

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

SIMONE VIEIRA SANT'ANNA FARDIM

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BASEADAS EM TEMAS TRANSVERSAIS: UMA
PROPOSTA PARA A EMANCIPAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**SÃO MATEUS-ES
2020**

SIMONE VIEIRA SANT'ANNA FARDIM

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BASEADAS EM TEMAS TRANSVERSAIS: UMA
PROPOSTA PARA A EMANCIPAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação de Mestrado apresentado à FVC –
Faculdade Vale do Cricaré no Mestrado
Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação.
Área de concentração: Ciência, Tecnologia e
Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Désirée Gonçalves Raggi

SÃO MATEUS-ES
2020

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

F221p

Fardim, Simone Vieira Sant'Anna.

Práticas pedagógicas baseadas em temas transversais: uma proposta para a emancipação dos alunos do Ensino médio na educação de jovens e adultos / Simone Vieira Sant'Anna Fardim – São Mateus - ES, 2020.

118 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2020.

Orientação: prof^a. Dr^a. Désirée Gonçalves Raggi.

1. Práticas pedagógicas. 2. Temas transversais. 3. Emancipação. 4. EJA. I. Raggi, Désirée Gonçalves. II. Título.

CDD: 379.3

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

SIMONE VIEIRA SANT'ANNA FARDIM

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BASEADAS EM TEMAS
TRANSVERSAIS: UMA PROPOSTA PARA A EMANCIPAÇÃO
DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 27 de março de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Désirée Gonçalves Raggi
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Profa. Dra. Kátia Gonçalves Castor
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Maria de Fátima Santana Vieira
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Dedico este trabalho ao meu esposo, Fabiano, e à minha filha, Esthela, pela compreensão e colaboração.

Aos meus pais, Jorge e Maria Auxiliadora, pelo constante incentivo e amor incondicional.

A todos os estudantes, em especial aos jovens e adultos que, mesmo às margens, lutam por dias melhores.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Criador de todas as coisas e Ser supremo, que me capacitou e me permitiu alcançar este sonho.

À minha orientadora, professora doutora Désirée Gonçalves Raggi, pela paciência, dedicação, orientações e atenção durante todo o processo desta pesquisa.

Ao meu esposo, Fabiano, e à minha filha, Esthela, pelo carinho e compreensão.

Ao meu pai, Jorge, e à minha mãe, Maria Auxiliadora, pelo grande incentivo e exemplo de vida.

Às minhas queridas irmãs, Suzana e Solange, por tantas palavras de estímulo e afeto.

À Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy-ES, pela bolsa de estudos concedida para a realização deste mestrado.

Aos meus colegas de trabalho, amigos, colegas de curso, aos alunos, professores e corpo administrativo da escola pesquisada, a todos que, direta e/ou indiretamente, colaboraram para que fosse possível a realização desta pesquisa.

[...] não há realidade opressora que não seja necessariamente antidialógica, como não há antidualogicidade em que o polo dos opressores não se empenhe, incansavelmente, na permanente conquista dos oprimidos.

Paulo Freire

RESUMO

FARDIM, Simone Vieira Sant'Anna. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BASEADAS EM TEMAS TRANSVERSAIS**: uma proposta para a emancipação dos alunos do ensino médio na Educação de Jovens e Adultos. 2020. 120 folhas. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, Espírito Santo, 2020.

Este estudo analisa as práticas pedagógicas baseadas em temas transversais, como proposta para a emancipação dos alunos do ensino médio na educação de jovens e adultos, numa perspectiva de uma pedagogia libertadora de Paulo Freire. Emancipar os alunos mediante práticas pedagógicas baseadas em temas geradores (neste estudo, foram designados temas transversais) tem sido um trabalho que requer postura política por parte dos docentes, e merecem destaque as dificuldades enfrentadas por esses profissionais. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, exploratória e descritiva. Procedeu-se a intervenções partindo de três temas transversais e posterior exploração das práticas dos professores, por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas, observação e grupo focal. Os sujeitos da pesquisa foram alunos da EJA ensino médio e professores de uma escola estadual localizada no município de Presidente Kennedy, no estado do Espírito Santo. As opiniões dos sujeitos pesquisados permitiram inferir que o trabalho com temas transversais contribui para a emancipação dos sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Temas transversais. Emancipação. EJA.

ABSTRACT

FARDIM, Simone Vieira Sant'Anna. **PEDAGOGICAL PRACTICES BASED ON TRANSVERSAL TOPICS**: A Proposal for the emancipation of High School Students in Youth and Adult Education. 2020. 120 leaf. Dissertation (Master) – Faculty Vale do Cricaré, São Mateus, Espírito Santo, 2020.

In this study, research was carried out on pedagogical practices based on generative themes, with a proposal for the emancipation of high school students in the education of young people and adults, in a perspective of a liberating pedagogy by the precursor, Paulo Freire. Emancipating students through pedagogical practices based on generating themes has been a challenge that requires political posture on the part of teachers and that deserves to be highlighted considering the level of difficulty faced by these professionals. The goal of this research is to problematize how pedagogical practices based on generating themes contribute to the empowerment of EJA students in the learning process. For this investigation, interventions were made exploring the practices of teachers, in qualitative and quantitative approach, through questionnaires, semi-structured interviews, observation and focus group. The researched group as a group of students from EJA high school and teachers from a public school in Presidente Kennedy, Espírito Santo. The means used for data collection allowed clarify and to consider the results of the study. In order to mention the need for such practices for the emancipating of students, this study showed itself as an important investigation.

Keyword: Pedagogical practices. transversal theme. Emancipation. EJA.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 JUSTIFICATIVA.....	16
1.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	19
2 ORIENTAÇÕES LEGAIS <i>VERSUS</i> POSSIBILIDADES REAIS NA EJA	23
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EJA	29
3.1 INTERDISCIPLINARIDADE E CURRÍCULO INTEGRADO: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS ESTRUTURANTES PARA A EMANCIPAÇÃO DOS ALUNOS DA EJA.....	29
3.2 BASES EPISTEMOLÓGICAS DO CURRÍCULO INTEGRADO E SUAS POSSIBILIDADES PARA A EMANCIPAÇÃO.....	37
3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EMANCIPAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA.....	42
3.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BASEADAS EM TEMAS TRANSVERSAIS.....	59
4 METODOLOGIA	64
4.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA.....	64
4.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	65
4.3 COLETA DE DADOS.....	66
4.3.1 Intervenções: práticas com temas transversais para a emancipação dos alunos da EJA	68
4.3.2 Os passos metodológicos para a implementação da proposta pedagógica	69
5 RESULTADOS DAS PRÁTICAS COM TEMAS TRANSVERSAIS	73
6 PRODUTO EDUCACIONAL	87
6.1 APRESENTAÇÃO.....	87
6.2 A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA BASEADA EM TEMAS TRANSVERSAIS....	88
6.3 PENSAMENTOS PEDAGÓGICOS PROGRESSISTAS.....	89
6.4 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	90
6.5 O SER CIDADÃO.....	91
6.6 A SAÚDE E SUAS POSSIBILIDADES.....	92
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE A – ENTREVISTA APLICADA AOS ALUNOS	104

APÊNDICE B – ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES	105
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS	106
APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA AULA	108
APÊNDICE E – ROTEIRO GRUPO FOCAL ESTUDANTES	109
APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	111
APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO PROFESSORES	113
APÊNDICE H – AUTORIZAÇÃO ALUNOS	115
APÊNDICE I – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	117

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da minha vida de estudante na educação básica, percebi as dificuldades que muitos colegas enfrentavam em determinadas disciplinas, cenário que perdurava por todo o ano letivo, culminando em muitos casos de reprovação. Como eram colegas de sala, indagava-os sobre as causas desse fracasso, mas as respostas eram sempre as mesmas: “Não entendiam, não conseguiam aprender”. E por aí caminhavam as minhas angústias e inquietações.

Iniciei minha atividade profissional na área de treinamento Relações Humanas e Interpessoais, Qualidade no Atendimento, pelo Senac. Tive o privilégio de trabalhar em grande parte do sul do estado do Espírito Santo e conhecer um pouco das várias culturas, formas de ser e relacionar-se. Trabalhei com treinamentos admissionais e palestras motivacionais, Programa Menor Aprendiz pelo Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), os quais me aguçaram ainda mais o desejo de conhecer e trabalhar com o ser humano na área da educação. Nesse caminhar com os diferentes níveis hierárquicos, culturais, de idade e ainda variado aspecto de aprendizagem, despertou-me o desejo de ir além.

Comecei a trabalhar na Escola do Ensino Fundamental e Médio de Presidente Kenedy do Estado do Espírito Santo com a disciplina de Matemática no ensino médio. No decorrer das aulas, recordava-me das inquietações de quando era estudante. Observava meus alunos em suas trajetórias, alguns caminhavam no mesmo rumo de alguns colegas que tivera em minha vida estudantil. Essa situação causava-me imenso desconforto.

Logo após, surgiu a possibilidade de trabalhar com cursos técnicos integrados ao ensino médio: Logística e Recursos Humanos e pós-médio: Administração. Foi uma grande alavancagem, uma vez que demandava conhecimentos técnicos e ainda a integração do aluno ao mercado de trabalho. Além de ser professora, coordenei turno escolar e cursos técnicos, momentos em que estive em convívio com alunos e professores. Contudo, algo ainda aguçava a minha curiosidade, não sabia exatamente o que era. Existiam dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem que eu não identificava muito bem. Então, resolvi iniciar os trabalhos na educação básica, mais precisamente ensino fundamental I, alunos do 1º ao 5º ano.

Atualmente sou professora substituta na Rede Municipal de Marataízes, uma pequena cidade do sul do Estado. Conhecida como a Pérola Capixaba, Marataízes é

berço de lindas praias e lagoas. Possui um artesanato inspirado na presença do mar e em suas lidas diárias. Destaca a pesca como uma atividade direta e o artesanato como atividade indireta, sendo fonte de renda para muitas famílias. Os trabalhos manuais com conchas e escamas de peixe marcam a presença em belíssimas obras criadas, em sua maioria, pelos ribeirinhos. “O município de Marataízes na localidade de Pontal, conhecida como a antiga vila pesqueira, é o maior fornecedor de lagosta do litoral capixaba” (GUARESCHI, 2006). Todos esses atrativos embalam a gastronomia local e aguçam a curiosidade de muitos turistas que se enveredam pelos mais diversos caminhos desse belo município, para desfrutar essas maravilhas.

Ao desfrutar paisagens belíssimas e tantos atrativos gastronômicos, fui extremamente agraciada em minha escolha, visto que tive a oportunidade de trabalhar em diferentes escolas, disciplinas e séries, o que me levou a ampliar o leque de conhecimentos a respeito das pessoas, mais especificamente dos alunos, profissionais da educação e das comunidades. Essa situação favoreceu-me à medida que pude observar as mais variadas maneiras de agir e atuar, e essa experiência possibilitou-me perceber as dificuldades dos educandos do ensino fundamental I.

As dificuldades dos educandos induziram-me às lembranças das observações que ocorreram no passado e perduram no contexto atual. Foram situações que têm provocado inquietações e questionamentos, a saber: As dificuldades existem em todos os níveis: ensino fundamental, ensino médio e na EJA? Por que existem tantas dificuldades? O que falta aos discentes? Como são vistas e trabalhadas tais dificuldades? Será que existe alguma maneira de trabalhar assuntos pertinentes à escola de forma diferenciada?

A Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD – Contínua) revela que

[...] houve melhora em praticamente todos os indicadores educacionais do Brasil, entre 2016 e 2018, porém persistem as desigualdades regionais, de gênero e de cor e raça: mulheres permanecem mais escolarizadas do que os homens, pessoas brancas tiveram indicadores educacionais melhores que os das pessoas pretas ou pardas e, as regiões Nordeste e Norte apresentaram uma taxa de analfabetismo bem mais alta e uma média de anos de estudo inferior à das regiões do Centro-Sul do país [...] (BRASIL, 2018, [s.p]).

Embora a PNAD registre uma melhoria entre 2016 e 2018, ainda assim persistem a desigualdade e a necessidade de aprimoramento dos aspectos educacionais. Quando o índice se refere às mulheres no sentido de que permanecem

mais escolarizadas que os homens, tal situação está contrária à dos tempos remotos. Uma das causas que podemos ressaltar, principalmente em nossa região de pesquisa, dessa ascensão escolar das mulheres em relação aos homens é a necessidade de inserção das mulheres no mercado de trabalho e ainda a de os homens serem “arrimo” de família ou a constituição de família, o que precocemente ocasiona a descontinuidade nos estudos.

Outro dado interessante que a PNAD nos traz são os índices de indivíduos que se dedicavam exclusivamente ao trabalho, não tendo nenhum contato com a vida escolar. Observa-se, na citação a seguir, esses índices, os quais não são baixos, muito pelo contrário nos mostram uma classe exclusivamente de operários.

Com relação aos jovens de 15 a 29 anos, buscou-se conhecer sua aproximação com o trabalho e com o estudo ou a qualificação para o trabalho. Em 2018, cerca de 17,6% dos homens e 28,4% das mulheres não trabalham, nem estudavam ou se qualificavam. Entre as pessoas brancas, 18,5% estavam nessa situação e entre as pessoas pretas ou pardas, 25,8%. Por outro lado, 41,7% dos homens, 28,1% das mulheres, 36,1% das pessoas branca e 34,2% das pessoas pretas ou pardas se dedicavam exclusivamente ao trabalho (IBGE PNAD, 2018, [s.p]).

Dados de 2018 da PNAD Contínua indicavam que 17,6% dos homens e 28,4% das mulheres entre 15 e 29 anos não trabalhavam, nem estudavam ou se qualificavam. Tal situação é mais grave para jovens de cor preta ou parda (25,8%), enquanto, a respeito dos jovens de cor branca, esse índice representava 18,5% (IBGE PNAD, 2018).

Segundo a PNAD, “[...] houve melhora em praticamente todos os indicadores educacionais do Brasil, entre 2016 e 2018” (BRASIL, 2018, [s.p]), mas não nos índices que dizem respeito a gênero, cor e raça: houve melhora, mas permanece o ranço do racismo historicamente construído na sociedade brasileira nos dias atuais. No Brasil, ainda existe a dificuldade de pessoas negras e pardas avançarem nos estudos, impossibilitando sua inserção no mundo do trabalho. As mulheres também não estão atrás dessa problemática. Tal cenário é reflexo da colonização brasileira, escravocrata e exploratória, na qual somente os filhos dos senhores da alta sociedade tinham acesso à educação.

Em 1824 foi outorgada a primeira Constituição Brasileira e diz no seu artigo 179 que a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos. [...] Era gratuita, mas não era obrigatória. Portanto a grande maioria das crianças, não frequentavam as escolas por falta de condições e de prédios escolares, e a população analfabeta continuava a crescer. [...] Era recusada a matrícula de crianças libertas de cor negra (ARCANJO; HANASHIRO, 2010, p. 47-48).

Esse sistema de controle arrastou-se por décadas, perpetuando-se até os dias atuais. A escola reproduz o quadro prevaiente na história do país, marcado pelo racismo e pela de desigualdade social.

Ainda que sejam dados mais otimistas trazidos pela PNAD em 2018, há necessidade de mudanças para melhorar o cenário atual, no intuito de atender aos direitos e interesses da classe mais desfavorecida, representada por uma considerável parcela populacional, que grita às margens, submergida no descaso e na falta de oportunidades ocasionadas por um lastro da história que continua viva e revivida em nossos dias.

Esse enorme quantitativo de jovens – 17,6% dos homens e 28,4% das mulheres – que não trabalhavam, nem estudavam ou se qualificavam, traduz-se em um quadro preocupante, pois, se pensarmos como estão sendo geradas essas famílias no que diz respeito à dignidade humana, aos direitos do cidadão que deveriam ser garantidos pela sociedade e estão previstos em lei, percebe-se que ainda há muito o que fazer por parte dos responsáveis por gerir o país. Essa problemática parece estar longe de ser resolvida, pois permanece um grande descaso com essa população de indivíduos marginalizados por uma sociedade aristocrática, fomentando, mesmo que “discreto”, ou talvez nem tão discreto, o controle de classes mediante uma maneira desumana e desigual.

