

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FLAVIA REGINA CORADACY

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O CURRÍCULO DA EJA: DESVELANDO O QUE É ESTABELECIDO E O QUE É VIVIDO

CURITIBA
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FLAVIA REGINA CORADACY

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O CURRÍCULO DA EJA: DESVELANDO O QUE É
ESTABELECIDO E O QUE É VIVIDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito para à obtenção de título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Maria Soek

CURITIBA
2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS - BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Coradacy, Flavia Regina.

Práticas pedagógicas e o currículo da EJA : desvelando o que é estabelecido e o que é vivido / Flavia Regina Coradacy - Curitiba, 2024.
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Ana Maria Soek

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Ensino - Currículos. 4. Práticas pedagógicas. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ATA NºD22.08478

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

No dia onze de dezembro de dois mil e vinte e quatro às 14:00 horas, na sala 224, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná, Rua Rockefeller, 57, bairro Rebouças, Curitiba, Paraná, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **FLAVIA REGINA CORADACY**, intitulada: **E UM CURRÍCULO PARA A EJA, TEM?**, sob orientação da Profa. Dra. ANA MARIA SOEK. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ANA MARIA SOEK (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), VALKÍRIA DE NOVAIS SANTIAGO (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ), SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, ANA MARIA SOEK, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: O trabalho foi aprovado com indicação para publicação dada a atualidade e relevância do tema. Novo título: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O CURRÍCULO DA EJA: DESVELANDO O QUE É ESTABELECIDO E O QUE É VIVIDO.

CURITIBA, 11 de Dezembro de 2024.

Assinatura Eletrônica

17/12/2024 10:06:12.0

ANA MARIA SOEK

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

17/12/2024 10:11:30.0

VALKÍRIA DE NOVAIS SANTIAGO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

20/12/2024 21:01:37.0

SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **FLAVIA REGINA CORADACY** intitulada: **E UM CURRÍCULO PARA A EJA, TEM?**, sob orientação da Profa. Dra. ANA MARIA SOEK, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 11 de Dezembro de 2024.

Assinatura Eletrônica

17/12/2024 10:06:12.0

ANA MARIA SOEK

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

17/12/2024 10:11:30.0

VALKÍRIA DE NOVAIS SANTIAGO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

20/12/2024 21:01:37.0

SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, por ser a essência da minha vida e o autor do meu destino. A Ele, toda gratidão por me fortalecer em cada passo desta jornada. Aos meus pais, por todo amor, apoio incondicional e por me ensinarem, através do exemplo, a importância da perseverança e do caráter.

AGRADECIMENTOS

Por sempre acreditar fielmente que Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas, dou início ao meu agradecimento com o coração cheio de gratidão a Deus, por ter me guiado, sustentado e me fortalecido durante todos os longos dias do mestrado, quando olho para trás e enxergo a trajetória percorrida, tenho a certeza de que em todos os momentos Ele esteve ao meu lado me dando forças e me conduzindo, principalmente nos dias mais difíceis, naqueles que eu mesma acreditava que não conseguiria seguir.

Gostaria de expressar aqui, meu carinho e minha imensa gratidão aos meus pais por todo incentivo que sempre me deram na busca por aperfeiçoamento acadêmico e profissional e por serem para mim a maior inspiração e a força para realizar meus sonhos.

A toda minha família agradeço a força, vindas em formas de palavras, carinho e cuidado. A minha irmã Fabíola por todo afeto e paciência comigo, especialmente na reta final do processo, seu incentivo e zelo em forma de refeições preparadas, palavras de afirmação, diálogos e orações, sem dúvidas tornaram meus dias mais leves e me fizeram chegar até aqui.

Agradeço às minhas amigas e aos colegas de trabalho, que estão ao meu lado diariamente, especialmente as companheiras de mestrado por toda a parceria, trocas, desabafos e incentivos durante toda essa jornada, vocês foram fundamentais para que os dias tivessem mais "cor" e para que esse período fosse lembrado com maior alegria ainda. Esse processo de construção do conhecimento e pesquisa dentro da Universidade, sempre nos presenteia com pessoas especiais que marcam a nossa vida e nela permanecem, e meus maiores presentes nesses anos foram vocês, Gabriela Bueno Rodrigues e Flávia Gasparin.

A minha querida orientadora Ana Maria Soek, por seu imenso coração e por conduzir de maneira leve a jornada do mestrado, agradeço imensamente por tudo que me ensinou, por sua paciência e por ter me dado a grande oportunidade de viver essa experiência. Gratidão também a todos os docentes que fizeram parte da trajetória trilhada nesses dois anos, ministrando aulas significativas, sempre carregadas de muitas experiências, conhecimentos e reflexões, tanto para o meio acadêmico, profissional e também para a vida.

Gratidão aos professores da Rede Municipal de Curitiba que toparam o desafio de participar da pesquisa, e contribuir por meio de seus relatos para que pudéssemos refletir sobre a EJA a partir de olhares tão comprometidos e essenciais para a educação.

Agradeço a minha ilustre banca pelas considerações e apontamentos tão essenciais para a construção de um trabalho relevante, que poderá culminar e gerar frutos a fim de contribuir com a reflexão a respeito da EJA.

Por fim e não menos importante, agradeço à minha querida Universidade Federal do Paraná por me dar a possibilidade da obtenção de mais um título na instituição, é sempre um imenso orgulho poder contar que estou inserida nessa Universidade que faz parte do sonho e da conquista de muitos acadêmicos.

EPÍGRAFE

“Não basta saber ler que “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. (Freire, 2001).

RESUMO

Este estudo resultou de uma pesquisa qualitativa que se concentrou em analisar como se desdobram as práticas pedagógicas na EJA a partir da atualização das orientações curriculares na Rede Municipal de Curitiba, após a implementação da BNCC. O problema de pesquisa, buscou responder: como as práticas pedagógicas se desdobram na EJA a partir das atualizações curriculares no município de Curitiba? A modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos é destinada às pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade dita como apropriada, a partir desse cenário é identificada a necessidade de documentos norteadores e propostas pedagógicas que abordem as características e particularidades que o público-alvo da EJA possui. Este estudo buscou analisar como está estruturado o novo currículo da EJA no município de Curitiba, identificar as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas e verificar se elas trazem possibilidades de valorização das práticas sociais, históricas e culturais dos educandos, somadas ao conhecimento científico escolar, visando oferecer-lhes uma educação que priorize a humanização e autonomia. As práticas pedagógicas foram identificadas através dos relatos dos professores expressos em cartas pedagógicas que serviram como ferramentas de pesquisa, os professores regentes que trabalham com as turmas de EJA 1.º Segmento-Multi etapas no município de Curitiba, foram os participantes dessa pesquisa em questão. No total, sete escolas que ofertam a EJA, localizadas na regional do Boa Vista, na região Norte da cidade, fizeram parte do lócus da pesquisa. Para a fundamentação teórica foram utilizados autores como Arroyo (2005; 2006), Freire (1991; 1997; 2001), Ens (1981); Haddad e Di Pierro (2000); Haracemiv (2008) e Sacristán (2000). Foi utilizado também como procedimento de análise de dados, a análise de conteúdo de Bardin (1977). A partir da finalização dessa pesquisa foi possível constatar as práticas pedagógicas desenvolvidas atualmente nas turmas de EJA e analisar a atual Diretriz prescrita pelo município de Curitiba para essa modalidade de ensino.

Palavras-chave: BNCC; currículo; práticas pedagógicas; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This study is the result of qualitative research that focused on analyzing how pedagogical practices unfold in the YAE following the updating of curricular guidelines in the Curitiba Municipal Network, after the implementation of the BNCC. The research problem sought to be answered was: how do pedagogical practices unfold in the EJA as a result of curriculum updates in the municipality of Curitiba? The teaching modality known as Youth and Adult Education is aimed at people who have not had the opportunity to complete their studies at the appropriate age. This scenario identifies the need for guiding documents and pedagogical proposals that address the characteristics and particularities of the EJA target audience. This study sought to analyze how the new EJA curriculum is structured in the municipality of Curitiba, to identify the pedagogical practices that are being developed and to see if they bring possibilities for valuing the social, historical and cultural practices of the students, added to scientific school knowledge, with the aim of offering them an education that prioritizes humanization and autonomy. The pedagogical practices were identified through the teachers' reports expressed in pedagogical letters that served as research tools. The teachers who work with the EJA 1st Segment-Multietapas classes in the municipality of Curitiba were the participants in this research. In total, seven schools that offer EJA, located in the Boa Vista region, in the north of the city, were part of the research locus. The theoretical basis used authors such as Arroyo (2005; 2006), Freire (1991; 1997; 2001), Ens (1981); Haddad and Di Pierro (2000); Haracemiv (2008) and Sacristán (2000). Bardin's (1977) content analysis was also used as a data analysis procedure. At the end of this research, it was possible to verify the pedagogical practices currently developed in EJA classes and to analyze the current Guidelines prescribed by the municipality of Curitiba for this type of education.

Keywords: BNCC; curriculum; pedagogical practices; Youth and Adult Education.

RÉSUMÉ

Cette étude est le résultat d'une recherche qualitative qui s'est concentrée sur l'analyse de l'évolution des pratiques pédagogiques dans l'EJA à la suite de la mise à jour des directives curriculaires dans le réseau municipal de Curitiba, après la mise en œuvre du BNCC. Le problème de recherche auquel il s'agissait de répondre était le suivant : comment les pratiques pédagogiques se développent-elles dans l'EJA à la suite de la mise à jour des programmes d'études dans la municipalité de Curitiba ? La modalité d'enseignement connue sous le nom d'éducation des jeunes et des adultes s'adresse aux personnes qui n'ont pas eu l'occasion de terminer leurs études à l'âge approprié. Ce scénario identifie le besoin de documents d'orientation et de propositions pédagogiques qui répondent aux caractéristiques et aux particularités du public cible de l'EJA. Cette étude visait à analyser la manière dont le nouveau programme d'études de l'EJA est structuré dans la municipalité de Curitiba, à identifier les pratiques pédagogiques qui sont développées et à déterminer si elles permettent de valoriser les pratiques sociales, historiques et culturelles des étudiants, en plus des connaissances scolaires scientifiques, dans le but de leur offrir une éducation qui donne la priorité à l'humanisation et à l'autonomie. Les pratiques pédagogiques ont été identifiées grâce aux rapports des enseignants exprimés dans des lettres pédagogiques qui ont servi d'outils de recherche. Les enseignants qui travaillent avec les classes EJA 1er segment-Multietapas dans la municipalité de Curitiba ont été les participants à cette recherche. Au total, sept écoles proposant l'EJA, situées dans le centre régional de Boa Vista, dans la région nord de la ville, ont fait partie du lieu de recherche. La base théorique s'appuie sur des auteurs tels que Arroyo (2005 ; 2006), Freire (1991 ; 1997 ; 2001), Ens (1981) ; Haddad et Di Pierro (2000) ; Haracemiv (2008) et Sacristán (2000). L'analyse de contenu de Bardin (1977) a également été utilisée pour analyser les données. Au terme de cette recherche, il a été possible de voir les pratiques pédagogiques actuellement développées dans les classes d'EJA et d'analyser les lignes directrices actuelles prescrites par la municipalité de Curitiba pour ce type d'enseignement.

Mots-clés: BNCC; programme d'études; pratiques pédagogiques; Éducation des jeunes et des adultes.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Busca de Produções na Base BDTD.	24
QUADRO 2 - Busca de Produções na Base Capes - Teses e Dissertações	25
QUADRO 3 - Busca de Produções na Base SCIELO	26
QUADRO 4 - Trabalhos Selecionados nas Bases, BDTD E CAPES – Teses e Dissertações	27
QUADRO 5 - Escolas que ofertam A EJA na Regional Boa Vista.....	47
QUADRO 6 - Mudanças nas Diretrizes Curriculares de Curitiba (2012-2023).....	66

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mapa de Curitiba: Divisão por Regionais.	49
FIGURA 2 - Sequência da Técnica de Análise de Conteúdo.....	70
FIGURA 3 - Ações de P1/P2	72

LISTA DE SIGLAS

BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNEA	- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CPC	- Centros Populares de Cultura
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	- Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ICD	- Instrumento de coleta de dados
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	- Movimentos de Cultura Popular
MEB	- Movimento de Educação de Base
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS	- Programa Alfabetização Solidária
PNE	- Plano Nacional de Educação
PANFLOR	- Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de EJA
SECAD	- Secretaria de Alfabetização e Diversidade
SEED	- Secretaria Estadual da Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 JUSTIFICATIVA.....	15
1.1.1 Na perspectiva pessoal	15
1.1.2 Na perspectiva social.....	17
1.1.3 Na perspectiva acadêmica.....	18
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	19
1.2.1 Delimitação do problema de pesquisa.....	19
1.2.2 Perguntas norteadoras.....	20
1.3 OBJETIVOS	21
1.3.1 Objetivo geral.....	21
1.3.2 Objetivos específicos.....	21
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA.....	22
2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	31
2.2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ.....	36
2.3 CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	38
3 PERCURSO METODOLÓGICO	45
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	45
3.2 LÓCUS E PARTICIPANTES.....	46
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	49
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	52
4 PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EJA: ENTRE O DESCRITO, PRESCRITO E O VIVIDO	56
4.1 DIRETRIZES CURRICULARES QUE FUNDAMENTARAM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CURITIBA	56
4.2 QUESTÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS APÓS A IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	60
4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE DIZEM OS DOCENTES	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICES	91

1 INTRODUÇÃO

O meio para aquisição do conhecimento é a via educacional. Por intermédio da educação é possível desenvolver a troca de ideias, interação social, emancipação e preparação para a vida e para o mundo do trabalho. A educação permite aos educandos, autonomia e possibilidades de contribuição para com o contexto em que se está inserido.

Existe aprendizado na educação formal, não formal e informal. Cabe aqui exemplificar a educação formal, não formal e informal. Segundo Marandino,

- educação formal: sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos e as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional;
- educação não formal: qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem;
- educação informal: verdadeiro processo realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio, da família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa. (Marandino, 2027, p. 812)

Nessa conjuntura, podemos dizer então que o caminho e os conhecimentos adquiridos ao longo da vida pelos jovens e adultos não escolarizados, têm base na educação informal, uma vez que essa ocorre ao longo da vida, advindos de vivências diárias, estimuladas pelas relações sociais. Em contrapartida o objetivo da educação escolar, a dita educação formal, essa buscada pelos estudantes em seu retorno à escola, busca possibilitar aos educandos um processo educacional adequado e eficaz, capaz de contribuir para transformar suas vidas, possibilitando-os um olhar mais crítico, questionador e ativo na sociedade.

Na Educação de Jovens e Adultos, é fundamental introduzir metodologias educacionais em sala de aula que incentivem os estudantes a cultivarem um pensamento crítico e reflexivo, permitindo-lhes absorver informações sobre seus direitos e deveres a partir de suas experiências pessoais, favorecendo assim sua autoestima e motivando-os a progredir academicamente de forma constante.

É fundamental criar diretrizes educacionais que sirvam de guia para atender às diversas faixas etárias, e garantir que a educação seja adaptada de acordo com as necessidades específicas de jovens, adultos e idosos neste contexto educacional específico conforme estabelecido na legislação vigente.

Através da educação o ser humano socializa, cria sua identidade, participa da sociedade e com ela contribui. Adentrando a esse viés de pensamento e tomando como base as legislações educacionais, é posto que a fase tida como adequada para alfabetização e ingresso na escola, se dá ainda na infância, mas, a partir desse cenário, não podemos esquecer que nossa sociedade também é composta por pessoas que por diversos motivos não puderam frequentar a escola e participar do processo educacional quando crianças e que passaram a ter apenas depois de adultos a oportunidade de retornar à esse ambiente, tendo seus direitos educacionais garantidos perante a legislação.

A partir da garantia de uma educação para todos em consonância com as legislações, compreende-se a importância da utilização de metodologias adequadas e propostas pedagógicas que atendam cada modalidade de ensino, visando garantir a aprendizagem dos estudantes, em especial na Educação de Jovens e Adultos, reconhece-se a necessidade de uma metodologia específica para atender as particularidades desses educandos, utilizando para isso então, um modelo pedagógico próprio, a fim de assegurar a equidade, a diferença e a proporcionalidade aos alunos participantes dessa modalidade educativa. (Brasil, 2000).

Para que a educação e a escola tenham significado para esses educandos, é necessário um acolhimento diferente, que considere a flexibilidade educacional que necessitam, a valorização dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, o desenvolvimento de competências voltadas ao mercado de trabalho e práticas pedagógicas que contemplem suas realidades e necessidades educacionais.

Na Educação de Jovens e Adultos, é essencial apresentar propostas pedagógicas em sala de aula que estimulem os alunos a desenvolverem um pensamento crítico e reflexivo. É importante que eles adquiram conhecimento sobre seus direitos e deveres partindo de suas próprias vivências para se sentirem mais valorizados e motivados para avançarem em seus estudos continuamente.

É crucial estabelecer orientações curriculares para nortear o trabalho com diferentes faixas etárias, visando garantir o acesso à educação de forma adequada às

necessidades específicas de jovens, adultos e idosos na EJA, conforme previsto em lei.

Dessa forma, e em conjunto com a legislação que garante a educação para os envolvidos nessa modalidade de ensino específico, é necessário a existência de documentos curriculares que guiem as atividades com os jovens, adultos e idosos e métodos que levem em conta suas necessidades educacionais próprias. Através desta pesquisa será feita uma análise mais detalhada dos conhecimentos relacionados a essa temática.

Este estudo tem como objetivo promover a discussão sobre as políticas públicas e os planos de estudo para a Educação de Jovens e Adultos em Curitiba, conforme as diretrizes oficiais existentes. Além disso, busca-se analisar através dos relatos dos professores, como as práticas educacionais são implementadas em algumas escolas da cidade que oferecem EJA em período noturno.

A revisão de literatura deste trabalho apresenta uma breve historicização da EJA no Brasil desde sua implementação até os dias atuais, em seguida são contextualizados os conceitos de currículo e práticas pedagógicas. Já no capítulo de análise, a historicização se estende até Curitiba, onde é possível compreender como ocorreu o processo de implementação dessa modalidade de ensino neste município. O diálogo segue até que possamos identificar qual é a Diretriz implementada e utilizada na rede municipal de Curitiba atualmente, para embasar o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, e a partir daí realizamos uma comparação entre a atual Diretriz Curricular Municipal para a EJA (2023) e a utilizada anteriormente (2012).

Para coleta de dados, os instrumentos utilizados foram as cartas pedagógicas, escritas pelos participantes da pesquisa.

Este estudo é significativo por várias razões, ao aprofundar a pesquisa sobre o assunto é possível destacar os impactos positivos da Educação de Jovens e Adultos na vida dos alunos e na sociedade em geral. Isso ajuda a aumentar a valorização dessa modalidade de educação que desempenha um papel crucial ao oferecer novas oportunidades aos adultos não alfabetizados.

Por meio desse estudo é possível também levantar contribuições relevantes para a comunidade acadêmica e para os profissionais da educação que trabalham ou trabalharão com educandos na EJA, pois poderão ampliar a compreensão e o olhar

crítico sobre ela e, conseqüentemente, fomentar melhorias no sistema educacional, visando proporcionar possibilidades de práticas e reflexões para avanços ainda maiores nessa modalidade de ensino.

1.1 JUSTIFICATIVA

1.1.1 Na perspectiva pessoal

Inicialmente nesta justificativa, gostaria que pudessem sentir comigo a alegria e realização em estar finalizando minha dissertação de mestrado, cursar e viver o mestrado faz parte de um grande sonho e poder atrelar meu sonho a oportunidade de contribuir com a educação enquanto pesquisadora, me alegra de maneira inexplicável. Continuar a estudar e pesquisar é um ato de resistência e sei que quando sentimos esse “chamado” não podemos simplesmente deixá-lo de lado, quando parto desse pensamento, me vem à memória também os educandos da EJA, tema norteador deste trabalho, que enfrentam diariamente diversas dificuldades e mesmo assim continuam resistentes no firme propósito de conquistar o conhecimento.

Rememorei alguns fatos mais marcantes e significativos sobre minha trajetória acadêmica que me fizeram chegar até aqui. No ano de 2012 tive a oportunidade de concluir minha formação em magistério, por meio do curso de formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Instituto de Educação do Paraná. Meus estudos foram cursados inteiramente em escolas públicas e devido a isso, conquistei uma vaga pela lei de cotas na UFPR, onde me formei pedagoga. Desde pequena meu maior desejo era poder cursar o ensino superior, venho de uma família bastante humilde em que sou a primeira a ingressar na Universidade. Devido a condições financeiras, meus pais, precisaram trabalhar desde muito cedo para ajudar a complementar a renda familiar e por esse motivo não concluíram seus estudos, e mesmo sem formação, sempre reconheceram a importância da educação e fizeram de tudo para que eu e meus irmãos pudssemos ter as oportunidades que eles não tiveram quando eram jovens. Meu pai e minha mãe são meus maiores incentivadores, e a história de vida deles me motiva a sempre querer voar mais alto, para eles minha profissão não é apenas uma mera profissão, mas sim um motivo de muito orgulho.

Minha mãe costuma dizer que desde que eu era bem pequena, ela já percebia em mim a vocação para ser professora, ela conta que eu adorava brincar de

escolinha e imaginava meus irmãos como alunos enquanto eu assumia o papel de professora, sem nunca ter frequentado a escola oficialmente e sem compreender completamente o significado de uma aula ou qual era exatamente o papel de uma professora.

Após a conclusão da graduação, dei continuidade aos meus estudos e realizei duas especializações lato sensu, uma em 2018 direcionada para Alfabetização e Letramento, e outra em 2019, na Educação Especial. Em 2019 realizei também o curso de Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, ofertado pela Universidade Federal do Paraná. Participei de diferentes cursos, palestras e seminários na área da educação durante todo período do ensino médio e superior, e os que mais me encantaram sempre estiveram voltados para a área da Educação de Jovens e Adultos. Em meu trabalho de conclusão da especialização em Alfabetização e Letramento, chamado: “Alfabetização de adultos, para adultos” escrevi e fiz a defesa do TCC demonstrando a importância do processo de alfabetização estar direcionado às necessidades que possuem os estudantes adultos na EJA.

Quando fiz a realização do meu estágio obrigatório na faculdade, mais especificamente na disciplina de metodologia da EJA, me apaixonei ainda mais pela Educação de Jovens e Adultos e tive a oportunidade de vivenciar a realidade desta modalidade de educação. Nesse período me surgiram muitas inquietações, pois na escola em que eu estava realizando o estágio foi possível identificar algumas fragilidades relacionadas ao processo de alfabetização dos estudantes adultos e desde então passei a me aprofundar um pouco mais e incluir em minhas leituras, autores e obras relacionadas a essa temática, para compreender a real necessidade do público atendido pela EJA.

Saindo de minha trajetória acadêmica e entrando em minhas experiências profissionais, inicio relatando que minha carreira profissional começou em 2010, quando tive a oportunidade de estagiar em uma escola de educação infantil, chamada “Alegria de Aprender. Após o vencimento do contrato de estágio, fui convidada pela diretora a fazer parte do quadro de professores, no qual trabalhei como atendente infantil por mais um ano, entre estágio e trabalho efetivo somaram-se quatro anos nessa instituição, só finalizei meu vínculo com a escola em 2014, quando conquistei uma vaga no concurso para professor de educação Infantil e me tornei funcionária do município de Curitiba, por cinco

anos fui professora de educação infantil e atuei com crianças de diferentes idades em alguns bairros da cidade de Curitiba. Em 2016 ainda cursando a graduação, realizei um novo concurso, dessa vez para professor do ensino Fundamental, no início de 2019 fiz a mudança de cargo e atualmente faço parte do quadro de magistério permanente da rede municipal de Curitiba. Desde então, atuo diariamente com a educação básica, durante esses cinco anos em meu atual cargo, tive a oportunidade de trabalhar com diferentes componentes curriculares em turmas do ensino fundamental, ciclo 1 e 2 em algumas escolas da cidade. Em meu atual local de trabalho é ofertada a EJA em período noturno, mas infelizmente por uma questão de falta de vagas para professores, e devido a ter apenas uma única turma aberta, não tive a oportunidade de atuar com este público, mas, na escola, sempre que possível nos momentos de intervalos e permanência, converso com a professora que trabalha com a EJA, e as experiências que ela relata, me permitem refletir e me levam a acreditar que fiz a escolha certa em minha área de pesquisa, pois, é necessário ainda, muito estudo, pesquisas e luta para que essa modalidade de ensino seja vista e reconhecida a partir da importância que possui.

