada fala sobre a realidade dos alunos, se relaciona apenas ao fato do processo de ensino-aprendizagem, trabalhar na dificuldade de cada um e não em adequar o currículo às especificidades identitárias e culturais que os alunos do campo têm em sua essência e pode ser levado em consideração no ambiente escolar.



Diante do exposto, foi possível concluir que as escolas possuem dificuldades em implementar estratégias e organizações pedagógicas voltadas para a Educação do Campo obedecendo às regulamentações pautadas na Resolução Normativa nº 040/2014 CEE/AL, devido ao fato de a gestão municipal ainda tratar escolas urbanas e rurais com necessidades pedagógicas iguais, minimizando os trabalhos do coordenador pedagógico em orientar os planejamentos e ações de forma semelhante, já que no município é um coordenador pedagógico destinado a cada ano em todas as escolas da rede municipal.

Outro desafio destacado é a falta de formação inicial e continuada, fazendo com que os profissionais atuantes nas escolas do campo fiquem reféns de um modelo de educação urbanocêntrica, inviabilizando a prática pedagógica de uma compreensão de Educação do Campo a partir das demandas e reivindicações propostas nos documentos legais, fruto de um constante diálogo e de lutas de movimentos sociais camponeses.

A partir dos resultados obtidos nas análises, como forma de contribuir com a superação dessas lacunas nas escolas pesquisadas e ajudar na efetivação da Educação do Campo no município de Taquarana-AL, trago como proposta de intervenção manter primeiramente o diálogo com a Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de mostrar a relevância em desenvolver o que está expresso nos dispositivos legais em relação à Educação do Campo para a partir disso promover formação continuada específica para os docentes e gestão.

A formação continuada terá como objetivo promover a formação de educadores do campo do município de Taquarana-AL, para que eles possam promover melhorias nas condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes em suas comunidades, proporcionando qualidade de vida e cidadania a essas populações do campo.

Propõem-se que as formações sejam divididas entre palestras e oficinas. Para a modalidade palestra, propomos os seguintes temas: percurso histórico e concepções da Educação do/no Campo; dispositivos legais da Educação do Campo; Taquarana e a Educação do Campo: dados sobre a pesquisa.

Para a modalidade oficina serão trabalhados temas sobre: reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) para contemplar as orientações da legislação sobre as escolas do campo; a teoria e a prática na organização do trabalho



na escola do campo; a horta e as cisternas como práticas agroecológicas nas escolas do campo.

Esse trabalho poderá ser desenvolvido em parceria com a Rede de Educação Contextualizada do Semiárido e Agreste Alagoano (RECASA/AL), Fórum Estadual permanente da Educação do Campo de Alagoas (FEPEC/AL) e Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ALAGOAS. **RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 040/2014 – CEE/AL**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEEAL_2._Resoluuaa-7aa3o_Normativa_de_Ed_do_Campo.pdf. Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNB/CEB nº 36/2001**: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 3 de abril 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13200:resolucaoceb-2002&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 397 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf. 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.



CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CERQUEIRA, Sara Jane Lino de. **Relatório técnico do processo de construção coletiva do marco regulatório estadual de Educação do Campo em Alagoas**. – Amargosa, BA, 2015.

FERNANDES, B, M. MONICA, M, C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M, C.; JESUS, S, M, S, A. (Org). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2005. p. 53 - 89 (Coleção por uma Educação do Campo, 5).

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará, 2002. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo_20121/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

KOLLING, E.J; NERY, I.; MOLINA, M.C. **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

____; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

VIERO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Müller. **Princípios e concepções da educação do campo**. [recurso eletrônico] – 1. ed. – Santa Maria, RS – UFSM, NTE, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18361/Curso_Lic-Educ-Camp_Principio-Concep%C3%A7%C3%B5es-Educa%C3%A7%C3%A3o-Campo.pdf?sequence=1. Acesso em: 13 set .2021.

SANTOS, Cláudio Felix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo**. Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Cpnquista, BA: Edições UESB, 2013.



7

A IMPORTÂNCIA DO FESTIVAL DA BANANA NO FORTALECIMENTO SOCIOECONÔMICO DA SERRA DA BOA VISTA, PALMEIRA DOS ÍNDIOS, ALAGOAS⁷

Rita de Cássia de Lima⁽¹⁾

⁽¹⁾0000-0002-4920-486X. Bacharela em Serviço Social e Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Processos Organizativos da Sociedade da Faculdade de Serviço Social – UFAL. Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade - UNEAL. E-mail: rita_lgouvea@hotmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste estudo, encontra-se uma breve apresentação dos impactos e transformações socioeconômicas observadas a partir do Festival da Banana na Serra da Boa Vista, localizada no município de Palmeira dos Índios, Alagoas. O evento foi criado como alternativa para atender uma problemática enfrentada pelos bananicultores no tocante ao escoamento da produção.

Nesse contexto, o Festival visa fortalecer a economia e a cultura local com a comercialização da fruta *in natura* e seus derivados. A problemática foi identificada a partir do Diagnóstico Produtivo Individualizado – DPI que faz parte da metodologia da Assistência Técnica e Gerencial - ATeG, realizada com o grupo de 30 bananicultores(as) atendidos pelo Senar Alagoas na região e durante as reuniões realizadas na Associação Comunitária da Serra da Boa Vista, nas quais o assunto era recorrente.

A partir dessa constatação, houve um esforço coletivo visando as ações de planejamento, formação das famílias, organização e realização do Festival junto à comunidade serrana e poder público local, trazendo como atrativo uma culinária tradicional e inovadora, a expressão da fé com reza do terço, atrações

7 DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt9cap7>



musicais de artistas locais e gincana. Nesse contexto, a região pode ter mais visibilidade e reconhecimento. Como aporte teórico nos pautamos em Freire (1983).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Serra da Boa Vista é um grande polo de fruticultura de Palmeira dos Índios que contribui ativamente com a economia do município. Entretanto, ao passo que a região serrana se apresenta como uma potência agrícola, também enfrenta inúmeros problemas no tocante à comercialização da fruta.

Essa realidade foi desvelada a partir do trabalho realizado pela Assistência Técnica e Gerencial – ATeG do Senar Alagoas nas comunidades serranas. Com metodologia participativa, a ATeG une o conhecimento técnico ao conhecimento empírico dos agricultores, possibilitando, assim, a identificação dos problemas, bem como a sua resolução por meio de esforços coletivos.

Para tanto foram promovidas reuniões, orientações técnicas e cursos de promoção social gerando o aumento da produtividade, o beneficiamento da produção e qualidade dos produtos, bem como a organização coletiva por meio do fortalecimento dos sujeitos com o associativismo, tendo um papel fundamental para o fortalecimento da agricultura familiar na região, contribuindo consequentemente para a permanência dos homens e mulheres no campo.

Nesse sentido, além da metodologia da ATeG que compreende cinco etapas: Diagnóstico Produtivo Individualizado (DPI), Planejamento Estratégico, Adequação Tecnológica, Capacitação Profissional Complementar e Avaliação Sistemática de Resultados, a pedagogia freireana norteou o processo de ensino-aprendizagem, construção coletiva e de mobilização social por meio de uma reflexão crítica sobre a realidade, favorecendo a compreensão dos aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos da região.

Assim, a comunidade assume o protagonismo dessa transformação a partir do diálogo-reflexão-ação, tendo como pressuposto: que pouco sei (mas sei algo) e esse pouco tem que ser partilhado com o pouco do outro (que também sabe), entendendo as relações entre o problema analisado e o mundo ao seu redor.



É nesse contexto que nasce o I Festival da Banana da Serra da Boa Vista como expressão de resistência na busca por autonomia econômica e valorização na sociedade.

A metodologia utilizada é do tipo participativa, de caráter qualitativo e exploratória. Nesse sentido, a interpretação e vivência do(a) pesquisador(a) são cruciais nesse sistema de análise, impactando diretamente nos resultados obtidos. O estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica e de campo utilizando-se da observação participante artificial. Para Marconi e Lakatos (2003), a observação participante artificial possibilita o observador integrar-se ao grupo por um determinado tempo com o objetivo de obter informações para a intervenção.

A agricultura familiar tem participação efetiva na produção dos alimentos que vão para a mesa dos brasileiros. O segmento responde por 48% do valor da produção das culturas permanentes (café e banana) e nas culturas temporárias é responsável por 80% da produção da mandioca, 69% do abacaxi e 42% da produção do feijão.

No município de Palmeira dos Índios, a fruticultura tem grande relevância na economia, sendo a banana uma das principais frutas comercializadas na região. A fruta dispõe de grande valor nutricional, ótima fonte de energia e boas quantidades de minerais como o potássio, sódio, magnésio, cálcio e fósforo. Com relação às vitaminas, a banana possui boas quantidades de vitamina A, B1 (tiamina), B2 (riboflavina) e C.

Entretanto, o grande entrave do escoamento da banana encontrado pelos bananicultores da região ocorre no período da safra da fruta quando o valor cai significativamente, chegando a ser comercializada por um real (R\$1,00/dúzia).