Souza et al. (2009), em seu texto “A Instituição do Fracasso a Educação da Ralé”, levantam pontos importantes, interessantes e esclarecedores sobre as dificuldades enfrentadas pelos educandos. Relatam a trajetória de vida de dois jovens que sofreram com dois fatores fundamentais, os quais considero âmago do contexto escolar e também da marginalização que assola o terreno árido de nossa sociedade: a desorganização familiar e a “má-fé-institucional”.

Os autores analisam não apenas o fracasso escolar de forma isolada, mas também os reflexos na vida de cada indivíduo pesquisado. Anderson é um cidadão de baixa renda, morador da periferia, sem expectativa de futuro, mesmo não sofrendo da desorganização familiar, entendida como a família que valoriza os estudos, que demonstra afeto, ainda que a sociedade não lhe oferte oportunidades. Mesmo assim, Anderson consegue caminhar pelos estudos, em meio às muitas dificuldades. Todavia, sofre na pele a “má-fé-institucional”, pois, apesar de ter apresentado dificuldade para aprender matemática, o jovem consegue construir um objeto a ser exposto na feira escolar. A professora, porém, não soube valorizá-lo, pois o humilhava

perante outros professores que o ignoraram. A empatia cedeu lugar à frieza, tornando o ambiente hostil e pouco acolhedor. A história de Juninho é agravada pela desorganização familiar em virtude de o pai ser alcoólatra, e a família sobrevivia em uma região periférica, sem condições para garantir a dignidade que todo ser humano merece. Dessa forma, os autores entendem que toda a situação sofrida por Anderson e Juninho determina

[...] trajetórias de vida marcadas pelo fracasso escolar e posteriormente profissional, em que o fracasso coletivo de toda uma classe se obscurece enquanto tal e aparece a todos, principalmente àqueles que o sofrem, como fracasso individual, responsabilidade pessoal de cada indivíduo (SOUZA et al., 2009, p. 281).

Souza et al. (2009), denunciam a “má-fé-institucional”, compreendida por toda a comunidade escolar. Embora acreditemos que a escola deva ser uma instituição que emana empatia e humanizadora, percebemos, no texto de Souza et al. (2009), um chamado para refletirmos sobre quantos “Andersons” e “Juninhos” configuram a sociedade brasileira. Nesse sentido, é bem provável que os percentuais da PNAD estão ancorados na “Ralé Brasileira”. Assim dizem Souza et al. (2009, p. 281):

[...] um país que não investe ou investe pouco em suas escolas só por milagre vai conseguir se tornar uma nação rica e desenvolvida. Esse tipo de pensamento é bastante justificável, uma vez que no mundo moderno a forma por excelência de ascensão dos indivíduos na hierarquia social é pelo conhecimento. Portanto, todas as expectativas são postas na educação de boa qualidade para todos. Contudo, todos nós sabemos que a maior parte das escolas públicas brasileiras enfrenta graves problemas que afetam drasticamente o seu funcionamento, comprometendo seriamente sua função de promover a cidadania por meio da educação.

Nessa perspectiva, o saldo do fracasso que se apresenta como individual toma proporção incorporando a sociedade vigente, a qual garante o controle e a opressão daquele que já sofre com as suas raízes oprimidas e sem a perspectiva de novos horizontes. O fracasso de que Souza et al. (2009) tratam é motivado e alimentado por uma minoria aristocrata que necessita alimentar-se e usufruir por meio de mão de obra barata e de vidas que, para essa “sociedade”, não têm valor algum.

Com o foco nesses cenários, não diferentes da realidade em que atuo profissionalmente, adentrei um campo detentor de aspectos enigmáticos para mim, que suscitaram reflexões sobre as possibilidades de sugestões para elucidar tais questões e sugerir possíveis soluções. Adentrei o campo das reflexões da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pelo qual sempre tive muita atratividade e respeito, por

perceber nesses sujeitos uma variedade grande de idades, motivações e desejos. Nessa perspectiva, o problema a ser investigado ficou assim delineado: Como as práticas pedagógicas baseadas em temas transversais podem contribuir para a emancipação dos alunos da EJA no processo de aprendizagem?

Com o propósito de responder a tal indagação, o objetivo geral deste trabalho é este: Problematizar como as práticas pedagógicas baseadas em temas transversais contribuem para a emancipação dos alunos da EJA no processo de aprendizagem.

Dessa maneira, os objetivos específicos constituem-se em:

- Identificar as necessidades dos alunos da modalidade EJA diante do processo de aprendizagem.
- Compreender como a mediação por meio das práticas pedagógicas baseadas em temas transversais contribui para o processo de aprendizagem.
- Descrever como as práticas pedagógicas podem contribuir para o processo de emancipação dos discentes.
- Elaborar uma sequência didática baseada em temas transversais

1.1 JUSTIFICATIVA

Conforme nos apontam estudiosos, tais como Freire (1994), Freire e Shor (1986), Saviani (1986), Santos (2017) e Demo (2009), o modelo capitalista brasileiro, que baliza a organização das políticas públicas de educação, permite, além de gerar desigualdades cada vez maiores na sociedade que impactam negativamente a qualidade de vida das pessoas menos favorecidas, contribuir severamente para desqualificar os projetos de cidadania de cada brasileiro.

Trata-se de desqualificação no intuito de contribuir para que esses cidadãos abandonem seus projetos de formação educacional, cujo direito é assegurado oficialmente pela legislação, podendo aqui citar a Constituição Federal de 2008.

Ao considerarmos essa lei maior, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/96, os decretos e portarias, principalmente as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, procuramos, nesta pesquisa, analisar criticamente a modalidade de ensino EJA, que se configura para nós um direito social e uma alternativa para atender a todos cidadãos que, por necessidades de trabalhar para gerar renda, não puderam frequentar a escola na idade própria.

Sabe-se que a educação está diretamente relacionada à ascensão social e à aquisição de bens necessários à sobrevivência. A escola proporciona ao cidadão o aprendizado, a quebra das correntes da ignorância, a emancipação. Retira do ser humano as vendas que encobrem a realidade e oportuniza a liberdade. Com o aprendizado da leitura e escrita, no seu mais amplo sentido, torna-se um ser autônomo. O conhecimento é o principal fator que impulsiona o indivíduo no mundo acadêmico e o qualifica para o mundo do trabalho. A leitura proporciona novas descobertas, questionamentos e ainda torna o indivíduo independente em alguns aspectos. É notável que não basta saber ler, é necessário ler, compreender o que leu e fazer uma interpretação da realidade que o circunda.

É bem verdade que muitos apenas leem, juntam as letras, formam palavras, mas não identificam o contexto em que estão sendo postas tais palavras. Paulo Freire, em a Pedagogia do oprimido, toma como exemplo – “Eva viu a uva” –, faz algumas reflexões e indagações a esse respeito, considerando que não basta ler mecanicamente, é necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho. Nesse sentido, a escola torna-se a principal ferramenta de emancipação do cidadão.

Na expectativa de entendermos como é desenvolvido esse trabalho de emancipação nos limites das paredes escolares e de compreendermos um pouco sobre a mediação, chamamos para o debate a autora Sanceverino (2016), que, em sua pesquisa de doutorado, problematiza a prática docente em sala da EJA e discute sobre as circunstâncias e condições necessárias para um processo de mediação e diálogo com jovens e adultos.

A autora aponta que a EJA é uma modalidade de ensino que exige uma mediação intencionalizada. Nesse sentido, não é qualquer ação pedagógica, fragmentada, não planejada, que potencializará uma formação crítica ao jovem.

O argumento central da autora sustenta-se no entendimento de que a mediação pedagógica não é qualquer atividade, é uma práxis desenvolvida com finalidade – uma postura perante o mundo... os sentidos de mediação na EJA caracteriza-se de ‘virada epistemológica’ – a centralidade da linguagem, que ‘é culturalizada, de gênero, étnica, sempre ligada a tempos e lugares específicos’. Logo, uma realidade que não se explica por si só, mas sim em um sistema interligado de conexões, interconexões, de mediações, cujos sentidos emergem dos processos nos quais o conhecimento é produzido mediante trocas dialógicas constituintes e constituídas de cultura (SANCEVERINO, 2016, p. 457).

Seus estudos ajudam-nos, pois objetivamos problematizar a prática docente do professor da EJA, no sentido de que seu trabalho não pode reduzir-se à transmissão de conteúdos. O docente da EJA desempenha um papel político de mediação pedagógica do sujeito com o mundo e neste, partindo de onde se encontra esse sujeito e fazendo, como nos sugere Freire (2002), que ele aprenda a ler o mundo antes de ler a palavra, ou seja, “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Nesse viés, o aluno da EJA é um aluno que traz uma bagagem repleta de vivências e saberes que completam e se inter-relacionam com os saberes escolares.

Nessa perspectiva, Silva (2007) colabora para essa compreensão, pois elucida como ocorre o processo da educação popular crítica, desse povo que necessita ser ouvido, pois não é apenas telespectador, e sim protagonista desse processo.

O processo de educação popular crítica demanda registrar concepções de mundo e sistematizar discussões em seus diferentes momentos de análise da realidade problematizada. Tais discussões e análises necessitam de uma representação que, de forma sintética e concreta, apresente o conhecimento relacional apreendido em construção. Essa representação é feita pela rede temática, que procura explicitar, de forma relacional, o diálogo entre as diferentes concepções dos sujeitos envolvidos na construção da prática educativa popular como prática social, caracterizando-se como um processo que busca compreender historicamente as imbricações entre as práticas socioculturais e econômicas observadas em uma realidade concreta, a partir de uma análise balizada por sucessivas totalizações (SILVA, 2007, p. 17).

Ancorado nesse pensar, o processo pedagógico para os alunos da EJA requer um professor que medeie os conhecimentos científicos com aqueles construídos ao longo da vida de cada educando. O modelo da educação popular crítica promove a emancipação dos educandos, uma vez que a criticidade é uma das virtudes estimuladas nesse paradigma. Muito além disso, esse professor necessita ser dotado de perspicácia tamanha que integre esses conhecimentos, de forma a emancipar os discentes, fazer com que os educandos sejam capazes de avaliar a própria condição com um olhar crítico e de maneira emancipatória. Para Freire (1981, 2014), a conscientização está baseada no ato de tomar posse da realidade, em “desmitologizá-la”.

Nessa perspectiva pedagógica, reside a importância do trabalho do professor, tendo em vista que o público da Educação de Jovens e Adultos, além da diversidade, se caracteriza por ser um público que requer práticas educativas específicas que considerem suas necessidades e motivações, não podendo ser tratado como tábua rasa. São sujeitos que pensam, sentem, agem e podem dizer sua palavra.

Embora se tenha conhecimento de que a EJA possui as próprias especificidades, “[...] em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa do Ensino Médio” (BRASIL, 2018, [s.p]), no entanto esse documento não contemplou a EJA. Essa é uma modalidade que significa o único caminho a ser percorrido para a construção do conhecimento e de novas possibilidades para uma boa parcela da população. Essa omissão torna-se um ponto de preocupação por parte daqueles que se interessam pelo desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. E assim fica a pergunta: Por que omitiram esse público? É uma questão que precisa ser discutida no interior das escolas.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), “[...] a Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, [s.p]). Assim surgem questões relevantes: Como permitir que um documento que direciona toda a educação básica seja sancionado negligenciando toda uma parcela de indivíduos ávidos pelo conhecimento?

Nesse sentido, é preciso que a formação docente contemple as especificidades pedagógicas dessa modalidade, que se considerem os modos de tratar e acolher esses alunos, bem como suas especificidades cognitivas e sociais, a fim de melhor trabalhar os conteúdos. Caso esses princípios epistemológicos não sejam considerados na EJA, a escola vai negar politicamente os direitos desses sujeitos, restringindo o acesso e permanência na escola e impedindo sua emancipação.

Nesse cenário, nossos estudos têm o papel de analisar o potencial das práticas pedagógicas como possibilidades de emancipação no processo de aprendizagem da EJA. As práticas exploram um universo conhecido, mas de maneira diferente, ousam dialogar com as disciplinas respeitando o conteúdo articulado à realidade dos discentes e oportunizando a emancipação dos alunos.

1.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A escola estadual é um legado para o povo de Presidente Kennedy, a qual tem, ao longo de décadas, desenvolvido atividades dedicadas à formação de gerações e

gerações, um espaço marcado por empatia, dedicação do corpo escolar e ainda por uma comunidade que abraça a escola e tem muita gratidão por ela existir.

A escola estadual foi criada em 1967, mediante a Portaria nº 2.226, de 9 de agosto de 1967. No decorrer de sua história, estiveram presentes nesse palco pessoas que marcaram e fomentaram o protagonismo do sucesso de tantos alunos que aqui passaram, entre as quais estão a professora Dadir Fricks Jordão Belonia, que liderou a luta pela criação do Ginásio de Presidente Kennedy, o qual representaria a oportunidade de os discentes continuarem seus estudos até a 8ª série. Tal luta teve o galardão alcançado com a presença do secretário de Estado da Educação doutor Raul Monjardim Castelo Branco, que compareceu à formatura da primeira turma da 8ª série e, na mesma ocasião, inaugurara o prédio da escola.

Com o passar do tempo, ocorreram outras demandas e a mais emergente era a criação do segundo grau. Tendo em vista a necessidade de os alunos que concluíram o 1º grau darem continuidade aos estudos em 1982, foi criado o curso, passando a denominar-se Escola de 1º e 2º Grau “Presidente Kennedy”.

Após reformas em 1994 e mais tarde em 1998, foi possível inaugurar, em 1999, mais precisamente em 20 de julho, a Biblioteca “Flora Helena Terra Veridiano” na escola, que estava ampliada e contava com um prédio anexo.

O lastro da escola estadual tem históricos de sucessivas vitórias, entre as quais ressaltamos o marco inicial dos cursos técnicos subsequente em 2010, iniciando com duas turmas de 35 alunos com o curso técnico em Meio Ambiente. Em 2011, foi o momento de iniciar duas turmas de 35 alunos no curso técnico integrado em Logística.

Em 2012, houve mais novidades e conquistas com a chegada do quadro digital. Ademais, foi implementado o Programa Mais Tempo na Escola/Mais Educação. Em 2013, surgiu o projeto do Entre Jovens e o Enem. Já em 2014, a escola iniciou o curso técnico subsequente em Administração, contando com duas turmas de 35 anos cada uma. Mais tarde, em 2015, a escola abriu uma turma de curso técnico em Recursos Humanos integrado ao ensino médio, com 35 alunos.

A escola, em 2018, deu terminalidade ao ensino fundamental com a última turma do 9º ano, uma vez que a municipalidade tem absorvido os alunos desse nível. Dessa forma, a escola, em 2019, passou a funcionar apenas com o ensino médio regular e o ensino médio na modalidade EJA.

Atualmente a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Presidente Kennedy” (EEEFM “Presidente Kennedy”) está localizada na Rua Manoel Lúcio

Gomes, nº 20, Bairro Centro. A localização da escola é central, mas no município é a única a oferecer o ensino médio. Sendo assim, recebe alunos de todas as localidades do município e até mesmo de municípios vizinhos, como é o caso de Boa Vista do Sul, que pertence ao município de Marataízes, mas localiza-se no extremo sul, sendo mais fácil o acesso à escola de Presidente Kennedy. A escola, durante 2019, funcionou com capacidade de 541 matrículas distribuídas nos dois turnos de estudos, vespertino (ensino médio) e noturno (EJA), mas tem propósitos de funcionar também no matutino, caso ocorra maior quantitativo de alunos.