Desde que terminei a graduação, sempre sonhei com a oportunidade de mergulhar no campo da pesquisa acadêmica por meio da pós-graduação, minha trajetória acadêmica e profissional, percorreram caminhos que me conduziram a participar do processo seletivo e estar aqui hoje compartilhando um pouco da minha história.

1.1.2 Na perspectiva social

A relevância social deste estudo toma como centro a análise e a problematização de questões relacionadas à necessidade da existência de documentos norteadores e propostas pedagógicas que englobem as especificidades existentes nas turmas escolares de jovens e adultos.

Um dos principais motivos pela escolha de entrar na pós-graduação buscando aprofundamento na educação de jovens e adultos, se deu após ter vivenciado uma experiência com a EJA, e ao observar em uma sala de aula composta por educandos adultos, algumas fragilidades referentes às práticas pedagógicas sendo exploradas no processo de alfabetização. A partir daí, surgiram inquietações que despertaram meu interesse em pesquisar mais sobre esse campo.

Os educadores precisam estar atentos para as potencialidades desses sujeitos, considerando-os em todos os planejamentos pedagógicos. Nesse sentido, o papel do docente é despertar a curiosidade, indagar a realidade e problematizá-la, ou seja, transformar as dificuldades em elementos de reflexão, para que os estudantes compreendam o processo educativo, que está ligado às questões sociais, relacionado com o seu tempo, sua história e seu espaço. (Curitiba, 2012, p. 23).

Por meio da realização deste trabalho e sabendo da importância que a EJA possui em nossa sociedade, enquanto professora, sinto-me honrada em contribuir com este campo de pesquisa buscando construir estudos e reflexões capazes de virem a colaborar com a educação e trazer maior visibilidade a essa modalidade de ensino.

Dada a situação atual, que desvaloriza a educação de adultos, há um enorme desafio em tentar conceber, promover e conduzir pesquisas nesse campo, mas sinto que somente através de argumentos, estudos e persistência no trabalho, será possível evidenciar e refletir sobre as características e a importância da Educação de Jovens e Adultos. Entre outras questões, almejo por meio desta pesquisa demonstrar a importância de garantir o direito à educação e manter as pessoas na escola, independente da idade, levando em conta a flexibilidade necessária para esse público, bem como a elaboração de um currículo especializado para promover a autonomia e o autodesenvolvimento dos alunos. Através da pesquisa, espero poder contribuir para a luta e transformação da realidade dos estudantes jovens e adultos que não sabem ler e escrever, buscando a garantia do seu direito à educação.

1.1.3 Na perspectiva acadêmica

O objetivo deste estudo é traçar o percurso seguido pela EJA com base em documentos oficiais da Rede Municipal de Curitiba e nas contribuições dos principais teóricos que influenciaram seu desenvolvimento. O intuito desta pesquisa vai além da perspectiva convencional da Educação de Jovens e Adultos, busca-se evidenciar que a EJA representa uma modalidade educacional que transcende fronteiras ao promover mudanças significativas. Elaborando-se como agente de transformação e protagonismo por meio da capacitação de adultos críticos e reflexivos aptos a participar ativamente na sociedade.

A EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas, e sua ênfase não está mais centrada apenas nos conteúdos escolares, mas também na formalização de saberes trazidos das práticas sociais e experiências vividas. As salas de aulas da EJA são caracterizadas por estudantes que apresentam pluralidade de experiência de vida, demanda, necessidades, e motivações heterogêneas, disparidade quanto à idade, aos níveis de construção do conhecimento escolar e as experiências pessoais. No entanto, dominam um amplo e diversificado conhecimento, construído a partir das experiências do cotidiano. (Curitiba, 2006, p.53).

As atividades educacionais realizadas na escola tornam-se significativas quando promovem uma compreensão diversificada da realidade tanto para os alunos quanto para os professores, isso estimula a participação nos âmbitos social, político e econômico da sociedade.

Visto que o propósito central da educação é expandir horizontes e transformar a vida das pessoas, aqueles que se dedicam a ampliar seus saberes na Educação de Jovens e Adultos têm como objetivo principal promover uma realidade mais positiva tanto para si quanto para suas famílias a partir do estudo. Acredito no potencial transformador dessa modalidade de ensino, e esse estudo direcionado contribuirá com reflexões sobre a desvalorização da Educação de Jovens e Adultos tanto no meio acadêmico quanto nas escolas. Proponho então, por meio deste trabalho, discutir estratégias educacionais que incentivem a participação ativa dos alunos, reconhecendo seus conhecimentos prévios e evidenciando suas vivências para promover uma educação que visa autonomia e emancipação.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

1.2.1 Delimitação do problema de pesquisa

Os educandos da EJA são pessoas que, por diversos motivos, não tiveram a oportunidade de frequentar a escola e serem alfabetizados na infância. Ao retornarem aos estudos, é fundamental que se sintam parte integrante desse ambiente educacional, e para que isso aconteça de maneira natural, é necessário oferecer aulas que estejam ligadas às suas realidades. Para alcançar esse objetivo, é essencial utilizar propostas pedagógicas, materiais didáticos e uma metodologia significativa, proporcionando um currículo abrangente que atenda a todas as suas particularidades.

Refletir sobre a educação como um processo de emancipação dos indivíduos exige reconhecer o quão fundamental é ter práticas pedagógicas que valorizem as práticas históricas, culturais e sociais dos educandos. Partindo do pressuposto de que o processo educativo é moldado pelas dinâmicas dialógicas entre os sujeitos e o meio sociocultural, é fundamental que a escola incorpore essas dinâmicas em sua abordagem formativa.

A EJA deve se construir a partir das identidades e culturas dos sujeitos que a integram, abrindo, assim, possibilidades de construção de propostas educativas relevantes e significativas, entendemos ser necessário o desenvolvimento de uma abordagem capaz de mapear e compreender a complexidade de suas realidades, desvelando, principalmente, os mecanismos desiguais que situam homens e mulheres em condições determinadas pela exclusão. (Paula; Oliveira, 2012, p.47).

Com base no contexto apresentado, frente às questões curriculares da EJA faz-se necessário ampliar o diálogo acerca das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos levando em conta as orientações e atualizações da rede Municipal de Curitiba em seu novo currículo, a partir da implementação da BNCC.

Diante desse cenário, propõe-se a seguinte problemática: Como as práticas pedagógicas se desdobram na EJA a partir das atualizações curriculares no município de Curitiba?

1.2.2 Perguntas norteadoras

- Como estão estruturadas as questões curriculares da EJA na Rede Municipal de Curitiba, a partir da implantação da BNCC?
- Qual é a proposta pedagógica utilizada na Rede Municipal de Curitiba para fundamentar o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos?
- As práticas dos professores atendem ao estabelecido nas Diretrizes Oficiais e as necessidades dos educandos adultos?
- Quais são os limites e possibilidades de práticas pedagógicas apontadas pelas educadoras frente ao que é apresentado na proposta curricular da Rede?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Analisar como se desdobram as práticas pedagógicas na EJA a partir da atualização das orientações curriculares na Rede Municipal de Curitiba, frente a implementação da BNCC.

1.3.2 Objetivos específicos

- Historicizar a trajetória e as propostas curriculares que fundamentaram a Educação de Jovens e Adultos no município de Curitiba.
- Identificar como a Rede Municipal de Curitiba estruturou as questões curriculares da Educação de Jovens e Adultos após a implantação da Base Nacional Comum Curricular.
- Verificar a partir do relato docente, as aproximações e distanciamentos das práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, frente ao prescrito nas orientações curriculares.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresenta-se nessa fundamentação teórica uma revisão sistemática e um aprofundamento bibliográfico que tem por intenção nos aproximar de conceitos relativos ao currículo e a práticas pedagógicas. Também será possível compreender o contexto da educação de Jovens e Adultos e sua trajetória de luta e desenvolvimento no cenário brasileiro, até se tornar uma modalidade de educação. Neste capítulo, apresentamos então um panorama da implementação da educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Paraná, até os dias atuais.

2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA

A revisão bibliográfica sistemática, segundo Botelho, Cunha e Macedo, (2011) ocorre de maneira planejada, buscando dar resposta a uma pergunta realizada, a partir dela, são utilizados procedimentos “explícitos” e “sistemáticos” para buscar e selecionar estudos com a intenção de coleta e análise de dados. (Castro *et al.*, 2006 *apud* Botelho; Cunha; Macedo, 2011, p. 125).

Como elucidado por Botelho, Cunha e Macedo, (2011) para a construção de uma revisão sistemática é necessário a realização de estratégias científicas que permitam a seleção de artigos para serem avaliados de maneira crítica, vindo a mapear os estudos relevantes. (Perissé *et al.*, 2006 *apud* Botelho; Cunha; Macedo, 2011, p. 126).

Desta forma, a revisão sistemática foi realizada na base de dados: BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e SciELO – (Scientific Electronic Online), possibilitando mapear produções realizadas entre os anos 2018 a 2024, a temporalidade escolhida para filtro da revisão sistemática inicia em 2018, pois a homologação da Base Nacional Comum Curricular que será utilizada como um dos descritores da pesquisa ocorreu em 2017. A busca nas pesquisas, seguem até o ano de 2024 permitindo a exploração de trabalhos atuais. A localização de trabalhos pertinentes à temática do projeto, basearam-se na seguinte pergunta norteadora: Quais são as produções científicas existentes nas bases de dados, que abordam a temática da BNCC, currículo e propostas pedagógicas voltadas para a EJA? Para esta

busca, foram definidas as seguintes palavras-chave: *BNCC*, *CURRÍCULO*, *PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*, acrescentadas pelo operador booleano *AND*, permitindo encontrar produções de modo amplo por meio da combinação de palavras. Estas palavras resultaram nos descritores: “BNCC” *AND* “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”; “CURRÍCULO” *AND* “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” e “PROPOSTAS PEDAGÓGICAS” *AND* “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”. Os filtros aplicados para a seleção dos trabalhos foram: produções em idioma português e temporalidade 2018-2024. Nos quadros apresentados, a letra T representa as teses e a letra D representa as dissertações localizadas e selecionadas.

A seguir serão apresentados os critérios de inclusão e exclusão que foram selecionados:

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO:

- Dissertações e teses;
- Publicações entre os anos 2018-2024;
- Publicações brasileiras em língua portuguesa;
- Publicações que tenham como foco: BNCC relacionada a Educação de Jovens e Adultos; definição de um currículo para a EJA e propostas pedagógicas desenvolvidas na EJA que apresentem sua construção baseada em um documento norteador voltado a essa modalidade de ensino.
- Dissertações e teses vinculadas a instituições brasileiras de pós-graduação públicas e privadas.
- Produções realizadas na EJA - Etapa 1: Ensino Fundamental.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

- Dissertações e teses que apresentem os documentos norteadores de maneira secundária ou que os citem brevemente, demonstrando outro foco de interesse.
- Dissertações e teses que abordam práticas pedagógicas desenvolvidas fora do espaço escolar.
- Trabalhos que abordem a formação inicial e continuada de professores e avaliação na EJA.
- Produções realizadas na EJA - Etapa 2: Ensino Médio.

QUADROS - REVISÃO SISTEMÁTICA

QUADRO 1 - BUSCA DE PRODUÇÕES NA BASE BDTD

	Descritores	Primeira Busca	Leitura Título	Leitura Resumo	Leitura Completa	Seleção Final	
						T	D
2018-2024	“BNCC” AND “Educação de jovens e adultos”	15	1	1	0	0	0
	“Currículo” AND “Educação de jovens e adultos”	148	32	13	2	0	2
	“Propostas pedagógicas” AND “Educação de jovens e adultos”	24	3	1	1	0	0
Total:		187	36	15	3	0	2

FONTE: As autoras (2024).

Na base BDTD foram encontrados o total 187 trabalhos, fazendo a utilização dos descritores selecionados anteriormente. Utilizando os descritores “BNCC” AND “Educação de Jovens e Adultos”, não foram localizados trabalhos que se conectassem com o tema da pesquisa, as 15 produções encontrados tratavam de áreas específicas como ciências, química, letramento literário e matemática, distanciando-se do foco principal que são as considerações a respeito da BNCC e EJA. Após ser realizada a leitura atenta do título e resumo das produções, os trabalhos foram excluídos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão citados acima.

Utilizando o segundo descritor “Currículo” AND “Educação de jovens e adultos”, foram encontrados 148 trabalhos, após a leitura dos títulos, foram selecionados 32 produções e ao realizar a leitura dos 13 resumos, apenas 2 dissertações foram escolhidas para realização da leitura completa, as dissertações selecionadas abordam temáticas que colaboram com os estudos acerca do currículo da EJA, sendo elas denominadas: “A identidade do currículo da educação de jovens e adultos: olhares docentes e discentes”, realizada na Universidade

Franciscana - UFN -Santa Maria/RS, e “O trabalho de mediação curricular praticado por coordenadoras pedagógicas na EJA da rede municipal de ensino de Juiz de Fora: andarilhagens entre os limites do real e as resistências possíveis” produzida na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Juiz de Fora. Essas 2 dissertações foram escolhidas de acordo com o conteúdo do trabalho para compor os estudos de revisão sistemática.

Com o descritor “Propostas pedagógicas” *AND* “Educação de jovens e adultos”, foram localizados 24 trabalhos, dentre eles 3 aproximaram o título com a busca de propostas pedagógicas, porém ao selecionar 1 única dissertação, por meio da leitura do trabalho completo foi verificado que o conteúdo do trabalho não contempla critérios de inclusão ao estudo.

QUADRO 2 - BUSCA DE PRODUÇÕES NA BASE CAPES - TESES E DISSERTAÇÕES

	Descritores	Primeira Busca	Leitura Título	Leitura Resumo	Leitura Completa	Seleção Final	
						T	D
2018-2024	“BNCC” <i>AND</i> “Educação de jovens e adultos”	2	2	2	0	0	0
	“Currículo” <i>AND</i> “Educação de jovens e adultos”	113	4	2	1	0	1
	“Propostas pedagógicas” <i>AND</i> “Educação de jovens e adultos”	0	0	0	0	0	0
Total:		115	6	4	1	0	1

FONTE: As autoras (2024).

Utilizando a base CAPES – teses e dissertações, foi possível localizar um quantitativo de 115 trabalhos, fazendo a utilização dos descritores selecionados, após a realização de uma leitura mais aprofundada do título e resumo das

produções, foi selecionado apenas 1 trabalho para realização da leitura completa e após realizá-la a dissertação foi escolhida, pois, sua temática contribui com essa pesquisa que está sendo realizada.

Ao realizar a busca utilizando o filtro da “temporalidade: 2018-2024”, e o primeiro descritor “BNCC” AND “Educação de jovens e adultos” foram encontradas 2 dissertações que foram excluídas seguindo os critérios de inclusão e exclusão descritos acima.

Utilizando o segundo descritor “Currículo” AND “Educação de jovens e adultos” foram localizadas 113 produções entre teses e dissertações, dentre elas foram selecionados 4 trabalhos pela leitura do título e 2 pela leitura dos resumos, porém, apenas a dissertação que possui como tema: “Educação financeira de jovens e adultos: uma proposta de intervenção a partir da base nacional comum curricular”, realizada na Universidade do Estado da Bahia – BA, foi selecionada, pois vai de encontro o que está sendo selecionados para embasamento deste trabalho.

Ao utilizar o terceiro descritor “Propostas pedagógicas” AND “Educação de jovens e adultos” e ao fazer a utilização do filtro de temporalidade 2018-2024, não foram localizadas teses e dissertações.

QUADRO 3 - BUSCA DE PRODUÇÕES NA BASE SCIELO

	Descritores	Primeira Busca	Leitura Título	Leitura Resumo	Leitura Completa	Seleção Final	
						T	D
2018-2024	“BNCC” AND “Educação de jovens e adultos”	0	0	0	0	0	0
	“Currículo” AND “Educação de jovens e adultos”	6	3	3	0	0	0
	“Propostas pedagógicas” AND “Educação de jovens e adultos”	0	0	0	0	0	0
Total:		6	3	3	0	0	0

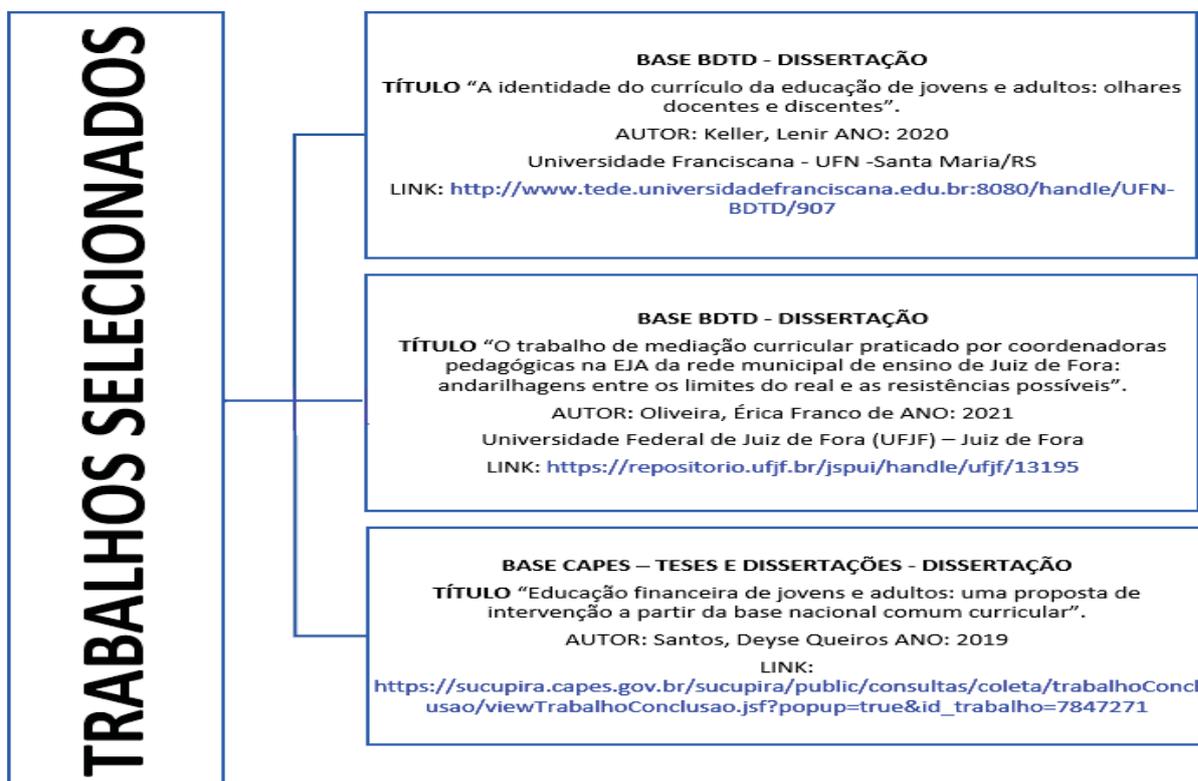
FONTE: As autoras (2024).

Fazendo a utilização dos descritores previamente selecionados, foram localizados na base de dados SciELO o total de 6 trabalhos que aproximaram seu tema, com o que se buscava encontrar a partir da pesquisa, porém ao utilizar o primeiro descritor “BNCC” AND “Educação de jovens e adultos”, nenhum trabalho foi localizado.

Ao fazer a utilização do segundo descritor “Currículo” AND “Educação de jovens e adultos”, foram localizados 6 trabalhos, após realizar a leitura dos títulos e resumos foi identificado que os trabalhos se distanciaram do que estava sendo buscado para leitura e análise.

Com o terceiro descritor “Propostas pedagógicas” AND “Educação de jovens e adultos”, não houve sucesso na busca realizada, não sendo localizados trabalhos a partir desses descritores.

QUADRO 4 - TRABALHOS SELECIONADOS NAS BASES, BDTD E CAPES – TESES E DISSERTAÇÕES



FONTE: As autoras (2024).

Para a revisão sistemática integrativa dos trabalhos localizados por meio da revisão sistemática, foram selecionadas 3 dissertações que foram lidas na íntegra,

buscadas nas bases: BDTD e CAPES teses e dissertações, sendo uma das pesquisas realizada em Universidade privada e as outras duas em Universidades públicas, a primeira delas realizada na Região Sul no ano de 2020, as outras nas Regiões Sudeste no ano de 2021 e Nordeste no ano de 2019.

A primeira dissertação encontrada na base BDTD tem como título: “*A identidade do currículo da educação de jovens e adultos: olhares docentes e discentes*”. Ela apresenta como objetivo geral investigar a identidade do currículo da EJA e sua materialização nas práticas de ensino nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS, considerando a sua constituição, especificidade e suas finalidades.

Nessa dissertação, KELLER (2020), inicia seu trabalho contextualizando que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica que se destina a aqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos nos Ensinos Fundamental e Médio, em idade escolar considerada adequada. Em seguida, ela destaca que a institucionalização dessa modalidade de ensino na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9394/96 foi marcada por avanços em termos de concepção, mas que ainda apresentam desafios e fragilidades que dizem respeito à implementação, à abrangência, à metodologia, às propostas curriculares, à formação de professores, ao financiamento e à infraestrutura. Na dissertação também é apresentado um panorama que constata que o currículo da EJA tem sido objeto de estudos com a finalidade de se construir uma aproximação entre seus educandos e suas expectativas de formação.

A metodologia utilizada para a construção da pesquisa é qualitativa, para isso foi realizada uma revisão de literatura e análise documental, os dados localizados foram extraídos de uma pesquisa de campo com a aplicação de questionários para análise e foram utilizados os princípios da hermenêutica.

O corpus da pesquisa envolveu seis professores regentes e 12 educandos, sendo seis matriculados e seis egressos, oriundos de 12 escolas que ofertam a EJA. A problematização levantada sobre o currículo escolar envolveu questões em torno das expectativas iniciais, vivências escolares dos educandos, pertinência dos conhecimentos abordados e as contribuições da modalidade para a sua formação. Em relação aos professores, a pesquisa foi voltada a identificar as impressões sobre o currículo escolar.

A conclusão da pesquisa nos mostra que a identidade curricular perpassa a articulação entre a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho, necessitando de metodologias diferenciadas, organização flexível dos tempos escolares, formação de professores, melhoria na infraestrutura das escolas e investimentos para qualificar a oferta da EJA.

A segunda pesquisa, localizada na base BDTD, possui como título: “*O trabalho de mediação curricular praticado por coordenadoras pedagógicas na EJA da rede municipal de ensino de Juiz de Fora: andarilhagens entre os limites do real e as resistências possíveis*”. Nesse estudo, OLIVEIRA (2021) buscou sistematizar a mediação curricular realizada por coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Juiz na Educação de Jovens e Adultos, de forma a compreender como as próprias coordenadoras percebem seu trabalho educativo, as concepções e a mediação curricular acerca do currículo da EJA e dos educandos jovens e adultos.

A escrita do trabalho compreendeu aspectos que envolveram a mediação curricular de acordo com contexto social, político, econômico e educacional e os documentos curriculares que orientam a EJA em Juiz de Fora. Os dados da pesquisa foram obtidos através de questionário e entrevista semiestruturada que revelaram as mediações e construções de práticas de ensino aprendizagem que contribuem com as realidades e as necessidades dos jovens e adultos trabalhadores.

A dissertação de Santos (2019), localizada na base CAPES – teses e dissertações que possui como título: “*Educação financeira de jovens e adultos: uma proposta de intervenção a partir da base nacional comum curricular*”, tem como finalidade demonstrar como a Matemática pode servir como ferramenta para a promoção da Educação financeira na EJA.

Na dissertação é exemplificado que a utilização da Educação financeira como metodologia é desenvolvida buscando melhorar o entendimento dos educandos em relação a compreensão dos conceitos de produtos financeiros.

Esse trabalho tem como objetivo principal descrever e analisar como a Matemática Financeira, utilizada nas aulas de Matemática da Educação de Jovens e Adultos, pode influenciar a tomada de decisão financeira.