Diante do exposto, a Assistência Técnica e Gerencial – ATeG tem um papel fundamental para o fortalecimento da agricultura familiar, contribuindo para a permanência dos homens e mulheres no campo. Com metodologia participativa, une o conhecimento técnico ao conhecimento empírico dos agricultores, possibilitando, assim, o aumento da produtividade, o beneficiamento da produção e qualidade dos produtos, bem como auxilia a organização e promoção do fortalecimento dos sujeitos coletivos por meio do Associativismo.

Entretanto, para mediar esse processo, é necessário abrir mão da definição assistencialista de extensão e trabalhar a partir da dialogicidade, dando



margem ao verdadeiro espírito libertador do conhecer, com vistas a melhoria na qualidade de vida, bem como do desenvolvimento territorial. Pois como afirma Freire, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1983, p. 33).

Em suma, a comunicação/educação defendida por Freire (1983) favorece a construção coletiva dos sujeitos críticos, aptos a contextualizarem e intervir na realidade, assumindo assim o protagonismo de uma transformação a partir do diálogo-reflexão-ação, tendo como pressuposto: que pouco sei (mas sei algo) e esse pouco tem que ser partilhado com o pouco do outro (que também sabe), entender as relações entre o problema analisado e o mundo ao seu redor (Freire, 1983, p. 25).

Nesse contexto, as ações da ATeG mediou um processo de ensino-aprendizagem norteado pela pedagogia freireana e utilizando-se de metodologia participativa própria favoreceu o despertar da comunidade para o reconhecimento e resoluções de problemas de forma coletiva, compreendendo a realidade a partir da ótica marxista⁸ como prática educativa problematizadora.

No município de Palmeira dos Índios, os trabalhos da ATeG na Serra da Boa Vista iniciaram em dezembro de 2020. Para tanto, foram realizadas mobilizações nas comunidades da Serra da Boa Vista (Travessada, Candará, Boa Vista, Gravatassú, Melão, Cigarra, Velha Ana, Tatú, Anum Novo) em parceria com a Secretaria de Agricultura de Palmeira dos Índios - SEMAGRI, sendo cadastradas 30 famílias.

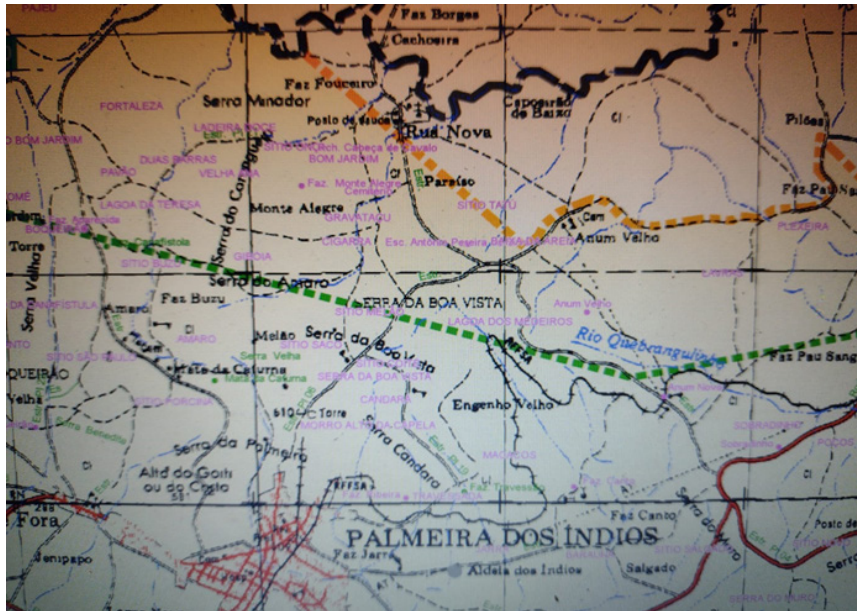
A Serra da Boa Vista é um grande polo da banana, com as variedades pacovan, prata, X-18 e maçã. Esse polo é favorecido pelas condições do clima quente e úmido, com máximas de 38° e mínimas de 12°C. A estação chuvosa inicia-se em maio, encerrando-se em setembro. No tocante à produção, os bananicultores realizam a colheita nas terças-feiras para comercializá-la na quarta-feira, e na sexta-feira para comercializá-la aos sábados na feira do município

8 “[...] Os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...] A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora” (Marx; Engels, 1977, pp. 118-119).



em regiões circunvizinhas e no sertão alagoano (Major Isidoro, Dois Riachos e Santana do Ipanema).

Figura 1: Mapa, Serra da Boa Vista, Palmeira dos Índios.



Fonte: IBGE (2016) Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/17R>>. Acesso em: 16 jun. 2022.



PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS TITULARES ASSISTIDOS PELA ATEG

Quanto ao gênero, 56% são do sexo masculino e 44% do sexo feminino; ao que se refere à etnia, o grupo é composto por 47% que se consideram pardos, 33% brancos, 17% negros e 3% indígenas; Estado civil: 83% são casados(as), 10% solteiros(as) e 7% viúvos(as); Escolaridade dos titulares: 47% fundamental incompleto, 7% fundamental completo, 33% médio completo, 13% superior completo.

No tocante à documentação, pode-se afirmar que 95% possuem a Declaração de Aptidão do PRONAF - DAP, 5% não possuem DAP devido à ausência de documentos da propriedade; 85% produzem outros alimentos além da banana; 85% da renda mensal das famílias ultrapassa 1 salário mínimo; 40% produzem de forma sustentável; 60% desconheciam os malefícios dos agrotóxicos.

Nas reuniões que ocorriam na Associação da Serra da Boa Vista eram discutidos os seguintes pontos fortes e fracos para o desenvolvimento do território: as fragilidades nas políticas públicas voltadas para o campo do escoamento da produção (PAA e PNAE), a ausência dos serviços de assistência técnica e linhas de crédito para investimentos na propriedade, a precariedade das es-

tradas vicinais e desvalorização da fruta no período da safra, que chegam a ser comercializadas ao valor irrisório de cinquenta centavos a dúzia, contribuindo para que as famílias desistam da atividade agrícola.

Nessa direção, foram realizadas ações individuais e coletivas para minimização das dificuldades constatadas tais como: as orientações técnicas para a produção (análise de solo, tratos culturais, adubação orgânica e correção do solo), articulações com o poder público e instituições que atuam no campo para inserção das famílias em eventos e nos programas governamentais, participação no conselho da agricultura familiar, inserção das famílias no projeto de Telemedicina promovido pelo Senar Alagoas com caráter de saúde preventiva.

No tocante à aprendizagem e formação dos bananicultores e demais participantes da comunidade, foram realizadas capacitações profissionais complementares com os cursos de promoção social promovidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - Senar/Alagoas, como: o Curso de Beneficiamento da Banana, Industrialização de Doces, Artesanato da Fibra de Bananeira e Fruticultura Básica, todos com carga horária de 24h, visando o melhor aproveitamento do excedente da produção e aumento da renda familiar, bem como aumentar a vida útil do produto e atender outros nichos de mercado. A banana oferece várias possibilidades de industrialização com os seus derivados, é o caso da banana passa, nêgo-bom, bananola, chips de banana verde que requer menor investimento inicial em equipamentos, tem processamento simples e são mais fáceis de serem conservados, facilitando seu armazenamento.



Figura 2. Curso de Industrialização de Doces



Fonte: Ascom de Palmeira dos Índios, 2021.

Figura 3. Curso de Artesanato de Fibra da Bananeira



Fonte: Autoria própria, 2022.

FESTIVAL DA BANANA NA SERRA DA BOA VISTA (I E II EDIÇÃO)

Com o objetivo de contribuir para o fortalecimento da economia e cultura local foi realizada a I Edição do Festival da Banana no dia 23 de setembro de 2021. Já a II Edição foi realizada no dia 22 de setembro de 2022, ambos os festivais na Serra da Boa Vista, Palmeira dos Índios, Alagoas.

O evento é fruto da parceria entre o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar/AL), as famílias beneficiárias da ATeG, comunidade e poder pú-



blico local. A organização foi realizada pela técnica de campo que faz parte da Assistência Técnica e Gerencial - ATeG do Senar/AL.

Foto 1. Premiação do Maior cacho de bananas



Fonte: Autoria própria, 2022.

A programação do evento foi aberta ao público e contou com a celebração do terço realizado pelo grupo religioso da comunidade na Igreja da Serra da Boa Vista; exposição e comercialização dos produtos derivados de banana; gincana com a prova do maior cacho de banana e atrações musicais regionais (Os meninos da Serra e Orquestra Municipal Graciliano Ramos).

Dentre os inúmeros fatores positivos do Festival podemos destacar a interação entre os agricultores com os indígenas da etnia Xucuru-Kariri, das Aldeias do Coité e Mata da Cafurna tanto na participação dos cursos como na comercialização dos produtos. Nessa interação eles puderam estreitar os vínculos, pois anteriormente havia um distanciamento devido aos embates referentes às ocupações das terras naquele território.