O estudo está assim estruturado: capítulo 1: Introdução aborda os motivos que me levaram a esta pesquisa, inicialmente as minhas inquietações ante a educação, em especial, a modalidade EJA e posteriormente a preocupação em contribuir nessa esfera. Nesse pensar, esta pesquisa constitui-se em capítulos que almejam essa compreensão e sua contribuição para alunos, professores e toda comunidade que se preocupa com tais questões.

Encontramos, no capítulo 2, orientações legais *versus* possibilidades reais na EJA, em que se abordam questões vinculadas às propostas traçadas em conferências, as proposições regulamentadas pela legislação e a necessidade real dos discentes.

O capítulo 3 trata das práticas pedagógicas para a EJA e foi dividido em quatro itens: no primeiro, discutimos a interdisciplinaridade e o currículo integrado com o olhar voltado à emancipação dos discentes da EJA, fundamentado nos estudos de Morin, Japiassu, Frigotto, Fazenda, Leis. Neste item, com o auxílio do autor Silva, tecemos comentários sobre a necessidade de trabalhar com temas transversais, problematizando e entrelaçando numa perspectiva de atender ao tema transversal da comunidade em questão. Com Amaral, Giovedi e Pereira (2017), esclarecemos as mudanças nas práticas pedagógicas, como fomentar tais mudanças e fazê-las de maneira mais agradável e funcional.

No segundo item do capítulo 3, defendemos a proposta curricular fundamentada nos estudos de Frigotto (2012), Ciavatta (2012), Ramos (2010), Libaneo (1994) e Raggi (2008), os quais defendem a perspectiva de um currículo integrado, o qual possibilita a interdisciplinaridade e integração dos saberes.

Caminhando um pouco mais, no terceiro item deste capítulo, estamos amparados em Freire e Raggi, que nos oferecem ferramentas para discutirmos sobre as práticas pedagógicas pautadas na emancipação do sujeito. No quarto item

descrevemos os temas transversais e a necessidades de trabalhar com essa prática e como o trabalho interdisciplinar pode articular e amparar melhor esse método.

No quarto capítulo, descrevemos a metodologia usada, a maneira como foi trabalhada, as percepções dos alunos e professores de suas experiências. Com base nesse capítulo, elaboramos o capítulo 5, no qual expomos os resultados da pesquisa em questão. E, no capítulo 6, apresentam-se as considerações a respeito deste trabalho em conformidade com os autores que nos acompanharam em todo o estudo e nos deixaram muitos ensinamentos.

2 ORIENTAÇÕES LEGAIS *VERSUS* POSSIBILIDADES REAIS NA EJA

Ao observar um senhor de 58 anos, que, após um árduo dia de trabalho, volta a se sentar nos bancos escolares, isso nos remete a várias indagações: Quais as motivações para esses alunos retornarem à escola? O que os levaria a optar pelo conhecimento, em vez de descansar em seu lar? Por que tamanho esforço? O que traz em sua bagagem de conhecimentos? É intrigante notarmos que, na mesma sala desse aluno, há outros com 18 anos de idade. Ora, será que têm ambos as mesmas motivações? O que faz um aluno de 18 anos frequentar uma EJA do ensino médio? São os extremos e uma variedade imensa de interesses em estar e dividir a mesma sala de aula. Por que não oportunizar a esses alunos da modalidade EJA participar de avaliações que trazem dados como o IDEB? Por que ficam tão à margem? Tem-se a impressão de que há momentos que parecem não existir.

Ao longo da história, a EJA é marcada por inúmeros eventos, com interesses diversos, entre os quais Laffin et al. (2017, p. 54) cita as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs), que

[...] são organizadas pela UNESCO, uma das agências especializadas da organização das Nações Unidas (ONU), com responsabilidade específica pela educação. Ela tem como uma de suas atribuições dentro da ONU propor consensos articulando os estados-membros. Como organizadora das CONFINTEAs, cumpre o papel de liderar, formular e disseminar concepções e metas para a área de Educação de Adultos.

Segundo a autora, são seis as conferências da Unesco, e, entre os assuntos abordados, destaca-se a educação ao longo da vida (ELV)¹. Salienta-se a importância de compreendermos a sua influência no Brasil. Cada CONFINTEA aborda um tema e um local específico. Até o momento, houve seis conferências, das quais a primeira ocorreu na Dinamarca, na cidade de Elsinore, em 1949, e teve como foco o incentivo à campanha de alfabetização de adultos.

A segunda debateu o desenvolvimento econômico, e a educação de adultos aconteceu no Canadá, na cidade de Montreal, em 1960. Em 1972, surgiu a ideia de educação permanente durante a terceira CONFINTEA na cidade de Tóquio, no Japão. Esta ideia de educação permanente tem como princípio a aprendizagem contínua e global.

¹ Este trabalho quando se refere à educação ao longo da vida usa a sigla ELV.

Tal perspectiva da educação emerge num momento de crise mundial com a expansão dos sistemas educacionais ocasionados após a Segunda Guerra Mundial. Nesta década, a Unesco, em 1972, publicou o Relatório Aprender a Ser, “mais conhecido como Relatório Faure”, o qual enfatizava o conceito de educação permanente. “A finalidade do relatório era propor uma educação capaz de possibilitar e garantir a democracia, dentro de uma referência de desenvolvimento social” (UNESCO, 1972, [s.p]).

Na França, mais precisamente na cidade de Paris, em 1985, a quarta CONFINTEA manteve o debate da educação permanente, almejando o desenvolvimento social numa perspectiva da educação de jovens e adultos.

Entre a quarta e a quinta CONFINTEA, em 1990, foi realizada, na Tailândia (Jomtien), a Conferência Mundial de Educação para Todos. Da Conferência, resultaram dois documentos: a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990), que encerraram as principais diretrizes educacionais, adotadas posteriormente pelos diversos países, mediante os Planos Decenais e de acordo com suas posições no sistema capitalista (LAFFIN et al., 2017).

Em 1997, na cidade de Hamburgo, na Alemanha, ocorreu a quinta CONFINTEA com o tema “A Educação das Pessoas Adultas, uma chave para o século XXI”. De acordo com a autora, nessa conferência, discutiu-se que “[...] a educação de adultos passou a ser relacionada com os processos de aprendizagem formais, não formais e informais. Nela foi instituída a aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 1999, [s.p]). Dessa conferência surgiram a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro (UNESCO, 1999). São dois documentos de muita importância para a educação, especialmente a Agenda para o Futuro, que sinalizam a contemporaneidade da educação de adultos em uma abordagem, vislumbrando a educação ao longo da vida, discorrem a educação formal e não formal e contemplam o aprendizado ao longo da vida, ou seja, “[...] para além da questão da escolarização” (UNESCO, 1999, [s.p]).

Com o advento da globalização, abrimos as portas tanto às exportações de produtos quanto à necessidade de qualidade do serviço prestado concomitantemente com a necessidade de mão de obra que corresponda a tal complexidade. Nesse viés, sanar os altos índices de analfabetismo parece ser inevitável e extremamente denunciador do país que está aquém e ainda caminha em passos lentos rumo ao desenvolvimento. Nesse contexto, a sociedade necessita “[...] da construção de uma

espontânea harmonia social em prol de uma abstrata solidariedade universal” (UNESCO, 1982, [s.p]). Assim, o que era antes um direito passou a ser uma exigência para o sucesso de uma sociedade do século XXI.

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI.

[...] é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura da paz baseada na justiça (Art. 2).

É de fundamental importância a contribuição da educação de adultos e da educação continuada para a criação de uma sociedade tolerante e instruída, para o desenvolvimento socioeconômico, para a erradicação do analfabetismo, para a diminuição da pobreza e para a preservação do meio ambiente (UNESCO, 1999 apud LAFFIN et al., 2017, p. 59).

Em 2009, em Belém do Pará, no Brasil, foi realizada a sexta e última CONFINTEA, a qual manteve a perspectiva da EJA como aprendizagem ao longo da vida. Os debates giraram em torno do tema “Vivendo e Aprendendo para um futuro viável: o poder da Aprendizagem e da Educação de Adultos”. Tais debates ampararam a nomenclatura “sociedade do conhecimento”, que faz menção à necessidade de habilidades e competências almejadas pelo mundo do trabalho de uma sociedade marcada pelo capitalismo que alimenta a competitividade econômica e o lucro, o qual preconiza a falha ao insucesso, gerando uma constante cobrança na melhoria de todo o processo produtivo e com isso envolvendo o sistema de educação.

[...] no arcabouço conceitual contido na documentação oriunda das seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos, que elas intentam modificar os sistemas educativos e os princípios da educação em função das demandas colocadas pelo capital. Particularmente, nos dois últimos encontros (Hamburgo, em 1997 e Belém, em 2009), a ideia de ELV, formulada por Delors (2004), traz outro sentido à educação de adultos, tendo em vista a leitura da realidade apontada nesses documentos (LAFFIN et al., 2017, p. 59).

De acordo com Delors (2013), o ensino estruturado deve preocupar-se, de igual maneira, com todo o aprendizado de aluno no percurso escolar.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão, de algum modo, para cada indivíduo os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente

aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 2013, p. 89-90).

Nesse sentido, afirma-se que na educação há a necessidade da visão holística em conformidade com os quatro pilares. Essa visão holística apresenta-se como algo novo, mas, na verdade, já era prevista desde a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, do então governo Emílio G. Médici, a qual fixava diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus. Essa lei, em seu contexto, contemplava a interdisciplinaridade, que é o ato de analisar um fenômeno, um objeto de conhecimento com base na visão de diferentes áreas do saber, para estudar e reconstruir cada fenômeno de acordo com o olhar que cada disciplina tem dele. Nesse sentido, a interdisciplinaridade cabe na perspectiva holística que integra os sentidos, não analisa algo solto, e sim em vários aspectos. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, aparece ainda mais fortemente esse aspecto, inclusive a 9.394/96 sugere a EJA integrada com a educação profissional.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996, [s.p]).

O art. 37 da Lei nº 13.632, de 2018, altera a redação do artigo integrando a educação e a aprendizagem ao longo da vida em conformidade com os debates da quinta CONFINTEA realizada em 1997.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, [s.p]).

Nota-se que o § 1º do art. 37 se refere aos jovens e adultos, enquanto as CONFINTEAs falavam da educação ao longo da vida das pessoas adultas. O que nos intriga é por que conferências de grande repercussão e com profissionais de alto galardão impetram e enfatizam a educação de adultos e o Brasil insiste em colocar num mesmo espaço (sala escolar) jovens e adultos? Existem estudos de décadas abordando a necessidade da educação ao longo da vida para os indivíduos adultos. Quais as motivações que a legislação brasileira encontra para tecer tal instrumento contemplando os jovens com a educação de adultos?

Tal abordagem no Brasil decorre da necessidade das trocas de conhecimentos. Uma das dez competências salientadas pela BNCC é o uso de tecnologias. Neste

modelo, unem-se o antigo e o atual: o adulto com uma idade avançada, que ficou muito tempo longe da escola, e o uso de tecnologias, como computador, entre outros. Só não podemos colocar nesse meio os celulares, que, em sua maioria, são utilizados apenas para ligações. Isso ocorre pelo não uso e também pelo desconhecimento das ferramentas balizadoras no processo de aprendizagem na modalidade EJA, em que podem também ser muito úteis, como *blog*, pesquisas na Internet, entre outros. Cabe salientar que, na falta dos computadores, os celulares com acesso à Internet podem contribuir para pesquisas e articulação de atividades, integrando o jovem e o aluno de mais idade que possui dificuldade de trabalhar com essas mídias.

Segundo Raggi (2008), é importante compreender que na EJA as práticas pedagógicas precisam ser diferentes das que são usadas com crianças, uma vez que adultos são sujeitos que trazem uma bagagem de saberes e uma trajetória marcada pela necessidade de conciliar trabalho, estudo e família, dificuldades pertinentes à trajetória escolar no sentido de exclusões sofridas, desmotivações pertinentes ao processo escolar *versus* trabalho. Diante disso, a autora tece comentários para o aprofundamento em tal reflexão:

[...] o modelo pedagógico aplicado aos adultos deve estar baseado em alguns pressupostos: têm necessidade de aprender, portanto comprometem-se com esse ato; são portadores de experiências e conhecimentos acumulados; necessitam do conhecimento para resolver as situações da vida real, ou seja, requerem técnicas pedagógicas e conteúdos centrados em problemas e situações reais. [...] o processo de ensino para adultos deve fundamentar-se em princípios que considerem os saberes que os sujeitos portam em sua bagagem cultural e experiência de vida [...] A educação também deve portar uma dimensão conscientizadora, ou seja, não se pode desvincular da ação concreta e eficaz com que alunos e educadores estejam compromissados (RAGGI, 2008, p. 56-57).

À vista desse pensar, compreende-se que a EJA transcende os bancos escolares do apenas “quadro e giz”², os alunos dessa modalidade são exigentes na perspectiva da exigibilidade de ter sentido o que é proposto em suas aulas. Por terem muitas experiências em espaços diferentes, também trazem consigo objetivos distintos e almejam por oportunidade em seu contexto socioeconômico. O educando dessa modalidade necessita imensamente de interagir no processo de aprendizagem, precisa ser o protagonista de sua história. Nesse viés, compreende-se que a dialogicidade tão presente nos escritos de autores, como Paulo Freire, Martha

² “Quadro e giz”: educação que não prioriza o aluno na sua singularidade e não proporciona uma educação integral no sentido de contemplar as habilidades e competências dos educandos.

Pernambuco, Demétrio Delizoicov e tantos outros, nos elucida no sentido de que a emancipação ocorre quando o sujeito consegue se expressar, é possível superar conflitos e é visível a transformação do homem e do meio em que vive.

De acordo com os relatos do livro *Práticas Coletivas* (2019), uma das autoras, Marta Pernambuco, relatou trabalhar com essa dialogicidade. O ato reflexivo que coadunava com as práticas em campo³ fazia de Marta a grande pesquisadora, pois despia-se de todos os aparatos de sua sala para estar com os seus alunos, observando suas necessidades e fomentando expectativas com pressupostos inovadores capazes de alterar o curso da vida de cada um deles.

[...] aplicava e usava fidedignamente o conceito de diálogo freiriano, para depois desatar a expor sua interpretação e sua colaboração para o pensar junto [...] e estabelecer a relação Eu-Tu-Issso como premente mudança de posição dos sujeitos, para sugerir, em seguida, práticas emergentes e de caráter inovador. O preceito do movimento, antecedido do diálogo e do sujeito histórico, expressa sua constituição, visto que se materializa em movimento resultante do sujeito socialmente referenciado e construído no coletivo por meio do diálogo. Neste sentido, diálogo e sujeito histórico, quando trabalhados como elementos primeiros da formação humana, têm nesta o impulso do movimento consubstanciado por Marta Pernambuco (RÊGO, 2019, p. 197).

Nesse sentido, a educação mostra-se inevitável a emancipação dos nossos alunos. O respeito aos ideais, ao meio cultural e à sua maneira de expressar-se faz dos educandos parte fundante do processo em questão. Contudo, haja vista que a modalidade é pleiteada, em sua maioria, por trabalhadores.

³ Campo: local em que estavam seus alunos.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EJA

Nesta seção, abordam-se as concepções de currículo integrado e a interdisciplinaridade. São temas relevantes para a modalidade EJA, uma vez que orientam a formação de sujeitos trabalhadores que buscam estabelecer-se no mundo do trabalho e necessitam das competências, para preencher vagas de empregos num mercado tão competitivo, como é o caso da sociedade brasileira. Nesta pesquisa, o olhar é para estes dois conceitos: currículo integrado e interdisciplinaridade visam ao fortalecimento da educação crítico-libertadora, calcada em práticas pedagógicas que emancipam.