O trabalho busca responder também a seguinte questão: Como as aulas de Matemática podem viabilizar a abordagem do tema transversal Educação

Financeira na Educação de Jovens e Adultos em uma turma de uma escola pública da rede estadual de ensino da Bahia?

Os principais autores que embasaram essa obra foram: Arroyo (1996, 2004), Barros (2011), Freire (1996, 2014), Gadotti (2011, 2014), Haddad e Di Pierro (2000), Paiva (1984, 1987), Skovsmose (2000, 2007); D'Ambrósio (1999, 2004), Duarte (2009), Fonseca (2012), Bauman (2007), Cerbasi (2015) e Gitmann (2008), Thiollent (2011).

Para a construção dessa pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa, fazendo o uso de pesquisa de campo e pesquisa-ação, com o corpo de gestores, docentes e discentes de uma turma da EJA do Colégio São Vicente de Paulo, no interior do estado da Bahia. A conclusão da pesquisa demonstrou que a modalidade carece de metodologias mais apropriadas sobre Educação Financeira, que podem vir a compor a parte diversificada da Base Nacional Comum Curricular.

As pesquisas analisadas revelam que a Educação de Jovens e Adultos enfrenta diversos desafios, especialmente em relação ao currículo, práticas pedagógicas e a integração com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora seja uma modalidade de ensino fundamental para a formação de jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos na idade adequada, ainda há dificuldades em proporcionar um currículo específico e adequado às suas necessidades e expectativas.

As pesquisas destacam que a EJA possui uma identidade curricular própria que requer uma articulação cuidadosa entre a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho. O currículo deve ser pensado considerando as experiências e vivências dos educandos adultos, bem como suas expectativas em relação à formação educacional. É essencial garantir uma abordagem pedagógica que respeite a maturidade e a diversidade desses educandos, possibilitando a apropriação do conhecimento de forma significativa e contextualizada.

A mediação curricular desempenha um papel crucial na EJA, conforme apontado por Oliveira (2021). Os professores têm a responsabilidade de adaptar as práticas de ensino à realidade dos educandos, buscando torná-lo mais relevante e adequado para a faixa etária e experiências de vida dos jovens e adultos. Essas práticas pedagógicas devem ser flexíveis e inovadoras, valorizando as vivências dos educandos e promovendo a participação ativa no processo de aprendizagem.

A pesquisa de Santos (2019) destaca a importância de incorporar temas relevantes, como a Educação Financeira, na BNCC para a modalidade de ensino EJA. A Base Nacional Comum Curricular deve ser um guia para garantir a oferta de conhecimentos essenciais aos educandos da EJA, além de contemplar habilidades e competências necessárias para a formação integral e cidadã. É necessário que a BNCC contemple de forma adequada às especificidades e demandas dos educandos adultos, garantindo uma educação inclusiva e que atenda às suas necessidades educacionais.

As três pesquisas realizadas indicam desafios encontrados na Educação de Jovens e Adultos, tais como adaptar o currículo às necessidades específicas dos alunos adultos e melhorar a capacitação dos professores. Também evidenciam a importância de desenvolver metodologias mais adequadas e incluir temas relevantes — como Educação Financeira — nos currículos dessa modalidade de ensino. Esses estudos desempenham um papel importante na fundamentação de políticas públicas e estratégias educacionais mais eficientes na EJA para promover uma educação emancipadora e significativa para os estudantes.

A revisão sistemática realizada, revelou a necessidade de mais pesquisas voltadas para a área da Educação de Jovens e Adultos, atreladas ao estudo do currículo para essa modalidade de educação e a Base Nacional Comum Curricular, é evidente a pequena quantidade de produções e fundamental que mais pesquisas e discussões a respeito dessa temática sejam realizadas para que seja possível compreender a importância e, também as necessidades presentes na realidade da EJA no Brasil.

2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

A EJA é pautada no entendimento de que não existe uma “idade certa” para frequentar a escola, considerando que a busca pelo conhecimento precisa ser incentivada e valorizada em todas as fases da vida. Essa modalidade de ensino se adapta às necessidades dos estudantes, caracterizando-se, portanto, como acolhedora e flexível, na medida em que reconhece a experiência de vida dos alunos adultos como parte integrante e fundamental do processo de aprendizagem.

Em conformidade com o CNE/CEB (2000, p.12),

Dentro deste caráter ampliado, os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (Brasil, 2000, p.12).

Mediante os direitos que exerce perante as legislações, a EJA não pode ser considerada uma modalidade complementar de educação — “Trata-se de uma modalidade educativa ‘viva’ possuidora de um público-alvo, específico e singular, dotado de vivências e expectativas a respeito de si e da escola” (Souza *et al.*, 2017, p. 3984). Entendemos, desse modo, que é necessário preservar o legado da EJA, reconhecendo sua especificidade como uma modalidade de educação fundamental para a promoção da igualdade de oportunidades e para o exercício pleno da cidadania.

Como ponto de partida para percorrer a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, na direção do que menciona a Proposta Curricular para a educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2002), é necessário voltar nosso olhar para os tempos coloniais, quando os religiosos realizavam uma ação educativa para os adultos pautada numa concepção missionária. Assim, a partir de influências europeias, foi formalizada, por meio da Constituição Brasileira de 1824, uma instrução primária para todos os cidadãos (Brasil, 2002).

Segundo o dossiê “*Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA*” (2022 p. 7), o Brasil enfrentava dilemas que desencadearam impactos sociais significativos, demandando ações tanto das classes dominantes quanto das autoridades para lidar com a capacitação da mão de obra e a perpetuação do mercado de trabalho. As primeiras iniciativas da EJA no Brasil, na década de 1940, foram o ponto de partida para o desenvolvimento e a consolidação dessa modalidade de

ensino ao longo do tempo, a qual se firmou como uma questão política nacional, contribuindo significativamente para a educação de jovens e adultos no país.

Ainda conforme o dossiê (Movimento pela Base, 2022 p. 7), entre 1947 e 1964, data em que ocorreu o golpe militar no Brasil, houve a criação do Serviço de Educação de Adultos, quando dominavam no país as chamadas “cruzadas” e as campanhas para a erradicação do analfabetismo, marcas históricas de ações paralelas e distintas. Essas iniciativas se deram em decorrência do processo industrial, haja vista que o país precisava de uma solução para inibir os índices de analfabetismo e exigência das elites industriais, que buscavam mão de obra qualificada. Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) dispõem que é nesse período que ganham destaque os acontecimentos, campanhas e programas voltados à educação dos adultos, como:

[...] o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo. (Pierre, 2000, p.111).

Por meio dessas iniciativas, a democratização da escolarização para o público de jovens e adultos passou a ser reconhecida. Nesse sentido, a EJA serviu, inicialmente, para suprir a demanda por educação básica entre adultos privados de acesso à escolarização. Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) apontam que, após a década de 1940, o Estado brasileiro “[...] aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos”. Assim, com o passar do tempo, essas iniciativas evoluíram, incorporando políticas educacionais e programas específicos voltados à alfabetização e à formação contínua de jovens e adultos.

Haddad (2000) nomeou o período de 1959 a 1964, no Brasil, como momento de luzes, pois “os primeiros anos da década de 1960, até 1964, quando o golpe militar ocorreu, constituíram um momento bastante especial no campo da educação de jovens e adultos” (HADDAD, p.112, 2000). Em 1964, devido ao golpe, houve um retrocesso nos atendimentos da educação, que passaram a ser absorvidos e geridos por um novo formato, o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Segundo Narcizo Sampaio (2009, p. 21), a criação desse movimento “[...] foi mais uma tentativa

do Estado brasileiro [...] de lidar com a tensão social promovida pela negação histórica da educação para as classes populares e de atender a orientações da UNESCO [...]”. O movimento, ao não considerar as necessidades e realidades dos alunos, mediante a aplicação de uma metodologia mecanicista, centrou-se na quantidade de alunos alfabetizados, e não, nesse caso, na qualidade do processo educacional.

Conforme Coutinho,

Tal movimento deixou marcas que percebemos nos dias atuais, já que criou analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que muitas vezes aprenderam somente a assinar o nome, e que não apresentam condições de participar de atividades de leitura e escrita no contexto social em que vivem. (Coutinho, 2005, p. 13).

O MOBREAL tinha grande autonomia durante seu período de atuação. Havia programas federais de ensino supletivo, desenvolvidos entre 1973 e 1979 pelo MEC, que focavam em exames supletivos e ensino personalizado, especificamente visando atender às demandas, mas houve diversidade na oferta a nível estadual, com regulamentações diferenciadas pelos Conselhos Estaduais de Educação, enquanto a alfabetização de adultos recebeu pouca atenção, pouco investimento público e privado.

A Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, criou o Supletivo, um subsistema paralelo ao sistema regular de ensino já aplicado em anos anteriores, que tinha os mesmos propósitos de alfabetização máxima das camadas populares desfavorecidas, contudo o novo formato se propunha inovador. Esse subsistema atenderia a dois contextos educacionais: a) a escolarização compensatória tardia nos níveis de 1º e 2º graus, que qualificaria e/ou prepararia para o trabalho, espécie de formação metódica no trabalho, por meio de empresas, a seus empregados; e b) o supletivo, que traria a atualização de conhecimentos, garantindo aos alunos a continuidade no ensino regular (Curitiba, 2023).

Nas últimas décadas do século XX, na América Latina, ocorreram diversas transformações sociais e políticas que impactaram as políticas educacionais, mais especificamente na educação de jovens e adultos e na educação do campo. A transição de regimes autoritários para as democracias na América Latina permitia uma maior mobilização da sociedade civil e uma crescente valorização dos direitos humanos, inclusive o direito à educação (Curitiba, 2023).

Após a redemocratização do ensino, em 1985, houve uma ampliação dos direitos sociais, culminando na Constituição de 1988, que garantiu o direito à educação fundamental para jovens e adultos e a responsabilidade do Estado em oferecer educação pública, gratuita e universal. No entanto, ainda persistiam contradições exageradas entre a formalização desse direito e a sua implementação prática, possibilitando outras novas lacunas de gerenciamento. Para Narcizo Sampaio (2009), na década de 1990, o Brasil assumiu compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a fim de reduzir o analfabetismo no país.

Durante o governo de Fernando Collor, nesse período, foi extinta a Fundação Educar, criada estrategicamente como parte das medidas de redução da máquina administrativa e ajuste econômico. Essa amortização se deu juntamente com o fim de incentivos fiscais para a alfabetização de adultos, marcando um ponto de descentralização na educação de jovens e adultos, transferindo a responsabilidade da União para os municípios. Por conseguinte, a partir desse momento, a União não teve mais participação direta nos programas educativos, já que os municípios assumiram maior protagonismo, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental. (Curitiba, 2023).

Após 1990, portanto, conforme postulam Haddad e Di Pierro (2000, p. 124), “Consolidaram-se a tendência à descentralização do financiamento e dos serviços, bem como a posição marginal ocupada pela educação básica de jovens e adultos nas prioridades de política educacional”. Os direitos conquistados anteriormente foram relativizados, mas, mesmo assim, três programas federais de formação de jovens e adultos foram estruturados: o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), em 1995; o Programa Alfabetização Solidária (PAS), em 1996; e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998 (Haddad; Di Pierro, 2000).

Posteriormente o governo Collor tentou implementar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que prometia substituir a Fundação Educar, contudo o projeto não se concretizou. Em meados de 1994, o Plano Decenal foi formulado para atender às demandas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, mas, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, esse plano foi deixado de lado. Logo, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada, reafirmando o direito dos jovens e adultos ao ensino básico, mas com poucos avanços inovadores.

Depois dos anos 2000, mesmo com o surgimento de outros projetos e programas, o índice de analfabetismo continuava alto, o que, segundo Narcizo Sampaio (2009, p. 25), recai, em grande parte, sobre a falta de preparação dos professores, haja vista que “[...] o investimento na formação continuada é fundamental para que eles estejam permanentemente pensando sobre o seu fazer, buscando respostas, sempre provisórias, para as questões que a prática cotidiana traz”. Não se trata, nesse caso, de culpabilizar os docentes, mas de considerar que o insucesso da alfabetização também se deve à escassez ou ausência de formações que possam capacitar esses profissionais para o exercício em sala de aula.

Para além da formação do professorado, outro aspecto que muito importa é o tempo dedicado à implementação dos projetos, afinal,

Todos esses projetos e planos visavam o avanço na educação e a erradicação do analfabetismo no Brasil, no entanto, o nível de organização desses planos é surpreendentemente atabalhado. Criava-se projetos e mais projetos e sem ter, muitas vezes, o tempo necessário para surtir efeito, eram desmantelados ou trocados por outros projetos. (Strelhow (2010, p. 57).

Essa falta de constância e de investimento nas ações educativas ao público jovem e adulto foi acumulando cada vez mais desafios, a falta de consistência às redes de ensino público e privado e a necessidade de identificar a demanda legítima de clientela por meio educação básica ou educação complementar profissionalizante em territórios específicos também constitui um desafio. Por isso, a Educação de Jovens e Adultos continua sendo um campo político em disputa, em que é necessário garantir seu acesso e a adaptação dos projetos às realidades da população que mais precisa de escolarização.

2.2.1 A Educação de Jovens e Adultos no Estado de Paraná

A emancipação do ensino na modalidade da educação de jovens e adultos no Estado do Paraná enfrentou sérias complexidades administradas pelo encaixes de implementação, a falta de conhecimento dessa nova proposta de ensino trouxe uma disparidade entre teoria e prática. Para Haracemiv (2008), a modalidade EJA passou por muitos problemas na admissão curricular, enfrentamentos em relação à mudança política, econômica e social, contudo, houve também outra questão.

Em uma entrevista à TV UFR (2008), a professora Dra Sonia Maria Chaves Haracemiv (2008) menciona que muitos professores levavam a mesma atividade, com ilustrações infantis, aplicada no ensino regular, para os alunos do supletivo noturno, sem promover a aproximação da realidade dos alunos que eram jovens e adultos. As atividades propostas aos alunos da EJA eram discrepantes em relação à faixa etária e suas vivências.

O levantamento homogêneo dessa clientela deveria considerar demandas relativas à adequação de medidas pedagógicas e curriculares que suscitem especificidades de sua clientela. Nesse ângulo, as práticas pedagógicas na EJA precisariam ser produzidas com materiais didáticos que dialogassem com as vivências desses sujeitos, a partir das demandas regionais, culturais.

Para Ens (1981), autora da pesquisa “O desenvolvimento do Ensino Supletivo no Paraná e as dificuldades de sua implantação - intenção e realidade”, a educação do ensino supletivo no Paraná evoluiu a partir de 1964, quando a legislação paranaense sofreu adequações por empasses políticos e a disposição socioeconômica. As transformações se deram pelos instrumentos legais, como pareceres, resoluções e deliberações que coíbiam as peculiaridades regionais, pois são elas que permeiam as ações educativas.

Essa clientela deveria estar sendo sempre atendida através das quatro funções básicas, através de metodologia própria e adequada às suas características e necessidades. A clientela a ser atendida pelo Ensino Supletivo é bastante numerosa. Disto resultam as grandes preocupações do MEC e dos órgãos envolvidos com o subsistema de Ensino Supletivo, o que vem provocando uma proliferação indiscriminada de cursos livres de suplência e de suprimento. Este fato leva o próprio Ensino Supletivo ao descrédito e, concomitantemente, ao distanciamento de seus reais objetivos. (Ens, p. 75, 1981)

A Lei nº 4978, de 05 de dezembro de 1964, estabeleceu o ensino no estado do Paraná e permitiu a criação do Conselho de Educação. Essa lei foi a ascensão da organização do sistema de ensino, contínuo e progressivo. Embora não houvesse esclarecimento sobre a funcionalidade da execução da lei, foram estabelecidos modelos de currículos, cursos no ensino médio, ginasial noturno e curso normal regional.

Não se deve equiparar educação permanente com educação de adultos. A educação permanente age sobre objetivos, estruturas e métodos das instituições que desempenham papéis educativos na sociedade, enquanto que a educação de adultos limita-se a remediar as deficiências do sistema regular que atingem adolescentes e adultos (ENS, p. 61, 1981).

A renovação pedagógica, nesse contexto histórico, tornou-se uma ferramenta política para diversos grupos que buscavam apoio iminente das classes populares, oportunidade aproveitável. Para Ens (1981, p. 87-91), o ensino Supletivo na região paranaense originou singularmente como uma promissora solução para prover os “buracos deixadas” pela escola regular, uma espécie de equilíbrio, em que ofereceria uma forma de escolarização, talvez, mais flexível e aberta, voltada para adolescentes e adultos a partir dos 14 anos. Em 1971, a Lei 5692/71 permitia que essa modalidade (posteriormente EJA) fosse regulamentada.

De acordo com Ens (1981 p. 141), o Estado do Paraná organizou a modalidade de ensino aos longos dos anos, por meio da articulação entre vivências e diretrizes educacionais, que, após desajustes e adequações, passaram a garantir uma educação qualitativa e promissora. Toda a construção do desenvolvimento econômico social no Estado do Paraná visou conferir nova dimensão à educação no estado, completando os conhecimentos já adquiridos e a promoção social, no entanto, ainda que tenham sido feitas diversas ações ainda é conferida a EJA uma visão marginalizada, com bem menos investimento e infraestrutura e redução na oferta de escolas e dos centros especializados ao longo dos anos.

2.3 CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Questionamentos como os apresentados por Freire, darão base para que possamos pensar em elementos que serão discutidos ao longo desse tópico da dissertação.

Que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra quem, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? [...] Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? (Freire, 1991, p. 69).

De acordo com dados do IBGE, em 2022 no Brasil aproximadamente 11 milhões de pessoas são analfabetas, não é de hoje que esse contexto social apresenta uma problemática, desde o século passado ainda identificamos defasagens a níveis de políticas públicas para atender a essa demanda. O direito à educação para todos já está previsto desde a Constituição Federal de 1988, passando a ser responsabilidade do governo federal, estados e municípios, a oferta a todos os jovens e adultos não alfabetizados, a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

A modalidade da EJA é destinada a jovens, adultos e idosos que não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental e Médio, ou seja, pessoas que por algum motivo ou acontecimento de sua vida não puderam estudar, foram impedidas de serem alfabetizadas ou deixaram o estudo em segundo plano. A Educação de Jovens e Adultos, conforme apontam Laffin e Sanseverino (2021, p.63) “traz em si uma história do ponto de vista social, referindo-se a um público ao qual se negou o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis, dentre outros fatores”. Ao citarmos o público ao qual a ela se destina, cabe ressaltar que o perfil dos sujeitos que compõem esse contexto de analfabetismo, muitas vezes, compreende realidades de desigualdade racial, econômica e de gênero.

De acordo com o documento de Curitiba (2024, p. 70) “Educação de Jovens e Adultos faz parte da Educação Básica Brasileira, como uma das suas modalidades”. Ela é assegurada por Lei, desde a Constituição (1988), que em seu artigo 208, garante o ensino fundamental gratuito a todos os jovens e adultos que não tiveram ensino na idade entendida como própria. (Brasil, 1988). Já na redação da LDB nº 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos, é apresentada como modalidade específica da educação básica, rompendo com a noção de "idade certa" para estar na escola, pois compreende que a aprendizagem é um processo contínuo ao longo da vida. Nesse sentido entendemos essa modalidade de educação como um direito social fundamental, ficando a cargo da administração pública do nosso país, assegurar a oferta pública, gratuita e de qualidade a todos os integrantes dessa modalidade de ensino.

Identificamos também a sua importância registrada no Parecer nº 11/2000 do CNE, quando afirma que: “A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela”, entretanto vemos que o

contexto de desvalorização aumenta a cada dia nessa modalidade de ensino, e está longe de ser reparada como uma dívida social.

O termo 'educação' na educação de jovens e adultos deve ser visto [...] não apenas como tarefa dos sistemas educativos, mas em diferentes campos da ação humana, como elemento central para construção social, política e cultural de um povo, o que ampliou sua abrangência de forma a incluir as necessidades básicas de aprendizagem, tanto no domínio da escrita, da leitura e de aritmética, como também no fortalecimento da visão ética de jovens e adultos, valorizando as aprendizagens ativas, revalorizando o aporte cultural de cada pessoa e comunidade e incentivando a solidariedade (Paiva, 2007, p. 68-69).

De acordo com Arroyo (2005, p. 221) conflitos e tensões nessa modalidade de ensino vêm sendo marcados e muito mais intensos do que a educação básica dita "regular". Nas últimas décadas, os interesses envolvidos na EJA têm sido menos consensuais, especialmente quando se trata de jovens e adultos trabalhadores, pobres, subempregados e socialmente excluídos, Arroyo (2005, p. 221). Desta forma a história da EJA se entrelaça com a história do lugar social reservado aos setores populares, sendo uma modalidade voltada para adultos historicamente marginalizados e oprimidos e ao analisar o contexto histórico já mencionado anteriormente é visível que as diferentes perspectivas sobre a condição social, política e cultural desses sujeitos influenciam as concepções educacionais que lhes são oferecidas. Sendo assim, Arroyo ainda afirma que:

As riquíssimas experiências da Educação de Jovens e Adultos que na atualidade continuam se debatendo com essas inquietações merecem ser respeitadas, legitimadas e assumidas como formas públicas de garantir o direito público dos excluídos à educação". (Arroyo, 2006, p. 230).

Nessa conjuntura, a EJA não deve ser simplesmente enquadrada como uma modalidade do ensino fundamental e médio, mas sim reconhecida como uma forma autônoma de educação, com uma concepção ampliada de formação humana. Essa concepção inclui olhar para os educandos adultos a partir de sua realidade social e humana, reconhecendo sua condição como sujeitos sociais e culturais. Buzioli e Tassoni (2021, p. 1079) destacam, nesse sentido, "[...] a importância do papel social que a EJA ocupa na vida desse público", a partir das transformações que provocam.

A EJA segundo as Diretrizes Nacionais (Brasil, 2002) “[...] deve considerar o perfil dos alunos e sua faixa etária ao propor um modelo pedagógico”, que considere a “equidade”, com vistas a oferecer uma educação igualitária oferecendo os mesmos direitos e oportunidades para todos, e também a “diferença” no sentido de trazer para dentro da escola os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes ao longo da vida e a valorização do méritos individuais, dentro do processo de ensino, para que as experiências de cada um possam contribuir no processo de escolarização.

Ainda de acordo com as Diretrizes, Brasil (2002), a Educação de Jovens e Adultos, segue três funções, a primeira delas, a “reparadora”, tem a função de trazer aos jovens e adultos os seus direitos civis de escolarização e vivenciar experiências e aprendizagens necessárias e específicas. A função “equalizadora” possibilita que os estudantes sejam inseridos no mercado de trabalho e na vida social em geral, oferecendo desenvolvimento a todos por meio da atualização de conhecimento, novas formas de trabalho, cultura e troca de experiências. Por fim, a função “qualificadora” tem sua base em um modelo de educação permanente, compreendendo o ser humano como incompleto, capaz de se desenvolver, atualizar e adquirir experiências em configurações escolares e não escolares.

Podemos pensar que a oportunidade dos alunos da EJA de retornar à escola reflete a conquista e a independência daquilo que ainda não conseguiram alcançar. “Os alunos da EJA, quando chegam à escola, trazem consigo muitos conhecimentos, que podem não ser aqueles sistematizados pela escola, mas são saberes nascidos dos seus fazeres”. (Brasil, 2002, p. 98). “Esses saberes devem ser respeitados pela escola, como ponto de partida para a aquisição de outros”. (Brasil, 2002, p. 98). A partir do que foi dito, é reforçado pelas autoras (Buzioli; Tassoni, 2021, p. 1079) que “para o público-alvo da EJA, a educação é transformação social, é possibilidade de mudança de vida, é ressignificação de saberes”.

Quando se pula a etapa de escolarização na infância e se vai à escola apenas na idade adulta, não se deixa de adquirir outros tipos de conhecimentos, porém dificilmente se tem uma postura crítica e reflexiva, a grande importância do papel da EJA se configura nesse aspecto, através dela os alunos adultos irão adquirir o conhecimento científico, aquele que não se dá apenas pelo contato com a sociedade, nessa perspectiva o papel da educação de jovens e adultos necessita de uma metodologia diferenciada fazendo com que por meio do diálogo e da troca de experiências os alunos adquiram uma postura de criticidade e reflexão sobre os

conhecimentos já adquiridos durante a vida. Dessa forma, Haddad e Di Pierro apontam que ao ingressar na EJA (2000, p. 128) “a população adulta passa a dispor de oportunidades crescentes de formação geral, profissional e atualização permanente”.