Diante do exposto, vale ressaltar que a Assistência Técnica e Extensão Rural é partícipe no processo educativo legitimado na Resolução Normativa N° 040/2014 – CEE/AL, Parágrafo Único que afirma:

A equipe técnica de ATER colaborará com as equipes das unidades escolares, atuando de forma conjunta na comunidade, por meio de metodologias participativas, para que as escolas do



campo sejam espaços dinâmicos de projetos e práticas voltadas ao desenvolvimento rural sustentável, à agroecologia, à recuperação ambiental, à economia solidária, à promoção da segurança hídrica, alimentar, energética. (CEE/AL, 2014, p.6)

O envolvimento do poder público municipal foi outro fator positivo que disponibilizou todo o apoio logístico ao evento e a participação da comunidade escolar representada pelas Escola Municipal Belarmino Teixeira e Escola Estadual Indígena Xucuru-Kariri, com atividades teórico-práticas sobre a cultura da banana, Educação do Campo e sustentabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Festival da Banana foi para a região serrana um divisor de águas que surgiu como alternativa para problemática no processo de comercialização da fruta. Desse modo, a Assistência Técnica teve um papel preponderante para a articulação comunitária e fortalecimento dos sujeitos coletivos na compreensão do seu protagonismo.

A partir dessa mobilização, a região pode ter mais visibilidade e o maior reconhecimento como a terra da banana. O evento abriu portas para novos nichos de mercado por meio das capacitações para o beneficiamento da produção, que até então era comercializada in natura, aumentando assim o valor agregado e o tempo de vida útil do produto.

Atualmente, a comunidade foi contemplada com o Projeto de Beneficiamento de Bananas que possibilitará o desenvolvimento econômico das famílias beneficiárias com a geração de renda e emprego contribuindo, assim, para a segurança alimentar, além de evitar desperdícios por meio das Unidades de Beneficiamento de Bananas. De igual modo, irá favorecer a permanência dessas famílias no campo, evitando o êxodo rural e ampliando as formas de comercialização do produto.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.



BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Programa Agromordeste. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/agronordeste>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CNA. Confederação Nacional da Agricultura. Disponível em: <https://www.cna-brasil.org.br/assistencia-tecnica-e-gerencial>. Acesso em: 12 de agos. de 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Grijalbo, 1977.



8

EDUCAÇÃO POPULAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO SOBRE O ITINERÁRIO FORMATIVO DA ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA-ENFOC/CONTAG⁹

Bianca Ramos de Jesus⁽¹⁾

Sanadia Gama dos Santos⁽²⁾

⁽¹⁾ 0000-0001-6574-5212; Graduada em Pedagogia, Universidade Estadual de Alagoas. E-mail: biancajesus@alunos.uneal.edu.br

⁽²⁾ 0000-0003-3001-1889; Docente da Universidade de Alagoas. E-mail: sanadia.santos@uneal.edu.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa tem como objetivo geral analisar a Educação Popular nas práticas pedagógicas da Escola Nacional de Formação da CONTAG/ENFOC por meio dos dados consultados nos diversos tipos de arquivos e mídias digitais - revistas, registros audiovisuais, cadernos e e-books - publicados pela Escola.

Ressalta-se que a sistematização das experiências descritas nos livros e cadernos da ENFOC são de exclusiva produção dos próprios educandos da escola, que passam a ser educadores populares e se inserem em uma rede de Educadores/as da ENFOC. A produção é construída de maneira processual e coletiva, em oficinas que garantem a reflexão e o debate para a escrita do livro, proposta pautada na construção de saberes.

⁹ DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt9cap8>



A observação do material analisado permite afirmar que a Educação Popular de fato se faz presente em todo o itinerário formativo da ENFOC, estando os sujeitos no centro do processo educativo que ocorre de forma horizontal, promovendo um diálogo entre os conteúdos trabalhados nos módulos e a realidade dos sujeitos envolvidos no processo formativo, com o fortalecimento das práticas sindicais.

A Escola Nacional de formação político-sindical da Contag, denominada de ENFOC, parte do princípio da educação popular além de ser destinada a um público específico que são os dirigentes sindicais, no sentido de fortalecer a luta pela terra, suas histórias e contribuir para a participação social, garantindo diferentes sujeitos como mulheres, pessoas idosas e jovens nas direções de sindicatos rurais, como também nos espaços de decisão e de controle social voltados para as pautas específicas do movimento sindical.

Nesse contexto, o estudo tem como título: “Educação Popular nas práticas pedagógicas: um estudo sobre o itinerário formativo da Escola Nacional de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura- ENFOC/CONTAG”, considera-se que a Educação Popular é fundada a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. No Brasil, Paulo Freire foi um dos grandes pensadores que disseminou esse movimento Pedagógico e Político a partir da década de 60.

A pesquisa é qualitativa, segundo Moreira e Caleffe (2008), estando classificada como pesquisa exploratória, do tipo pesquisa documental (GIL, 2002), pois exigiu a consulta aos diversos tipos de arquivos e mídias digitais como vídeos, fotografias retiradas das publicações da Escola, nosso contexto de análise e coleta de dados.

Os referenciais teóricos ancoram-se nas concepções de Freire (1967, 1997, 1987) Brandão (1986, 2007, 2009, 2014), Libâneo (1985, 2013), assim como nos documentos norteadores da Escola Nacional de Formação da Contag como o Projeto Político Pedagógico da Formação do MSTTR (s.d) e Política Nacional de Formação do MSTTR (2022). Ademais, nas publicações da escola de formação, que foram escritas pelos próprios educandos e educadores, sendo elas: Rota da multiplicação criativa, entrelaçando práticas e saberes (2013), Repercussões de um jeito de ser escola (2010), Multiplicação criativa, um entrelaçar de práticas e saberes (2012), Rede de educadores e educadoras populares (2016), Enfoc (2011).



A EDUCAÇÃO POPULAR: HISTÓRIA E MARCO TEÓRICO

A Educação Popular é uma concepção de Educação e o seu movimento foi construído ao longo da história: “não foi uma teoria que criou a prática, nem a prática que criou uma teoria. Ambas, na vivência educativa, foram determinantes para a concretização de uma práxis pedagógica” (São Paulo, 2015, p. 9). Essa Pedagogia ganhou destaque no Brasil a partir da década de 60 e se propagou, tendo como principal precursor Paulo Freire.

De acordo com os escritos presentes em Freire (1967), a Educação buscando uma libertação emergiu em um contexto em que a escolarização libertária da grande massa era necessária para que as pessoas não fossem mais oprimidas pelo Estado e pela classe dominante, podendo a alfabetização das pessoas consideradas “ignorantes, sem cultura, sem saber” caminhar ao lado do saber popular e da cultura dos trabalhadores, homens, mulheres, negros e daqueles que são historicamente marginalizados, considerando que essas pessoas não são objetos e sim homens e mulheres.

O analfabetismo era visto como o responsável pelo atraso do Brasil e o principal fator impeditivo do desenvolvimento do país. As pessoas que não eram alfabetizadas ficavam nas margens da sociedade e não participavam das decisões políticas (Silva, 2004). A elite os culpava pelo não desenvolvimento do país e por suas condições, no entanto, não foi oferecido a essas pessoas o direito ao acesso e permanência na escola. A democracia que se dizia para todos era para “todos” privilegiados que seriam capazes de tomar as decisões políticas, pois os dominados não eram as pessoas “capacitadas” para exercer determinado papel, logo, a falta de letramento escolar de certa forma era um dos responsáveis pela marginalização e exclusão da grande massa popular.

Freire (1967) nos mostra que a alfabetização pautada na Educação Popular e conseqüentemente a conscientização da grande massa faria com que os grupos dominantes temessem a organização e conscientização dos populares, o que poderia revelar os interesses e privilégios de uma parte da população. Portanto, um trabalho educacional pautado nesse viés de compromisso com a conscientização e conhecimento de mundo da classe trabalhadora teria que ser reprimido.



A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (Freire, 1967, p. 36).

A metodologia da Educação Popular está preocupada com a construção feita pelos e para os sujeitos para que, dessa forma, possa ser considerado o conhecimento de mundo dessas pessoas. Isso significa que pensar “para os sujeitos” segue uma lógica pautada no diálogo e também numa ideia de que os sujeitos protagonizam as ações. Nos escritos de Brandão (2009), uma das intencionalidades dessa Pedagogia é “propiciar a humanização e a libertação dos sujeitos que sofrem com as opressões políticas, econômicas e culturais” (Brandão; Assumpção, 2009, p. 10). No mesmo livro, Carlos Rodrigues Brandão expõe outras propostas da Educação Popular:

Pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses prematuramente excluídos da escola seriada, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente à possibilidade de criação de um saber popular, por meio da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia (Brandão; Assumpção, 2009, p. 32).