3.1 INTERDISCIPLINARIDADE E CURRÍCULO INTEGRADO: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS ESTRUTURANTES PARA A EMANCIPAÇÃO DOS ALUNOS DA EJA

A interdisciplinaridade e o currículo integrado são propostas que estão diretamente relacionadas com a EJA. Isso ocorre porque o mundo atual nos remete a inúmeras situações que requerem diversas habilidades dotadas de certa complexidade. Morin (2007) analisa a importância de o professor assumir que os sujeitos aprendizes têm o direito ao conhecimento de uma cultura diversificada associada aos conhecimentos gerais que desenvolvem o espírito humano e o preparam para a resolução de problemas, pois a

[...] atitude de contextualizar e globalizar é uma qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia e que, ao contrário disso, deve ser sempre desenvolvida. O conhecimento torna-se pertinente quando é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere. Pode-se dizer ainda que o conhecimento progride, principalmente, não por sofisticação, formalização e abstração, mas pela capacidade de conceitualizar e globalizar. O conhecimento deve mobilizar não apenas uma cultura diversificada, mas também a atitude geral do espírito humano para propor e resolver problemas (MORIN, 2007, p. 20-21).

Nesse sentido, o autor esclarece a importância do conhecimento para que os indivíduos não somente se coloquem no mercado, mas também se preparem para a vida. Nesse aspecto, a visão interdisciplinar do currículo dissocia-se de uma formação que serve ao sistema capitalista, cuja proposta pressupõe o conhecimento polivalente, em que todos precisam saber de tudo, não simplesmente para facilitar o trabalho, e

sim para diminuir a necessidade de contratação e promover uma redução no quantitativo de trabalhadores e, conseqüentemente, nos custos com a mão de obra.

Este estudo opõe-se a essa concepção mercantilista e considera que práticas com cunho interdisciplinar buscam formar o homem em sua totalidade, observando princípios humanos e sociais, com uma visão holística direcionada a possibilitar a inserção daqueles excluídos do universo da escolarização. Mais que isso, essa visão tende a emancipação desses sujeitos que, dotados de conhecimento, são capazes de perceber e questionar sua realidade e ter uma atitude crítica e autônoma em relação à própria vida.

A interdisciplinaridade visa ultrapassar a noção de currículo fragmentado, de modo que as disciplinas dialoguem entre si, objetivando a integração com uma visão global do contexto social.

O trabalho interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1975, p. 75).

De acordo com Freire (1967), todo conhecimento está em processo de construção e reconstrução, de criação e recriação. Esse processo nos dá a dimensão de onde estamos e aonde queremos chegar, pois, nessa construção e reconstrução, o homem se faz e ainda possibilita a “[...] tomada de consciência sobre seu efetivo lugar no mundo social” (MENDONÇA, 2004, p. 10).

A interdisciplinaridade exige mudança de práticas pedagógicas e a preocupação com a formação do sujeito, almejando desenvolver sua essência humana. “A introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente uma transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar” (FAZENDA, 1979, p. 48-49). Para a autora, a interdisciplinaridade representa uma quebra de paradigmas que associa novas estratégias e reinventa métodos e práticas. “Interdisciplinaridade é uma nova atitude ante a questão do conhecimento, de abertura para compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender, exigindo uma profunda imersão no trabalho cotidiano, na prática” (FAZENDA, 2003, p. 10). A interdisciplinaridade requer aulas que conectem aspectos diretamente envolvidos na vida das pessoas; portanto, valoriza o conhecimento das diversas áreas, de forma integrada, articulada.

Frigotto auxilia na compreensão do tema, ao tecer a seguinte consideração:

[...] A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado (FRIGOTTO, 1995, p. 43-44).

O autor justifica as práticas interdisciplinares, pois compreende o caráter dialético da realidade social, que pode ser única (una ou peculiar), mas simultaneamente diversa, pois tem natureza intersubjetiva, que varia de acordo com cada indivíduo que a observa. Nesse sentido, a interdisciplinaridade possibilita e acolhe as diferentes formas de conceber a realidade e permite integrar diferentes áreas do saber para superar seus limites.

Para a escola garantir o direito a que confere em lei, é necessário reinventar-se para atender a sociedade que está em constante transformação. Não é possível a educação manter padrões baseados em conceitos primitivos em uma sociedade em movimento.

Nas práticas adotadas pelos professores da escola-alvo desta pesquisa, não se observa, clara e objetivamente, a prática da interdisciplinaridade, pois, de acordo com relatos de professores, existem dificuldades para planejar coletivamente, os quais ainda não dispõem de ferramentas que oportunizem a realização dessa prática. A falta de conhecimento não ocorre na prática docente, e sim em meio ao manejo e adesão da BNCC, integrando o modelo híbrido adotado pelas políticas educacionais do Estado. Nesse contexto de intensas mudanças, o ato de planejar coletivamente é basicamente ocupado pelos estudos da BNCC e há a preocupação de coadunar os conteúdos necessários aos estudantes ao processo de formação da BNCC com a EJA.

Tal situação chama-nos a atenção no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico, e, ancorada em autores como Amaral, Giovedi e Pereira (2017, p. 1006-1007), essa inquietação é esclarecida:

As práticas pedagógicas cultivadas pelos profissionais da educação representam maneiras pelas quais educadores e educadoras aprenderam a lidar com os desafios colocados pela sua atividade profissional. Portanto, as práticas trazem 'embutidas' crenças, convicções, intuições, teorias etc. herdadas e construídas pelos(as) docentes e pela equipe pedagógica, e que servem de referências e parâmetros aos profissionais e à organização escolar como um todo.

Nesse sentido, mudanças das práticas pedagógicas não se dão por decreto, não se dão por rupturas, não se dão por teorias salvadoras, não se dão pela imposição de um novo currículo, de um novo material didático etc.

Nesse sentido, entende-se que as práticas pedagógicas são insuficientes para a emancipação dos educandos. Isso não se deve ao desconhecimento dos docentes, mas a situações impostas, tais como a falta de tempo para um planejamento em conjunto, pois alguns nunca trabalharam com essa prática, e a estrutura incompatível com essa necessidade. Desse modo, a interdisciplinaridade fica em segundo plano, de acordo com o que é possível fazer.

O estudo híbrido implantado pelo governo do estado do Espírito Santo alimenta ainda mais as dificuldades que não são poucas para uma população extremamente heterogênea, formada por alunos de 18 anos que, em sua maioria, “não deram certo no ensino regular” e atualmente frequentam uma sala que atende também os adultos com idade até 57 anos. Estes últimos, com muito tempo sem contato com os livros, com esparsa experiência de leitura, apresentam maiores dificuldades de aprendizado, exigindo métodos mais adaptados à sua faixa etária.

Para dificultar ainda mais o processo e a aprendizagem dos alunos, o currículo é baseado no ensino médio regular. Na escola estadual de Presidente Kennedy, a EJA acontece presencial às terças, quartas e quintas-feiras. Nos outros dias da semana (segundas e sextas-feiras), o estudo é feito por conta do aluno em sua residência, não há aula na escola. Os alunos contam com atividades dirigidas e elaboradas pelos próprios professores. Entretanto, alguns pontos frágeis consubstanciam essa proposta curricular: inexistência de uma plataforma de conteúdos e atividades; não existe um livro para contemplar as disciplinas e o currículo; ou a lista de conteúdo (se assim podemos chamar) é definida pelo próprio professor da área dentro das possibilidades de trabalho.

Entretanto, em meio a tantas adversidades, levamos à mesa para ponderar a necessidade da interdisciplinaridade e até mesmo o trabalho ancorado em temas transversais. Tais práticas atreladas ao profissionalismo marcante de toda a equipe escolar fazem a diferença. A vontade de fazer mudar a realidade dos discentes faz com que, mesmo em meio a tantas dificuldades, esses homens e mulheres fomentem expectativas de dias melhores. Quando pensamos em tema transversal na prática da construção de conhecimentos, principalmente na modalidade EJA, adentramos um universo pedagógico que considera o educando como protagonista do processo. Nessa direção, Silva (2007), na obra “A busca do tema gerador na práxis da educação popular”, atenta para a importância dessa articulação com a realidade concreta:

[...] e pensar uma prática para não ser fragmentada e ter sentido para os alunos, faz-se necessário estes alunos serem os protagonistas desta aula. [...] é indissociável práticas pedagógicas e realidade dos educandos [...] à necessidade de a prática educacional estabelecer relações entre realidades e conhecimentos, parametrizados pelo contexto sócio-histórico, referência inerente ao processo de aprendizagem (SILVA, 2007, p. 17).

Com base no pensamento do autor, entende-se que um modelo pedagógico, para surtir o efeito esperado em sua totalidade e suprir as necessidades básicas da existência humana, precisa ser pautado na realidade do educando, portanto não deve dissociar os conteúdos escolares do contexto do aprendiz. Nesse sentido, as práticas pedagógicas baseadas em temas transversais e fundadas na realidade concreta dos discentes, praticando a interdisciplinaridade, permitem a valorização do protagonismo do aluno e ainda oportunizam a sua maior compreensão dos conteúdos escolares. Para ter essa perspicácia, tais práticas precisam ser planejadas no coletivo e executadas com um olhar mais humano, com vistas à promoção da equidade. Quando pensamos na EJA, devemos atentar para a problemática que se vem perpetuando e negando a esse público os direitos e garantias fundamentais, historicamente negados. Direitos previstos na Carta Magna desta federação, mas que deveras são suprimidos para manter os interesses financeiros de uma classe opressora e dominante.

Um trabalho pedagógico que adote a perspectiva interdisciplinar tende a fortalecer as expectativas dos alunos e promover a sua emancipação diante das mazelas enfrentadas no cotidiano. Frigotto (1995) traz alguns esclarecimentos sobre esse tema, ao ressaltar que a construção humana, tanto na dimensão individual quanto na social, tem caráter multifacetado, ou seja, abrange diversas áreas do saber.

O caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento no campo das ciências sociais e no campo educativo que se desenvolve no seu bojo, não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata. Decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social (FRIGOTTO, 1995, p. 43).

Nesse sentido, uma educação para a emancipação insere o homem como sujeito central no processo educativo, tomando como ponto de partida a sua realidade concreta, e compreende o educando como protagonista da sua trajetória de vida e do contexto social.

Outro autor balizador de tal tema reflete sobre as diversas concepções que historicamente foram forjando o termo interdisciplinaridade.

Na França, a tradição da interdisciplinaridade deriva do Renascimento e do Iluminismo, surge da luta contra o obscurantismo. Esta interdisciplinaridade

possui um caráter reflexivo e crítico que pode estar orientado para a unificação do saber científico ou também para um trabalho de reflexão epistemológico sobre os saberes disciplinares. Já nos Estados Unidos, o recurso à interdisciplinaridade parte de uma lógica instrumental, claramente oposta à francesa. Antes que uma oposição científica, a opção americana reflete uma oposição cultural. Na concepção americana, a emancipação humana não está relacionada diretamente com os conhecimentos, mas com a capacidade de agir sobre o mundo (LEIS, 2005, p. 7).

Este estudo aproxima-se da concepção francesa, que atribui à interdisciplinaridade uma abordagem mais crítica e reflexiva, voltada para a construção unificada do saber científico. Essa visão opõe-se ao estilo americano que visa à praticidade no que se refere às questões relacionadas ao trabalho. “A interdisciplinaridade se transforma, de fato, numa nova especialização, apta para responder problemas e alimentar profissões” (LEIS, 2005, p. 8).

O paradigma educacional brasileiro pautou-se no modelo norte-americano, que contém uma tônica capitalista, voltada para o atendimento dos interesses do mercado, com a qual não comungamos, por considerarmos que a finalidade da interdisciplinaridade reside na busca da “[...] realização do ser humano, promovendo uma concentração integradora [...] Postulando uma perspectiva afetiva, a interdisciplinaridade procura responder perguntas pessoais dos participantes” (LEIS, 2005, p. 8). Verificamos que essa abordagem pedagógica subsidia a emancipação dos estudantes. O desejo aqui exteriorizado é contextualizar os conteúdos, tomando como ponto de partida a realidade social concreta dos educandos e a articulação dos saberes das diferentes áreas, uma vez que a prática da interdisciplinaridade oportuniza, com maior flexibilidade a estruturação dinâmica de um currículo vivo proveniente de saberes vivenciados ao longo da vida dos alunos.

Para Freire (2005, p. 34), uma educação que emancipa baliza-se nos princípios da “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Nesse sentido, a interdisciplinaridade articulada com uma prática pedagógica que valorize a realidade dos alunos “[...] exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela”. Com essas palavras, Freire (2005, p. 34) esclarece-nos sobre a necessidade de a escola problematizar a realidade do educando para além dos conteúdos engessados que são impostos pela classe opressora e oportunizar uma práxis libertadora com base em temas transversais. Desse modo, acreditamos que esse modelo educativo pode contribuir para que os educandos desvelem e compreendam criticamente as situações

que os mantêm na situação de dominados pela classe hegemônica e busquem alternativas de mudanças nas relações de trabalho. Esse modelo escolar não é neutro e produz um engajamento político e uma práxis para a libertação.

Outro aspecto que precisa ser considerado refere-se à noção de que o homem não é um ser isolado do seu entorno e possui saberes apreendidos ao longo da vida. Portanto, esses conhecimentos devem ser considerados e integrados aos saberes científicos construídos no espaço escolar. Os saberes de experiência feitos (FREIRE, 2007) devem ser articulados com os conteúdos escolares, a fim de que os conhecimentos científicos façam sentido e sejam mais facilmente assimilados pelos educandos, permitindo sua emancipação para que se tornem sujeitos capazes de interferir nas próprias realidades.

É importante que os educandos compreendam aspectos de sua realidade, a fim de promover mudanças possíveis. Paulo Freire, ao longo de sua experiência com a educação popular, manteve-se em posição contrária à ordem capitalista vigente, anunciou a educação como meio de produção de mudanças sociais, pois aí afirmava o seu compromisso, e defendeu uma prática educativa intervencionista.

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta (FREIRE, 2007, p. 123-124).

Debatemos a emancipação dos alunos de acordo com a perspectiva freiriana e com base na legislação vigente, que busca garantir o direito: “[...] A educação como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea” (LAFFIN et al., 2017, p. 62), condições não observáveis na realidade concreta de todos os cidadãos brasileiros. De acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000, a educação de jovens e adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso nem domínio da escrita e leitura. As regulamentações legais tentam, de certa maneira, promover a inclusão dessa parcela da população que fora esquecida em meio as transformações sociais e econômicas. Nesse sentido, Laffin et al. (2017, p. 62) contribui:

[...] a EJA deve educar em função das transformações no mundo, com vistas ao exercício da cidadania e ao enquadramento no mercado de trabalho; missão estruturada no Parecer a partir das três funções da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Segundo o Parecer a função reparadora tem o propósito de reparar a ausência do direito a escola de qualidade e o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano”. A segunda função equalizadora refere-se ao acesso e permanência no período escolar. A terceira função, a qualificadora refere-se a ELV no sentido Lato, enfatiza a possibilidade da EJA contemplar uma atualização ao longo de toda vida.

Contudo, é importante destacar a observação do autor sobre o “enquadramento no mercado de trabalho”, termo que é compreendido melhor, quando analisamos o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, e o documento base de 2007 – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), de agosto de 2007. O programa tem como proposta fixar como política pública integrando a EJA à educação profissional. Esse propósito compreende a necessidade de políticas duradouras que assumam a perspectiva humanizadora, por compreender a

[...] formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa.

De acordo com o referido decreto, a perspectiva pedagógica deve ser ancorada na “[...] formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele”. Nessa perspectiva, a formação que almejamos “[...] contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele” (BRASIL, 2007, p. 13-14).

Com isso, podemos entender que, quando falamos em integração da educação básica com a educação profissional, estamos tratando da integração do ser humano: integrar as suas potencialidades com a necessidade de atuar sobre o mundo e nele. Dessa maneira, a função reparadora toma a centralidade nas políticas públicas, e, ainda por meio desse novo olhar trazido pelo Decreto nº 5.840 do PROEJA, é possível vigorar a permanência e a qualidade no ensino e principalmente atingir objetivos fundantes, como o alcance dos desejos e a possibilidade de sonhar e concretizar os sonhos dos nossos alunos.