Sendo a Educação de Jovens e Adultos uma modalidade de educação importante e única, compreendemos a necessidade da utilização de documentos norteadores específicos e atuais para o trabalho com os adultos, bem como a utilização de um currículo específico e emancipador, que compreenda e contribua significativamente com o processo de ensino dos estudantes. Sob essas circunstâncias, Arroyo (2011) ressalta que “na estrutura do sistema escolar o currículo é o centro e a estrutura da função a qual a escola se destina. Sendo assim, é a parte desse território mais normatizada, ressignificada e politizada que existe”.

O currículo possui um papel central em qualquer modalidade de ensino, na Educação de Jovens e Adultos ele é responsável por guiar o processo de aprendizagem e oferecer um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências adequadas às necessidades dos educandos adultos. Sendo assim, é necessário que ele seja flexível e abrangente, permitindo que os alunos desenvolvam tanto conhecimentos acadêmicos como competências práticas, com vistas a sua inserção no mercado de trabalho e a melhoria de suas condições de vida. Para Sacristán (2000), “a perspectiva do currículo se compreende como algo que se formata e cria significado educativo a partir dos processos de transformação das atividades práticas que o tomam como mediador”.

Remete-se, aqui, a Santos e Casali (2009 p. 209 – 210), quando apontam que a cultura de uma sociedade pode ser transmitida por meio do currículo, ele por sua vez tem a sua base inseparável da cultura, pois, é permeado pelo contexto político, assim como a educação. Ideologia e cultura ao se encontrarem culminam em relações de poder na sociedade, desta maneira, o currículo é responsável por transformações e mudanças sociais. Nesse viés de pensamento compreendemos a importância que o currículo possui dentro do ambiente escolar, uma vez que contribui com a mudança na vida dos estudantes. Souza, Dantas e Conceição (2021 p. 324) apontam que o “currículo é também uma oportunidade de nos defrontarmos com os limites das escolhas que fazemos em termos de estratégia para produção de conhecimentos científicos válidos e socialmente relevantes”. Ou seja, um norteador do que será ensinado dentro do processo educacional.

De acordo com (Souza *et al.*, 2017). Compreendemos que o currículo "é vivo e é indissociável com a prática, com o fazer diário de cada pessoa e profissional da educação", tem suas bases na autonomia e o desejo de construir o novo. "Em uma abordagem freiriana do currículo, concluímos que este não deve ser engessado, do tipo narrativo, hierárquico, ao contrário, deve ser dialógico" (Souza *et al.*, 2017, p. 3985). Ao considerar o currículo como um espaço de construção de conhecimento, é preciso reconhecer a diversidade de saberes adquiridos ao longo da vida e trazidos pelos educandos para o ambiente escolar. Esses saberes são influenciados pelo contexto social, histórico e cultural em que os educandos estão inseridos. Dessa forma, a utilização de currículo que valorize as práticas sociais, históricas e culturais dos educandos possibilitará que se reconheçam como sujeitos ativos no processo educativo e possam compartilhar e ampliar seus conhecimentos.

Sendo assim, é necessário que o currículo utilizado nessa modalidade de ensino seja contextualizado e significativo para os alunos, considerando suas experiências de vida e interesses. Além disso, ele deve ser adaptado às características e habilidades específicas desse público, levando em conta suas particularidades, como a necessidade de conciliar trabalho, família e estudos. A flexibilidade é uma característica chave do currículo da EJA, permitindo que os educandos progridam em seu próprio ritmo, respeitando suas demandas e limitações.

As práticas pedagógicas precisam caminhar lado a lado com o currículo no processo de ensino, e ambos precisam ser pensados de forma a contemplar as especificidades da EJA. Ao pensarmos em práticas pedagógicas podemos traduzi-las no sentido em que aponta Franco (2016 p. 536) "uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo". Sendo assim, compreendemos que as ações docentes precisam ser intencionais para se configurar como prática pedagógica.

De acordo com Franco (2016 p. 541) "As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social", e elas só ganham valor e legitimidade quando sua construção é realizada coletivamente, respeitando a necessidade de um determinado grupo. Cabe ressaltar que nem toda prática docente é uma prática pedagógica, uma vez que, configura-se apenas "como prática pedagógica quando se insere na intencionalidade prevista para sua ação". Franco

(2016 p. 541). A prática pedagógica se configura como uma ação planejada, para sua realização é necessário a interpretação do contexto da prática que será desenvolvida. Ela por ser intencional, afasta-se da ideia de uma simples transmissão de conteúdos, busca-se por meio dela o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes.

Franco (2016 p. 536), aponta ainda que a intencionalidade de uma proposta pedagógica é primordial para que um encontro educativo se torne uma proposta pedagógica, pautados em objetivos e ações para que os resultados sejam alcançados.

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (Franco, 2016, p. 536).

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, as práticas pedagógicas podem ser pautadas na participação ativa dos estudantes, na construção coletiva do conhecimento e também em uma concepção dialógica para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Segundo Araujo e Silva (2022,p. 123) as estratégias de ensino na EJA, devem “articular teoria e prática, envolvendo dentro do currículo o cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo educacional, quando esses se sentem parte do processo a aprendizagem se desenvolve de forma mais eficaz”.

Nesse sentido, não é somente o currículo que precisa ser pensado para abranger as necessidades da Educação de jovens e adultos, mas todas as práticas pedagógicas também necessitam incluir e valorizar a necessidade dos estudantes adultos para que o processo de ensino seja significativo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A metodologia desta pesquisa apresenta os caminhos seguidos para a construção deste trabalho, ou seja, o passo a passo percorrido para se chegar até os objetivos propostos. Esta pesquisa caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa. Como elucidado por Gil (2002), a análise qualitativa está intrinsecamente ligada às características dos dados coletados, à abrangência da amostra, aos instrumentos de pesquisa adotados e às premissas teóricas que orientaram a investigação.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada para a análise dos referenciais teóricos já elaborados referente a temática deste estudo, buscando aprofundamento nos conceitos de currículo e práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA. De acordo com GIL (2002), a pesquisa bibliográfica é constituída a partir de materiais disponíveis sobre o tema, fazendo parte principalmente de um acervo de livros e artigos científicos.

Já a pesquisa documental que aqui também foi explorada, valeu-se de documentos como as Diretrizes Nacionais que compreendem a modalidade da EJA e os documentos norteadores, sendo eles, Diretriz Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2012) anterior a BNCC, e Diretriz Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2023), reestruturada após a BNCC, buscando identificar se houveram possíveis mudanças nas orientações e no desenvolvimento das práticas pedagógicas após a atualização deste documento.

Segundo Gil, (2002), pesquisas documentais e bibliográficas são muito semelhantes, a diferença está apenas nas fontes, enquanto a pesquisa documental utiliza-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, a pesquisa bibliográfica utiliza-se de contribuições de diversos autores, sobre um determinado assunto.

Para a realização da pesquisa nas escolas, foram entregues cartas pedagógicas explicando o andamento da pesquisa em desenvolvimento, nessa correspondência, foi estendido um convite às professoras da regional do Boa Vista que atuam na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de Curitiba, para que participassem ativamente da pesquisa. Na visita às escolas para a entrega das cartas e formalização do convite para participação, pudemos apresentar o instrumento de coleta de dados que seria utilizado, as cartas pedagógicas. Durante este momento, foram delineados também os caminhos para a elaboração dessas cartas pedagógicas, bem como destacados, os

elementos e informações que precisavam ser incluídos. As cartas pedagógicas desempenham um papel fundamental na identificação das práticas pedagógicas em curso nas turmas de EJA, uma vez que por meio delas é possível dar voz à vivência dos docentes.

A escolha das cartas pedagógicas que foram utilizadas como instrumento de coleta de dados, ocorreu pois elas oportunizam que os participantes possam relatar suas vivências de uma maneira mais significativa. De acordo com Paulo (2022), “as cartas pedagógicas têm o potencial de rememorar experiências vividas, por meio de registros de ações individuais e coletivas, apontadas pelos sujeitos da pesquisa”. Ainda, como apresenta (Paulo, 2022, p.3), as cartas pedagógicas correspondem a uma proposta de prática de pesquisa que contribui para a compreensão crítica das realidades sociais micro e macro, fortalecendo coletivos na capacidade dos sujeitos escreverem/registrarem suas trajetórias, seus posicionamentos e ideias. Desse modo, fornece elementos para um trabalho político pedagógico que visa transformar a realidade social e práticas educativas, com base na educação popular emancipatória.

3.2 LÓCUS E PARTICIPANTES

Inicialmente a pesquisa seria realizada em nove (9) escolas da Regional do Boa Vista, que ofertam a modalidade de EJA em período noturno no município de Curitiba, os participantes da pesquisa seriam também nove (9) professores regentes que atuam com essa modalidade de ensino, porém após a divulgação, convite e apresentação da pesquisa, apenas sete (7) escolas e professores demonstraram interesse na participação da coleta de dados para análise e estudo.

Os espaços de realização da coleta de dados da pesquisa foram unidades educacionais do município de Curitiba que ofertam a Educação de Jovens e Adultos, na seleção das unidades, foram escolhidas escolas que são abrangidas pela regional do Boa Vista, sendo elas: Escola Municipal Anísio Teixeira (Atuba), Escola Municipal Araucária (Bairro Alto), Escola Municipal CEI Augusto César Sandino (Santa Cândida), Escola Municipal CEI Doutel de Andrade (Boa Vista), Escola Municipal CEI Romário Martins (Cachoeira), Escola Municipal Prof. Kó Yamawaki (Bairro Alto) e Escola Municipal Tanira Regina Schmidh (Abranches).

QUADRO 5 - ESCOLAS QUE OFERTAM A EJA NA REGIONAL BOA VISTA

NRE BOA VISTA				
UNIDADE EDUCACIONAL	ENDEREÇO	BAIRRO	TELEFONE	E-MAIL
Escola Municipal Anísio Teixeira	Rua João Batista Scucato, 80	Atuba	3256-2393	emanisio@sme.curitiba.pr.gov.br
Escola Municipal Araucária	Rua Rio Iriri, 504	Bairro Alto	3367-3132	emaraucaria@sme.curitiba.pr.gov.br
Escola Municipal CEI Augusto César Sandino	Rua Mobral, 413	Santa Cândida	3256-6636	emaugustosandino@sme.curitiba.pr.gov.br
Escola Municipal CEI Bela Vista do Paraíso	Rua Antônio Antoniacomi, 580	Santa Cândida	3256-6634	embelavista@sme.curitiba.pr.gov.br
Escola Municipal CEI Doutel de Andrade	Rua Delegado Miguel Zacarias, 350	Boa Vista	3257-3942	emdoutelandrade@sme.curitiba.pr.gov.br
Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto	Rua Affonso Baroni, 175	Pilarzinho	3338-4322	emlesmanhoto@sme.curitiba.pr.gov.br
Escola Municipal CEI Romário Martins	Rua David Bodziak, 828	Cachoeira	3585-2666	emromariomartins@sme.curitiba.pr.gov.br
Escola Municipal Prof. Kó Yamawaki	Rua Epaminondas Santos, 2816	Bairro Alto	3367-5843	emkoyamawaki@sme.curitiba.pr.gov.br
Escola Municipal Tanira Regina Schmidt	Rua Victor Kotovis, 162	Abranches	3585-1286	emtaniraschmidt@sme.curitiba.pr.gov.br

FONTE: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/escolas/8500>

A opção da coleta de dados abrangendo todas as escolas da Regional Boa Vista que ofertam a EJA, ocorreu tendo em vista que a quantidade de turmas de EJA é bem menor, se comparada as turmas do ensino fundamental regular, sendo assim foi necessário ampliar o *lôcus* da pesquisa visando ampliar a quantidade de participantes, para que fosse possível ter uma boa quantidade de material a ser analisado. A escolha da regional do Boa Vista, se deu tendo em vista que a pesquisadora trabalha em uma escola dessa região e pelo fato de fazer parte do programa de mestrado profissional Teoria e Prática Ensino e no estabelecimento do termo de cooperação (24.128/2020) com a Prefeitura de Curitiba, constar registrado na Normativa n° 1, que tem como objetivo a aplicabilidade na unidade educacional de atuação:

Art. 5º O projeto de pesquisa deve estar em consonância com os requisitos do Mestrado Profissional estabelecidos na concessão do curso. O cumprimento do termo do Acordo de Cooperação, pelo profissional aprovado prevê:

I. Aplicabilidade na unidade educacional de origem (na qual está lotado).

FIGURA 1 - MAPA DE CURITIBA: DIVISÃO POR REGIONAIS



FONTE: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/unidades-escolares/7552>

Os participantes da pesquisa foram professores regentes que atuam com as turmas de EJA 1.º Segmento-Multietapas, nas escolas listadas. Um dos principais critérios para a seleção dos participantes para a análise dos dados, foi a escolha de professores que já trabalham com a EJA num período recorrente a três anos, para que pudessem ser coletadas para análise, informações referente às práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da Diretriz Curricular anterior (2012) e também como a atual (2023), buscando identificar possíveis mudanças das práticas e orientações desses profissionais, após a implementação da BNCC e atualização das diretrizes curriculares.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta dos dados ocorreu a partir da utilização de cartas pedagógicas. Como apresenta Paulo (2022), cartas pedagógicas correspondem a:

Uma proposta de prática de pesquisa que contribui para a compreensão crítica das realidades sociais micro e macro, fortalecendo coletivos na capacidade dos sujeitos escreverem/registrarem suas trajetórias, seus posicionamentos e ideias. Desse modo, fornece elementos para um trabalho político pedagógico que visa transformar a realidade social e práticas educativas, com base na Educação Popular emancipatória. (Paulo, 2022, p. 3).

Para a coleta deste material a pesquisadora foi até as escolas e entrou em contato com os possíveis participantes, com o intuito de explicar a respeito da pesquisa e também sobre os elementos e estrutura de uma carta pedagógica, foi disponibilizado o *template* (apêndice 2) como um norteador para a produção das cartas. Após o aceite em participar da pesquisa e a assinatura do TCLE, os participantes tiveram cerca de um mês, para a produção das cartas, nelas, puderam relatar as práticas pedagógicas que desenvolvem diariamente com os educandos nas turmas de EJA e também sua trajetória e vivência como docente dessa modalidade de ensino.

Em relação a esse instrumento de coleta de dados, podemos contextualizá-lo ao ponto de que se resgatarmos memórias em conversas com idosos e questionarmos sobre o meio eficiente de comunicação escrita, a maioria dos entrevistados diriam: A carta. Historicamente a carta teve um papel crucial no registro de culturas, costumes, métodos e práticas em diferentes sociedades. Assim, a carta vai além de um simples gesto de carinho e gratidão, é um meio eficiente de comunicação.

A escrita de uma carta desde antigamente não exigia padrão de estilo, mas a prática da escrita da carta, em si, já demandava algumas escolhas voluntárias, como: papel, caneta, mesa de apoio, leituras e releituras, selos e selos, cuidados com a letra e expressão de sentimentos, nesse sentido como aponta Camini (2012, p.07) “A carta sempre cumpriu seu papel fundamental como canal de comunicação entreaberto”.

Para Camini (2012) atualmente a tradição de escrever cartas está se rompendo, com isto, o registro histórico se perde, devido aos avanços tecnológicos. Ciente da necessidade do registro, autoras como Camini (2012)

e Paulo (2020), dialogam sobre a carta como instrumento pedagógico. Nesse contexto, é importante frisar que:

Daí a Carta Pedagógica ser um instrumento de luta, podendo servir de fundamento para a continuidade da concepção de Educação Popular como humanização e não apenas como educação destinada à classe popular. A Educação Popular está comprometida com o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, entendendo a educação com sentido amplo (Paulo, 2020, p.31).

Para Paulo (2020) a carta é mais livre e maleável, comparada a um documento acadêmico como artigo científico, embora ambos compartilhem conhecimentos. Trata-se de transmissão de objetivos, sejam mensagens, informações, orientações, fatos e outros, uma vez que, “cartas pedagógicas são aprendizados que se entrecruzam e se comunicam”, nelas escrevemos a partir do que vivemos e de onde vivemos, compartilhamos saberes e experiências.

Todos estes homens e mulheres, mesmo vivendo em épocas muito distantes, tinham em comum, o hábito de escrever cartas. Nunca imaginaram que se tornaram testemunhas de uma vida dedicada à luta por um projeto de mundo mais humano, fraterno e solidário. Suas Cartas expressam a sua forma peculiar de pensar, de projetar, de orientar, além da firmeza de seus sonhos (Camini 2012, p.10).

Segundo Paulo (2020), o conceito de carta pedagógica refere-se a dois elementos, o desejo da produção de conhecimento e a postura política. A carta é um instrumento que promove a humanização das relações entre seres humanos em que escrevemos de nós para o humano do outro, em que se obtém extrema relevância.

Segundo Dickmann (2022), ao utilizar cartas pedagógicas como um recurso de reflexão sobre suas práticas, os docentes têm a oportunidade de rememorar suas ações e abordagens pedagógicas avaliando coerentemente sua vivência social, inclusiva e política. Esse processo contínuo de ponderação e autocrítica fortalece o desenvolvimento profissional dos docentes, consentindo que eles identifiquem áreas de melhoria e explorem novas estratégias para lidar com os enfrentamentos existentes na sala de aula, inclusive desafios como a própria escrita.

Façamos de nossas cartas pedagógicas parte da nova cultura, mais dialógica e inclusiva, onde não seja negado o direito à palavra, o direito a sua manifestação livre e questionadora. Que as cartas pedagógicas se espalhem pelo mundo, levando a boa nova da justiça e da solidariedade (Paulo, 2020 p.50).

Considerando a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a modalidade EJA frente a escolarização popular, remete ao estudo que valorize as suas vivências, nesse contexto, a carta pedagógica exerce um papel fundamental inserida como protagonista precursora do conhecimento estruturado ao planejamento docente.

A carta pedagógica, como instrumento de coleta de dados, mostra-se uma metodologia colaborativa e potente no campo da pesquisa qualitativa educacional, uma vez que, permite acessar não somente os relatos objetivos dos professores, mas também suas reflexões mais profundas e subjetivas como contexto histórico, político e econômico evidenciado por meio da escrita.

Sendo assim, as cartas pedagógicas fornecem um espaço de escrita mais pessoal e espontâneo, no qual o professor pode narrar suas experiências de forma autêntica, sem a rigidez dos formatos tradicionais de escrita. Esse caráter mais livre das cartas pedagógicas permite que seja disponibilizado um material para análise mais detalhado, que vai além da descrição de eventos, oferecendo também percepções e sentimentos que, muitas vezes, podem não ser expressos em entrevistas, questionários ou narrativas.

A carta pedagógica ainda favorece uma perspectiva reflexiva sobre o fazer pedagógico, promovendo a autoavaliação do professor enquanto corrige e reescreve, por meio dela é possível transformar o processo de coleta de dados em uma prática formativa para o próprio educador, que revisita suas escolhas, desafios e avanços no cotidiano escolar. Como instrumento, a carta não apenas capta dados para análise, mas também possibilita a construção de conhecimento sobre a prática docente a partir das vivências concretas dos estudantes, conhecendo a realidade de seus grupos. Ao mesmo tempo, a carta pedagógica permite uma leitura crítica das políticas educacionais, da relação com os alunos e dos contextos socioculturais que permeiam uma educação.

A carta pedagógica portanto, não é apenas um instrumento de coleta de dados, mas um meio de gerar reflexão e transformação na prática pedagógica, no fazer acontecer da educação. Ela permite que professores e alunos explorem suas emoções, compreendam melhor sua relação e o ambiente escolar e revejam suas estratégias de ensino, possibilitando uma análise mais profunda e crítica que emerge de maneira orgânica à medida que o educador expressa suas preocupações em relação ao conhecimento ofertado aos estudantes.

Para Dickmann, (2022, p. 20) “quem subestima as cartas pedagógicas está negligenciando a força educativa do diálogo, porque são uma expressão material do pronunciamento do novo mundo em transformação”. Desse modo, permitem que acessem as vozes dos professores de maneira pessoal, oferecendo um material rico em detalhes.

De acordo com Dickmann (2022), as cartas pedagógicas mostram a subjetividade do professor, suas interpretações sobre as políticas educacionais, as relações interpessoais com alunos e colegas, além dos dilemas enfrentados no ambiente escolar. Ao permitir esse espaço de fala, as cartas sugerem a produção de conhecimentos sobre a prática docente que estão mais conectadas à realidade e às complexidades do cotidiano escolar.

Atualmente, para a maioria das pessoas, escrever cartas não tem apelo algum, parece algo ultrapassado, pois exige um tempo que consideram excessivo. No mundo moderno, a comunicação é rápida, virtual e distante, quase instantânea, logo substituída por novas informações que, em pouco tempo, são esquecidas, enquanto o uso da carta pedagógica na esfera comunicativa escolar prove a união entre distâncias culturais, econômicas e políticas.

Na esfera acadêmica, ao dar voz aos docentes, as cartas pedagógicas podem ser vistas como uma forma de resistência ou questionamento em relação às imposições burocráticas e centralizadoras que muitas vezes não consideram a realidade das escolas e das comunidades onde elas estão inseridas.

Considerando a proposta da carta pedagógica como coleta de dados, nesse estudo em questão, foram apresentadas 7 cartas de docentes que atuam com a EJA, essas cartas relatam em seus conteúdos imensamente autênticos, o saber, sentimentos, memórias e práticas desses profissionais. Nessa perspectiva, o reflexo da vivência nos permite, por meio de cartas pedagógicas, analisar como a prática docente constrói a identidade escolar, em relação aos estímulos e percepções do processo de produção do conhecimento.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Como procedimento de análise de dados, foi realizada além da análise documental, uma análise de conteúdo das cartas pedagógicas. Inicialmente foi realizada uma leitura analítica e um estudo sistemático dos documentos em análise,

posteriormente, a análise de conteúdo se deu a partir dos dados obtidos através das cartas que foram escritas pelos participantes da pesquisa.

A análise documental segundo Bardin (1977), tem sua definição como formas de representar o conteúdo de um documento de maneira diferente da original, buscando facilitar, “sua consulta e referência”, ou seja, a análise documental tem o objetivo de representar de outra maneira uma informação. Possui a finalidade de facilitar o acesso do leitor com uma maior coerência, trazendo uma representação condensada da informação.

Já a análise de conteúdo, que foi realizada a partir do material coletado por meio das cartas pedagógicas, corresponde a “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação”. (Bardin, 1977, p.19).

FIGURA 2 - SEQUÊNCIA DA TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO



Fonte: As autoras (2024).

Seguindo o que dispõe Bardin (1977) sobre a análise de conteúdo, após o recebimento das cartas pedagógicas que foram utilizadas nesta pesquisa como instrumento de coleta de dados, foi realizada a **organização do material**, em seguida foi realizada a **leitura flutuante** de todo o material recebido para posteriormente realizar a **escolha dos documentos** (cartas) que seriam analisadas, as sete cartas recebidas foram selecionadas para análise, pois, todas apresentam grande relevância e base para a discussão do que está sendo pesquisado, por meio da leitura foram realizadas **as formulações de hipóteses e objetivos**, definindo assim as questões que seriam respondidas. Em seguida, foi realizada a **elaboração dos indicadores**, nesse momento foi realizado o planejamento para a codificação e divisão de categorias e temas relevantes.

Tal análise e separação culminou na **exploração do material**, nesse momento foram delineadas as unidades para análise, no momento da **codificação** o material foi fragmentado em frases e palavras. Na separação das **categorias** foram agrupados os temas e conceitos localizados e no momento da **contagem de frequências** foram analisadas quantitativamente a frequência com que cada categoria aparecia.

Após toda essa **pré-análise** e **exploração do material**, chegou-se ao **tratamento dos resultados**, onde a prática e a vivência relatada no instrumento de coleta de dados, foi relacionada com o referencial teórico, nesse momento a **inferência** foi essencial para se chegar a conclusões a partir das categorias

exploradas, e a **interpretação**, se deu por meio dos significados e padrões localizados a partir das discussões e diálogos criados entre as cartas escritas pelas professoras e os objetivos estabelecidos. Todo esse processo de análise foi construído de modo a aprofundar as temáticas, buscando revelar os sentidos e padrões presentes no material de análise.