No decorrer dos anos, a Educação Popular disseminou-se pelo Brasil e passou por três fases distintas. Atualmente a Educação Popular é entendida como uma concepção de educação – como foi dito anteriormente – e não apenas como uma prática vinculada a determinado projeto.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO POLÍTICO-SINDICAL DA CONTAG E SUAS CONCEPÇÕES: SURGIMENTO, PRINCÍPIOS E METODOLOGIA

A ENFOC é a Escola Nacional de Formação da Confederação Nacional de Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG). A CONTAG foi a primeira entidade sindical dos camponeses, de caráter Nacional, reconhecida legalmente no ano de 1964. Também nesse período, o Brasil sofreu grandes intervenções militares quando o então presidente João Goulart foi



deposto, esse movimento sindical surgiu nessa época em que a força popular foi severamente reprimida, e os sindicatos não eram um órgão que agradava o sistema então implantado (CONTAG, s.d).

No ano de 2006, a ENFOC foi criada com o objetivo de debater e refletir acerca dos movimentos em torno das ações do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), com um projeto que busca uma sociedade mais justa e solidária, baseando-se na matriz da Pedagogia Popular buscando uma aproximação do discurso com a prática.

Essa formação busca se aproximar da realidade dos envolvidos no processo educativo, e para se aproximar ainda mais do cotidiano dos trabalhadores, o processo formativo ocorre em alternância de tempo e espaços com o tempo escola e o tempo comunidade, respectivamente:

O tempo escola é o momento de vivência coletiva que ocorre durante os cursos, por meio da interação educador (a)-educando (a). O tempo comunidade é o momento de imersão nos espaços de atuação militante dos educandos (as) e de interação no ambiente virtual de aprendizagem (plataforma Moodle). (ENFOC, s.d, s.p).

Orientada pelas matrizes pedagógicas da Educação Popular, a Escola Nacional de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura- ENFOC/CONTAG contribui na formação dos líderes sindicais e busca passar uma formação política para essas pessoas de acordo com as perspectivas do movimento. Os estudantes não são meros alunos, tendo assim a responsabilidade de repassar os conhecimentos adquiridos a outros membros da comunidade, processo chamado de “Multiplicação Criativa”. Por meio desse processo, os assuntos são compartilhados e chegam até a base do movimento sindical. A Escola busca capacitar e contribuir para a formação dos trabalhadores em uma perspectiva crítica, libertadora, e transformadora voltada para a formação humana e considerando a realidade dos sujeitos do campo e suas especificidades, fortalecendo o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais- MSTTR.



METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

O trabalho está classificado como uma pesquisa exploratória. Segundo Gil (2002, p. 41), “estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.” Essa é uma pesquisa que também realiza a descrição das práticas pedagógicas da ENFOC, com a interpretação das referidas práticas, observando os momentos em que a Educação Popular se faz presente nas práticas educativas no itinerário da Escola. Dessa forma, fica evidente a importância do caráter interpretativo na pesquisa, pois, por meio dele serão realizadas as análises dos dados catalogados.

Moreira e Caleffe (2008, p. 61) afirmam que “[...] para os pesquisadores interpretativos o propósito da pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com outros”, ainda reiteram o caráter dialético do processo de pesquisa que se encontra em uma constante interação, análise e reanálise.

Dessa forma, baseado em Moreira e Caleffe (2008), a abordagem desta pesquisa é qualitativa. Os referidos autores consideram que “a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 73).

A classificação da pesquisa de acordo com o procedimento técnico de coleta e análise de dados é o da pesquisa documental (Gil, 2002). De acordo com Antônio Carlos Gil (2002), a pesquisa documental utiliza documentos que ainda não receberam um tratamento analítico, que vão desde documentos de órgãos públicos e instituições privadas, diversificando as fontes, incluindo ainda fotografias, diários, cartas, gravações, memorandos e entre outros, é ressaltado também por esse autor, a importância da pesquisa documental para visualização de determinado tema.



ANÁLISE DE DADOS: EDUCAÇÃO POPULAR E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS COMO INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO POLÍTICO SINDICAL

A análise de dados exposta neste capítulo está composta por descrições baseadas no estudo documental realizado e não em vivências experienciadas, partindo do olhar de como os instrumentos permeiam a lógica da Educação Popular, garantindo a circularidade dos saberes, reflexão e, assim, o processo de aprendizagem. A ENFOC destaca a Educação Popular como:

[...] um processo de produção do conhecimento para a transformação e a conscientização social. Em linhas gerais, a educação popular implica uma reflexão crítica sobre a realidade e envolve processos de consciência crítica. Visa superar as relações de domínio, de opressão e de discriminação (CONTAG, 2022, p. 55).

Também é destacado que “a formação político-sindical e a Educação do Campo no MSTTR são estratégias fundamentais para construir a base do desenvolvimento sustentável e solidário com pessoas que possam atuar e transformar a realidade” (CONTAG, 2022, p. 55). Dessa forma, a Educação do Campo colocada em prática pelo movimento é um projeto que tem em sua base a Educação Popular e as lutas sociais da classe trabalhadora, onde a Educação do Campo se materializa como uma práxis da Educação Popular.

Pode-se considerar também, que, para que ocorra o processo de ação-reflexão-ação proposta pela Educação Popular, a sistematização é de extrema importância. No curso de formação esse ato de sistematizar, organizar as ideias, pode ocorrer de forma criativa como é retratado na publicação Rota da Multiplicação Criativa, Entrelaçando Práticas e Saberes (2013). Podendo ser feito por meio do teatro, onde a equipe responsável identifica alguns pontos que são expressados por meio da encenação, envolvendo também o conjunto dos participantes e “ao final, a moderação faz uma síntese das problematizações e lições aprendidas com essa forma de trabalho pedagógico” (ENFOC, 2013, p. 10).



Imagem 1- Sistematização por meio do teatro



Fonte: ENFOC (2013, p. 10).¹⁰

A mística também é um instrumento muito utilizado que contribui de forma significativa para a humanização do sujeito, de acordo com Fritzen (2006), a mística deve estar movida por uma fé comum “fé, conforme prega o MSTTR, numa sociedade igualitária, na fraternidade humana, na justiça social. Em resumo, fé na utopia” (Fritzen, 2006, p. 3). Nesse instante é criado um momento de reflexão interior que contribui para que as pessoas envolvidas possam se enxergar como sujeitos, despertando também um sentimento de pertencimento, indo muito além de uma apresentação. Dessa forma, a mística se faz presente em todos os momentos do curso de formação, sendo também planejada coletivamente.

É planejada e realizada coletivamente a partir de recursos e vivências criativas, a partir da expressão artística e corporal, valendo-se de ritmos, sons, o uso e a reinvenção de símbolos, ressignificação das inquietações e dos sentimentos. Busca, com isso, proporcionar vivências reflexões que alimentem os sonhos e a utopia, na perspectiva de fortalecer o desejo por uma sociedade igualitária, solidária e democrática (ENFOC, 2010, p. 33).

¹⁰ Disponível: <http://www.enfoc.org.br/bibliotecas/index>. Acesso em: 12 abr. 2021



Imagem 2- Mística



Fonte: GES (2013, p. 105).¹¹

Sendo assim, não é vista como um momento isolado de determinada ação, ela é observada como algo que faz parte de um todo, cumprindo um importante papel na militância. Nesse momento de mística, que pode ocorrer no início das atividades, as pessoas se unem, se emocionam e viajam por diferentes universos por meio da Arte, o que possibilita também uma reflexão acerca dos desafios enfrentados até o momento.

Na mística se quer expressar as razões que mobilizam as pessoas a estarem ali. As pessoas que vivenciam esse momento interiorizam e partilham lutas, ideais e sonhos celebrados que constituem sua identidade coletiva (...). A mística não está à parte da caminhada formativa, não é um momento isolado(...). Muitas vezes é através do arrepio que ela nos provoca, da lágrima que nos faz derramar, do olhar apreensivo e encantado que a identidade de classe é fortalecida e a militância reafirmada. Nem sempre a fala é necessária (ENFOC, 2011, p. 52).

Torna-se evidente também a importância de uma relação de respeito com os educandos, onde é garantido um momento de escuta e partilha, valorizando a pessoa em sua totalidade.

Precisamos estar atentos aos tempos, às falas, ao silêncio. Garantir momentos de escuta, de reflexão e de liberdade de expressão, perceber e mediar conflitos. Valorizar a pessoa na sua totalidade e a diversidade do grupo. São as referências históricas que possibilitam o afirmar da identidade pessoal e coletiva, possibilitando

¹¹ Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/publicacao/publicacao13-1.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.



uma participação contextualizada e pautada no diálogo capaz de gerar relações horizontalizadas (ENFOC, 2011, p. 61).

Essa preocupação em não silenciar os sujeitos justifica a utilização de metodologias participativas no decorrer dos módulos, a partir disso, o educador compreende que não detém todo o conhecimento, estando naquele ambiente para compartilhar e adquirir saberes. Todas essas ações pautadas na matriz pedagógica da Educação Popular irão contribuir para uma troca de saberes no processo formativo que vai se distanciando ainda mais de uma educação bancária.