3.2 BASES EPISTEMOLÓGICAS DO CURRÍCULO INTEGRADO E SUAS POSSIBILIDADES PARA A EMANCIPAÇÃO

Compreendemos que a vida se refere a todas as atividades cotidianas, entre as quais a convivência com a família, lazer, crenças, cultura e trabalho. Nessa perspectiva, esse aluno necessita de uma escola que lhe proporcione tais saberes. O paradigma curricular denominado currículo integrado apresenta-se como possibilidade para a emancipação dos sujeitos da EJA, pois se aproxima das práticas interdisciplinares.

A proposta curricular que defendemos está fundamentada nos estudos de Frigotto (2012), Ciavatta (2012), Ramos (2010), Libaneo (1994) e Raggi (2008).

Raggi (2008) ressalta as proposições de Paulo Freire no sentido de que os educadores devam assumir sua visão política no ato da docência, pois essa delimitação de posição é fundante no processo de emancipação dos educandos. Assim, baseada em Antonio Gramsci, a autora destaca a importância da formação humana, omnilateral para a classe trabalhadora, a fim de emancipá-la.

Gramsci almejava a formação ‘omnilateral’ humana – integral, técnica e política. Seu método de ensino para a escola secundária consistia na investigação, no esforço espontâneo e autônomo do aluno, no qual o professor exerce apenas uma função de guia, atuando como um intelectual orgânico (RAGGI, 2008, p. 103).

Com esse pensar, Gramsci queria garantir a autonomia do sujeito e considerava a escola um agente indispensável para estimular a ação humana, para que os trabalhadores buscassem sua liberdade, assim como preconizou Freire (2005, p. 90): “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Em sua videoaula, denominada Projeto Curricular Integrado e suas Transversalidades, Raggi ([s.d.]) esclarece o conceito de currículo integrado em contraposição ao ensino fragmentado. No quadro 1, apresenta-se uma síntese comparativa entre esses modelos de formação.

Quadro 1 – Integração *versus* fragmentação: uma orientação para os professores

Fragmentação	Integração
Alto nível de classificação.	Busca eliminar esse alto nível de classificação e integrar os conhecimentos, e, dessa maneira, reduzimos o nível de classificação. Nesse sentido, não temos disciplinas isoladas, e sim

	áreas de saberes da Ciências Humanas, das Ciências Naturais, etc.
Tendência de isolar os conteúdos. Por exemplo, o professor de Matemática só se preocupa com os conhecimentos da matemática. O professor de Geografia se isola e assim todos os outros. Embora saibamos que o conhecimento é global, é constituído por diversos saberes.	Um exemplo de integração de conteúdos, tomando por base a matriz exemplificada anteriormente. Língua Portuguesa, Informática e Desenho Mecânico e Cad são três disciplinas de núcleos diversos. A Língua Portuguesa é do núcleo das ciências humanas, a Informática está contemplada no núcleo diversificado, o Desenho Mecânico e Cad estão contemplados no núcleo técnico. Quando o professor vai ensinar Informática, ao mesmo tempo pode ensinar Desenho Mecânico e Cad e ainda tratar dos conhecimentos de Língua Portuguesa. Podemos entender que está havendo uma integração de conhecimento.
Há uma inibição à iniciativa e autonomia de alunos e professores.	Promove a iniciativa e autonomia de alunos e professores. De acordo com a metodologia utilizada pelo professor, ele pode fazer com que os alunos se comprometam com aquele ensino. Ele passa um trabalho para o aluno e começa a pesquisar os conhecimentos de informática, atrelados à língua portuguesa. Nesse sentido, o professor promove uma autonomia e uma iniciativa no seu aluno. Logo, existe uma quebra da rigidez prescritiva das atividades curriculares.
Rigidez prescritiva (atividades curriculares predefinidas). As atividades têm que acontecer na sala de aula, não pode acontecer em campo.	Flexibiliza as atividades curriculares. A comunidade escolar cria possibilidades dentro e fora da instituição para os envolvidos (professores e alunos).
Visão hierárquica do conhecimento prioriza os saberes científicos.	Integra saberes populares e do cotidiano dos alunos – todos os saberes são importantes. Propicia o diálogo. Os saberes do senso comum também precisam ser considerados.
Despreza os saberes populares e a prática dos alunos.	Relaciona o âmbito da educação à prática social concreta do estudante. A prática social concreta contempla problemas reais, saberes dos alunos e a cultura. O currículo integral tem como fundante a prática social concreta de professores e alunos.
Oferece uma formação para a alienação e desumanização no campo do trabalho.	Formação Omnilateral e Politécnica (formação humana do sujeito). Na Escola Politécnica, segundo Gramister, ela proporciona a compreensão da realidade. O professor deve construir condições para transformar a realidade em benefício das suas necessidades. A formação Politécnica integra formação geral, formação técnica e formação política. Ela toma o trabalho como princípio educativo: eixo epistemológico, ético-político da organização curricular numa perspectiva integradora. Na metodologia do projeto, o professor, com os seus alunos, investiga um problema real, e com isso acontece o diálogo. Nesse sentido, o professor considera os saberes dos seus alunos. No decorrer do processo, os saberes dos alunos são constituídos, formados.
Organização curricular desarticula saberes técnicos, científicos, éticos e políticos. O	Organização curricular baseada no trabalho como princípio educativo.

<p>professor precisa entender que ele não é neutro, quando ele está ministrando uma aula. Ele assume um posicionamento político para uma prática docente libertadora ou para uma prática docente alienadora. Quando o professor despreza os conhecimentos éticos e políticos e não está levando em conta que ele está assumindo um posicionamento político, ele está sendo neutro, ele está sendo parcial. Ele precisa perceber em que momento ele está favorecendo a classe hegemônica e em que momento da sua aula ele está favorecendo a classe popular que está presente na sua sala de aula. Um currículo integrado busca uma integração curricular baseada no princípio educativo.</p>	
--	--

Fonte: Raggi, [s.d.].

Observamos, com essa videoaula, a diferença imensa quando falamos em currículo fragmentado e integrado. Quando trabalhamos com a integração dos saberes, existe uma articulação em todas as áreas, oportunizando maior e melhor compreensão dos discentes dos saberes construídos.

Segundo Ciavatta (2012, p. 84), “[...] integrar é tornar íntegro, tornar inteiro [...] compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social”. Com esse trabalho integrado, o aluno é possibilitado a compreender os aspectos sociais e culturais em que está envolvido. No momento em que está em suas atividades laborais, tem maior e melhor condição de desenvolver com mais propriedade em relação ao que não teve este ensino.

[...] enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (GRAMSCI apud CIAVATTA, 2012, p. 84).

Para o nosso aluno ter uma formação emancipatória, a escola deve promover metodologias e conteúdo que capacitem a formação de cidadãos críticos, reflexivos e autônomos. É necessário que a escola articule os conhecimentos com os fenômenos vividos no cotidiano dos estudantes. Dessa forma, é possível problematizar a realidade do educando, incorporar os conteúdos e ministrá-los com práticas integradoras. Ramos (2010, p. 115) defende um modelo de atividade escolar que possibilite “[...] à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, sim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe”. Nessa perspectiva, o conhecimento é algo para ser usado para a transformação da realidade da classe oprimida, devendo servir de degraus para os trabalhadores vislumbrarem um novo amanhã, com maiores e

melhores condições de vida. Ramos explicita a articulação de práticas interdisciplinares ao currículo integrado.

A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano (RAMOS, 2010, p. 118).

Esse método de que Ramos (2010) nos fala possibilita que as práticas pedagógicas trabalhem alinhadas em uma perspectiva formadora do sujeito em sua totalidade. Entende que os conteúdos curriculares tradicionais, comumente praticados nas escolas da EJA, são fragmentados em disciplinas isoladas, logo, não suficientes e voltados para a formação de um sujeito com uma visão ampla, integral e pautada na autonomia, tão necessária à nossa sociedade. Todavia, essa formação requer práticas docentes e atitude de acolhida dos alunos da EJA durante a vivência escolar. Ramos, Ciavatta e Frigotto (2012) estabelecem pressupostos citando algumas possibilidades e desafios na organização do currículo, entre os quais ressaltamos:

- a) conceber o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive;
- b) vise a formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho;
- c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes;
- d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades;
- e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros;
- f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência a cultura (RAMOS; CIAVATTA; FRIGOTTO, 2012, p. 109-110).

Ramos, Ciavatta e Frigotto (2012) nos propõem refletir quando fala de possibilidades e desafios, haja vista que ao mesmo tempo o que existem práticas possíveis, o caráter integrador impõe desafios, pois, para que aconteça o currículo integrado, não basta montar a composição dos conteúdos e deixar que eles se façam. Até porque nos interessa alcançar um modelo de formação humana, que coloque a pessoa no centro do processo. No entanto, se isso não ocorre, não atendemos as nossas expectativas e a escola não concretiza o seu papel. Nesse viés, um currículo

para ser integrado e atender ao que consideramos necessário a uma educação formadora da autonomia e destinado a emancipação, precisa atrelar os conhecimentos ao trabalho coletivo. De acordo com Japiassu (1975), “[...] a interdisciplinaridade apresenta-se contra primeiro: o saber fragmentado, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada um se fecha, como que para fugir ao verdadeiro conhecimento que é global”. A sociedade é dinâmica, é viva, e sempre é percebida em um contexto complexo e indissociável. Nessa lógica, a escola necessita de que todos estejam engajados nesse processo, fomentando a integração dos trabalhos entre os docentes. Por assim dizer, a integração das disciplinas (interdisciplinaridade) se vincula e interage com a proposta do currículo integrado, pois tem consonância com o trabalho com temas ela transversais, que se relaciona com os conteúdos e parte de um tema gerador.

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (BRASIL, 1998, p. 26).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elucidam o papel da transversalidade e nos unimos nesse pensar, pois é o que almejamos nesta pesquisa. Nossa proposta para a formação da EJA está vinculada à noção de educação preconizada por Freire (2005, p. 193), quando defende que “[...] o diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza”. Para esse o autor, “[...] há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 2005, p. 192). Assim, o diálogo em todos esses métodos e estratégias é dimensão estruturante. Sem o diálogo, não é possível este trabalho, tampouco o alcance deste propósito: a educação que emancipa.

Um dos fundamentos pedagógicos que balizam esta pesquisa encontra-se no princípio que considera o trabalho como princípio educativo:

O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir

em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para a produção e reprodução (RAMOS; CIAVATTA; FRIGOTTO, 2012, p. 60-61).

Com esses esclarecimentos, o autor revela-nos a questão trabalho em uma perspectiva emancipatória e capaz de emancipar homens e mulheres, logo tão necessária à formação integral do ser humano, diferentemente do trabalho no sentido direcionado exclusivamente ao entendimento imposto pelo sistema capitalista, em cujo sentido o trabalho se resume a emprego, ou seja: “O trabalho, então, de atividade produtora imediata de valores de uso para os trabalhadores, se reduz à mercadoria força de trabalho e tende a se confundir com emprego” (FRIGOTTO, 2005, p. 63). Isso acontece porque a classe trabalhadora só detém a força de trabalho não tendo nenhuma estrutura que proporcione a concretude as atividades de produção. Nesse viés, mais uma vez afirmamos que, mediante uma “Educação Libertadora”, a classe trabalhadora – a que está à margem – adquire sua liberdade, consegue se fazer ouvir e se liberta da “interferência dos opressores”, e pode construir sua própria história, não aquela de opressão e total submissão gerada pela falta de oportunidade, ou até mesmo por falsas oportunidades, mas por condições reais, possibilitando tomada de decisão no que diz respeito a sua condição humana.

3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EMANCIPAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

Antes de esclarecermos o que são práticas pedagógicas que favorecem a emancipação, é necessário compreendermos qual o sentido do termo emancipação aplicado nesta pesquisa. Consideramos que um sujeito seja emancipado quando reúne uma série de competências e habilidades individuais que se juntam em coletividade, no intuito de lutar por direitos comuns, como saneamento básico, educação, saúde, segurança pública, entre outros que os levarão a reconhecer-se como cidadãos capazes de perceber criticamente a realidade e se sentirem fortalecidos para promover transformações em sua vida e na vida comunitária, para promover meios de colaborar com a sociedade com base na equidade, igualdade, dignidade humana e respeito mútuo.

É importante compreender que a emancipação não se dá com a superioridade entre os indivíduos, e sim no caminhar em mesmo nível, pois Freire idealizava a

emancipação do indivíduo com vistas à coletividade, a qual se caracteriza por lutas coletivas, respeitando e prezando as diferenças, mas, em momento nenhum, caracterizava por opressão, muito pelo contrário: “A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” Freire (2005, p. 19).

Nesse viés, no sentido individual, sugere-se que um indivíduo está emancipado no momento em que possui livre arbítrio sobre sua vida. Isso ocorre dentro dessa concepção quando esse ser humano tem o controle de suas atividades laborais sem ser vítima de nenhum tipo de coação ou até mesmo repressão no sentido da obrigatoriedade de fazer algo para agradar e/ou beneficiar alguém que o oprime.

A emancipação individual caminha e toma suas formas com maior intensidade quando o indivíduo constrói seus alicerces em conhecimentos acadêmicos e legítimos, indispondo-se de qualquer tipo de ajuda intelectual para o seu embasamento educacional, ou seja, alcançar, de fato, a autonomia. Essa emancipação é negada desde o momento em que a lei não é cumprida. O art. 205 da constituição federal determina:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1989, p. 99).

Ancorados na teoria sobre motivação de Abraham Maslow (1908-1970), que, em escala de prioridade, estabelece, em forma de pirâmide, as necessidades básicas do ser humano, essa teoria induz-nos a refletir: quais necessidades do ser humano estão sendo satisfeitas? Uma vez que o art. 205 visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, entendemos que, para que ocorra esse desenvolvimento, primeiramente todas as necessidades do ser humano devem ser atendidas.

Essas necessidades, uma vez supridas, causam satisfação, incorporando a emancipação individual. À medida que um nível de necessidade é atendido, o próximo torna-se prioritário.

Robbins (2002 apud GIMENEZ; FERREIRA; DEMUTTI, 2010, [s.p]) define cada um dos níveis de necessidades da seguinte forma:

1. Fisiológicas: incluem fome, sede, abrigo sexo e outras necessidades corporais.
2. Segurança: inclui segurança e proteção contra danos físicos e emocionais.
3. Sociais: Incluem afeição, aceitação, amizade e sensação de pertencer a um grupo.

4. Estima: Inclui fatores internos de estima, como respeito próprio, realização e autonomia; e fatores externos de estima, como *status*, reconhecimento e atenção.
5. Autorrealização: a intenção de tornar-se tudo aquilo que a pessoa é capaz de ser; inclui crescimento, autodesenvolvimento e alcance do próprio potencial.

Ao analisarmos a escala das necessidades, tendo em vista o público aqui pesquisado, entendemos que a primeira necessidade levantada pela escala, que é a fisiológica, é atendida. Não temos alunos que passam sede e fome. O básico no sentido de não ter nenhum tipo de ostentação, sim, é possível. A segunda, que é a necessidade de segurança, também é suprida. Temos, em nosso município, a segurança pública. Os nossos alunos desfrutam o transporte escolar, evitando caminhar à noite, em ruas desertas. Tudo isso contribui para a segurança dos nossos alunos. Quanto à terceira, que é a necessidade social, também se percebe um convívio, cada uma a seu jeito, mas possível de ser atendida.

Quando chegamos à quarta necessidade, que é a questão de estima, percebemos uma divisão: embora aqueles alunos que estão na escola, em sua grande maioria, possuam a autoestima abalada, são persistentes na formação da própria identidade, no intuito de conseguir o reconhecimento e a atenção na qualidade de cidadãos. Com isso, a última, que é autorrealização, ainda está por acontecer na maioria dos casos. A maioria dos alunos almeja cursar uma faculdade, tem um salário com que pode viver com dignidade e consegue desenvolver suas potencialidades intelectuais para exercer uma atividade laboral com a qual sonha. Portanto, já se tratando de um sonho, isso já faz da educação algo potencializador para tal emancipação. Existe uma permissividade no encorajamento dos discentes.