No capítulo a seguir demonstraremos a partir da categorização realizada, toda interpretação dos resultados obtidos por meio da coleta de dados a partir das cartas.

4 PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EJA: ENTRE O DESCRITO, PRESCRITO E O VIVIDO

Para entender como as práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) se desenvolvem com base nas diretrizes curriculares oficiais, diante da implementação da BNCC na rede municipal de Curitiba, examinamos a história da EJA em Curitiba, as bases que sustentam essa modalidade educacional nesse município e analisamos como a Secretaria de Educação de Curitiba organizou os aspectos curriculares da Educação de Jovens e Adultos após a introdução da Base Nacional Comum Curricular. Comparamos as Diretrizes Curriculares utilizadas anteriormente em Curitiba (2012), com o documento atualizado em (2023), apresentamos o caderno com propostas pedagógicas da rede e finalmente demos voz aos professores para que compartilhassem suas experiências e práticas educativas que desenvolvem diariamente nas turmas de EJA. Esses tópicos serão abordados neste capítulo de análise.

4.1 DIRETRIZES CURRICULARES QUE FUNDAMENTARAM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CURITIBA

A trajetória da educação de Jovens e Adultos em Curitiba se iniciou por meio de um programa de educação no ano de 1991, destinado a classe trabalhadora que não possuía escolarização. Nesse ano, através do Parecer 01/91 e da Deliberação 05/91, Curitiba recebeu a aprovação do Conselho Estadual de Educação/PR para realizar um experimento pedagógico pelo período de dois anos que funcionava em 36 escolas municipais, denominado “Programa Preliminar de Educação Básica de Jovens e Adultos”. Em 1992 esse programa foi reconhecido pelo INEP como um grande Avanço na área da Educação de Jovens e Adultos. (Curitiba, 2012).

No ano seguinte, esse programa foi incorporado ao sistema Estadual de Ensino através do Parecer 162/93, o Conselho Estadual de Educação, em 1993, junto à Prefeitura Municipal de Curitiba, ofertou a modalidade EJA, garantindo atendimento aos jovens acima de 14 anos e adultos da primeira à quarta série, com o objetivo de adequar o ensino fundamental referente à educação básica. Já no ano de 1994, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2012 p.18) o projeto foi ampliado para toda a Rede Municipal com o intuito de atender

adultos e jovens acima de 14 anos de idade, garantir o ensino fundamental a quem não teve acesso na idade própria, e garantir a atuação dos docentes concursados no município nessa modalidade de ensino, a fim de proporcionar uma educação de qualidade a esse público. Nesse mesmo período passou-se a ofertar, ficando vigente até 2009, ações pedagógicas descentralizadas (APEDs), que buscavam atender os locais com baixa demanda de ensino. Essas ações voltadas à Educação de Jovens e Adultos, estiveram sempre voltadas “[...] a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral”. (Curitiba, 2012 p.19).

Como apontam as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006 p.49), desde 1989 com o objetivo de regularizar a vida escolar das pessoas que não haviam concluído seus estudos, eram ofertados Exame de Equivalência, a fim de proporcionar a comprovação da escolaridade nos primeiros anos do Ensino Fundamental (antiga 4ª série), por meio dessa certificação era possível então que realizassem a matrícula na (antiga 5ª série) do Ensino Fundamental para assim darem continuidade aos seus estudos.

Em 2001 essa modalidade de ensino progrediu, por meio de diferentes segmentos, o projeto “Hora da EJA” era estimulado e apoiado por empresas e instituições religiosas ao trabalho com a EJA, nesse período foram realizadas diferentes parcerias, incluindo também a Secretária Municipal de saúde que promoveu o programa “Alfabetizando com saúde” onde eram alfabetizadas nas unidades de saúde, pessoas com idade superior a 50 anos. Logo em 2005 o programa “Brasil Alfabetizado” do governo federal passou a alfabetizar adultos em espaços não escolares. Nesse mesmo ano ainda em parceria com o governo federal, instaurou-se o “Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Provojem Urbano, por meio do Decreto Federal nº 557, de 05 de outubro de 2005. Conforme aponta (Curitiba, 2023 p. 19) “[...] o programa visava o desenvolvimento do educando, a cidadania e a qualificação para o trabalho”, esse programa teve e sua oferta estendida até o ano de 2016, e contava também com um auxílio financeiro no valor de 100,00 reais, oferecido aos estudantes.

Em 2006, foram lançadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, que em seu volume 4 abordava as especificidades e o histórico na EJA no Brasil e em Curitiba.

A partir daí ocorreram diversas mudanças no ensino fundamental e em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE), juntamente com o Conselho Estadual de Educação (CEE), orientaram diretrizes operacionais para a EJA, definindo a nova idade para ingresso na modalidade, passando a ser a partir desse momento, 15 anos de idade, nesse período também foram delimitadas o mínimo de 1200 horas para a conclusão do curso.

No ano de 2012, Curitiba implementou uma nova Diretriz Curricular para a Educação de Jovens e Adultos no município, que buscou aprofundamentos, discussões e estudos para atender as demandas dos participantes dessa modalidade de ensino, levantando reflexões sobre os desafios existentes, bem como oportunizar o acesso e permanência na escola, a continuidade nos estudos e repensar a prática pedagógica.

Com a criação dos documentos: “Plano Municipal de Educação (2015 - 2025)”, e o “Plano Nacional de Educação (2014 – 2024)”, são mobilizadas metas a níveis municipais e federais que abordam a necessidade de superar o analfabetismo e oferecer educação profissional ao público adulto não alfabetizado. Vemos que atualmente no que diz respeito a educação de Jovens e Adultos, o Plano Municipal de Educação (2015-2025), Lei Ordinária 14681 2015 compreende em suas metas 8, 9 e 10 a necessidade de:

META 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

META 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

META 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (Curitiba, 2015, p.12 -13).

A partir do disposto na legislação verifica-se uma preocupação do município em estar em consonância com o Plano Nacional de Educação que em suas metas 9 e 10 discorrem sobre:

Meta 9 — Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015; erradicar o analfabetismo absoluto; e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10 — Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos (EJA), nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (Curitiba, 2015, p.12 -13).

Com o que nos apresenta o Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Curitiba (2024), percebemos que a falta de dados apresentadas nas tabelas de indicativos, dificultam a compreensão a respeito da consolidação das metas, podemos apenas reforçar com o que é disposto no texto da página 81, em que afirma que “[...] a proposta precisa de amadurecimento para possível viabilização para o ano de 2025” (Curitiba, 2024, p.81), nos trazendo reflexões de que patamares ainda precisam ser alcançados para que as metas para a Educação de Jovens e Adultos no município de Curitiba sejam cumpridas. Já no Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2024), algumas das principais conclusões que podemos chegar é que “a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade do País (Indicador 9A) foi de 94,6% em 2023, distante, portanto, 5,4% da meta de 100% para 2024.” (Brasil, 2024, p. 224). E também que de acordo com o que estava previsto na meta 10 “o percentual de matrículas da EJA na forma integrada à educação profissional (Indicador 10) é de 4,7% em 2023. Esse resultado representa a continuidade de pequenos crescimentos desde 2019, mas ainda distante da meta estabelecida para 2024”. (Brasil, 2024, p. 242).

Sendo assim, é possível identificar que as metas não atingiram o que havia sido proposto inicialmente em ambos os documentos, reforçando que a Educação de Jovens e Adultos, ainda precisará manter-se resistente como sempre esteve, na busca por valorização e no cumprimento de metas para que os adultos não escolarizados, sejam alfabetizados.

Ao longo da breve descrição dessa trajetória é notório como apontado nas Diretrizes (Brasil, 2023, p. 20) “[...] a necessidade de fortalecer a consciência social do direito à educação ao longo da vida que se coloca para além da conclusão das etapas da escolarização”. Compreendendo que todo conhecimento adquirido dentro da escola e a ressignificação dos que já possuem permitirá ao estudante a ampliação de sua autonomia e a emancipação para a vida.

Como apontam as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2023), as turmas da EJA são compostas muitas vezes por mulheres devido ao fato

de que por muito tempo o espaço escolar ficou restrito apenas aos homens, as vagas também são ocupadas por estudantes trabalhadores que iniciaram sua jornada de trabalho muito cedo, deixando o estudo em segundo plano, e estudantes que possuem necessidades relacionadas à deficiência, pois muitos deles chegam até a idade adulta sem saber ler e escrever.

Em 2023, temos uma nova reformulação das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos em Curitiba, pois:

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministério da Educação (MEC), em dezembro de 2017, atendendo às orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n.º 9.394/1996), tornou-se necessária a adequação dos currículos. (Curitiba, 2023 p. 9)

Esse novo documento contribui para a atualização do olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos e os sujeitos que a compõem, a partir das diversas transformações, inovações culturais, sociais, políticas e econômicas que permeiam a nossa sociedade, buscando incluir nas salas de aula, possibilidades de contribuição para a emancipação dos estudantes a partir de reflexões e estudos mais atuais.

Com base nesse histórico apresentado, é possível identificar que a cidade de Curitiba ofertou a EJA - ensino fundamental e médio, em escolas públicas, baseada na metodologia gerada por uma perspectiva flexível, respeitando as particularidades dos estudantes com estratégias que possibilitam a conciliação entre estudo e trabalho. Curitiba incentivou e incentiva até os dias atuais o uso de recursos tecnológicos, buscando ampliar o acesso tecnológico aos adultos, bem como promover projetos de formação inicial e continuada para professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, preocupa-se com a questão primordial de inclusão, garantindo a presença de alunos com deficiência, imigrantes e refugiados.

4.2 QUESTÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS APÓS A IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Para realizar uma comparação entre as Diretrizes Curriculares do município de Curitiba, após a implementação da BNCC e apresentar relatos dos docentes a respeito de suas percepções sobre o novo documento curricular, foram consultados alguns documentos orientadores utilizados ao longo do tempo para guiar o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos em Curitiba.

Todos eles contribuíram para que a EJA passasse por uma crescente ao longo dos anos, permitindo a escolarização dos estudantes que não tiveram “acesso à elevação da escolaridade básica e qualificada” (Curitiba, 2015, p.53).

Daremos ênfase, principalmente, a dois documentos utilizados ao longo do tempo, denominados Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos em Curitiba, um publicado em 2012, e o outro, em 2023, após a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Nossa intenção é realizar uma comparação entre esses documentos buscando identificar se e quais foram as mudanças ocorridas na nova Diretriz do município, que aponta o que a EJA deve contemplar enquanto componentes curriculares, objetivos, conteúdos e critérios de ensino aprendizagem. Juntamente a isso, apresentaremos trechos de falas dos participantes da pesquisa a respeito de suas impressões sobre a Diretriz atualizada.

Em conformidade com a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei Nº 9.394/1996) e a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017, todas as Diretrizes curriculares precisaram ser readequadas buscando dialogar com o novo documento mandatário vigente. O CNE atua para a melhoria da qualidade das demais etapas e modalidades da Educação Básica, e com relação à EJA, reconheceu que era necessário atualizar suas diretrizes para orientar a organização e a oferta da EJA alinhadas à BNCC e a Lei nº 13.415/2017, considerando as peculiaridades do público alvo e do processo pedagógico adequado para lidar com as suas características educacionais específicas, e os desafios ligados ao fato de que as aprendizagens não acontecerão na idade própria, sendo necessário então metodologias e recursos didáticos apropriados para o processo de ensino e da aprendizagem. (Brasil, 2021, p. 2).

Sendo assim, em 2023, como já citado anteriormente, houve a atualização das Diretrizes Curriculares do município de Curitiba para a Educação de Jovens e Adultos, a diretriz anterior havia entrado em vigor no ano de 2012, deixando entre elas uma lacuna de 11 anos até sua atualização.

A partir da análise comparativa das Diretrizes, identificamos um novo layout e capa, porém ambos permanecem com o mesmo nome “Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos”, mas na versão de 2012, vemos que na capa a mantenedora deixou bem especificado que esse documento estava voltado a fase 1, como era denominado a EJA ensino fundamental de acordo com as antigas Diretrizes, já no documento novo vemos a inclusão do emblema da cidade e do ano de

homologação (2023). As folhas de rosto seguem ambas apresentando a mantenedora e os responsáveis por cada departamento que contribuiu na elaboração dos documentos.

Nas Diretrizes de 2012, consta uma apresentação, com alguns conceitos que fundamentam a EJA e o conteúdo a ser encontrado no documento, dentre eles a explicação de que “este documento configura-se como o conjunto de práticas que proporcionam a reorganização e a sistematização da proposta de trabalho com a EJA neste município” (Curitiba, 2012, p. 05). Já na Diretriz Curricular para a Educação de Jovens e Adultos de 2023, temos a carta da secretária que faz a apresentação do documento, em um dos trechos da carta constam as seguintes informações: “o documento que lhes apresento expressa o trabalho coletivo dos profissionais docentes e gestores da modalidade EJA e destaca a organização curricular da RME de Curitiba, nessa modalidade, em consonância com os pressupostos da BNCC” (Curitiba, 2023, p. 05). Neste trecho já é possível identificar a principal mudança, uma vez que a atualização da Diretriz curricular foi realizada para dar conta das solicitações da BNCC. P4 afirma que: “Com a chegada da BNCC, nosso município reviu o currículo e dessa vez a EJA foi lembrada em sua totalidade. O único fator que poderia ser melhorado nessas diretrizes, é a separação de conteúdos por período como no Fundamental”. Podemos identificar por meio dessa fala então, mudanças positivas, porém ainda não tão facilitadoras para quem utiliza as Diretrizes Curriculares diariamente na construção do planejamento.

Em seguida nos é apresentado os sumários, a partir das informações contidas nessa seção dos documentos, podemos observar que em ambos, são mantidas a introdução, o histórico da educação de Jovens e Adultos no Brasil e também no contexto Curitibano, em seguida vemos nos dois documentos que a caracterização dos sujeitos que frequentam a EJA é mantida também, bem como a formação dos professores e as orientações a respeito da avaliação.

As seguintes mudanças observadas em relação a análise do sumário, se configuram em que nas Diretrizes (2012) é apresentada a “estrutura da modalidade da educação de jovens e adultos do município de Curitiba”; a “organização curricular da educação de jovens e adultos do município de Curitiba: os eixos Ciência, Cultura, Trabalho e Tempo”; a “documentação escolar”, bem como o “registro do aproveitamento escolar do estudante”; “ficha Individual de acompanhamento”; “permanência do estudante nesta modalidade de ensino”; e

“formas de transferência e a legislação que fundamenta a modalidade da educação de jovens e adultos do município”. A atual Diretriz Municipal para a EJA não deixou de contemplar essas informações, porém as fez incorporadas ao longo das outras seções do documento.

Já na Diretriz atualizada de (2023) temos o capítulo que aborda a temática do “currículo em ação” e “as áreas do conhecimento”, divididas entre: “área do conhecimento linguagens”, que compreende os componentes curriculares de língua portuguesa, educação física e arte; “área do conhecimento matemática” que compreende o componente curricular de matemática; “área do conhecimento ciências da natureza” que compreende o componente curricular de ciências e “área do conhecimento ciências humanas”, que compreende os componentes curriculares de história, geografia e ensino religioso, vindo a atender as demandas da base que faz a divisão por áreas do conhecimento. A partir do sumário já conseguimos observar uma disposição mais clara das áreas do conhecimento, abordadas na Diretriz (2023), onde são bem especificados os componentes curriculares a serem explorados nessa modalidade de ensino, sendo que a Diretriz de 2012 não apresentava essas informações no sumário. P3 nos aponta que “a partir de meados do ano passado, 2023, foi disponibilizado o currículo novo, mais atual, com a aparência mais limpa e organizada, nos conteúdos, não houve muitas mudanças”.

As introduções dos documentos também apresentam mudanças, uma vez que a introdução da Diretriz (2012), nos apresenta os eixos articuladores que norteavam a EJA, anteriormente à implementação da BNCC. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a educação de Jovens e Adultos.

Ciência, Cultura, Trabalho e Tempo são definidos como base da proposta e do desenvolvimento curricular na EJA com vistas a trazer para o contexto escolar a compreensão de que essas dimensões da vida humana não se produzem independentemente da sociedade e dos homens. Assim compreendidos, Ciência, Cultura, Trabalho e Tempo compõem um eixo a partir do qual se pode atribuir significado aos saberes e práticas escolares. (Brasil, 2012, p. 10).

Já a Diretriz atualizada em 2023, em sua introdução nos contextualiza da reestruturação curricular para estar em consonância com a BNCC e nos apresenta uma nova configuração, dessa vez pensada e dividida por áreas do conhecimento,

“possibilitando uma visão globalizadora, abrangente de seleção e integração do conhecimento” (Curitiba, 2023, p. 11). As áreas dividem-se então da seguinte maneira:

Linguagens: trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem - Língua Portuguesa, Educação Física e Arte.

Matemática: assume um papel fundamental para o pleno acesso dos sujeitos à cidadania - Matemática.

Ciências da Natureza: é representado por um único componente de mesmo nome - Ciências da Natureza.

Ciências Humanas: compõem um campo cognitivo dedicado aos estudos da existência humana e das intervenções sobre a vida - História, Geografia e Ensino Religioso. (Curitiba, 2023, p. 11).

O P7 reforça o que apontamos anteriormente e acrescenta dizendo que “O que mudou com o novo currículo foi a classificação, períodos e etapas e a quantidade de horas aula para cada componente. Assim, o 1º período aborda as (1ª s 2ª e 3ª etapas); o 2º período a (4ª e 5ª etapas). Os componentes que abrangem a modalidade da EJA, (Linguagem, Português, Arte e Educação Física- com 6 horas aulas); (Matemática, 4 horas aulas); (Ciências humanas, história, geografia e Ensino Religioso, 3 horas aulas) e (ciências Naturais, com 3 horas aulas), totalizando 16 horas aula semanais.

No capítulo que aborda os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, assim mencionados em ambas as diretrizes, podemos compreendê-los como: “[...] jovens e adultos que, por algum motivo, precisaram interromper ou nem realizaram seus estudos na idade prevista por lei e que após adultos retornam à escola, buscando a satisfação de suas necessidades pessoais e profissionais” (Curitiba, 2023, p.21). Esses estudantes compõem “[...] uma heterogeneidade quanto à idade, aos níveis de construção do conhecimento escolar, às experiências de vida, à bagagem cultural, às crenças religiosas e às expectativas de futuro.” (Curitiba, 2012, p.21). Diante dessas informações compreendemos que são diversos os perfis de estudantes dentro das salas de aula, diferentes realidades e experiências permeiam as turmas de EJA, sendo necessário então propostas pedagógicas que acolham e contemplem as necessidades desses sujeitos, bem como diferentes metodologias a fim de atingir a todos, visando a emancipação dessas pessoas.

São contempladas nas duas Diretrizes também, os professores e a formação profissional para melhor atender essa modalidade de ensino, demonstrando que o profissional para atuar com a Educação de Jovens e Adultos precisa possuir uma

postura diferenciada “[...] o perfil do professor da EJA exige dos profissionais da educação o compromisso com a mudança social, empatia com os seus estudantes, interesse e busca por conhecimento e desejo de transformação e amor pela educação” (Curitiba, 2023, p.28). Além de “[...] conhecimentos didáticos, para relacionar os conteúdos, recriar procedimentos que favoreçam a organização curricular, para que possam promover práticas pedagógicas flexíveis e adequadas às necessidades”. (Curitiba, 2012, p.34). Compreende-se então que para atuar com a Educação de Jovens e Adultos o professor precisa estar preparado para acolher os estudantes em suas diferentes realidades e propor práticas pedagógicas que estejam voltadas às suas necessidades educacionais comprometendo-se então com uma “[...] educação libertadora e emancipatória”. (Curitiba, 2023, p.26).

No que diz respeito à avaliação, a Diretriz Curricular (2012) aponta que a avaliação deve ser vista como um aspecto que compreende os dados da aprendizagem, buscando a melhoria do ensino. Já a Diretriz Curricular (2023), expande essa discussão para pensarmos que “[...] avaliação da aprendizagem é diagnóstica, formativa, cumulativa e mediadora”. Essas formas de avaliação, segundo as Diretrizes Curriculares (2023), compreendem a avaliação diagnóstica como um momento de escuta, observação e aplicação de sondagens. Já a avaliação formativa contempla o acompanhamento da construção do conhecimento de acordo com os critérios de aprendizagem, incluindo desenvolvimento de projetos e aplicação de atividades avaliativas. A avaliação cumulativa e mediadora, de acordo com Diretrizes Curriculares (2023) está voltada ao desenvolvimento de uma prática onde professores e estudantes caminham juntos no processo de aprendizagem, promovendo o acompanhamento diário. Nesse aspecto na comparação das Diretrizes é possível identificar que após a atualização do documento, temos uma expansão da visão de avaliação, compreendendo várias fases do processo de aprendizagem a serem avaliadas e não somente como o levantamento de dados para a melhoria do ensino.

Num apanhado geral, após a leitura integral das duas Diretrizes, é possível observar uma grande mudança em questão de profundidade de conceitos, os textos apresentam mais subsídios e ideias para embasar reflexões pertinentes e a disposição da estrutura do novo documento, é apresentada de forma mais clara.

Após essa análise estrutural e conceitual das Diretrizes, agora entraremos em uma parte mais específica, onde possivelmente encontraremos a maior parte das

diferenças, elas são compreendidas nos documentos como: componentes curriculares e conteúdo. Ao observar os componentes curriculares apresentados, uma das principais mudanças que vemos é a incorporação desses componentes em áreas do conhecimento após a implementação da BNCC, na Diretriz de 2012, observamos que os conteúdos estão postos de maneira seguida e separados apenas por tópicos.

Utilizaremos um quadro para facilitar a comparação das mudanças encontradas nos organizadores curriculares por componentes. Debruçando-nos um pouco mais sobre o “antes e depois” desses documentos, é possível observar as principais mudanças estabelecidas, relacionadas principalmente, aos aspectos mobilizados abaixo.

QUADRO 6 - MUDANÇAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE CURITIBA (2012-2023)

Itens analisados	Diretriz Curricular - 2012	Diretriz Curricular - 2023
Forma de apresentação do quadro de organização curricular.	Apresentação do nome do componente curricular, dividida entre 1º período e 2º período. Disposição de três colunas elencando: objetivos, conteúdos e critérios de avaliação.	Apresentação do nome do componente curricular, dividida entre 1ª etapa, 2ª etapa, 3ª etapa e 4ª etapa. Nome da unidade temática. E disposição de três colunas elencando: objetivos, conteúdos e critérios de ensino aprendizagem.
Apresentação de fundamentação teórica dos componentes curriculares.	Apresentados anteriormente aos quadros onde são estabelecidos os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação.	Apresentados anteriormente aos quadros onde são estabelecidos os objetivos, conteúdos e critérios de ensino aprendizagem.
Objetivos ligados a cada componente curricular.	Apresentados na primeira parte da tabela de forma clara, elencando o que deve ser alcançado ao longo das aulas.	Apresentados na primeira parte da tabela de forma clara, elencando o que deve ser alcançado ao longo das aulas.
Encaminhamento metodológico ao final da apresentação de cada tabela de organização curricular.	Encontrado ao final de cada tabela de organização curricular.	NÃO POSSUI
Componente curricular: Língua Portuguesa.	Objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, divididos em 1º e 2º período.	Objetivos, conteúdos e critérios de ensino e aprendizagem divididos por unidade temática.
Componente curricular: Matemática	Objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, divididos em 1º e 2º período.	Objetivos, conteúdos e critérios de ensino e aprendizagem divididos por unidade temática.
Componente curricular: Ciências	Objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, divididos em 1º e 2º período.	Objetivos, conteúdos e critérios de ensino e aprendizagem divididos por unidade temática.