Um outro elemento metodológico inovador utilizado são as mandalas, nelas as figuras são organizadas de forma circular, colaborando com a concentração e na visualização de uma construção coletiva. De acordo com os registros da Escola:

A formação circular representa equilíbrio. A construção da mandala se dá disponibilizando as representações (tarjetas manifestando as ideias, objetos...) a partir de um círculo central, simbolizando a totalidade das ideias, de dentro para fora, mas também pode ser na ordem inversa, de fora para dentro. Para instigar o coletivo, podemos simbolizar, no centro da mandala, as possibilidades, os desejos, as inquietações (ENFOC, 2011, p. 32).

Imagem 3- Mandalas



Fonte: ENFOC (2013, p. 9).¹²

¹² Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/bibliotecas/index>. Acesso em: 12 abr. 2021.



As mandalas também funcionam como um instrumento que ajuda na sintetização das ideias, facilitando a compreensão dos temas abordados, podendo também ser utilizada como um instrumento de avaliação no final de cada módulo, são construídas coletivamente a partir das memórias dos educandos. No momento da construção, as pessoas se posicionam em um grande círculo que representa a igualdade e união, o grupo pode utilizar desenhos, grãos, materiais regionais, figuras geométricas e fotos.

A mandala é, portanto, uma metodologia que auxilia na prática pedagógica no momento de tratar assuntos diversos, os educadores utilizam esse recurso que não se restringe ao fazer do educador, pois, o educando também participa da construção, retratando uma visão de união, igualdade, coletividade entre todos aqueles que estão presentes no processo educativo.

Percebe-se também que a ludicidade se faz presente nos recursos utilizados na escola e em muitos momentos, é por meio dela que os educandos interagem e compartilham suas experiências. Por vezes a importância do lúdico é atribuída aos cursos de licenciaturas no tratar com um público infantil ou juvenil, no entanto, é perceptível que a ludicidade é importante em todas as práticas educativas e em todos os ambientes educacionais, pois, por meio dela pode ocorrer a materialização de conceitos, abordagens e ideias de uma forma mais prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo dessa pesquisa que consiste analisar a Educação Popular nas práticas pedagógicas da Escola Nacional de Formação da CONTAG-ENFOC, por meio dos dados consultados nos diversos tipos de arquivos e mídias digitais – revistas, registros audiovisuais, cadernos e e-books – publicados pela Escola, observa-se, a partir da análise do material publicado pela escola, que a Educação Popular, de fato, se faz presente em todo o itinerário formativo da ENFOC, considerando que as metodologias observadas no itinerário formativo buscam auxiliar na formação de sujeitos que possam refletir e contribuir com a transformação da sociedade.

Para isso, as práticas desenvolvidas são participativas e as pessoas, por serem sujeitos que estão no centro do processo educativo, se envolvem nas



propostas e exercem sua autonomia no desenvolver das atividades, levando materiais para compor as mandalas, elaborando tarjetas, participando da mística, levando todo o saber adquiridos em suas comunidades para serem assim compartilhados com o grupo, considerando que, os assuntos discutidos no ambiente de formação se fazem presentes no cotidiano dos trabalhadores. Essa troca de saberes também marca a Educação Popular, podendo ser observada nas diferentes atividades educativas da Escola.

Além disso, percebe-se que, a formação dos educandos contribui para o sindicalismo rural e para o fortalecimento do MSTTR, pois os líderes sindicais formados no curso voltam para as suas comunidades com a missão de compartilhar os diálogos e assim fazer parte da rede de educadores da ENFOC, discutindo temas pertinentes a sua comunidade e ao movimento do MSTTR.

Considera-se que, na fase da Escola, em que se encontra a Educação Popular, é vista como uma concepção e não como uma prática vinculada a determinados projetos. Sendo essa uma concepção que busca a liberdade e emancipação dos sujeitos, valorizando o indivíduo e sua singularidade, observando as pessoas como seres humanos que detém um saber que deve ser considerado em qualquer ambiente.

Vale considerar também que a Educação Popular é uma filosofia que traz inúmeros ensinamentos para as Ciências, acreditando na Educação como instrumento que possibilita as pessoas saírem da margem da sociedade. Por meio de diálogos e reflexão, o sujeito compreende o seu lugar no mundo enquanto pessoa de direitos e deveres. O ato de refletir também ocupa um lugar essencial, porque é o que vai possibilitar que os indivíduos pensem acerca do seu passado, das lutas que foram travadas e do futuro que almejam.

Mesmo sendo uma concepção que traz ensinamentos, não tem um devido espaço nos cursos de graduação, pois o ambiente acadêmico institucionalizado ainda segue modelos dominantes, e a Educação Popular não se faz presente no currículo dos cursos, sendo ainda necessária uma revisão dos projetos de curso, em que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se efetive, para que a profissionalização dos estudantes tenha uma perspectiva mais libertadora e contribua para a transformação social dos sujeitos. A pedagogia libertadora de Paulo Freire tem um caráter político, e isso é o que pode afastá-la dos am-



bientes institucionais. Por isso, Carlos Rodrigues Brandão argumenta que o lugar estratégico que funda a Educação Popular é o lugar dos movimentos sociais que sempre estão se articulando para buscar uma melhor qualidade de vida e educação. Então, para aprender ainda mais e refletir acerca dessa concepção, voltamos o nosso olhar para os movimentos sociais.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues.; ASSUMPÇÃO, Raiane. 2009. **Cultura Rebelde Escritos sobre a educação popular ontem e agora**. Educação Popular. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/82>. Acesso em: 01 jun. 2021.

CONTAG. **40 anos de lutas ao lado do homem e da mulher do campo**. Brasília. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/CONTAG-Revista40anos.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

CONTAG. **Política Nacional de Formação do MSTTR**. Brasília: Contag, 2022. Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/publicacao/publicacao27.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

CONTAG. **Projeto Político Pedagógico da Formação do MSTTR**. Brasília. Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/conteudos/detail/ppp>. Acesso em: 27 mar. 2021.

ENFOC. **15 anos da Enfoc**. A atuação da ENFOC, aprendizagens e repercussões. Brasília, 2021. Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/publicacao/publicacao26.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

ENFOC. **Almanaque Enfoc, um fazer de muitas mãos**. (orgs.). MERREM, Alexandre Ribeiro Botelho; WATANABE, Hissae Célia; SILVA, Raimunda de Oliveira. Brasília: Contag, 2011. Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/publicacao/publicacao08.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ENFOC. **Estratégia e itinerário**. Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/sobre>. Acesso em: 27 mar. 2021.



ENFOC. **Multiplicação criativa, um entrelaçar de práticas e saberes.** (org.). LINS, Iara. FALKEMBACH, Elza. OLIVEIRA, Raimunda de. ENFOC, 2012. Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/bibliotecas/index>. Acesso em: 12 abr. 2021.

ENFOC. **Quem somos.** Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/sobre>. Acesso em: 27 mar. 2021.

ENFOC. **Repercussões de um jeito de ser escola.** (orgs.). CARVALHOS, Amarildo; WATANABE, Célia; FALKEMBACH, Elza; OLIVEIRA, Raimunda de. Brasília: Contag, 2010. Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/publicacao/publicacao02.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ENFOC. **Rota da multiplicação criativa, entrelaçando práticas e saberes.** Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/bibliotecas/index>. Acesso em: 12 abr. 2021.

ENFOC/CONTAG. **Rede de educadores e educadoras populares.** Brasília: Contag/Enfoc, 2016. Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/publicacao/publicacao22.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

FRITZEN, Sérgio José. **A mística no movimento sindical.** 2006. Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/16/f1136mistica-no-movimento-sindical-de-trabalhadores-as-rurais---sergio-fritzen.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

GES. **Semeando fazeres e saberes em comunidades rurais.** 2. ed. (orgs.). SOUTO, Juracy Moreira; SILVA, Raimunda de Oliveira; FALCKEMBACH, Elza; LINS, Iara Duarte. Brasília: Contag/Enfoc, 2013. Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/publicacao/publicacao13-1.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.



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

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. **Cadernos de Formação: Educação Popular e Direitos Humanos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/17/f1098linha-do-tempo-da-educao-desenvolvida-no-espao-rural-no-brasil.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.



9

CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE IGACI-AL¹³

Luiza Carla Santos Barros⁽¹⁾

Sanadia Gama dos Santos⁽²⁾

⁽¹⁾0000-0002-6346-5855 Docente da Escola Estadual Maria Amélia Sampaio Luz, Igaci-AL, Brasil especialista em educação do campo e sustentabilidade pela Universidade Estadual de Alagoas, CAMPUS III; E-mail: luizacarla108@gmail.com

⁽²⁾0000-0003-3001-1889; docente da Universidade Estadual de Alagoas, Brasil, E-mail: sanadia.santos@uneal.edu.br



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo tem o intuito de destacar a necessidade de pensar como as práticas de alfabetização têm sido desenvolvidas no contexto da Educação do Campo, que é uma modalidade de educação com base no princípio socialista de luta de classes e emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, a alfabetização nessa perspectiva está associada a um modelo proposto pela concepção freireana, em seu modelo baseado na ação-reflexão-ação, que consiste, por meio das palavras ampliar a visão de mundo dos trabalhadores oprimidos pelo sistema social excludente, de modo a torná-los capazes de enxergar a realidade para além das palavras. Assim, a proposta da Educação do Campo consiste em uma pauta de lutas e de reivindicações frente ao governo por políticas públicas que garantam igualdade de direitos e a necessidade de tornar o ensino contextualizado à realidade das populações camponesas, pelo direito a um ensino que considere a cultura, necessidade e peculiaridades dos indivíduos.