Nessa lógica, o conhecimento pode contribuir para que os alunos alcancem essas fases, ou parte delas, que estão em aberto para serem supridas. Nesse quesito, as aulas exercem poder de mudança, alterando o curso dos desejos e propiciando a satisfação dessas necessidades básicas do ser humano.

Freire defendia a emancipação do indivíduo no contexto da coletividade. Defendia o direito dos excluídos em serem sujeitos de direito e seu pertencimento na sociedade e não apenas servir a essa sociedade aristocrática, mas também o direito à fruição dos bens naturais e produzidos pela humanidade. Defendia a não opressão e sim a liberdade individual e coletiva.

Outra autora que também nos remete à contraposição à ideologia individualista e exploratória e busca um modelo pedagógico que emancipe a população dos excluídos da escola é Raggi, que, em sua tese de doutorado, se ampara nos pressupostos gramscianos e explica que

Gramsci demonstrou seu repúdio às escolas que pautavam seu princípio pedagógico no industrialismo, as quais designava de 'interessada' por ser mesquinha, interesseira e imediatista. Nesta perspectiva as escolas não tinham como princípio fundamental a formação do cidadão e sim a formação de mão de obra para a satisfação do sistema, uma vez que demandava uma massa trabalhadora (RAGGI, 2008, p. 92).

Esse risco ainda se corre na sociedade brasileira, uma vez que não alcançou níveis educacionais mais favoráveis com as políticas públicas implementadas para a classe trabalhadora e excluída do processo de escolarização.

O que pretendemos, neste trabalho, é promover a emancipação com vistas ao encorajamento social. Emancipar na essência humana, promover a motivação dos indivíduos na perspectiva de iniciarmos uma conscientização da necessidade de conhecer o significado e a sua indispensabilidade de uso pela sociedade atual, com a finalidade de despertar o interesse e a participação ativa no desenvolvimento individual e social.

A emancipação que se almeja aqui é aquela ancorada em uma análise crítica da realidade iminente e em possibilidade de alinhamentos sociocultural-educacional dentro de uma perspectiva do sujeito autônomo, dialógico e consciente.

Buscamos a sustentação teórica nos ensinamentos de Freire (2005, 2006), pois tem domínio reconhecido no campo da educação de adultos e oportuniza-nos o entendimento de palavras distintas. As expressões cunhadas por ele revestem-se de grande significância, como é o caso do termo emancipação no sentido de emancipação. Freire enfatizava o caráter emancipatório da educação para iniciar um processo de transformação social, na medida em que buscava "libertar" homens e mulheres da situação de oprimidos que vigorava no Brasil daquela época e ainda persiste até os dias atuais. Nos estudos de Rêgo (2019), verificamos que Freire destacava a força da reflexão nas práticas pedagógicas e percebia

[...] o poder da reflexão no processo educativo como uma força emancipadora para transformação social, em que refletir a partir da situação é refletir acerca da própria condição da existência. [...] a educação é representada como uma força libertadora que só ocorre pela reflexão e que permite questionar a realidade do conhecimento, e que o indivíduo recreie-se [sic] e melhore a sua própria realidade. [...] destaca que a reflexão deve ser um precursor da ação com base na práxis, pois a reflexão, por si só, sem a oportunidade para a ação ou para a transformação, é apenas verbalismo; e a ação sem reflexão,

apenas pela ação, é considerado ativismo (FREIRE apud RÊGO, 2019, p. 197-198).

Nesse sentido, o autor indica a necessidade do conhecimento, que é a mola mestra para a emancipação desses indivíduos, os quais, ao longo da história, foram massacrados e mutilados, sendo submetidos a uma perda no âmbito psicológico, social, econômico e familiar. No entanto, a construção do conhecimento não deve ser apartada das reflexões sobre a realidade concreta, para que sejam impulsionadas ações que deveriam trazer transformações na vida dos educandos.

Cássio, Haddad e Mariano (2019) fornece características de uma educação que emancipa, as quais ousamos incorporar em nossa pesquisa, pois foram concretamente aprovadas no que diz respeito às conquistas populares e à resistência à classe opressora.

[...] criatividade nos métodos de luta e do repertório autonomista – auto-organização, horizontalidade e espontaneidade nas ações –, as escolas renasceram como espaços públicos vivos e pulsantes, alegres, coloridos, envolventes, com aulas, oficinas, artes, palestras e uma enorme diversidade de ações educativas por parte de estudantes e apoiadores das ocupações (CÁSSIO; HADDAD; MARIANO, 2019, p. 194).

Esse autor indica que as conquistas de classes operárias são possíveis, mas são necessárias atitudes direcionadas, verdadeira e corajosamente, a esses objetivos. Em seu livro “Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar”, Cássio, Haddad e Mariano (2019) desvelam claramente a situação em que estamos inseridos no que concerne à educação que emancipa. O autor expõe a reação que os estudantes do estado de São Paulo tiveram ante a proposta de reorganização escolar da Secretaria de Educação do Estado daquele estado. Após as atitudes contrárias à proposta antes de um mês de intensas ações, “no dia 4 de dezembro de 2015 a mobilização estudantil teve a sua vitória com o anúncio da revogação dos atos relacionados à reorganização escolar pelo governo Geraldo Alckmin” (CÁSSIO; HADDAD; MARIANO, 2019, p. 194). Esse fato só fora possível em virtude de esses estudantes terem total ciência de seus direitos e coragem para fazer exercer a prática da democracia.

Cientes de que, em um processo democrático, elegemos governantes para governar para o povo, compreendemos que as bases da educação que emancipa se assentam em práticas pedagógicas e são direcionadas à formação de sujeitos conscientes de seus deveres e de seus direitos e ainda com total resistência ao que

a isso for contrário. São capazes de organizarem-se em classes como associações, cooperativas e sindicatos para fazer valer seus direitos. São mais fortes para enfrentar os desafios que uma sociedade tão desigual lhes impõe.

Uma educação que emancipe os alunos é aquela baseada em práticas pedagógicas que se alicerçam em autonomia em liberdade de expressão de conhecimento dos alunos e da comunidade em que estão inseridos. Rêgo (2019) nos chama a atenção:

Educação para a liberdade é uma condição essencial para o desenvolvimento tendo como base a construção de sujeitos que anunciam o mundo por meio do diálogo que se dá no encontro dos homens, em que a reflexão e a ação proporcionam a criação e a recriação da leitura do mundo (RÊGO, 2019, p. 21).

Nessa lógica, as práticas pedagógicas necessitam ter esse olhar para onde o professor exerce um “ato político e de amor”: político no sentido de formar verdadeiros cidadãos capazes de ler e compreender o mundo que os circunda e fazer opções políticas, na defesa da classe que quer servir ao capital ou ao trabalhador; e de amor, ao executar o seu trabalho da melhor maneira, entendendo que os reflexos da sua atividade laboral vão para além daquele momento e ainda atingem todo um coletivo. O professor não é aquele que passa conteúdos, e sim aquele que, com suas práticas, consegue embrenhar-se no universo daqueles discentes e compreende as suas dificuldades, além de criar e mostrar possibilidades de superação.

Coadunamos com as ideias de Saul e Silva (2009), que ressaltam pontos extremamente importantes para que aconteça o diálogo como práxis pedagógica para a emancipação, pois

[...] os princípios e os pressupostos gerais de uma racionalidade emancipatória, podemos compreender que, para concretizar o diálogo como práxis pedagógica formadora de cidadãos críticos, é necessário: Assumir os sujeitos concretos como agentes da práxis curricular; Ter a curiosidade ingênua sobre temas, situações e necessidades significativas vivenciadas como ponto de partida para a construção pedagógica do conhecimento crítico e comprometido com as camadas populares socialmente excluídas [...] (SAUL; SILVA, 2009, p. 232-233).

Saul e Silva reforçam a ideia de se elaborarem ações pedagógicas que fortaleçam o pensamento crítico, para tanto, reivindicam que os educadores coloquem seus alunos como protagonistas das “práxis curricular”. Nessa perspectiva, devem participar ativamente das decisões escolares, o que insere nas aulas um caráter democrático. Consideram ainda as possibilidades de fazer com que os educandos

construam conhecimentos a partir dos problemas reais que configuram sua comunidade, sua escola, sua família, sua gente e, mais que isso, busquem as soluções para superá-los.

Problematizar a curiosidade ingênua como referência político epistemológica inicial em diferentes planos do real e nas diferentes dimensões da existência humana, tanto na função sociocultural e axiológica do conhecimento quanto nos limites da própria prática gnoseológica⁴ da construção conceitual para a sistematização metodológica do diálogo pedagógico. Essa problematização exige distanciamento, um cerco epistemológico (Freire, 1995), que demanda conteúdos para a contextualização crítica dessa realidade, possibilitando desafios e superações na apreensão da realidade contraditória; Ter pertinência e criticidade na seleção de conteúdos escolares relativos aos temas e situações desumanizadoras para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida na realidade concreta que se problematiza; Proceder à reconstrução dialógica do conhecimento sobre o real no processo ensino-aprendizagem, ou seja, na perspectiva de Freire (1995), passar da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica⁵; Ter a conscientização como planejamento curricular de ações transformadoras sobre a realidade concreta e não apenas a tomada de consciência sobre as dificuldades reais enfrentadas pela sociedade (SAUL; SILVA, 2009, p. 232-233).

De acordo com os autores, as práticas pedagógicas devem ser comprometidas com a realidade dos alunos. Problematizar conteúdos que são condizentes com o contexto social ao qual pertencem, de maneira que levem à reflexão e ainda consigam construir hipóteses de possíveis soluções. É essa formação reflexiva e crítica que constrói uma educação capaz de emancipar os indivíduos para a tomada de decisão no sentido de mudar suas realidades, de modo a construir uma coletividade com dignidade, ou seja, estimular o desenvolvimento da autonomia desses indivíduos. Nessa perspectiva, um educador consciente faz do seu trabalho o espelho de suas atitudes. Para tanto, Freire esclarece o papel do educador.

[...] o papel de um educador conscientemente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar (FREIRE, 2006, p. 54).

⁴ Gnosiologia (ou gnoseologia) é a parte da Filosofia que estuda o conhecimento humano. É formada pelo termo grego “gnosis”, que significa “conhecimento”, e “logos”, que significa “doutrina, teoria”. (SIGNIFICADOS, [s.d.: s.p.]).

⁵ Epistemologia, que significa ciência e conhecimento, é o estudo científico que trata dos problemas relacionados com a crença e o conhecimento, sua natureza e limitações. A epistemologia estuda a origem, a estrutura e os métodos do saber. Também é conhecida como a teoria do conhecimento e relaciona-se com a metafísica, a lógica e a filosofia da ciência (SIGNIFICADOS, [s.d.: s.p.]).

O grande educador brasileiro fornece ferramentas para as práticas pedagógicas que emancipam os alunos, visto que esclarece as características e habilidades para o exercício da sua docência. O professor capaz de emancipar os alunos mediante suas práticas é justamente o que toma esses ensinamentos como estruturantes em sua práxis. Portanto, analisa criticamente a sua prática, estimula, e aponta as potencialidades dos sujeitos educandos e não se prende às suas fragilidades. São práticas que o colocam como exemplo a ser seguido, logo se torna “modelo” para o aluno. Trata-se de um professor que, em suas ações cotidianas, consegue transmitir empatia e sobretudo anuncia, por meio de seus ensinamentos, esperança de dias melhores.

Quando falamos em práticas pedagógicas, elas, na verdade, não consistem em algo restrito a um momento, ou apenas no fazer do professor, ou simplesmente na maneira como ensinar. Quem nos traz essa compreensão de que as práticas pedagógicas vão para além do momento em que o professor está ministrando sua aula são os autores Giovedi, Silva e Amaral (2018), esclarecendo que a didática emerge da pedagogia do oprimido e tecendo entendimento sobre a didática.

A Didática diz respeito mais diretamente ao conjunto de intenções, planos e ações de ensino-aprendizagem que se dão em função do e no contexto de aula. Ou seja, a Didática estende sua influência desde o momento em que o(a) educador(a) começa a refletir sobre os seus pressupostos e intenções político pedagógicas, continua no processo em que o(a) educador(a) elabora seus planos de ação pedagógica e se revela de modo mais visível no momento em que educador(a) e educandos(as) se encontram no contexto de aula. Assim, quando falamos de Didática, referimo-nos a toda a teoria e a prática do ensino no contexto de aula (GIOVEDI; SILVA; AMARAL, 2018, p. 1114).

Assim, entendemos que, para que se realizem as práticas pedagógicas favoráveis a emancipação, o professor traz toda uma trajetória de crenças, valores, postura política, para assim refletir os contextos dos alunos que ele quer formar. Quando reflete sobre isso, nasce a seguinte questão: o aluno que pretendo formar é aquele capaz de transpor os obstáculos de sua realidade e construir dias melhores? Com esse ideal, o professor elabora práticas condizentes com a emancipação pretendido. Quando entende que as classes populares precisam ter voz, o professor adere a uma aula com práticas dialógicas. Para Freire (2006, p. 80), a “prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer”. Assim, em busca de mais defender quanto é necessária essa visão sistêmica, amparamo-nos nos autores Giovedi, Silva e Amaral

(2018), para ainda mais reforçar em que foco o olhar desse discente precisa estar, para conseguir alcançar práticas que emancipam.

Quadro 2 – Pressupostos da didática

Políticos	Axiológicos	Gnosiológicos	Epistemológicos
- Ensinar para qual mundo? Ensinar para qual sociedade?	- Ensinar quais valores?	- O que é o aprender? Como as pessoas aprendem?	- Quais conhecimentos importam para o espaço pedagógico da aula?
- a sociedade que se quer construir.	- o sujeito que se quer formar.	- visão a respeito do processo de conhecimento.	- visão a respeito de qual conhecimento deve ser ensinado.

Fonte: Giovedi; Silva; Amaral, 2018, p. 1115.

No quadro 2, sintetizam-se as orientações sob quatro dimensões da educação e propõem questionamentos que orientam a prática docente. Ao planejar suas aulas, o professor precisa ter em mente esses questionamentos. É preciso definir sua posição política e avaliar se seus métodos estão comprometidos com qual classe social: à elite ou à classe dos trabalhadores? Define também os aspectos axiológicos quando escolhe os valores que deseja ensinar, se está formando autonomia ou submissão, criticidade ou ingenuidade? Quanto aos aspectos epistemológicos, decide sobre que conteúdos abordar? No que se refere à seleção destes, pode imprimir um caráter autoritário ou democrático. Ao se preocupar com os métodos adequados para ensinar a classe operária, analisa a dimensão gnosiológica do ato de educar.

Logo, ensina sobre o contexto do educando, observando a sociedade em que ele está inserido. O professor tem a preocupação com a sociedade que quer construir por meio de aulas que analisa, dialoga e critica uma sociedade com a vontade de formá-la de forma mais justa e igualitária. O professor questiona, em seu planejamento, quais valores que quer ensinar ou – quem sabe? – trocar conhecimento. O docente reflete como o seu aluno percebe o conhecimento e ainda como ele aprende? Com base nesses questionamentos, tendo em vista o público da EJA, ele tem condições de praticar *brainstorming*⁶ e ainda construir outros métodos que julgar pertinentes àquela realidade. Para Freire (2006, p. 80), o “educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la”. Com isso, cabem ao

⁶ Debate. Tempestade de ideias.

professor a criatividade e a sensibilidade para construir práticas que abracem este aluno e acolham o que ele realmente quer e proporcionar este encontro.