Componente curricular: Geografia	Objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, divididos em 1º e 2º período.	Objetivos, conteúdos e critérios de ensino e aprendizagem divididos por unidade temática.
Componente curricular: História	Objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, divididos em 1º e 2º período.	Objetivos, conteúdos e critérios de ensino e aprendizagem divididos por unidade temática.
Componente curricular: Educação física	Objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, divididos em 1º e 2º período.	Objetivos, conteúdos e critérios de ensino e aprendizagem divididos por unidade temática.
Componente curricular: Arte	Objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, divididos em 1º e 2º período.	Objetivos, conteúdos e critérios de ensino e aprendizagem divididos por unidade temática.
Componente curricular: Ensino Religioso	NÃO POSSUI	Objetivos, conteúdos e critérios de ensino e aprendizagem divididos por unidade temática.
Referências	POSSUI	POSSUI

FONTE: As autoras (2024)

Em relação às mudanças ocorridas, destacamos a forma de apresentação das tabelas, pois na Diretriz atual podemos identificar uma organização por etapas, e anteriormente era dividido em períodos. Verificamos também que a Diretriz de 2012, dividia o quadro organização curricular por componentes curriculares, já a nova Diretriz utiliza-se de unidades temáticas, separadas por áreas do conhecimento.

A partir da análise dos documentos, observamos também que a Diretriz (2012) traz ao final de cada tabela, encaminhamentos metodológicos a respeito de cada disciplina, sendo possível uma maior reflexão sobre a prática pedagógica, já o documento atualizado em 2023 não aborda essa seção.

Após essa análise mais aprofundada dos dois documentos, chega-se à conclusão de que as partes teóricas que fundamentam e apontam reflexões para pensar o componente curricular, foram melhores estruturadas possibilitando leituras mais precisas, já os objetivos, conteúdos e critérios de ensino e aprendizagem, não sofreram muitas alterações.

Outra grande diferença entre os documentos, está no sentido que a Diretriz Curricular (2012) não incorpora o componente de “Ensino Religioso”. Nesse aspecto, importa ressaltar, a partir do que nos diz a Diretriz do ano de 2023, esse componente curricular deve “viabilizar os conhecimentos religiosos por meio de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de crenças, possibilitando assim a abordagem desses conhecimentos embasados na diversidade das culturas e

tradições religiosas”, Curitiba (2023). P4 ainda afirma que: “Antes do início da BNCC, Curitiba já contava com diretrizes norteadoras, porém percebia uma diferença entre elas e o plano curricular do Ensino Fundamental. Disciplinas como Ensino religioso não eram contempladas e isso era um fator negativo”.

Para além das Diretrizes estabelecidas no município de Curitiba, outro documento denominado “Caderno Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME)” lançado no ano de 2020, também se mostra relevante por conta das práticas pedagógicas de que apresenta. Esse documento foi realizado em dois blocos, no primeiro, constam alguns encaminhamentos direcionados para a ação pedagógica, e o segundo, descreve as práticas desenvolvidas pelos professores do município nos anos anteriores a 2020, o material descreve-se como algo que não está ali para ser seguido como uma receita ou um manual, mas sim como uma sugestão de encaminhamento para que os professores aprimorem seu trabalho. (Curitiba, 2020).

Esse caderno pedagógico resgata a essência do trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, inicialmente ele apresenta as características dos estudantes, que são formados por diferentes grupos de trabalhadores, donas de casa, pessoas com deficiência, com diferenças étnicas e de gênero. São pessoas que possuem histórias e experiências de vida singulares e precisam ser acolhidas pela sociedade e pelo espaço escolar” (Curitiba, 2020 p.15). Um dos maiores desafios enfrentados pela Educação de Jovens e adultos é a integralidade, que busca manter jovens e adultos na escola, embora sendo um desafio, a troca de experiências vivenciadas diariamente, “deve permitir que os estudantes desenvolvam habilidades pertinentes ao conhecimento sistematizado, que ampliem sua visão de mundo e sejam capazes de assumir seu espaço na sociedade com dignidade” (Curitiba, 2020, p. 24).

As propostas apresentadas neste caderno mostram um diálogo com as vivências já experienciadas pelos estudantes jovens e adultos e as particularidades que esse público possui, vindo a fazer parte de uma educação integral, o conceito de educação integral está inserido na BNCC e conduz a ideia de que:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do

adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (Brasil, 2017).

De acordo com o Caderno Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (Curitiba, 2020, p. 26) “na EJA, a elaboração do planejamento e das práticas pedagógicas pressupõem uma relação dialógica capaz de possibilitar aos educandos o pleno exercício da cidadania com consciência”.

Com base em todo histórico de progressos e por meio da criação de cadernos pedagógicos e adequações das Diretrizes Curriculares para Educação da EJA em Curitiba, foram notórios os avanços inovadores no campo educacional voltados para esse público específico, reforçando a importância de uma educação integral, a valorização da diversidade e dos aspectos sociais e culturais relacionados à idade dessa clientela. Desse modo, observamos que a educação da EJA em Curitiba busca assegurar o compromisso com uma educação inclusiva e diversificada, alinhada aos princípios de justiça social e igualdade. Com base nesse cenário, identificamos que avanços tenham sido consolidados ao longo dos anos, mas a EJA ainda está longe de um ideal de modelo de ensino possuidor da valorização que merece, tendo em vista o papel social que possui.

4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA: O QUE DIZEM OS DOCENTES

Para o desenvolvimento desta análise, foi realizada a leitura das sete cartas escritas pelas professoras e, a partir do que escreveram, elencamos, aqui, algumas categorias buscando contemplar as práticas que desenvolvem no contexto escolar em atendimento às Diretrizes da EJA. Diante disso, ao longo desta seção, apresentaremos essas categorias¹, num diálogo contínuo, entre as categorias estabelecidas a partir das cartas estão: valorização das experiências, e contextualização dos processos educacionais; atividades voltadas ao interesse dos alunos e planejamento de aulas; acolhimento/vínculo entre aluno e professor; adequação metodológica ao nível do aluno; promoção de rodas de conversa;

¹Grifaremos em negrito cada categoria analisada.

abordagem de conteúdos transversais/interdisciplinares; formação continuada dos professores; inovações e uso de mídias digitais; desenvolvimento da autonomia/emancipação.

FIGURA 2 - CATEGORIAS EXTRAÍDAS DAS CARTAS PEDAGÓGICAS



FONTE: As autoras (2024)

As diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2023) abordam como princípio:

o compromisso com o direito de aprendizagem, organizando o trabalho pedagógico voltado à heterogeneidade dos sujeitos da aprendizagem, por meio de um currículo que preconize a inclusão e a equidade, além de estar comprometida com a formação integral e o desenvolvimento humano global

de seus estudantes em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (Curitiba, 2023, p. 29)

Dentro das unidades educacionais, os docentes fazem a utilização das Diretrizes Curriculares, para o planejamento e construção de práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de atividades que ao mesmo tempo que se utilizam de experiências já vivenciadas pelos estudantes, culminam na aquisição de conhecimentos novos, a partir das reflexões realizadas.

Ao tratar do modo pelo qual as Diretrizes Curriculares devem ser pensadas/praticadas no contexto escolar, P1 dispõe que “O currículo da EJA necessita considerar as relações escola-comunidade e o retrato cultural dos estudantes”. Isso implica dizer que a prática curricular precisa levar em conta os conhecimentos adquiridos pelo aluno também fora da escola, pois o processo de aprendizagem ocorre numa via de mão dupla: a escola cumpre seu papel de ensinar, mas, para tal, precisa contemplar os saberes que já constituem o sujeito aluno.

Considerar esses saberes é algo essencial nesse processo, pois, conforme dispõe Ferro (2015, p. 146), “[...] a participação dialógica do alunado é condição *sine qua non* para um currículo socialmente justo, ao tempo em que este pode se configurar em local de embates e convicções culturais e sociais dos referidos sujeitos”. Diante disso, entendemos que é papel da escola valorizar as experiências de vida dos alunos, suas crenças, costumes, pensamentos, culturas etc., contextualizando, nesse caso, os processos educacionais, não se trata de ensinar de forma homogênea, desconsiderando as distintas realidades, mas de abarcar toda a heterogeneidade constitutiva da escola.

Essa forma de pensar o currículo, na intersecção escola-comunidade, é contemplada no fazer docente de P1, quando diz: “[...] busco sempre conversar com os estudantes para depois planejar, pois nosso planejamento deve levar em conta a origem dos estudantes, sua cultura, saberes, conhecimentos, mitos, projetos de vida, intencionalidade e o motivo pelo qual o estudante fez sua matrícula na EJA”. Em outras palavras, P1 nos mostra que o planejamento de suas aulas é pensado a partir dos conhecimentos previamente adquiridos pelos estudantes.

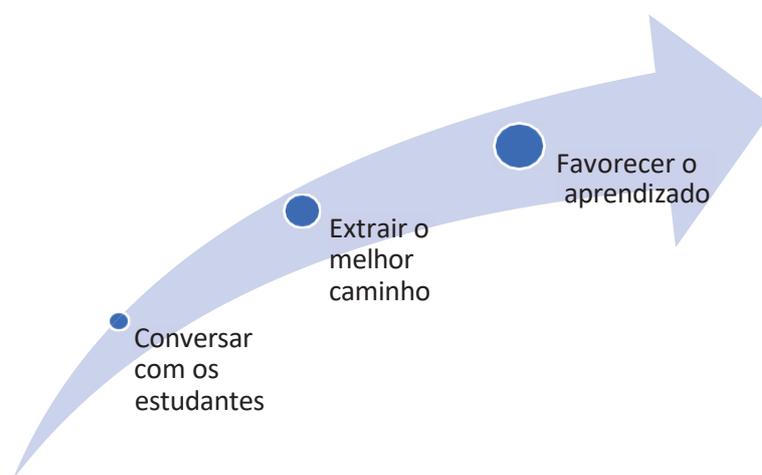
Como já discutido anteriormente, a Proposta Curricular (2002) nos apresenta a ideia de que “[...] esses saberes devem ser respeitados pela escola, como ponto de partida para a aquisição de outros” (Brasil, 2002, p. 98). Dessa forma, entendemos

que “os saberes nascidos dos fazeres” dos estudantes precisam ser tomados como princípio para se chegar a novas aprendizagens, contribuindo para que se sintam valorizados dentro do processo de ensino. Em vista disso, “[...] faz-se necessário levar em conta, inicialmente, aquilo que o estudante traz como referência acerca do conteúdo proposto” (Curitiba, 2012 p. 68).

Assim como P1, P2 também nos revela que considera a realidade dos estudantes ao preparar suas aulas, quando afirma que “[...] o primeiro passo para conseguir realizar uma aula na Educação de Jovens e Adultos é ouvir atentamente o que o aluno fala e extrair dessa fala o melhor caminho para favorecer o aprendizado”. Com base nisso, vemos que nessas turmas de EJA as professoras realizam uma escuta ativa para desenvolver a aprendizagem dos alunos, perpassando um dos pilares da educação popular, ao considerarem os saberes adquiridos ao longo da vida para, então, expandirem novos saberes.

Esse processo de ensino está em consonância com o que aponta o Caderno Pedagógico da EJA de Curitiba (2021, p. 35), ao considerar que as práticas desenvolvidas na EJA precisam compreender que “[...] toda e qualquer aprendizagem parta da realidade dos estudantes, e traga seus contextos e suas histórias de vida, resgatando as experiências a partir da escuta ativa”. Tanto P1 quanto P2, nesse caso, buscam num primeiro momento escutar o aluno, para então, encontrar a melhor forma de ensiná-lo e facilitar seu aprendizado, processo que buscamos representar na figura abaixo.

FIGURA 3 - AÇÕES DE P1/P2



FONTE: As autoras (2024)

Todo esse processo englobando o conhecimento prévio e o conhecimento novo é importante porque, assim como dispõe P2, “[...] cada estudante tem sua trajetória e essa trajetória deve obrigatoriamente permear a sala de aula”. Daí a necessidade, conforme nos aponta Vargas (2005, p. 182), de “[...] conhecer os sujeitos em sua realidade e o contexto social em que estão inseridos”. Ao compreender, acolher e valorizar a bagagem que o estudante adulto traz consigo, o professor o faz se sentir no centro do processo de ensino, dando-lhe motivação para avançar na construção do conhecimento.

Ainda de acordo com Vargas (2005, p. 182), “[...] o importante é a valorização dos sujeitos, conhecer de fato quem são os educandos, de onde vêm, quais são seus sonhos. Valorizar os saberes construídos em sua trajetória de vida”. Diante disso, não defendemos a ideia de uma “romantização dos saberes populares”, considerando que esses conhecimentos podem conter várias falhas e limitações, mas, sim, a exploração e a ressignificação de diferentes conhecimentos, a fim de ampliar a visão de mundo dos educandos.

O P2 conclui seu pensamento sobre a **valorização das experiências e dos saberes dos estudantes** dizendo que, muitas vezes, as trajetórias dos estudantes “[...] vêm carregadas de princípios negativos dos quais rotulam os estudantes como pessoas que não conseguem atingir seus objetivos, ou trajetórias de dificuldades que causaram experiências traumáticas”. Sob essa ótica, P4 afirma já ter trazido para dentro da sala de aula propostas em que foi possível resgatar com os alunos “[...] suas lembranças de infância, vínculo familiar e construir suas narrativas de vida”, o que culminou na produção de um material em formato de textos para uma paródia.

Ao trazer essa reflexão, Vargas (2005) defende a ideia de que as pessoas precisam se apropriar de suas histórias e se tornarem sujeitos. Assim, as histórias da comunidade e das pessoas “[...] precisam ser resgatada, lembradas, compartilhadas com os outros, cada pessoa ou cada grupo, para compreender a sua contribuição dentro do movimento e, dali extrair significados para sua vida” Vargas (2005, p. 182). No processo educacional, compreender as realidades de cada sujeito e suas histórias, atreladas ao conhecimento que será adquirido na escola, conduz os estudantes a um desenvolvimento integral. Como afirmam as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos do município de Curitiba:

[...] compreender esses sujeitos em sua diversidade, a partir de suas experiências, culturas e histórias possibilita que a escola possa ofertar condições de aprendizagem que estejam ligadas à realidade do estudante. Assim, pode-se propiciar uma educação de qualidade que vai além do ensinar, mas que educa em todos os tempos e lugares ao longo da vida, de forma integral. (Curitiba, 2023, p. 21).

A educação compreendida de maneira integral possibilita a **am da autonomia** dos estudantes nos mais variados aspectos da vida. De acordo com Freire,

Por sermos seres de cultura, nós, homens e mulheres, somos necessariamente dependentes. Ser autônomo é ter capacidade de assumir essa dependência radical derivada de nossa finitude, estando assim livres para deixar cair as barreiras que não permitem que os outros sejam outros e não um espelho de nós mesmos. (Freire, 1997, p. 46).

A partir do que nos aponta Freire, a dependência permeia as salas de aula da EJA, tornando professores e estudantes dependentes uns dos outros, no sentido de os professores se afastarem da ideia de moldar o processo de ensino conforme sua própria visão de mundo, de forma que os estudantes possam participar ativamente da construção do conhecimento.

A partir da experiência compartilhada por P4, é possível identificar uma grande aproximação da prática significativa realizada em sala com o que está proposto no nas Diretrizes Curriculares, em termos de valorização das experiências dos estudantes. Assim, mesmo que o docente não tenha a percepção da importância do valor dessa prática no início de sua jornada, a dinâmica da EJA, em consonância com as Diretrizes, vai indicando as possibilidades, como demonstra P5: [...] Imaginava que seria uma troca de conhecimento e em um determinado tempo de assimilação e acomodação desse conhecimento, mas com o passar dos dias percebi que o conhecimento está atrelado diretamente a vivência dos alunos”.

Como podemos perceber, ao iniciar seu trabalho na EJA, P5 deparou-se com algo diferente do que havia imaginado, o que, possivelmente, interferiu no modo como o professor atua em sala de aula. Como aponta Arroyo (2005, p.226), “[...] A educação popular e a EJA enfatizam uma visão totalizante do jovem e do adulto, como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória”, daí a importância de os estudantes da EJA serem compreendidos e visualizados em sua totalidade, não como sujeitos que chegam à

escola sem o domínio de conteúdos específicos, mas sim, dotados de conhecimentos advindos de suas experiências de vida. Diante desse cenário, Caldart afirma que:

[...] As pessoas se educam nas ações porque é o movimento das ações que vai conformando o jeito de ser humano. As ações produzem e são produzidas no meio de relações sociais, ou seja, elas põem em movimento um outro elemento pedagógico fundamental que é o convívio entre as pessoas, a interação efetiva que se realiza entre elas, mediada pelas ferramentas herdadas de quem já produziu outras ações antes (cultura). (Caldart, 20025, p. 245).

A inter-relação entre o que foi apontado nos leva a refletir que na EJA as relações e trocas entre professores e educandos são de extrema importância, afinal “[...] o vínculo é necessário, para que a aprendizagem aconteça” (P5). P5 ainda nos leva a compreender, a partir de mais um dos trechos de sua fala, que “[...] as aulas se tornam muito mais produtivas se os temas utilizados estiverem diretamente relacionados à experiência dos alunos”. Dessa forma, como apresentado no documento Curitiba (2023, p. 137), os estudantes da EJA buscam se inserir na sociedade, portanto o ensino não pode desconsiderar ou menosprezar o conhecimento que já possuem.

Buzioli e Tassoni (2021, p. 1073) tecem reflexões a respeito do processo de aprendizagem e de aquisição do conhecimento, apontando que o estabelecimento das relações entre conhecimentos já adquiridos ao longo da vida e os conhecimentos novos que estão sendo sistematizados é fundamental, pois é nesse fortalecimento e nas interações com o objeto de conhecimento que se dá o desenvolvimento das aprendizagens. Nessa linha, P7 expõe que é necessário “[...] acolher, dialogar e abrir rodas de conversa” para incentivar e motivar os estudantes a darem continuidade no processo de ensino, bem como “[...] contemplar o contexto diário que eles (estudantes) trazem para os debates sobre sua história de vida”.

Nesse sentido, o vínculo e as aulas pautadas por meio da dialogicidade conduzem o estudante à aquisição de novos conhecimentos no ambiente escolar. E podemos perceber que, na rede municipal de Curitiba, conforme apontaram os professores nas cartas, esse é um ponto chave no processo de aprendizagem, pois a maioria dos profissionais participantes da pesquisa demonstraram preocupação e interesse em incluir em suas práticas, formas de trazer as experiências

e aprendizagens já adquiridas pelos estudantes, como base para o processo de aquisição do conhecimento.

O **desenvolvimento de atividades relacionadas aos interesses dos estudantes e o planejamento de aulas práticas**, nesse sentido, é fundamental para tornar a aprendizagem mais significativa. A Diretriz Curricular atual de Curitiba (2023, p. 29) traz esse aspecto, com vistas a garantir para todos, os direitos de aprendizagem, respeitando os mais diversos tempos de vida e interesses, independentemente de seus contextos políticos, históricos e sociais.

Nesse processo de valorização dos interesses dos estudantes, P1 menciona uma prática que considera uma das atividades mais significativas desenvolvidas durante o ano: “[...] a produção de um tapete” a partir do desenvolvimento de “[...] um projeto de sustentabilidade”. Em seu relato, o professor dispõe que essa atividade foi bastante significativa porque a estudante que tinha conhecimentos e habilidades para a confecção do tapete experienciou a possibilidade de compartilhar seus saberes e fazeres.

P1 discute que, devido a essa troca de experiências, no momento de desenvolvimento dessa prática, “[...] a estudante foi promovida a professora e se sentiu muito feliz”, uma vez que viu seu conhecimento tomando forma de maneira prática, contribuindo para o processo de aprendizagem. O projeto ainda estreitou relações entre os estudantes e os professores, pois, com o tapete pronto, conforme aponta P1, “[...] fizemos uma rifa e com o dinheiro fizemos uma noite da pizza”.

A partir desse relato, é possível observar o desenvolvimento de uma proposta que provavelmente foi bastante significativa aos estudantes, ao trazerem para dentro da sala aquilo que já conhecem, aliada a outros conhecimentos, como sustentabilidade e matemática, explorados pela professora. Na mesma linha dessa experiência, P2 registrou uma prática que considera de grande relevância em sala: “[...] o uso de biografias e autobiografias, de personagens conhecidos ou não”.

Para o desenvolvimento desse trabalho, ela relata que utilizou “[...] relatos, textos, livros, entre outros”, para a localização de informações de “[...] pessoas verídicas que despertam a atenção dos estudantes e os inspiram”. Por meio da realização desse trabalho, P2 diz desenvolver “[...] as propriedades do sistema de escrita alfabética e as demais áreas são trabalhadas, abusando inclusive da interdisciplinaridade”.

Em sua fala, P4 revela utilizar a interdisciplinaridade em sua prática: “[...] procuro contemplar os conteúdos de forma interdisciplinar, pois eles são amplos”. Assim também, P5 evidencia que em suas aulas a interdisciplinaridade permite “[...] trabalhar diversos conteúdos em diferentes áreas do conhecimento”. Vale mencionar, que a **abordagem de conteúdos transversais e interdisciplinares**, realizada a partir de diferentes componentes curriculares, permite aos estudantes terem uma visão global do que está sendo discutido, assim como refletirem de formas diversas acerca da temática explorada. Os estudos de Gomes e Fernandes, nos levam a compreender que:

A interdisciplinaridade baseia-se na apresentação de questões, temas e problemas que, para serem abordados ou resolvidos, exigem a mobilização de habilidades e saberes de mais de uma disciplina ou área do conhecimento. O objetivo dessa abordagem é estimular os alunos a fazerem conexões entre as diferentes disciplinas, proporcionando uma compreensão mais ampla do tema que está sendo proposto em sala de aula. (Gomes e Fernandes, 2024, p. 9)E

Ainda de acordo com Gomes e Fernandes (2024, p.9), no que diz respeito a Educação de Jovens e Adultos a interdisciplinaridade possibilita “justamente essa conexão entre os saberes escolares e a vida prática dos alunos adultos”. Na medida em que é possível a relação das experiências de vida, juntamente com os conteúdos aprendidos em sala de aula, possibilitarem que observem a relevância do que estão aprendendo ao mesmo tempo que em que ressignificam o que já sabem.

Como já citado por P3 anteriormente, as Diretrizes Curriculares antigas da EJA em Curitiba não contemplavam explicitamente conteúdos transversais, mas com a atualização houve uma preocupação nesse sentido. Nessa dinâmica, P3 relata em sua carta, outras propostas realizadas, afirmando que as que mais interessaram os estudantes, estavam voltadas ao preparo de receitas, trabalhos manuais e apreciação de filmes e fotografias:

[...] as que faziam mais sucesso entre os estudantes eram as que culminavam em comida: após trabalhar os bandeirantes e a fundação de Curitiba fizemos um arroz com carne, hoje conhecido como arroz carreteiro; após trabalhar o gênero textual notícia que falava sobre empreendedorismo familiar, fizemos pastel; a professora de ciências trabalhando microrganismos, fez pão caseiro com os estudantes. Após trabalhar o conto popular criamos os personagens em argila; após trabalhar o ciclo da água criamos um terrário vivo hermeticamente fechado para observar o “comportamento” da água. Entre as práticas que mais chamavam a atenção dos estudantes também estavam

aquelas que culminavam em um filme (“Vidas Cruzadas” após falar sobre igualdade racial e racismo estrutural) e aquelas que culminavam em fotografias antigas com o intuito de comparar como eram os lugares.

Todas essas atividades despertam um grande interesse por parte dos estudantes, que participam mais ativamente do processo, afinal, conforme pontua P4, eles “[...] gostam de inovações e aulas diferenciadas”. Em suas aulas, P4 discorre que os estudantes costumam “[...] participar ativamente de momentos artísticos e por gostarem de música, costumo incluir no meu planejamento”. Por meio da fala dessas professoras, podemos observar a preocupação em levar para os estudantes propostas diferenciadas, que envolvem experiências práticas e que estejam atreladas ao seu interesse, propiciando, concomitantemente, a assimilação de novos conhecimentos e experiências.

Dessa forma, podemos pensar, conforme aponta Soares (2011, p. 307-308), que o corpo docente, nesse caso, está engajado em propiciar um ambiente escolar que leve em conta a realidade dos estudantes, a partir da elaboração de propostas que estejam e que vão ao encontro “[...] das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços e a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades”. Enfatizamos assim, que o fazer docente não se limita apenas ao que está posto no currículo, ultrapassando limites e tornando possível a exploração de uma vivência de aprendizagem significativa. Afinal,

[...] independentemente do contexto histórico, político ou social, é necessário que os profissionais articulem as propostas e ações que venham a considerar e garantir os direitos de aprendizagem de todos os estudantes, respeitando seus saberes, seus interesses e seus tempos de vida”. (Curitiba, 2023, p. 29).