Assim, pensar uma alfabetização a partir da prática pedagógica das escolas do campo é compreender a necessidade de que ela esteja contextualizada com a realidade social dos educandos, que valorize suas vivências e cultura, para que assim sejam formados cidadãos críticos e conscientes e, de igual maneira, contribua para a sustentabilidade dos povos, na permanência e fortalecimento do acesso às políticas públicas de educação no próprio local onde se reside. Desse modo, faremos uma breve análise teórica da relação entre a Alfabetização e a Educação do Campo, associadas à prática pedagógica e à educação contextualizada com a realidade local, apresentando também as análises da pesquisa de campo realizada em uma escola da zona rural de Igaci- AL.

O interesse em estudar essa temática surgiu em 2019, ainda na graduação, com o trabalho de conclusão de curso. Daí a necessidade de aprofundamento na temática de alfabetização, com ênfase na prática pedagógica dos professores e a contextualização com a Educação do Campo, pois tais temáticas estão associadas e são de fundamental importância para uma educação significativa e emancipadora e que atendam às demandas das escolas do campo. As perguntas que nortearam esta pesquisa foram: como acontece a alfabetização na escola do campo? A prática pedagógica dos professores que atuam na escola do campo é pensada especificamente no contexto onde os alunos estão inseridos?

A pesquisa realizada é qualitativa do tipo Estudo de caso etnográfico (André, 2012). O instrumento para coleta de dados e análise foram as entrevistas com docentes que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental e trabalham diretamente com a alfabetização dos alunos. Além disso, a pesquisa documental foi utilizada por meio da leitura e verificação do Projeto Político Pedagógico da escola. Durante a realização do trabalho de campo, a estratégia utilizada para a realização da pesquisa precisou ser repensada para atender aos prazos do trabalho, pois devido às fortes chuvas locais, o acesso à escola ficou impossibilitado, o período de férias foi prolongado e o retorno presencial foi adiado, ficando do período de junho até o final de agosto sem aulas. Dessa forma, a entrevista com as duas docentes e a pesquisa documental precisou ser realizada de forma remota e online para a obtenção dos dados da pesquisa.

Os principais teóricos que darão embasamento à pesquisa são os autores Freire (1987, 1997), Molina e Rocha (2014), Kolling, Cerioli e Caldart (2002).



O objetivo geral da pesquisa é analisar as concepções docentes sobre alfabetização e educação contextualizada de uma escola do campo no município de Igaci/Alagoas, bem como seu desenvolvimento na prática pedagógica em sala de aula. Os objetivos específicos são: verificar a compreensão sobre alfabetização contextualizada e a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras que atuam na escola do campo analisada; observar a compreensão da escola e das docentes sobre as relações entre alfabetização e contextualização com a realidade local, compreender a concepção de Educação do Campo na perspectiva da escola e das professoras alfabetizadoras.

ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O acesso à leitura e escrita sempre deve ser inserido a partir do respeito cultural e do conhecimento prévio do aluno. A realidade dos alunos do campo se difere dos que vivem na cidade, portanto, os assuntos estudados e conteúdos devem estar relacionados a essa realidade de vida do educando, para que assim se encontre sentido no que aprende, com os conteúdos relacionados ao seu contexto social.

Como afirma Freire (1997, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” Antes de ser inserido na escola, o aluno traz consigo conhecimentos prévios sobre o mundo de acordo com sua realidade social. Por meio dessa ótica, o aluno compreende e lê à sua maneira os acontecimentos que ocorrem no cotidiano. Esses saberes antecedem o conhecimento da escola.

Desse modo, cabe entender que a Educação do Campo, historicamente, é vista como local de atraso, de altas taxas de analfabetismo devido à falta de investimentos em políticas públicas que favoreçam a educação campesina. Com muitas lutas, conquistas foram alcançadas para que os alunos do campo tenham assegurados seus direitos de receberem educação de qualidade. Podemos citar como exemplo o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) que após longo processo de negociação, se instituiu em 1998, que segundo Molina e Rocha (2014):

Executado por meio de ampla articulação interinstitucional, que envolve Estado, universidades e movimentos sociais, o objetivo



geral do Pronera é promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo (Molina; Rocha, 2014, p. 229).

A proposta foi alfabetizar os alunos e formar professores para atuarem na área, porém, ultrapassando as ideias primárias, o projeto passou a ofertar ensino dos “anos finais dos ensinos fundamental e médio para os jovens e adultos que se alfabetizavam; na sequência, passou a incorporar parte das demandas da oferta de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados” (Molina; Rocha 2014, p. 229). Esse programa contribuiu de forma significativa com o desenvolvimento da Educação do Campo no país, pois além de uma educação oferecida na zona rural, essa modalidade é ofertada e planejada para o cidadão do campo.

No campo: “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive”, e do campo: “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 26).

Nessa perspectiva, a educação parte da identidade, do contexto e da vida social das pessoas, por meio de sua *práxis*. Desse modo, a pedagogia freireana defende uma educação crítica e libertadora, com um método de alfabetização para além da decodificação das palavras, pois o sujeito faz uso social e político de seu conhecimento para assim se libertarem da opressão. O método é baseado nas experiências de vida das pessoas e sua compreensão de mundo. Essa educação está pautada num caráter libertador e conscientizador, capaz de modificar a realidade de vida das pessoas.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NAS ESCOLAS DO CAMPO

Uma educação contextualizada permite ao estudante adquirir novos saberes a partir da perspectiva que eles estão inseridos. Para que isso se efetive no cotidiano escolar, se faz necessário que o educador compreenda essa essencialidade e esteja disposto e comprometido a adequar sua prática pedagógica, que nesse viés vem cheia de significado para seus alunos. Segundo Reis (2009),



o referencial da contextualização não é limitante ou limitador, já que admite o diálogo com a diferença, a pluralidade dos sujeitos coletivos dos espaços diversos, inclusive o campo. Para uma práxis educativa comprometida com esta perspectiva não serve o educador que não consegue ser também intelectual (Reis, 2009, p. 155).

É evidente a importância do trabalho docente pensado no sujeito e nas práticas pedagógicas. Por meio de uma educação contextualizada, o aluno tem a possibilidade de desenvolver plenamente suas habilidades de acordo com a sua realidade local. Quando a alfabetização é trabalhada sob um caráter transformador, político e que atenda às demandas e reais necessidades dos sujeitos do campo dentro de seu contexto, possibilita aos indivíduos compreenderem seu papel social que deve ser constantemente refletido e atualizado. Como citam Santos e Santos (2020, p. 123), se faz necessário

[...] uma Educação do Campo com práticas pedagógicas contextualizadas que respeitem as vivências e o protagonismo dos sujeitos do campo que os movimentos sociais, comunidades quilombolas, povos originários, organizações não governamentais, e civis organizados lutam e reivindicam mudanças políticas e estruturais nos processos pedagógicos de ensino na busca pela reestruturação, revalorização, construção e respeito às diversidades do campo que potencialize a educação conduzindo os sujeitos a se organizarem na luta pela transformação rumo a uma futura ruptura com o modelo social posto (Santos; Santos, 2020, p. 123).

Portanto, a prática pedagógica contextualizada emancipa e valoriza os sujeitos do campo, preparando-os para lutar socialmente por seus direitos. Desse modo, a prática alfabetizadora oportuniza ao aluno a capacidade de ler não apenas conteúdos, mas de ler o mundo de forma crítica, tendo no conhecimento um viés de liberdade. É justamente isso que o educador precisa instigar no aluno, apresentar meios para que este venha a ser autor de sua própria história e agente atuante na sociedade. Por meio dessa educação, o aluno encontra meios para modificar sua realidade.

Tendo em vista o impacto positivo para o estudante que a alfabetização contextualizada com a realidade tem em sua educação, se faz necessário pensar na prática pedagógica dos professores alfabetizadores das escolas do campo, os quais atuam diretamente como mediadores desses saberes e têm função



primordial. Portanto, é necessário analisar as concepções acerca dessa prática pedagógica. Dessa forma, o trabalho com alfabetização a partir de uma ótica voltada para a leitura de mundo e os saberes locais é o que deve instigar os educadores de escolas do campo a formarem pessoas críticas, para intervir dentro de sua realidade. Conforme Molina e Rocha (2014):

a formação de educadores do campo não cabe em uma perspectiva tradicional, visto que o mesmo deverá necessariamente organizar suas práticas no sentido de promover rupturas, estranhar o que aparece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar a realidade e propor e promover, junto com seus educandos, intervenções nessa realidade. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar, que ajudem a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola. Uma atuação que entenda a educação como prática social (Molina; Rocha, 2014, p. 227).