Esta pesquisa toma como fundamento filosófico e epistemológico os estudos de Freire (2005) para a construção de práticas pedagógicas que visam à emancipação. Para ele, o homem é um ser social, capaz de aprender, e a educação é um ato político, que busca contribuir para a formação identitária e promover mudanças positivas nos modos de vida da humanidade.

Freire (2005) defende uma educação para além apenas de estar na sala de aula. A aula completa-se em si mesma, tornando-se um ato político e libertador. Para o autor, a vida humana deve ser marcada por sonhos. Os sonhos são a mola mestra da motivação e da boa vivência. O sentido de toda a existência humana ocorre quando se propicia ao indivíduo melhoria contínua. Essa oportunidade faz-se na educação, pois permite a quebra de paradigmas e a construção de novos ideais, baseados na liberdade de expressão, na criatividade e no aprendizado contínuo. Freire (2005) ainda ressalta que nada vale um pragmatismo oportunista em uma sociedade desconstruída e impossibilitada de novas expectativas. A castração intelectual é simplesmente a morte silenciosa do indivíduo e de toda uma sociedade.

É preciso mesmo brigar contra certos discursos reacionários, com ares triunfantes, que decretam a morte dos sonhos e defendem um pragmatismo oportunista e negador da utopia. “É possível *vida* sem sonho, mas não *existência humana* e *História* sem sonho” (FREIRE, 2001, p. 17, grifo do autor).

Para Freire (2005), aprender é uma descoberta criadora, com abertura e a aventura do ser, pois ensinando se aprende, aprendendo se ensina. Reforça com muita veemência que o educador é um profissional político e cabe ao educador dessa modalidade construir conhecimentos com os alunos. A metodologia da EJA não pode ser apenas transmissão. De acordo com Freire,

[...] a educação deveria corresponder a formação plena do ser humano, denominada por ele de preparação para a vida, com formação de valores, atrelados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária: Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos direitos à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser (FREIRE, 2002, p. 193).

Na perspectiva de Freire, a educação torna-se uma ferramenta politicamente legítima, que permite a formação do jovem e do adulto, que, já na condição de excluído

por inúmeras razões, deve vivenciar novas práticas culturais problematizando-as, de forma que sejam capazes de se protegerem da situação imposta pelo modelo capitalista. Freire (2002) destaca a importância da cultura, no sentido marxista, ou seja, o homem, como produto da história, faz-se e refaz no mundo social em que está posto.

Para Freire (1981), é impossível o professor levar avante seu trabalho de alfabetização e/ou formação dos educandos quando separa completamente a “leitura da palavra da leitura do mundo”. Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever o mundo”, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e estar em contato com o mundo (FREIRE 1981, p. 31).

Falar de mediação e de dialogia é falar da presença do ‘outro’ e da dinamicidade do signo. É falar da tensão, a reversibilidade, da impregnação da ‘palavra’. [...] Assim, a experiência verbal individual emerge e se configura em meio à incessante interação da enunciação dos outros, num processo, ao mesmo tempo, de incorporação/reação à palavra de outrem (SMOLKA, 1991, p. 17 apud SANCEVERINO, 2016).

Orientados por esse pensamento, afirmamos, sem dúvida, que, na sala de EJA, os conteúdos por si só, dados de forma não crítica, sem análise contextual de sua origem e condição de produção apenas transmitidos, não são capazes de garantir o domínio político e cidadão da realidade. Assim, a prática docente na EJA tem suas especificidades e requer outros paradigmas divergentes de uma ação educativa tradicional. Nesse sentido, o professor deve estar engajado politicamente com o que faz e acreditar na educação como possibilidades de mudanças. Portanto, deve adotar métodos mais adequados para atender esses sujeitos.

Os jovens e adultos que recorrem à escola, buscam elevar seu grau de escolarização como necessidade de inserção social, para galgar espaços no mundo do trabalho. Sua aprendizagem requer mecanismos pedagógicos apropriados. [...], esclarecendo que a pedagogia desenvolvida para crianças ou adolescentes do ensino regular não se aplica a essas pessoas, pois as ‘circunstâncias histórico-culturais’ e as peculiaridades das experiências vividas pelos sujeitos são fatores relevantes no desenvolvimento tipicamente humano e se devem mais às causas psicológicas do que biológicas (RAGGI, 2008, p. 70).

Ancorados nesses preceitos, afirma-se fortemente que os discentes da EJA são um público com expectativas próprias, as quais requerem um trabalho diferenciado por todo o corpo escolar. Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que

contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de "não crianças", a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais (OLIVEIRA apud RAGGI, 2008, p. 71).

Ao lançarem um olhar que desperte para um planejamento engajado na contextualização e nos interesses desse público, as aulas tornar-se-ão objeto de interesse emancipando esses cidadãos, de maneira a contribuir para sua autonomia.

Nessa perspectiva, uma prática pedagógica capaz de emancipar é aquela baseada em temas transversais à luz de uma problematização que considere o contexto dos alunos. Esse tema precisa ser discutido e selecionado pelos discentes. Soares (2006, p. 23) ressalta que “[...] a elaboração da escolha por parte deles tende a ser excelente exercício de liberdade, possibilitando inserções também em lutas por direitos e outras demandas de cidadania para além do monitoramento do estado ou do mundo “adulto” (de fora)”. Com essa prática, a escola exerce o seu papel de formar cidadãos capazes de identificar e defender os seus direitos.

Uma educação que emancipa é uma educação capaz de proporcionar uma autorrealização que permita o exercício da democracia e favoreça o pensamento crítico e a percepção da própria realidade, para, assim, buscar novos modos de transformá-la. Nossa proposta tem um caráter emancipatório, pois busca apontar estratégias pedagógicas voltadas para o diálogo com propósito, não simplesmente um diálogo, mas que tenha propósitos bem definidos que capacitem os cidadãos comuns a lutar pela dignidade e pelos seus direitos sociais, a compreender que todos são iguais, têm os mesmos direitos e precisam ser reconhecidos como indivíduos de direito.

Nessa perspectiva, uma escola emancipa quando lança mão de estratégias que possibilitem ao educando o conhecimento de si e dos principais aspectos que configuram e organizam a sociedade. Nesse sentido, esperamos que este estudo venha contribuir para auxiliar os professores da EJA a realizar um trabalho pedagógico que favoreça a emancipação dos alunos.

Nesse sentido, é notório que, ao serem alcançadas as conquistas almejadas e necessárias no cotidiano, esses indivíduos demonstram uma tendência a uma postura emancipadora. Para que a sociedade se legitime como democrática, constituída por cidadãos emancipados, urge uma educação para todos que contemple todas as classes e oportunize a emancipação de todos os indivíduos, no intuito de reconhecer

que tem direitos e deveres e sabe lutar por eles. Nessa perspectiva, Freire contribui, ao sinalizar que seria preciso uma

[...] educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio 'eu', submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus 'achados'. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1967, p. 97).

De acordo com esse filósofo, a educação é capaz de motivar aquele que não teve oportunidade em suas origens e na idade própria, mas que seja reconhecido no mundo como participante e protagonista, a fim de que conquiste uma vida com mais qualidade. A educação é o caminho que permite ampliar sua capacidade de reflexão e a percepção da própria existência humana. Trata-se de uma educação que, por meio do diálogo, valorize o outro e no outro visualize características imprescindíveis, para se posicionar na sociedade, na contemporaneidade.

Nessa tendência, este estudo pretende problematizar o potencial das práticas pedagógicas baseadas em temas transversais como práticas de emancipação no processo de aprendizagem da educação de jovens e adultos. Analisamos a legislação vigente, refletindo como a BNCC fere os princípios pedagógicos e os direitos já adquiridos para esses alunos, conforme explicita o art. 37, § 1º, da LDB:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, art. 37, § 1º).

Esse artigo determina que os cidadãos que não tiveram oportunidades na idade certa para estudar terão gratuidade e serão consideradas as características para garantir efetivamente tal direito. Contudo, como garantir esse direito se a BNCC não menciona a modalidade EJA? Evidencia-se, nesse contexto, a ausência de um currículo próprio e ainda a dificuldade para o planejamento a ser efetuado pelo coletivo de professores. Dificuldade no sentido de não haver um documento que regulamente, oriente e direcione o currículo dessa formação e oportunize aos docentes práticas pedagógicas emancipadoras. Para melhor esclarecermos tais dificuldades e possibilidades, tomamos por base os esclarecimentos de Leal.

Para planejarmos melhor, precisamos também ter consciência das nossas metas, precisamos ter conhecimento sobre a proposta curricular que orienta nossa rede de ensino ou a nossa escola, precisamos saber diagnosticar as necessidades dos alunos (LEAL et al., 2010, p. 96-97).

O autor reforça o pensamento sobre a necessidade de uma proposta curricular que contemple a modalidade da EJA, tendo em vista que o planejamento docente se tornará muito mais eficaz quando a proposta curricular contiver orientações específicas e adequadas para ao ensino de adultos, sobretudo voltadas para sua emancipação e baseadas no contexto e nas necessidades dos educandos.

A imprescindibilidade de um currículo próprio dar-se-á pela sua especificidade. No momento em que deixamos de atender a tais expectativas, nega-se o direito a uma população que outrora já fora negado. Raggi ([s.d.]), professora e pesquisadora, em sua videoaula intitulada Projeto Curricular Integrado na EPT e suas Transversalidades, esclarece que, desde a década de 1920, inicialmente nos Estados Unidos, já existia uma preocupação com as questões curriculares. Segundo a autora, os administradores da educação entendiam que o currículo era um documento que especificava os elementos, tais como objetos, procedimentos, métodos e resultados. Mais tarde, o currículo passou a ser espaço de estudo pelos pesquisadores que questionavam as teorias, buscando explicar os seguintes aspectos: Qual o conhecimento deve ser ensinado? O que os alunos devem saber? Qual o conhecimento ou saber é considerado importante ou válido para merecer ser considerado parte do currículo? Começaram a responder a esses questionamentos e colocar e tirar saberes do currículo. Também havia a preocupação com o tipo de aluno que a escola queria formar com base nos conteúdos escolhidos. Desse modo, a autora evidencia que o currículo está assim relacionado: primeiramente ao modo de pensar e ao posicionamento político dos professores; e, segundo, à maneira como ocorre o desenvolvimento do ser humano e quem de fato nos tornamos.

A autora também analisa o currículo na contemporaneidade, lembrando que o aprendizado acontece dentro e fora da escola. Salienta ainda a necessidade de uma articulação muito bem-feita do projeto político-pedagógico, ouvindo a comunidade, alunos, profissionais da escola, pois baseia-se nos interesses desses sujeitos e ainda com os olhos focados na legislação que orienta a educação. Nesse sentido, não deixa de lado a autoridade da escola nem o seu papel fundamental, pois faz-se necessário integrar um currículo apropriado para a EJA e ainda as áreas de interesse local. É

notório que o currículo não se constitui apenas da construção de saberes, mas estabelece formas de poder, tanto dentro da escola quanto no sentido de dominadores e dominados. Com isso, o exercício da função professor mais uma vez é elencado como uma postura política, haja vista que existe o poder envolvido em todas os momentos; mesmo sendo imperceptível, ele lá está. O poder emana das relações e está nos propósitos da escola, no comportamento dos alunos e também na maneira de agir da comunidade.

Freire (2005) nos explica o posicionamento de uma educação bancária e as práticas pedagógicas para a emancipação. Quando apenas se omite, gera a discussão, mas, neste caso, a negação é uma negação adocicada, talvez em alguns casos até desejada. Embora o adolescente tenha a ideia de que estudar é necessário, ao deparar com as dificuldades cotidianas, com relação ao estudar, a distância é um entrave para chegar à escola, principalmente quando nos referimos a estudantes do campo ou a áreas distantes dos polos estudantis.

Todas essas dificuldades geram incertezas no desenrolar do processo, impossibilitando ainda mais a transparência das decisões acerca de estudar ou desistir. Diante disso, pouca uma membrana confundindo ainda mais o que está desordenado, impedindo que se faça o necessário aos que estão às margens. Seria dar ânimo novo a esses cidadãos para incluí-los no processo de escolarização, reanimando-os no intuito de amenizar as dificuldades e contribuindo para a não negação dos direitos deles.

Embora saibamos que o Estado tem feito inúmeros esforços mediante as legislações para favorecer os que estiveram e estão às margens, ainda assim se observa a dificuldade gerada pela falta de um currículo específico que garanta o conteúdo, para assegurar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias a essa modalidade: aulas ministradas contemplando as especificidades dos alunos da EJA e ainda práticas pedagógicas capazes de envolvê-los e torná-los cidadãos emancipados.

Quando se menciona a BNCC neste trabalho, verifica-se a inexistência de um currículo para a modalidade em questão e ainda se percebe uma deficiência na formação continuada dos profissionais, pois, se a BNCC não contempla um currículo para EJA, logo impossibilita a formação dos docentes direcionada para o trabalho com os discentes, ficando mais uma vez prejudicados tais educandos. O Fórum Mineiro da EJA defende “a formação inicial e continuada dos educadores e dos gestores sobre

as experiências de políticas públicas fundamentadas em Educação Popular no Brasil e na América Latina, reafirmando os princípios da Educação Popular que pautam a Educação de Jovens, Adultos e Idosos”. Nessa perspectiva, identifica as raízes da EJA, que, como proposta, fora negada. O Fórum acrescenta:

[...] construir orientações para políticas curriculares pautadas nos princípios da Educação Popular, com a intenção de se contrapor às concepções políticas e curriculares demonstradas no Documento Preliminar da Base Nacional Curricular Comum, visto que esta não contempla os princípios e especificidades da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, pois a organização de tempos e espaços pedagógicos da EJA pressupõem o diálogo e o respeito às identidades expressas na diversidade dos sujeitos (FÓRUM MINEIRO DE EJA, [s.d.: s.p.]).

Nesse sentido, essa omissão declara um descaso com essa população, que vem sendo recorrentemente marginalizada nas políticas públicas historicamente implementadas com cursos aligeirados e inconsistentes.

Na perspectiva da dominação, o público da EJA é altamente vulnerável. Recai no corpo cansado de um dia de trabalho exaustivo todo o conteúdo escolar desconexo com as suas necessidades. Na dificuldade que assola o aprendizado e as possibilidades e na perspectiva de livrar-se do poderio que outrora fora outorgado e ainda tendo de correr contra o tempo perdido, essa população grita em socorro por uma oportunidade do reconhecimento de que fazem parte dessa sociedade e exigem, de forma bem modesta, seu lugar com o devido respeito e dignidade que lhes são conferidos em lei. O sono que, de pausa em pausa, lhes rouba um pouco do pequeno tempo que tem em aula, um tempo precioso de aprendizagem. Tudo isso culmina mais uma vez na negação de liberdade de sair da condição de não emancipados. Essa negação é promovida por interesses maiores, voltados à desvalorização constante das classes menos favorecidas. Mas por que continuam “na escola”? Que espaço é este? O que se faz nele?

Essa “organização” garante o domínio de toda maioria oprimida. Uma concepção de mundo cercada por interesses da minoria, tendo a maioria que sofre para poucos usufruir os benefícios que deveriam ser para todos.

Embora pareça que tudo esteja no controle dos interesses maiores, mesmo tendo a educação lastro poucos benéficos e colaborativos para a árdua missão de ensinar e propiciar o aprendizado de maneira que privilegie a criticidade, a dialogicidade e o emancipação, percebe-se que há uma garantia oficial para essa modalidade de ensino que, em hipótese nenhuma, pode ser violada. Barreto et al.

(2017) nos esclarecem descrevendo que a modalidade de ensino EJA não é uma atividade complementar de educação, nem deve ser entendida como apêndice de ensino que visa apenas preencher quaisquer lacunas do processo educativo. De acordo com os autores:

Trata-se de uma modalidade educativa 'viva', possuidora de um público alvo, específico e singular, dotado de vivência e de expectativas a respeito de si e da escola. Essas condições demandam o estabelecimento de práticas educativas voltadas à criação de um currículo diversificado e que seja atrelado com a prática desses sujeitos (BARRETO et al., 2017, p. 6).