É preciso notabilizar que a realidade dos estudantes deve estar diretamente permeando o contexto escolar, sendo o planejamento de aulas práticas, fundamental no processo de ensino. Mas, não podemos deixar de destacar que, na EJA, o professor precisa ser um bom mediador, em vista das complexidades que envolvem a sala de aula, como: a grande diversidade de contextos sociais e realidades que podem surgir, a necessidade individual de aprendizagem de cada estudante, os diferentes ritmos e formas de aprendizagem, os conflitos de interesse, as propostas educacionais e os desafios na formação docente.

Para um trabalho diferenciado, o professor pode fazer uso de **inovações e mídias digitais**, como dispõe P7, ao afirmar que esse foi “[...] um recurso que auxiliou na organização e avanços”. As tecnologias podem ser aliadas do ensino também na EJA, pois os ganhos pedagógicos têm sido evidenciados no processo de aquisição do conhecimento e letramento dos jovens e adultos, refletindo em sua atualização em relação ao mundo atual. No sentido de compreender a importância do uso de tecnologia dentro do espaço escolar e sobretudo na EJA, concordamos com os apontamentos de Aquino, Pereira e Osório, quando discorrem que:

Diante das transformações econômicas, sociais e culturais pelas quais passa a sociedade, o uso das novas tecnologias apresenta grande relevância no meio escolar para os alunos da EJA, pois tornou-se fundamental como instrumento de apoio aos conteúdos estudados, o permitindo assim o aprimoramento do conhecimento e a inclusão digital. A escola, enquanto promotora da aquisição do conhecimento, não poderá ficar alheia a esse momento tão importante para a humanidade que são as novas ferramentas tecnológicas que contribuem, direta e indiretamente, no modo de pensar e projetar o futuro. (Aquino, Pereira e Osório, 2024, p. 216)

Sendo assim, é fundamental que as aulas na EJA incorporem experiências tecnológicas, a fim de elevar os estudantes para além do domínio das tecnologias digitais e sim incluí-los num contexto de letramento digital. Conforme apontam Aquino, Pereira e Osório realizar um trabalho que incorpore o uso de educação tecnológica na EJA, “[...] é proporcionar a eles um novo conceito de vida, seja profissional ou pessoal, assim os aparatos tecnológicos devem ser introduzidos ao trabalho do professor de modo a favorecer a aprendizagem na EJA que realmente proporcione a inclusão social”. (2024 p. 218).

Ademais, entendemos que o **acolhimento e o vínculo** construídos diariamente no ambiente escolar permitem aos professores, observar as necessidades e interesses dos estudantes relacionados ao estudo, e esse mesmo vínculo permite ao estudante ter confiança para dividir com os demais suas necessidades e curiosidades na escola. P1 aponta que os estudantes, principalmente os mais idosos, “[...] muitas vezes buscam suprir necessidades que não encontram na família, pois gostam de conversar e contar suas histórias”. P2, nessa mesma linha de pensamento, discorre que:

[...] na prática a sala de aula de uma turma de Educação de Jovens e Adultos é permeada por diferentes pessoas que buscam um aprendizado, refúgio,

uma cura, um conselho, um local para não precisar ficar em casa a noite, um local onde se tem um lanchinho para não ir dormir de estômago vazio, uma pessoa que possa ouvir as angústias do passado.

A fala de P3 resume o que os participantes apresentados anteriormente relataram, quando diz que, “[...] as aulas noturnas trazem uma mudança de vida significativa para nossos estudantes, mas mudam também nossas vidas e a visão que temos do mundo”.

Ao pensarmos as turmas de EJA como um ambiente heterogêneo, em relação a diferentes idades, vivências, culturas e experiências, podemos considerar uma grande heterogeneidade também no que diz respeito aos níveis de aprendizagem dos alunos, daí a necessidade de **adequação metodológica** do professor. Nessa perspectiva, a adequação metodológica compreende:

[...] necessidade de avaliar para planejar, diagnosticando o que cada estudante realmente necessita aprender e de que forma ele pode ser desafiado em suas possibilidades. Isso pressupõe atividades que não sejam simplistas, sem promover a reflexão e construção do conhecimento, e que também não sejam praticamente impossíveis de serem realizadas causando frustração desnecessária em relação à aprendizagem. (Curitiba, 2018, p.3)

Ressaltamos, assim, a importância de uma flexibilidade metodológica, a partir do uso de diferentes propostas que possam contemplar a todos. Diante disso, P2 aponta que o “[...] professor precisa compreender a dificuldade do aluno e seus “bloqueios” e através de muito investimento saber o momento certo de fazer a ponte entre o que já passou e o novo aprendizado”. Em sua trajetória profissional, P2 dispõe que:

[...] nunca e de forma alguma consegui presenciar em uma turma de EJA o aprendizado simultâneo. Cada um terá seu tempo. Não significa também que esperamos que todos cheguem ao mesmo ponto, o que também não acontece. Significa sim, que vamos estabelecer em nossa aula, planos, projetos e objetivos para que cada qual avance dentro de suas potencialidades e de acordo com o seu momento, pois apesar dessa mistura de fatores, o objetivo e a perspectiva final geram um fator em comum: concluir algo que ficou pra trás algum dia.

Dessa maneira, é necessário compreender e levar em consideração que, dentro de uma mesma sala de aula, existem diferentes pessoas, com diferentes experiências, que precisam ser respeitadas. Nesse sentido, P3 afirma que, em suas aulas, realiza adequações e planejamentos distintos para todos os estudantes, conforme o nível de conhecimento de cada um. Ela relata em sua carta, um período

em que sua turma era composta por 18 estudantes diferentes, no qual realizava “[...] 18 planejamentos diferentes, um para cada estudante, inicialmente pelo nível de cada um, seguido pela análise da dificuldade cada um”.

Desse mesmo modo, P7, ao relatar sua prática docente, reforça que busca priorizar os estudantes, principalmente os que demonstram “[...] fragilidades de interação escolar e pedagógica”, acrescentando em suas aulas “[...] estratégias que pudessem expandir nesse desafio inter-relacional e com atividades significativas”.

Nessa lógica, a flexibilização curricular pode ser propiciada, entre outras formas, por meio da **promoção de rodas de conversa**, mediante a troca de experiências entre os pares e a expressão dos estudantes por meio de sua oralidade. Essa é uma prática exercida por P1, que acredita que é fundamental um planejamento que “[...] contempla rodas de conversa, onde o estudante expõe suas ideias, é ouvido e respeitado pelos demais estudantes”. Assim também, P5, explica que utiliza a roda de conversa como uma forma de ouvir os estudantes, principalmente após as aulas de língua portuguesa, nas quais costuma fazer a utilização de vídeos: “[...] finalizamos sempre com uma roda de conversa sobre o vídeo, o que eles concordaram ou não e porquê”, fazendo com que dessa maneira o conteúdo apresentado aos estudantes seja problematizado, e não apenas consumido.

Conforme revelado por P7, durante toda sua trajetória profissional, sempre buscou diferentes estratégias para incorporar em seu trabalho — “[...] em todo esse percurso, algumas estratégias foram descartadas, transformadas e outras acrescentadas”, e, dentre elas, destaca a roda de conversa: “[...] percebi que esta forma de abrir discussão, diálogo, debates, rodas de conversa com a prática da estratégia filosófica, me auxiliou na expansão da criatividade, no desenvolvimento da oralidade e da escrita dos estudantes”. Nesse sentido, se remete aqui, a Silva e Benedictis (2021 p.275), cujo estudo nos faz refletir que:

[...] no diálogo entre os sujeitos, o professor(a) poderá perceber o contexto e as necessidades com relação às escolhas dos objetos de conhecimento necessários para aquele grupo. Nesse contexto, a escolha dos objetos do conhecimento irá depender do tempo formativo e da organização pedagógica da realidade dos(as) educandos(as). (Silva e Benedictis, 2021, p.275).

No entendimento da participante, esse processo foi fundamental para “[...] desinibir e ao mesmo tempo expandir a organização do pensamento dos alunos”. Por

meio da promoção de rodas de conversa, ela acredita atingir patamares elevados de ensino, pois dessa forma consegue “[...] elevar o estudante e o saber adquirido ao longo de sua vivência”. As Diretrizes Curriculares (2023, p.138), apontam que “[...] a organização das metodologias deve possibilitar o diálogo, a participação, a discussão e a contraposição de ideias, fomentando a criticidade e o protagonismo dos estudantes, fazendo com que se percebam como cidadãos pertencentes ao espaço que vivem”. E todo esse processo, na opinião de P7, só se torna possível mediante a **formação continuada dos professores**: “[...] cabe ao professor desempenhar seu conhecimento, buscar aprimoramento em todos os saberes e aproveitar as oportunidades” (P7).

É indiscutível que o aperfeiçoamento dos professores reflete muito na qualidade da educação na EJA, pois essa modalidade de ensino contempla características diferentes das encontradas no ensino regular normal, sendo necessária a busca constante por atualização e estratégias pedagógicas para a realização do trabalho com esse público. De acordo com as Diretrizes Curriculares de Curitiba (2023, p. 26), “O professor da EJA precisa comprometer-se com uma educação libertadora e emancipatória, reconhecendo a condição social dos jovens e adultos e compreendendo a educação como um direito de todos”.

A formação continuada da classe docente, em geral, é necessária e de extrema importância, porém, na EJA, podemos dizer que ela precisa ocorrer de forma estratégica, focada nas especificidades dos estudantes. A modalidade, portanto, requer uma atualização pedagógica em termos de metodologias e abordagens específicas para a aplicabilidade na EJA. Por meio da formação continuada, o professor adquire também a compreensão a respeito do perfil dos estudantes e desenvolve reflexões a respeito de sua prática, buscando o aprimoramento e a melhora na qualidade de ensino.

No âmbito dessa discussão, compreendemos, por meio dos registros dos participantes da pesquisa, que, no município de Curitiba, as práticas pedagógicas exploradas na EJA colocam os estudantes como construtores de seu conhecimento. Nas práticas descritas e reflexões realizadas pelos docentes, percebemos que, além das percepções do conhecimento de base, o praticado diariamente em sala está em consonância com o que propõe o currículo para a EJA no município, possibilitando a emancipação, a **autonomia** e o processo de humanização dos estudantes.

As categorias analisadas revelam que no município de Curitiba os profissionais que atuam com a Educação de Jovens e Adultos, preocupam-se com a qualidade do ensino e estão constantemente buscando aperfeiçoamento para levar até os estudantes jovens, adultos e idosos, participantes da EJA, diversas experiências educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos passou por diversas lutas até se concretizar enquanto um direito para todos, direito esse, já previsto desde a constituição de 1988, porém nos dias atuais observamos que esse direito ainda não abrange a todos como deveria, no Brasil muitos caminhos ainda precisam ser percorridos para que toda a população seja ao menos alfabetizada. Ao identificar esse grande desafio, nos propomos a pesquisar sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos dentro do município de Curitiba, tendo como objetivo principal analisar como se desdobram as práticas pedagógicas na EJA a partir da atualização das orientações curriculares na Rede Municipal de Curitiba, frente a implementação da BNCC. Nesse aspecto buscamos nos aprofundar nas Diretrizes postas para essa modalidade de ensino e também nas práticas que são desenvolvidas diariamente com esse público.

Através desse ponto de partida, foi possível identificar que após a implementação da BNCC em 2017 a orientação era para que todos os municípios reformulassem suas Diretrizes Curriculares para atender as novas recomendações educacionais, Curitiba então, teve sua Diretriz Curricular para a Educação de Jovens e Adultos atualizada no ano de 2023, sendo sua última atualização realizada no ano de 2012, gerando uma lacuna de 11 anos entre ambas. Ao realizar uma análise entre os documentos, vemos que poucas mudanças foram realizadas, porém identificamos que o desdobramento das reflexões a respeito das especificidades da EJA e também as diversas transformações, e inovações culturais, sociais, políticas e econômicas que permeiam a nossa sociedade e que emergiram ao longo do tempo, culminaram em uma visão mais ampliada da modalidade de ensino, considerando o estudante adulto em sua integralidade e possibilitando contribuições ainda maiores na emancipação e autonomia desses sujeitos.

A partir da análise das Diretrizes também foi possível identificar que nesse município, existe uma grande preocupação em levar para dentro das salas de aula a realidade dos estudantes e seus saberes adquiridos ao longo da vida, para serem somados ao conhecimento científico que será apresentado dentro da escola.

A formação continuada do professor, o uso de recursos tecnológicos, a inclusão e a preocupação com a profissionalização também circundam o debate da Educação de Jovens e Adultos dentro das Diretrizes postas para essa municipalidade, pois são

consideradas como pontos essenciais para a o desenvolvimento desses estudantes e a garantia de uma educação de qualidade.

Com a coleta de dados e a partir da essência do que os professores apresentaram em suas cartas, foi possível identificar em unanimidade o compromisso que possuem com a EJA, e os laços criados com os estudantes atendidos, buscando proporcionar o acolhimento na escola e a criação do vínculo positivo. Através do relato de suas práticas diárias identificamos que os docentes se preocupam com a valorização das experiências adquiridas fora da escola, e que essas são fundamentais para compreender a heterogeneidade de sua turma, assim, permitem que os estudantes, sintam-se participantes ativos do processo de ensino e construtores do seu conhecimento. Os participantes demonstraram preocupação em pautar suas aulas e atividades a estarem voltadas ao interesse dos alunos para que sintam prazer no processo educacional, e não abandonem a escola.

Algumas das estratégias apontadas pelos professores participantes da pesquisa revelaram que a realização de aulas que corroboram com as experiências dos estudantes, a promoção de rodas de conversa, nas quais eles são livres para expressar suas realidades, sentimentos e preocupações e também as adequações realizadas ao nível educacional de cada um, fazem com que os estudantes se sintam acolhidos na escola e ali queiram permanecer, vindo a concluir seus estudos. Por meio das cartas, foi possível identificar também que a transversalidade dentro do processo de ensino nas turmas da EJA, permitem que sejam abordados conteúdos como, cidadania, ética e diversidade cultural, perpassando diferentes áreas do conhecimento e possibilitando o desenvolvimento de competências críticas, sociais e reflexivas, contribuindo para a formação integral dos cidadãos, ao relacionar as experiências com o conhecimento escolar.

Por fim, nos indagamos, ao apontar as diferentes reflexões já discutidas ao longo do trabalho, temos de fato um currículo que abarca todas as especificidades da Educação de Jovens e Adultos? Sendo esse, um documento fundamental para a redução das desigualdades, reconhecimento das singularidades dos estudantes adultos, inclusão social, empoderamento e fortalecimento dos direitos de cada sujeito. Se analisarmos as Diretrizes com a boniteza das palavras postas lá, sim! Porém, por mais que seja possível identificar por meio das “vozes” dos docentes uma luta constante em busca da

transformação de vidas dentro da EJA, sabemos que a realidade diária enfrenta inúmeros desafios para atender as demandas dos estudantes. É preciso que olhemos com bastante atenção os diferentes cenários e políticas públicas que perpassam essa modalidade de ensino, muitas vezes com a falta de formação adequada dos professores, limitação de recursos destinados e falta de valorização. A partir dessas reflexões, que possamos continuar por meio de pesquisas e aprofundamentos, lutando pela valorização e visibilidade dessa modalidade de ensino que é fundamental em nossa sociedade e que ela possa contemplar um currículo vivo, realmente inclusivo e emancipador.

REFERÊNCIAS

AAAB (Org.). **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

ARAUJO, F. P de; SILVA A. F. da. Práticas Pedagógicas na EJA: reflexões sobre a prática docente. **Revista Interdisciplinar**. Encontro das Ciências. Ceará v.5 n.2 p. 114 - 129, 2022.

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

_____. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Alfabetização e cidadania: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Brasília: RAAAB, n. 11, p. 221-230, 2005.

AQUINO, Josilene Alves de; PEREIRA, Silvanis dos Reis Borges; OSÓRIO Neila Barbosa. Tecnologia da informação e comunicação: Um viés para a inclusão digital na EJA. **Revista Humanidades e Inovação** - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.10, n.16, 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. MEC, Brasília 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 10/12/2022.

_____. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação**. MEC, Brasília 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/inep-lanca-relatorio-do-5o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 24/06/2024

_____. Resolução n. 01, de 5 de julho de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000

_____. Parecer CNE/CEB nº 1/2021, aprovado em 18 de março de 2021 (2021a) – exame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=180911-pceb001-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em 05 de janeiro de 2023.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 (2021b)- **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1910

91-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192Acesso em 05 de janeiro de 2023.

CALDART, Roseli Saete. O currículo das escolas do MST In: AAAB (Org.). **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 243-257.

CAMINI, I. **Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Construindo o Plano Municipal de Educação, uma contribuição para o diálogo**, 2015. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/plano-municipal-de-educacao/5956>. Acesso em: 26/07/2024

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**, 2006, Volume 4.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – Fase 1**. 2012.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Adequação metodológica: **Integrando Saberes: aproximações entre língua portuguesa e matemática no 1º ano**, 2018. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/adequacaometodologica/9724>Acesso em: 12/11/2024.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno pedagógico: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, 2021.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**, 2023a.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação **Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Curitiba - Dados 2015 -2023**. Curitiba, 2024. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/plano-municipal-de-educacao/5956>. Acesso em: 26/07/2024

COUTINHO, Ana Carolina F. **Práticas e eventos de letramento de jovens e adultos**. Um estudo com porteiros em Maceió. 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.

DICKMANN, I.; DICKMANN I. (Org.). **Praxiologia das cartas pedagógicas –** Chapecó: Livrologia, 2022.

DICKMANN, I. As dez características de uma carta pedagógica. In: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (Org.). **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular**. Chapecó: Livrologia, 2020.

Em Busca De Saídas Para A Crise Das Políticas Públicas De EJA. São Paulo: Movimento Pela Base, 2022. Disponível em: <
<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>>. Acesso em: 25 de Abril de 2024.

ENS, R. T. **O desenvolvimento do Ensino Supletivo no Paraná e as dificuldades de sua implantação - intenção e realidade.** UFPR, 1981.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagogia.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

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

_____. Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro. Paz e terra, 1967.

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

GOMES, Elisângela de Oliveira; FERNANDES, Marinalva Nunes. **Interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Construindo Saberes.** Biblioteca do DCH/UNEB/ Campus VI -Caetité- BA. 2024. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/> Acesso em: 12/11/2024.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HARACEMIV, S. M. C. MÓDULO IV- UNIDADE III - **Currículo de EJA: ensino, aprendizagem e avaliação.** Curitiba: CIPEAD - UFPR, 2009

LAVILLE, C.; DIONNE, J. O percurso: problema-pergunta-hipótese. In: LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de Metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. Cap. 5 (p. 103-127).

MARANDINO, Martha. **Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal?** Ciênc. Educ., Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030001> Acesso em: 29/07/2024

NOVAIS, Adriana de Mello Amorim; Benedictis, Maria Santos Maфра de. Roda de conversa: diálogo docente para o acompanhamento do ensino aprendizagem na EJA da Rede Estadual da Bahia. **Revista de Iniciação à Docência,** v.6, n.2, 2021.

PAULA, Cláudia Regina; OLIVEIRA, Marcia Cristina. **Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida.** – Curitiba: InterSaberes, 2012.

PAULO, F. dos S. Cartas pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisas participativas. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023019, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8670030. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670030>. Acesso em: 11 ago. 2023.

PAULO, F. dos S.; DICKMANN, I. (Org.). **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmicometodológicos na educação popular**. Chapecó: Livrologia, 2020.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Adriana R. J; CASALI, Alípio M. D. **Currículo e Educação: origens, tendências, e perspectivas na sociedade contemporânea**. Olhar de professor, Ponta Grossa, 12(2): 207-231, 2009.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista Belo Horizonte** v.32 n.04 p. 251-268, 2016.

SOEK, A. M. **Escutar é preciso! Como a escuta ativa pode transformar sua forma de perceber o mundo**. Curitiba, PR: Editora Interativa, 2023

__, A. M; HARACEMIV, S. M. C. **Andragogia: Desenvolvimento pessoal e a aprendizagem do adulto**. Educação, Porto Alegre, v.44 n.2p. 1-11, maio-ago.2021| e-33428. ISSN:1981-2582 ISSN - L: 0101465X.

SOUZA, G. de S.; FILHO, A. I de B.; BARRETO, D. A. B. B.; SOUZA, E. M de F. **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos, a bncc e a necessidade de uma construção curricular**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista -Bahia -Brasil, v. 6, n. 6, p 3981-3993, 2017.

SOUSA, R.F; DANTAS, T. R; CONCEIÇÃO, A. P de S. **O currículo da Educação de Jovens e Adultos e a formação dos sujeitos** Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 15, n. 32, p. 321-338, mai./ago. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde> Acesso em: 10/07/2024.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. BREVE HISTÓRIA SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689/7256>

VARGAS, Maria Cristina. Vinte anos do MST: sempre é tempo de aprender. In: AAAB (Org.). **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 175-188.

APÊNDICES

APÊNDICE I

CARTA CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA POR MEIO DA ESCRITA DE UMA CARTA PEDAGÓGICA

Flavia Regina Coradacy, Curitiba/PR

18 de setembro de 2024
Prezado(a) Professor(a),

Estou conduzindo uma pesquisa para a dissertação de mestrado, sobre práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, e gostaria de convidá-lo(a) a participar deste estudo que será realizado com os professores de EJA da Rede Municipal de Curitiba.

A sua experiência profissional na EJA é de grande importância para a compreensão das práticas pedagógicas. Por isso, convido-o(a) a refletir sobre sua trajetória profissional e compartilhar suas experiências através de uma carta pedagógica.

Na carta, gostaria que você destacasse suas práticas pedagógicas mais significativas, explicando como elas estão alinhadas com os princípios e diretrizes do novo currículo da EJA em nossa cidade. Suas reflexões serão fundamentais para enriquecer o debate acadêmico e contribuir para o desenvolvimento do conhecimento nesta área.

Participar desta pesquisa oferece uma oportunidade única para compartilhar suas experiências e perspectivas, além de contribuir significativamente para o avanço da Educação de Jovens e Adultos. Sua participação é voluntária e sua identidade será mantida em sigilo, garantindo total confidencialidade.

Caso esteja interessado(a) em participar e tenha dúvidas sobre algo, por favor, entre em contato comigo pelo [REDACTED] ou pelo telefone [REDACTED] feliz em fornecer mais informações sobre o estudo e esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir.

Agradeço desde já pelo seu interesse e colaboração. Espero contar com a sua contribuição para o sucesso deste projeto de pesquisa.

Atenciosamente,

Flavia Regina Coradacy, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de ensino da Universidade Federal do Paraná.

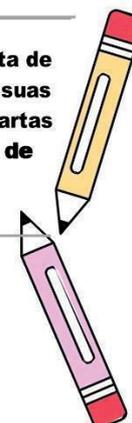
Orientadora da pesquisa: Ana Maria Soek - [REDACTED]

APÊNDICE II

TEMPLATE CARTA PEDAGÓGICA

TEMPLATE CARTA PEDAGÓGICA

A escolha das cartas pedagógicas a serem utilizadas como instrumento de coleta de dados ocorreu, pois elas oportunizam a vocês participantes que possam relatar suas vivências de uma maneira mais significativa. De acordo com Paulo (2022), “as cartas pedagógicas têm o potencial de rememorar experiências vividas, por meio de registros de ações individuais e coletivas”.



NA ESCRITA DA CARTA É NECESSÁRIO DISCORRER SOBRE:

- ♦ Sua experiência e trajetória com a EJA;
- ♦ As práticas pedagógicas que têm desenvolvido em sala de aula;
- ♦ Suas percepções sobre o novo currículo da EJA;
- ♦ Os desafios diários para a implementação dos conteúdos propostos no currículo;
- ♦ As estratégias pedagógicas que utiliza em sala de aula para atender às Diretrizes;
- ♦ Relatar uma das práticas pedagógicas que considera mais relevante desenvolvida recentemente;

COMO ESCREVER:

- ♦ Iniciar a escrita da carta destinada às pesquisadoras: Ana e Flavia
- ♦ Realizar a assinatura da carta.
- ♦ Escrever da forma como se sentir a vontade.
- ♦ Não se preocupar com a quantidade de páginas.
- ♦ Ao redigir sua carta, convidamos você a refletir sobre sua trajetória profissional na EJA, destacando suas práticas pedagógicas mais relevantes e como elas estão alinhadas com o novo currículo da Educação de Jovens e Adultos em Curitiba.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES

É necessário a assinatura do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Vamos combinar a entrega da carta para dia: ____/____/____.