O educador não deve se conformar com um currículo escolar que está fora da realidade do aluno ou simplesmente reproduzir uma educação pensada na realidade do meio urbano, pois essa educação se torna excludente e descontextualizada com a vida dos estudantes que compõem as escolas do campo. Ao atuar em uma escola do campo, o professor precisa estar consciente de que sua função é atender a demanda desse público, que tem sua cultura, conhecimento, trabalho e vida dentro desse contexto.

Metodologicamente, esta é uma pesquisa qualitativa do tipo Estudo de caso etnográfico e também documental. Para tanto, analisou-se o Projeto Político Pedagógico da escola e na etnografia o instrumento foram as entrevistas com docentes que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental e trabalham diretamente com a alfabetização dos alunos. Para a definição do conceito de etnografia, segundo André (2012):

é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (André, 2012, p. 27).



Portanto, André (2012) afirma que se tratando de sua vinculação com a educação, o foco é o processo educativo, não sendo a etnografia em seu sentido estrito, mas que se utiliza da pesquisa do tipo etnográfico por meio da observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Sendo assim, no sentido em que há a interação entre a situação estudada e o pesquisador, a observação é chamada de participante. Por meio da entrevista, é possível aprofundar-se sobre as questões e esclarecer os problemas observados. Já os documentos são usados para contextualizar, explicitar e completar a pesquisa através das fontes analisadas.

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante pede entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (André, 2012. p. 41).

Esse tipo de pesquisa metodológica traz a possibilidade da obtenção de ampla compreensão ao pesquisador que tem a oportunidade de entender toda a estrutura da escola por meio de sua observação e contato com o âmbito escolar e também da inserção e investigação na escola campo de pesquisa. Sendo assim, os instrumentos utilizados para essa pesquisa serão pesquisa bibliográfica, análise dos documentos da escola, entrevistas com os interlocutores da pesquisa, fotos e gravação de áudio.

Por fim, um momento muito importante para a conclusão é a mediação entre a teoria e a prática vivida em campo, pois como afirma André (2012) na fase final do trabalho etnográfico, quando o pesquisador sistematiza os dados e prepara o relatório, a teoria tem um importante papel no sentido de fornecer suporte às interpretações e às abstrações que vão sendo construídas com base nos dados obtidos e em virtude deles. Portanto, trata-se de um estudo que contempla essa relação entre o estudo e o que foi vivido e observado, possibilitando um estudo amplo e completo sobre o objeto analisado.

A pesquisa foi realizada no mês de agosto de 2022 quando estava previsto o retorno do recesso escolar com aulas presenciais, no entanto, as aulas retornaram de maneira remota em todo o município em decorrência das fortes chu-



vas e impossibilidade de acesso às estradas vicinais. Desse modo, as entrevistas foram realizadas através de questionário enviado e recebido de forma online pelas professoras dos primeiros anos do ensino fundamental. O Projeto Político Pedagógico da escola também recebido de maneira remota para análise documental. Portanto, estes foram os instrumentos possíveis diante da realidade em que se encontra o município.

A pesquisa foi realizada em uma escola da zona rural do campo de Igaci – AL. Foram analisados os dados através dos instrumentos de entrevista com as docentes alfabetizadoras e análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola, com intuito de relacionar a teoria e a prática, observando como a prática pedagógica de alfabetização acontece no contexto local da escola na qual a pesquisa foi realizada. Os instrumentos de pesquisa utilizados seguem a proposta metodológica da etnografia em Educação, pois uma pesquisa de paradigma interpretativista se propõe a registrar as informações, triangular os dados a partir das observações realizadas no trabalho de campo.

O Plano Municipal de Educação de Igaci (2015) traz em seu documento informações referentes à modalidade da Educação do Campo, ressaltando a importância da garantia de qualidade e respeito a essa população, tendo em vista que cerca de 75% da população igaciense reside na zona rural. Além disso, cita as lutas travadas pelo município nessa área, que, no entanto, não são suficientes para suprir as necessidades:

Isso ainda não é suficiente, o município precisa ter um olhar estratégico não só na proposta pedagógica, mas no que se refere à gestão escolar, currículo, formação continuada e infraestrutura, de forma que seja possível elevar os indicadores educacionais e conseqüentemente a qualidade de vida dessa população tão carente de políticas educacionais, sociais e econômicas (PMEI, p. 51, 2015).

Além disso, o Plano Municipal de Educação de Igaci também apresenta um gráfico de 2013 onde apenas 46,6% dos alunos do município que concluíram o ensino fundamental conseguiram ser alfabetizados, não especificando as taxas da zona rural e urbana.

Como se pode observar [...] a taxa de alfabetização de crianças que concluíram o Ensino Fundamental em Igaci ficou muito abaixo da taxa de Alagoas e do Brasil. Evidentemente a situação é



crítica, havendo uma necessidade emergente de implantar ações que possam melhorar esse quadro no âmbito municipal (PMEI, p. 34, 2015).

Diante dos dados acima mencionados, o currículo e a formação continuada precisam de um olhar mais voltado para uma compreensão e suas relações com a Educação do Campo. Necessidades estas que possuem lacunas e que necessitam de um caráter mais investigativo. No entanto, analisando a escola em pesquisa realizada em 2019, pude perceber que em seu documento PPP a escola é reconhecida como escola do campo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

O Projeto Político Pedagógico da escola apresenta em sua estrutura a contextualização histórica e caracterização escolar, diagnóstico de indicadores educacionais, missão, visão e princípios, fundamentação teórica e bases legais e plano de ação. O documento apresenta as incumbências dos professores em sua prática pedagógica e destaca:

O objetivo dos docentes é acompanhar, avaliar continuamente o ensino aprendizagem em conjunto com os seus alunos, estimulando a importância de leitura em sala de aula e na vida cotidiana para um melhor desempenho em sociedade. Com isso eles passam para os alunos que são necessários os estudos, para tornar – se cidadãos críticos. A metodologia usada é transmitir da melhor forma possível os conhecimentos aos alunos fazendo uso das tecnologias para explorar novas temáticas e aprimorar cada vez mais o processo de aprendizagem, bem como outros materiais fazendo a contextualização facilitando a compreensão dos alunos (PPP, 2021, p. 41).

Desse modo, o documento esclarece sua concepção sobre a função docente em sua prática pedagógica pensada nos alunos, com o objetivo de formar cidadão críticos. Sobre as práticas em Alfabetização, o documento apresenta de forma breve sua concepção sobre as práticas de leitura e escrita: O papel da escola não é só ensinar a ler, escrever e contar, como também não é seu papel reforçar a alienação das pessoas em torno das reais causas das desigualdades, mas formar, acima de tudo, cidadão construtores de sua própria história (PPP, 2021, p. 39).



Portanto, vemos que a escola valoriza uma alfabetização para além de apenas codificar e decodificar palavras, mas que essa prática tenha função efetiva no cotidiano do aluno enquanto cidadão crítico e atuante que reconhece e constrói sua história. A afirmação trazida no referido documento apresenta uma característica de formação aos estudantes de maneira crítica e consciente, visando preparo para a atuação na sociedade. No que concerne a missão, princípios e valores, há o seguinte:

Promover uma educação de qualidade para a formação do cidadão e sua inclusão no mundo do conhecimento e do trabalho, tornando-o comprometido com a transformação social da sua comunidade. [...] A escola visa promover uma cultura de liberdade e que esteja atenta a diversidade de todos os membros da comunidade educativa (PPP 2021, p. 20).

O documento reconhece a escola como do campo, destaca a importância de se trabalhar no contexto em que os alunos estão inseridos, ressaltando os saberes trazidos por ele e pela comunidade. Nesse sentido, vemos mais abaixo outro trecho do documento que evidencia essa ideia de criticidade na educação através da contextualização de seus conhecimentos:

Os conteúdos curriculares da educação do campo devem atender a alguns requisitos de grande importância, tais como: levar em conta que as pessoas têm sua própria historicidade e lutam por seus direitos na conquista de seu espaço, têm ideia, cultura, religião, costumes e postura diferentes, mas juntas, com o mesmo objetivo, valorizando as pessoas, numa educação que respeite e reúna todas essas diferenças[...] Deste modo, deve-se sempre dar muita importância aos saberes trazido pelos alunos, pois a escola só será verdadeira, quando valorizar esses saberes, não só os saberes trazidos por eles, como também de seus pais e da comunidade como um todo, vivenciando, em sala de aula, sua história e sua cultura, para que sintam parte do processo educativo (PPP, 2021, p. 39-40).

Sendo assim, vimos que as concepções da educação do/no campo estão colocadas no documento como um marco a ser vivenciado, nesse caso, como os objetivos trazem uma concepção de formação crítica, a valorização dos saberes locais também está intrínseca no processo de prática pedagógica e na formação dos alunos.