Suas experiências e perspectivas são valiosas para a pesquisa e contribuirão significativamente para o desenvolvimento do conhecimento nesta área!

APÊNDICE III

CARTAS RECEBIDAS DOS DOCENTES QUE ATUAM NA EJA

Vou lhe contar minha experiência como docente na EJA, iniciei como professora de ciências, atuei por um ano e a quatro anos fui convidada a atuar como regente. Vou falar como me sinto em relação aos estudantes, pois admiro a força de vontade e a disposição e a vontade que eles tem de aprender, durante todo período que estou com essa turma não houve um único dia em que não teve aula a noite apesar da turma ser pequena sempre teve pelo menos um aluno enfrentando frio, chuva e até mesmo quando estão doente não querem faltar.

Busco sempre conversar com os estudantes para depois planejar, pois nosso planejamento deve levar sempre em conta a origem dos estudantes, sua cultura, saberes, conhecimentos, mitos, projetos de vida, intencionalidade e o motivo pelo qual o estudante fez sua matrícula na EJA.

O currículo da EJA necessita considerar as relações escola-comunidade e o retrato cultural dos estudantes, nossa prática educativa deve considerar o estudante como sujeito do processo de aprendizagem.

Como os estudantes são mais idosos percebo que muitas vezes buscam suprir necessidades que não encontram na família, pois gostam de conversar, contar suas histórias. Sendo assim o planejamento contempla rodas de conversa onde o estudante expõe suas ideias é ouvido e respeitado pelos demais estudantes.

Uma atividade significativa foi a produção de um tapete, pois a estudante foi promovida a professora e se sentiu muito feliz, desenvolvemos um projeto de sustentabilidade, essa estudante sabia como confeccionar um tapete com retalhos, então fomos em busca de material reciclável, para desenvolver o projeto. O tapete foi confeccionado pelos estudantes em sala de aula, depois fizemos uma rifa e com o dinheiro fizemos uma noite da pizza para os estudantes.



Curitiba, 03 de outubro 2024.

Prezadas pesquisadoras: Ana Maria Soekk e Flávia Regina Coradacy

Ciente das informações que passarei a vocês com pequenos relatos vividos e experienciados ao longo de uma trajetória de trinta e três anos na área educacional, mas também com a experiência de três anos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), escala de trabalho com o embasamento no currículo em vigência.

Ao iniciar na educação em (1991), com uma expectativa de fazer e contribuir com o meu melhor, priorizei os estudantes com fragilidades de interação escolar e pedagógica. Busquei estratégias que pudessem expandir nesse desafio interrelacional e com atividades significativas. Assim, foi durante dez anos na mesma instituição de ensino. Percebi que tudo ocorria de maneira prazerosa, sem desgaste e com êxito no final de cada ano. Alcançando assim, objetivos significativos. Da mesma forma, foi assim ao estabelecer o trabalho na Secretaria de Educação do Estado do Paraná por oito anos. Entre Língua Espanhola e Língua Portuguesa, com as modalidades de Ensino Fundamental, Médio e com o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEBEJA). Ainda com essa prática, (21) vinte e um anos na SME, (Secretaria Municipal de Educação), em Curitiba.

Em todo esse percurso, algumas estratégias foram descartadas, transformadas e outras acrescentadas. Principalmente com o curso "Educação para o Pensar" do Centro Catarinense de Filosofia realizado em 1998 com (40 horas), mudei o foco, percebi que esta forma de abrir discussão, diálogo, debates e roda de conversas com a prática de estratégia filosófica, me auxiliou na expansão da criatividade, no desenvolvimento da

oralidade e da escrita dos estudantes. Também foi muito importante para desinibir e ao mesmo tempo expandir a organização do pensamento dos alunos. O mais significativo foi a expansão da interação e do conhecimento. Nessa desenvoltura filosófica, estou até os dias atuais. Esta estratégia também tem ajudado os integrantes da EJA, na desenvoltura oral, criatividade e interação.

Com essa dinâmica ficou claro perceber as causas das desistências de estudantes nessa modalidade. Pelos relatos deles era assustador, depois do longo tempo fora da escola. Era difícil, (pela idade, pelo distanciamento desse contexto). Por isso, é necessário acolher, dialogar e abrir rodas de conversas. Claro que leva algum tempo para obter um feedback, porém o condutor, com poucas palavras vai desmistificando seu “constrangimento, seu medo e sua ansiedade”. Sempre elevar o estudante o saber adquirido ao longo de sua vivência. Contemplar ao contexto diário e as experiências que eles trazem para os debates sobre sua história de vida. Elaborar consignas bem definidas para que todos possam repassar, seja na oralidade ou na escrita. Buscar forma simples e de acordo com seu contexto de vivência e de trabalho.

O que torna mais significativo nessa modalidade são as atividades e as estratégias. Estas precisam ser bem concisas, para que cada um consiga com segurança, desenvoltura e habilidade seu processo de compreensão laborativa tendo em primeira mão a oralidade. Ainda as atividades precisam estar de acordo com sua hipótese de escrita, conforme a teoria da psicogênese Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Para o desenvolvimento da leitura e escrita o estudante passa por quatro fases, que são: (Pré-silábico, Silábico, Silábico-alfabético e Alfabético). Os estudantes da EJA são analisados com essa perspectiva pedagógica. Por isso, que as adaptações precisam ser significativas, deixando claro para o estudante que

ler e escrever se dará durante o desenvolvimento pedagógico e processual. O professor pode inclusive ser seu escriba nesse fortalecimento e compreensão, como também incentivar a elaboração do texto oral, para contribuir com aquisição e vínculo do saber e dos registros.

Com a experiência latente, ao estudante da modalidade EJA, é necessário dar ênfase nas tarefas diárias e auxiliá-lo na organização de seu material didático. Principalmente o seu caderno, o qual é um bem precioso e que seus primeiros registros são fundamentais para estabelecer seu vínculo com o espaço educacional e o saber. Deixá-los à vontade, porém, estar sempre auxiliando a resolver qualquer atividade, são momentos que eles se sentem acolhidos, pois o processo classificatório, não é o do saber, mas sim o da escrita.

A modalidade EJA continua no processo de seriação. O que mudou com o novo currículo foi a classificação, períodos e etapas e a quantidade de hora aula para cada componente. Assim, 1º. período aborda as (1ª, 2ª e 3ª etapas); o 2º. Período a (4ª e 5ª etapas). Os componentes que abrangem a modalidade da EJA, (Linguagem, Português, Arte e Educação Física – com 6 horas aulas); (Matemática, 4 horas aulas); (Ciências Humanas, História, Geografia e Ensino Religioso, 3 horas aulas) e (Ciências Naturais, com 3 horas aulas), totalizando 16 horas aula semanais. Todos os conteúdos diários são adicionados no Registro de Classe Online (RCO), igualmente com presenças e faltas.

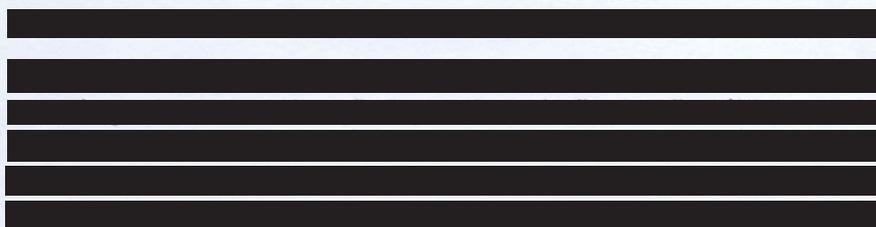
Nesse processo educacional, não há uma atividade significativa, há um conjunto de objetivos a serem explorados e alcançados e conteúdo a serem realizados todos os dias. Isso torna-se um ato de persistência, incentivo e realização. Essa dinâmica ocorre com todos os componentes relacionado as áreas do conhecimento e outros. Cabe ao professor desempenhar seu conhecimento, buscar aprimoramento em todos os saberes e aproveitar as

oportunidades. Seja no conteúdo contextualizado, exploratórios ou nas atividades sistematizadas ou adaptadas. Assim, cada etapa torna-se bem significativa para todos. Estudantes e professores.

Todos os temas desenvolvidos com a EJA têm interrelação com as demais áreas. Dificilmente os conteúdos estão desvinculados. Tivemos momentos brilhantes pedagogicamente desenvolvidos. Foram as “Escrevi vivências na EJA”, (1922) releitura do conto “O pote de ouro”; em 2023 (Minha vivência escolar – poema”), em (2024) (Os Minis contos). Foram experiências fabulosas para os estudantes quanto para o professor. Ainda, os recursos das mídias relacionados com os vídeos também foram satisfatórios, são vídeos que trazem informações claras e precisas para ampliar a compreensão de determinados componentes.

Outro recurso que nos auxiliou na organização e avanços, foi a busca pelas multimídias. Jogos de alfabetização e o uso do Word no sentido de escrita foi valioso. Percebe o avanço do estudante posteriormente ao uso do caderno, principalmente para os registros, margem direita e esquerda, translineação maior e menor fonte, maiúsculo e minúsculo.

Esses foram os relatos dessa larga experiência com o contexto educacional em estabelecimento privado e público. Espero que este conteúdo possa contribuir com as pesquisas em seu campo de estudo.



Meninas, espero que eu contribua positivamente para a pesquisa de vocês. Trabalhei por sete anos com a Educação de Jovens e Adultos, na Prefeitura Municipal de Curitiba, especificamente na Escola [REDACTED]

[REDACTED] Nesse tempo lecionei para pais e mães de família, adolescentes vindos da Classe Especial, adultos vindos da Escola Especial, pessoas com vício em álcool e em drogas, sendo alguns em tratamento, e outros para cumprir ordem judicial ou regras da casa de passagem da qual faziam parte. Minha turma sempre foi multisseriada, ou seja, na mesma sala eu tinha estudantes com níveis de ciclo 1 e ciclo 2, imagino que o sistema define dessa forma pela quantidade de estudantes na turma, sempre foram relativamente poucos, nunca passou de 18 estudantes na sala, porém o sistema não compreende o nosso trabalho dentro da sala de aula, visto que com 18 estudantes eu sempre precisei fazer 18 planejamentos diferentes, com aplicabilidade diferente para cada estudante, inicialmente por causa do nível de cada um, seguido pela análise da dificuldade de cada um, visto que a EJA, em Curitiba hoje, é como se fosse um depósito de estudantes com diversos transtornos de aprendizagem que não conseguiram sucesso com a Classe Especial, ou com os atendimentos ofertados pelo CEMAEE, sendo assim para que o sistema não admita o seu total fracasso, colocam essas pessoas na EJA. O objetivo inicial da EJA, é ofertar a oportunidade de estudo para quem teve essa oportunidade negada quando criança, porém essa “brecha” no sistema faz com que aconteçam as situações citadas acima. Durante meus primeiros 6 anos de trabalho com essa modalidade, eu utilizei o currículo de 2012, era o único disponibilizado, de forma confusa e muito repetitiva, a abrangência dele era de forma geral boa, apesar de temas transversais (como direitos humanos, as O.D.S, entre outros) não serem citados de forma clara, havia uma cobrança nas entrelinhas para que fossem trabalhados. A partir de meados do ano passado, 2023, foi disponibilizado o currículo novo, mais atual, com a aparência mais limpa e organizada, nos conteúdos não houveram grandes mudanças, a não ser pela inclusão desses conteúdos transversais já citados acima. As exigências de participação da turma em eventos ofertados pela prefeitura também era algo que me incomodava, pois era nítido o interesse de mostrar, nesses eventos, o quanto Curitiba é preocupada com o estudante da EJA, tirar muitas e muitas fotografias ao lado dos estudantes, o que na verdade, nós que estamos sentindo o cheiro do pó do chão da escola, sabemos que não passa de interesse, geralmente político, para manter cargos.

Sobre as práticas pedagógicas, as que faziam mais sucesso entre os estudantes eram as que culminavam em comida: após trabalhar os bandeirantes e a fundação de Curitiba fizemos um arroz com carne, hoje conhecido como arroz carreteiro; após trabalhar o gênero textual notícia que falava sobre empreendedorismo familiar, fizemos pastel; a professora de ciências trabalhando microorganismos, fez com pão caseiro com os estudantes. Seguidas pelas práticas que culminavam em algum trabalho manual: após trabalhar conto popular criamos os personagens em argila; após trabalhar o ciclo da água criamos um terrário vivo hermeticamente fechado para observar o “comportamento” da água. [REDACTED]

Curitiba, 04 de outubro de 2024.

Prezadas Ana Maria Soek e Flávia Regina Coradacy,

Em primeiro lugar agradeço a oportunidade de participar do projeto de pesquisa de vocês. Espero realmente poder contribuir com palavras e expressar da melhor forma o que é ser professora da Educação de Jovens e Adultos.

Tenho minha opinião de que quando se trata de trabalho nós não somos...nós estamos. Principalmente na área da educação onde temos um constante movimento que nos proporciona estar em diversos espaços de uma escola, atuando de variadas formas.

A educação de Jovens e Adultos para muitos é considerada como uma educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários e que hoje buscam por uma oportunidade para finalizar os estudos.

Porém, esta é a teoria.

Na prática, a sala de aula de uma turma de Educação de Jovens e Adultos é permeada por diferentes pessoas que buscam um aprendizado, uma conversa, um refúgio, uma cura, um conselho, um local para não precisar ficar em casa a noite, um local onde se tem um lanchinho para não ir dormir de estômago vazio, uma pessoa que possa ouvir as angústias do passado, uma pessoa que teve seus direitos de estudos negados pela paternidade e hoje deseja ao menos aprender a escrever o nome, uma aluna que entrou para a criminalidade no passado e hoje busca um recomeço, uma mãe que não consegue ler um livro em casa e vai para escola para tentar ao menos ler um pouquinho, um aluno que foi desmotivado por sua professora no passado e hoje busca superar seus medos....entre muitos outros.

Sendo assim, o primeiro passo para conseguir realizar uma aula na Educação de Jovens e Adultos é ouvir atentamente o que o aluno fala e extrair dessa fala o melhor caminho para favorecer o aprendizado. Cada estudante tem sua trajetória e essa trajetória deve obrigatoriamente permear a sala de aula. As trajetórias dos alunos devem fazer parte da aula. Outro fator importante é saber lidar com a autoestima dos estudantes. Essas trajetórias mencionadas anteriormente muitas vezes vem carregada de princípios negativos das quais rotulam os estudantes como pessoas que não conseguem atingir objetivos, ou ainda trajetórias de dificuldades que causaram experiências traumáticas. Lidar com essas adversidades é um fator de grande importância dentro dessa sala de

aula. O professor precisa compreender a dificuldade do aluno e seus “bloqueios” e através de muito investimento saber o momento certo de fazer a ponte entre o que passou e o novo aprendizado. É claro que cada estudante tem seu tempo e respeitar este tempo é de extrema importância. Nunca e de forma alguma consegui presenciar em uma turma da EJA o aprendizado simultâneo. Cada um terá seu tempo. Não significa também que esperamos todos chegarem ao mesmo ponto, o que é também não acontece. Significa sim, que vamos estabelecer em nossa aula, planos, projetos e objetivos para que cada qual avance dentro de suas potencialidades e de acordo com o seu momento, pois apesar dessa mistura de fatores o objetivo e a perspectiva final gera um fator em comum: Concluir algo que ficou pra trás algum dia.

Quando falamos em planejamento, projetos e objetivos é necessário ressaltar que a EJA possui seu currículo, suas diretrizes. E muito mais importante é lembrar que servem de respaldo para a organização do planejamento, onde o professor será responsável por fazer a ponte entre a necessidade do aluno e o proposto no currículo. É importante ressaltar também que por muito tempo essa documentação permaneceu intacta. Sem atualizações e recentemente foi reformulada. Porém ao comparar os documentos percebe-se que poucas foram as atualizações. Ainda temos um longo caminho a percorrer na busca de maior reconhecimento da EJA, a meu ver.

E para finalizar gostaria de deixar registrado uma prática pedagógica de grande relevância que desenvolvemos com frequência e que os estudantes demonstram muito interesse. É o uso de biografias e autobiografias, tanto de personagens conhecidos ou não. Partimos de relatos, textos, livros entre outros; onde temos informações de pessoas verídicas que despertam a atenção do estudante, os inspiram e o mais importante: Percebem que todas as pessoas são iguais, basta aceitar as dificuldades e lidar com as mesmas. Partindo destes materiais, daí sim todas as propriedades do sistema de escrita alfabética e as demais áreas são trabalhadas abusando inclusive da interdisciplinaridade.

Espero poder ter contribuído com a coleta de dados de vocês e fico à disposição para dúvidas.



Atenciosamente,



Curitiba, 30 de setembro de 2024

Cara Flavia,

Gostaria de iniciar esta carta, dizendo que para mim é um prazer poder falar sobre a Educação de Jovens e Adultos. As aulas noturnas trazem uma mudança de vida significativa para nossos estudantes mas mudam também nossas vidas e a visão que temos do mundo.

Tenho uma certa experiência nessa modalidade de ensino. Já exerci a função de articuladora da EJA durante três anos, onde fazia todo o atendimento pedagógico, trabalho de secretaria, entrava uma vez por semana em sala para cobrir a hora atividade da professora regente e como a diretora não ficava na escola no período da noite, necessitava fazer algumas funções nessa área. Com a extinção dessa função, continuei trabalhando com os estudantes uma vez por semana. Mesmo após mudar de unidade escolar, me foi feito o convite para assumir as aulas de Arte, Educação Física e Ensino Religioso, função essa que só deixei pois assumi a regência da turma.

Por poder ter oportunidade de trabalhar em diferentes áreas dentro da escola, pude ter uma visão abrangente sobre o currículo, no caso, as diretrizes da EJA. Antes do início da BNCC, Curitiba já contava com diretrizes norteadoras, porém percebia uma diferença entre elas e o plano curricular do Ensino Fundamental. Disciplinas como Ensino Religioso não eram contempladas e isso era um fator negativo. Com a chegada da BNCC, nosso município reviu seu currículo e dessa vez a EJA foi lembrada em sua totalidade. O único fator que poderia ser melhorado nessas diretrizes, é a separação de conteúdos por períodos como no Fundamental.

Em sala, procuro contemplar os conteúdos de forma interdisciplinar, pois eles são amplos. Os estudantes gostam de inovações e aulas diferenciadas. Participam ativamente de momentos artísticos e por gostarem de música, costumo incluir no meu planejamento. No ano passado ao realizar atividades para a semana da EJA – Escrivências, resgatei com os alunos suas lembranças de infância, vínculo familiar e construímos suas narrativas de vida. Essas produções foram sintetizadas e viraram texto para uma paródia da música “Fogão de lenha”. Em nossa turma, temos estudantes que gostam de cantar e tocam instrumentos musicais, isso facilitou e abriu portas para uma execução positiva da tarefa. O resultado não poderia ser diferente, os alunos realizaram uma apresentação em palco e amaram essa experiência, com isso, para este ano já estamos preparando uma nova apresentação.

Sabemos que em toda sala de aula, nem tudo são “flores”, na EJA temos alguns pontos negativos, como as faltas frequentes. Quando um estudante falta, não se efetiva um aprendizado sequenciado. Infelizmente não temos muito o que fazer sobre isso, pois o motivo de faltas no período noturno, se dá em sua maioria pela necessidade de ficar no trabalho até mais tarde, problemas familiares e o cansaço diário.

Como professora apaixonada pela educação, preciso dizer que não é a EJA que precisa de mim e sim, eu que necessito desse vínculo tão riquíssimo e tantos aprendizados comigo compartilhados, a aprendizagem da vida. Espero que meu relato lhe auxilie de forma positiva.

Atenciosamente,

[Redacted signature]

Um relato de uma carta

Educação de jovens e adultos EJA, nas práticas pedagógicas com orientação Curricular oficiais de Curitiba e Referência e diretrizes, para uma prática de uma temática de sustentabilidade.

Introdução

Este relato tem como objetivo de descrever a experiência de integrar a temática da sustentabilidade, especificamente a produção de sabão a partir de óleo de cozinha usado, nas práticas pedagógicas da EJA em nossa grande Curitiba. A iniciativa buscar aliar o conhecimento teórico com a prática promovendo aprendizagem significativa e a conscientização ambiental dos alunos.

Contextos e justificativa

A EJA em Curitiba assim como os demais lugares buscam atender às necessidades educacionais de Jovens e Adultos que não tiveram acesso ou concluíram a Educação básica na idade adequada. A inserção de temática como sustentabilidade por diversos motivos vem agregar promovendo uma prática e aprendizagem acadêmica.

Relevância Social

A Produção de sabão a partir de óleo de cozinha usado aborda questões como o descarte inadequado de resíduos a importância de reciclagem e a geração de renda.

INTERDISCIPLINARIDADE - A temática permite trabalhar diversos conteúdos de diferentes áreas do conhecimento como: Química, Matemática, Ciências, Língua Portuguesa e Educação Ambiental.

Empoderamento

Ao produzir um produto útil a partir de um resíduo os alunos se sentem capazes transformar o seu entorno e contribuir para o futuro mais sustentável.

Desenvolvimento das Atividades

As atividades foram desenvolvidas em etapas, com o objetivo de garantir a participação ativa e o aprendizado dos alunos:

- * **Sensibilização:** Discussões sobre a importância da sustentabilidade, os impactos do descarte inadequado de óleo de cozinha e a possibilidade de transformar esse resíduo em um produto útil.
- * **Pesquisa:** Levantamento de informações sobre a produção de sabão artesanal, os ingredientes necessários e os cuidados a serem tomados.
- * **Planejamento:** Definição dos objetivos da atividade, dos materiais a serem utilizados e dos procedimentos a serem seguidos.
- * **Produção:** Realização da produção do sabão em sala de aula utilizando a receita como fazer o sabão, com a orientação do professor e a participação de todos os alunos.
- * **Avaliação:** Reflexão sobre o processo, os resultados obtidos e a importância da atividade para a comunidade.

Resultados e Impactos

A experiência proporcionou diversos benefícios para os alunos:

* **Aprendizagem significativa:** Os alunos adquiriram conhecimentos teóricos e práticos sobre a produção de sabão, a química dos processos envolvidos e a importância da sustentabilidade.

* **Desenvolvimento de habilidades:** A atividade contribuiu para o desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe, resolução de problemas, criatividade e autonomia.

* **Conscientização ambiental:** Os alunos se tornaram mais conscientes sobre a importância de adotar hábitos mais sustentáveis em seu dia a dia.

* **Empoderamento:** A produção do sabão proporcionou aos alunos a sensação de realização e contribuição para um mundo mais sustentável.

Considerações Finais

A experiência da produção de sabão a partir de óleo de cozinha usado na EJA de Curitiba mostrou-se uma prática pedagógica inovadora e eficaz. Ao aliar o conhecimento teórico com a prática, a atividade contribuiu para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados com as questões ambientais.

Referências e Diretrizes

* **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos:** As atividades foram desenvolvidas em consonância com as diretrizes curriculares da EJA, que enfatizam a importância da aprendizagem significativa e da contextualização dos conteúdos.

* **Legislação ambiental:** A atividade também levou em consideração a legislação ambiental vigente, que orienta sobre o descarte adequado de resíduos e a promoção de práticas sustentáveis.

* **Materiais didáticos:** Foram utilizados diversos materiais didáticos, como livros, artigos científicos, vídeos e sites especializados, para enriquecer o aprendizado dos alunos.

Conclusão

A experiência relatada demonstra a importância de integrar temáticas como a sustentabilidade nas práticas pedagógicas da EJA. Ao promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de habilidades, a atividade contribuiu para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Observações:

* Este relato pode ser adaptado e personalizado de acordo com as necessidades e características de cada turma e escola.

* É importante destacar que a produção de sabão a partir de óleo de cozinha usado é apenas uma das diversas possibilidades de práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas na temática da sustentabilidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, sustentabilidade, produção de sabão, práticas pedagógicas, Curitiba.