Para dar continuidade a essa pesquisa, no dia 18 de agosto de 2022 foram realizadas as entrevistas com duas professoras alfabetizadoras da escola para compreender de forma mais aprofundada sua concepção sobre alfabetização e educação contextualizada com a realidade do campo. Por questões éticas em pesquisa, estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), os nomes utilizados para cada participante são fictícios, com o objetivo de preservar as suas identidades. Seguindo o que o PPP propõe, as professoras afirmam trabalhar uma educação contextualizada em sua prática alfabetizadora, reconhecendo em suas colocações a importância que essa prática tem no desenvolvimento dos estudantes:

Trabalhamos a alfabetização de acordo a realidade deles. Trazendo informações que já faz parte de seus cotidianos, trabalhando seus dialetos, seguindo orientações da pedagogia freiriana para que assim eles não se sintam excluídos, fora de sua realidade. Não deixando, é claro de trabalhar outros horizontes (professora Renata. Entrevista realizada em 18 de agosto de 2022).

Elaborando conteúdos que condizem com a realidade dos alunos, sempre respeitando o espaço em que os alunos estão inseridos (professora Joana. Entrevista realizada em 18 de agosto de 2022).

Nesse sentido, as professoras afirmam em sua prática que a Alfabetização acontece de forma contextualizada a realidade dos alunos. Elas afirmam considerar o contexto em que esses alunos estão inseridos. Inclusive, a professora Renata apresenta em sua fala uma perspectiva de alfabetização voltada para ótica freireana, que destaca a importância dessa educação contextualizada com a realidade dos estudantes. Sobre o processo de alfabetização, como se encontram e como se está esse processo diante do cenário atual sem aulas, elas afirmam:

Cerca de 50% estavam bem encaminhados para alfabetização. Estamos há quase 3 meses afastados, devido a férias e ao clima, daí não sei como estão no momento. Avalio fazendo a prova diagnóstica, no início e término de cada período (Professora Renata. Entrevista realizada em 18 de agosto de 2022).

Alguns estão alfabetizados. É um processo lento, que precisa do interesse do aluno e do envolvimento da família para se obter resultados satisfatórios. Diante desse tempo sem aula, estamos sem



saber como se encontram (Professora Joana. Entrevista realizada em 18 de agosto de 2022).

Portanto, os resultados apontam para um trabalho que mesmo com desafios busca garantir os direitos dos alunos de uma alfabetização contextualizada, pensada a partir do contexto onde eles estão inseridos. A escola apresenta em sua concepção e em sua prática pedagógica uma Educação do Campo, visando promover uma educação significativa e crítica, dando o respaldo necessário para que os alunos construam sua identidade considerando sua realidade. No entanto, se mostra necessário um apoio teórico para prática pedagógica dos docentes que atuam em escolas do campo do município, se fazendo necessário que haja formações na área de Educação do Campo, com ênfase na educação e na prática pedagógica contextualizada, para que os professores do município tenham direcionamentos claros sobre a importância de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente trabalho possibilitou analisar a concepção pedagógica dos professores alfabetizadores da escola, observando sua concepção sobre a prática pedagógica contextualizada com a Educação do Campo. A partir da realização da pesquisa de campo, foi possível chegar a resultados sobre o assunto por meio da análise da proposta, concepções docentes e sobre alfabetização na escola analisada.

Os resultados colhidos apontam que a escola observada, por meio do Projeto Político Pedagógico, reconhece a instituição como escola do campo. Além disso, também sugere uma alfabetização contextualizada, sugerindo propostas educacionais que respeitem a cultura e o conhecimento adquirido fora do espaço escolar. O resultado dessa pesquisa representa uma continuidade nos dados colhidos em 2019 para a monografia de conclusão de curso, apresentando que, para além do documento, a prática pedagógica contextualizada também é garantida.

Diante do exposto, é evidente que a escola traz em sua concepção pautada em seu documento norteador a consciência de sua função social enquanto escola do campo, a qual é pensada para os estudantes que vivem nesse contexto, tendo em vista que todos os estudantes da escola vêm do campo. Atra-



vés das entrevistas com o corpo docente foi possível notar que os profissionais reconhecem a importância de trabalhar a educação a partir da valorização do conhecimento dos educandos, a partir do que eles vivenciam em seu cotidiano. Portanto, se faz necessário que se aprofundem as pesquisas nessa temática com ênfase na Educação do Campo, tendo em vista que há poucas pesquisas realizadas diante de um tema tão relevante.

Como proposta de intervenção, será sugerido ao município que a secretaria de educação realize com os professores formações na temática de alfabetização contextualizada para os docentes que atuam nas escolas do campo, tais como: Alfabetização e Agroecologia, Educação contextualizada nas escolas do campo. Essas formações possibilitarão aos professores, reflexões sobre a Educação do Campo e como sua prática está sendo realizada, de maneira a refletir suas práticas pedagógicas e contribuir para uma prática mais transformadora.

Desse modo, será criada uma cartilha trazendo fundamentação teórica, objetivos e reflexões destacando a relevância desse olhar para uma prática que possibilite uma educação contextualizada e alfabetização significativa aos alunos inseridos em escolas do campo, possibilitando melhores resultados nos índices de alfabetização desses educandos.

Diante do exposto, é evidente a importância do trabalho docente pensado no sujeito que recebe a educação. Através de uma educação significativa, o aluno tem a possibilidade de desenvolver plenamente suas capacidades. Quando a alfabetização é trabalhada dentro de um contexto, possibilita ao aluno entender seu papel social. Historicamente o campo é visto como local esquecido, tendo, na maioria das vezes, sua cultura vista como inferior. No entanto, sabemos das riquezas e peculiaridades desse espaço com pessoas que trabalham e lutam dignamente contribuindo com a sociedade. É essencial que o processo de educação esteja totalmente voltado para a valorização de cada cultura, para que os educandos construam consciência de sua importância na construção.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.



ANTONIO, Clésio Acilino e LUCINI, Marizete. Ensinar e Aprender na Educação do Campo: Processos Históricos e Pedagógicos em Relação. **cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177- 195, maio/ago. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WdZJSBZV77Bf9sXMTH7LkLH/?lang=pt&format=pdf>> Acessado em: 02 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNB/CEB nº 36/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 3 de abril 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 jan.2023.

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

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

KOLLING, E.J; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões sobre o Proneira e o Procampo. **Rev. Ref. e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014 Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index.>> Acesso em: 11 jul. 2022.

PME- Plano Municipal de Educação de Igaci/ Alagoas. (2015-2025). Lei nº 623/2015, de 23 de Junho de 2015. Disponível em: <<https://www.igaci.al.gov.br/>>



Handler.ashx?f=f&query=d3372a9f-95f8-474b-baf3-782a00ba24e1.pdf> Acesso em 02 ago. 2022.

PPP- Projeto Político Pedagógico. Escola de ensino fundamental Desembargador Benedito Barreto Accioly Igaci/ Alagoas, 2021.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo.** 318 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11744/1/Tese%20Edmerson%20Reisseg.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2022.

SANTOS, S.G.; SANTOS, G. A Importância da RECASA na Educação do Campo: Formação Continuada E Educação Contextualizada. **Rev. Inter.**, Palmeira dos Índios/AL, v. 1., n. 1, ago. 2020, p. 112-133. DOI: <https://doi.org/10.48178/intersecao.v2i1.275>. Disponível em: <https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/intersecao/article/view/275>. Acesso em: 13 jan.2023.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2001.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.



SOBRE AS ORGANIZADORAS

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

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

SARA INGRID BORBA: Mestre e doutoranda em Educação Popular - Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Movimentos Sociais; experiência em Educação de Jovens Adultos e Idosos; Educação Especial Inclusiva. Membro do grupo de pesquisa GEPEPF(UFRN) e do Fórum Permanente de Educação do Campo de Alagoas (FEPEC); professora/coordenadora da Rede Estadual de Alagoas; E-mail: ingridsara80@gmail.com - ORCID: 0000-0001-9224-7489.

SARA JANE LINO DE CERQUEIRA: Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Desenvolve pesquisas sobre Educação do/no Campo e Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Docente da Universidade Estadual de Alagoas e assessora técnica-pedagógica do Conselho Estadual de Educação de Alagoas. Membro do Fórum Permanente de Educação do Campo de Alagoas. Vice-coordenadora da Pós-graduação em Educação do



Campo e Sustentabilidade – Uneal. Coordenadora Geral do Programa de Extensão Terceira Idade na Universidade e do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens, Adultos, Idosos e Camponeses (NUPEEJAIC) no Campus III da Uneal. Diretora da Revista Interseção da Uneal. Atuou como coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo Procampo/Uneal. E-mail: sarajane@uneal.edu.br. ORCID: 0000-0002-7965-1783.



O XIII ENCCULT - Encontro Científico Cultural de Alagoas (Evento NACIONAL), tem como tema nesta edição "Ciência, inovação e o papel da Universidade na produção de conhecimentos". São 13 anos contribuindo para o fomento das discussões científicas no âmbito interdisciplinar, congregando pesquisadores de diferentes instituições no contexto local, regional e nacional.

ISBN 978-65-6061-025-5



9 786560 610255