É inegável a indagação, a todo tempo, sobre a educação. O que se faz? Quais as mudanças sociais e econômicas? Acredita-se que uma mudança para acontecer, de fato, depende de toda a sociedade. Sem dúvida, inicia-se no indivíduo, mas tem-se ciência de que somos sociais. Ao abordarmos mudanças e reagimos em um universo da emancipação em um prisma freiriano “[...] no sentido de ativar a potencialidade criativa de alguém, como também de desenvolver e potencializar a capacidade das pessoas” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 147), ocorrem as mudanças sociais no tocante à educação popular.

Freire discursava no viés da concepção social, no pensamento que não é o poder para um, e sim a conscientização para a mudança, para a melhoria de uma sociedade. A emancipação de que trata Freire é no sentido amplo de dar conhecimento, quebrar paradigmas para uma real construção do saber e da sociedade livre de dominações. Mas como saber o momento da emancipação?

Segundo o autor:

[...] a tomada de consciência confere determinado poder às pessoas (e grupos), gerado a partir dos próprios sujeitos-agentes, por um lado. Ele não é outorgado, pelo contrário, é resultado de uma práxis de reflexão e de inserção crítica das pessoas, provocadas pelos problemas ou pelas perguntas problematizadoras, que os colocam em ação. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 147).

Nessa perspectiva, uma sociedade consciente oportuniza aos seus descendentes a emancipação e jamais a obrigatoriedade de submissão, a dominação de mentes e saberes que obriguem a operar em um meio de opressão, reclusão, coação e medo. Medo de tudo e de todos.

Para Freire (1967, 2005), a vivência em sociedade proporciona ao indivíduo a reflexão de tudo o que o envolve, favorece o crescimento em sua essência humana e possibilita o aprendizado da convivência em sociedade, modos e formas de vivência.

3.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BASEADAS EM TEMAS TRANSVERSAIS

Ao trabalhar com esse público, compreendemos que as práticas pedagógicas baseadas em temas geradores, um conceito proposto por Paulo Freire para o ensino de adultos, aqui denominados de temas transversais propostos neste estudo proporcionam a emancipação. Para esclarecer esse conceito estruturante desta pesquisa, recorreremos às ideias propostas por Freire (1979) em sua obra *Conscientização* nos explica a necessidade da educação problematizadora e como deve ser estruturada.

A educação problematizadora não deve e não pode servir aos interesses do opressor. Nenhuma ordem opressiva poderia permitir aos oprimidos começarem a questionar-se “por quê?”. Já que somente uma sociedade revolucionária pode praticar esta educação de forma sistemática, os líderes revolucionários não devem assumir plenos poderes antes de estarem capacitados para aplicar o método. No processo revolucionário os líderes não podem utilizar o método bancário como medida transitória, justificada pela necessidade da causa, com in-tenção de conduzir-se mais tarde de modo verdadeiramente revolucionário. Eles devem ser revolucionários – ou melhor, homens de diálogo – desde o começo...

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo.

Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1979, p. 42).

Nesse sentido Freire (1979) indica um caminho possível para a educação capaz de emancipar. Ao propor a reflexão acerca do diálogo baseado na escuta ativa e no respeito mútuo, caracterização da necessidade que o homem tem do diálogo ele consolida a ideia do tema gerador e da problematização baseada no contexto do educando. Ao falar este aluno ele passa a ser parte essencial da educação problematizadora e emancipatória.

Dessa forma a modalidade EJA envolve-se em uma complexidade desafiadora e requer um conhecimento do seu contexto social, cultural e epistemológico. Nessa perspectiva, propusemos práticas pedagógicas baseadas em temas geradores ou transversais, que servem de subsídios para dar conta dessa educação voltada para a emancipação.

Segundo Silva (2007, p. 73):

Problematizar o tema gerador significa provocar a visão de mundo que o tema trás, para colocar em movimento o tema gerador, para desencadear o processo de diálogo que leve educandos-educadores e educadores-educandos a modificar a situação que o tema gerador expressa. A problematização é feita no plano ‘local’ e no plano ‘macro’. No plano ‘local’

porque a prática da Educação Popular sempre parte da realidade concreta do educando-educador e por isso, parte-se do local para estabelecer um diálogo com o coletivo que falou o tema gerador. Problematizar no plano 'macro' significa buscar refletir sobre o tema gerador e a realidade concreta num sentido amplo, para que o coletivo de educandos-educadores que falou o tema, reflita de forma diferente sobre sua realidade concreta.

Nesse sentido, a prática docente alicerçada em temas de conhecimento e interesse dos educandos facilita a dialogicidade, incentiva a criticidade e favorece o processo de reflexão sobre a realidade, proporcionando, então, a emancipação desses educandos. Mediante suas vivências, são capazes de formular uma análise crítica libertadora de toda uma história marcada por circunstâncias de falta de oportunidades, para alcançarem seus objetivos.

Ancorados em práticas que interajam com a realidade e promovam ações protagonizadas pelos educandos, tornam as aulas mais interessantes, significativas e envolventes; logo, favorecem a construção de conhecimentos.

Sabe-se que deveras os educadores são surpreendidos por currículos preestabelecidos que não suprem as necessidades dos educandos. Nesse sentido, cabe ao professor refletir sobre as possibilidades de mudanças curriculares que considerem as características e especificidades do público da EJA, que anseia por conteúdos motivadores que envolvam sua realidade.

Mergulhados em uma realidade que anseia por caminhos que oportunizem a mudança e meios de adquirir uma vida pautada na dignidade humana, recorreremos às palavras do autor e pesquisador Giovedi (2012), o qual, em suas pesquisas, se baseia na epistemologia crítico-dialética que tem como precursor Paulo Freire e entende que, para além da dimensão científica, o conhecimento se constrói e se faz no ambiente familiar, nas vivências do cotidiano, nas experiências com outrem, no aprendizado das atividades laborais. Para o autor, o conhecimento educativo ocorre de acordo com uma libertação de ideias, de posicionamento e ainda sua concretude se dá com uma vida que seja vivida por uma pessoa, e não uma subvida, regrada e ditada por abstinências das necessidades básicas do ser humano. Nesse entendimento, Giovedi (2012, p. 21, grifo do autor) salienta o currículo crítico-libertador:

Enquanto processo de luta política por condições de vida digna para todos, a libertação exige um **currículo crítico-libertador**. Coerente com o significado dos seus conceitos constituintes (currículo; crítico; libertador), pode-se dizer que o **currículo crítico-libertador escolar**, enquanto teoria (documentos escritos e discursos falados) e prática produzidas a partir, em relação e em função da escola se caracteriza fundamentalmente por três elementos: 1. **Assume uma perspectiva teórica crítica**, constatando o fenômeno da dominação como realidade produzida

historicamente (a partir do exercício de poder dominador de alguns beneficiários contra uma imensa parcela da humanidade), e que deve ser superada; 2. **Assume uma prática crítica**, efetivando uma relação educativa que já seja a experiência da libertação, sem recorrer às estratégias da educação do opressor; 3. **Assume um compromisso com a libertação**, entendida no sentido radical, como processo pelo qual as classes e os grupos dominados vão travando lutas coletivas contra as estruturas perversas que sustentam a opressão, em favor de outras formas de organização da sociedade nas quais os seres humanos e a sua dignidade se tornem as principais finalidades.

Nessa perspectiva, os educadores que se alicerçam nessa linha compreendem a necessidade de contemplar as peculiaridades e ainda, por meio das práticas pedagógicas, sanar os anseios advindos de tantas e tantas mazelas que a própria sociedade causou com tantos desníveis sociais.

Ao se fundarem na dialogicidade, os educadores abrem espaço para aulas com maior participação e integração entre todos, educadores e educando. Desse modo, a práxis – a qual constrói um ambiente prazeroso que fomenta o conhecimento e valoriza cada pessoa constituinte do processo de aprendizagem – operacionaliza uma vivacidade e motivação.

De acordo com a Rêgo (2019, p. 120),

[...] a Reorganização Curricular diz respeito ao rompimento com o modelo tradicional de um currículo linear, hierárquico e fragmentado. Toma como pressupostos teórico-metodológicos os princípios e as categorias freirianas da pedagogia crítica, que incidem num currículo interdisciplinar, dialógico, democrático, crítico e contextual, a partir de uma proposta teórico-metodológica de reorganização curricular via tema gerador, ou seja, partindo das situações-problema da comunidade escolar, estabelecendo relações mediadas pelos conhecimentos escolares para a compreensão e uma possível intervenção na realidade.

A autora leva-nos a refletir e a compreender que, para a escola possibilitar a emancipação e a legislação garantir os direitos mencionados, uma possibilidade seria trabalhar com os temas gerados, baseados nas experiências dos educandos. Embora pareça simples, é ato de extrema complexidade, conforme ressalta a autora. A priori são necessárias mudanças de paradigmas estruturais e posturais, as quais requerem hábitos diferentes nos que diz respeito ao trabalho tradicional. Demandam interesse de todos os envolvidos. São inúmeras ações voltadas a um propósito maior, que é possibilitar aos cidadãos marginalizados uma formação educacional mediada por práticas pedagógicas que valorizem a história desses educandos.

Na perspectiva de uma aprendizagem que apresente sentidos e significados para quem aprende e contemple o tripé – sentir-pensar-agir –, com propósitos

pedagógicos, os autores Paviani e Fontana (2009, p. 78) referem-se ao instrumento oficina pedagógica como “[...] uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas”. Na oficina, propicia-se ao educando a teoria e concomitantemente o concreto, despertando uma motivação ao aprender.

A oficina pedagógica atende, basicamente, a duas finalidades: (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e (b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

Outra abordagem seria o levantamento preliminar da realidade local, no intuito de coletar informações da maneira de vida da comunidade, seus costumes, necessidades e desejos. Rêgo (2019) esclarece que “a etapa de reconhecimento do local (da área onde convivem os alunos e se situa a escola) é fundamental para que o tema transversal seja condizente com a real situação vivida”. Ir a campo, buscar as reais informações, tudo isso contribui para que o bom andamento do processo foque essa nova roupagem curricular, almejando o trabalho com os temas transversais.

Segundo Silva (2007), o levantamento preliminar da realidade local “consiste em uma pesquisa socioantropológica participante, a partir de dados coletados na comunidade”. Para o autor, esse levantamento permite observar “situações consideradas significativas” e também “visualizar percepções diversas, das mais abundantes nuances e referências, que se inter-relacionam, informam, contextualizam os fenômenos locais; trazendo à tona contradições antes não percebidas”.

Morin (2013) é outro autor balizador deste estudo, que tem apresentado grandes propostas para a educação do século XXI e, nessa perspectiva, apresenta o perfil do jovem do futuro. Ele discute a dimensão da crise planetária, na qual está inserida a crise educacional. Acredita que atualmente não só vivemos uma crise financeira, mas também “[...] há uma crise de sentido que se amplia em função de uma crescente complexidade e incerteza” (MORIN, 2013, p. 15), que traz severas implicações para a nossa vida cotidiana.

Os fundamentos de Morin (2013) aproximam-se da perspectiva pedagógica defendida neste estudo. Portanto, discutimos novo conceito de escola, novas possibilidades, novos projetos, novas práticas. Apresentamos, então, o perfil do jovem do futuro com base no pensamento de Morin (2013), pois, segundo ele, a juventude precisa aprender a conhecer, aprender, de forma sistêmica e contextualizada, a

pensar dialogicamente para entender a “Teoria da Complexidade”; não é complicação, é uma forma de pensar as partes e o todo de forma integrada que se complementam.

Para melhor explicitar essa ideia, o autor posiciona-se assim:

Um pensamento complexo nunca é um pensamento completo. Porque é um pensamento articulante e multidimensional. O pensamento complexo não divide, não parcela. O pensamento complexo questiona o cartesianismo, não despreza o simples, mas critica a simplificação (MORIN, 2013, p. 55-56).

Nessa linha de pensamento, acreditamos que a educação de jovens e adultos deve ser (res)significada, tendo em vista que o jovem que já perdeu tempo demais deve aprender a pensar de forma dialógica, complexa e planetária. Ensinar-lhe o despertar para uma sociedade mundo, no sentido de que homem e mundo estão num constante dever, conforme tanto pregou Freire (2002).

Morin (2013) compreende que educar é preparar o homem para uma vida “cosmopolita”, ou seja, significa dar ao aluno, ao homem instrumentos que lhes possibilitem ser cidadãos do mundo.

A autora Moura (2005, p. 42) reforça ainda mais este pensar: “Para esta superação, o professor tem que unir ao seu papel de educador o seu papel de cidadão [...]”, tendo em vista uma postura política em sala de aula, valorizando a criticidade e a realidade do educando, assim é possível fazer uma educação emancipadora.

4 METODOLOGIA

4.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

A base teórica que sustentou a escolha dos métodos buscou os ensinamentos de Gil (2016), os quais classificaram a pesquisa mediante alguns critérios. Caracteriza-se como pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e descritiva porque fez um recorte no currículo, com práticas de intervenção – objeto da pesquisa. Explorou as práticas efetivadas no cotidiano escolar, verificou, analisou e descreveu as práticas pedagógicas implementadas em três turmas, baseadas em temas transversais, a fim de verificar se tais estratégias pedagógicas contribuíram para a emancipação dos alunos da EJA, à luz das teorias que sustentaram a investigação.

Pesquisas exploratórias têm por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. “Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos” (GIL, 2016, p. 41-42).

No decorrer do trabalho, foi descrita a maneira como se realizaram as intervenções, as observações de aulas, enfim, todo o detalhamento da coleta e produção de dados. Analisando esse aspecto, a pesquisa também se caracterizou por ser descritiva:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno. [...] Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade [...] São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. Há, porém, pesquisas que, embora definidas como descritivas com base em seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias (GIL, 2016, p. 41).

O autor salienta o aspecto da atuação prática que, quando se unem a pesquisa descritiva e a exploratória, identificamos interpretações que nos levaram a outra característica prática, construindo delineamentos da pesquisa-intervenção. Neste caso, o pesquisador integra o rol no intuito de potencializar o campo de análise e fomentar o aprimoramento no aspecto pesquisado.

É também caracterizada como pesquisa de intervenção, porque nos inserimos no campo da pesquisa com métodos específicos, com o intuito de favorecer a

emancipação dos educandos, assumindo que os temas transversais, se conduzidos com estratégias adequadas à EJA, alcançam esse propósito.

Autores como Damiani (2012), Rocha e Aguiar (2003), Röder (2017) e Zimer (2017) endossam tal afirmação:

[...] a palavra intervenção é utilizada para denominar certo tipo de pesquisa educacional em que práticas de ensino inovadoras são projetadas, implementadas e avaliadas com o intuito de maximizar a aprendizagem dos alunos envolvidos, ancoradas em um determinado referencial teórico colocando-o à prova e fazem avançar os conhecimentos a respeito dos processos de ensino e de aprendizagem. Para essa estudiosa, as intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nela baseado (DAMIANI, 2012, p. 12).

Nesse sentido, reflete-se que a intervenção busca geralmente articular propostas diferenciadas, almejando objetividade com inúmeros determinantes para o aprendizado dos alunos e o envolvimento do fazer docente.

A proposta de intervenção desta pesquisa teve por foco a emancipação dos alunos da EJA ensino médio, intervindo diretamente no contexto escolar, gerando reflexões, debates e conhecimentos mediante a utilização de temas transversais, com vistas a oportunizar a formação de comportamentos que indicavam que as atividades contribuíam para a emancipação dos educandos. De acordo com a discussão teórica que fundamenta o estudo, compreende-se que a emancipação se consolidou quando os sujeitos apresentavam os seguintes comportamentos em suas manifestações: a) participação ativa nas aulas; b) autonomia e proatividade na realização das atividades; c) desenvolvimento do pensamento crítico; d) compreensão da própria realidade; e) condições de propor mudanças em sua realidade; f) poder de argumentação; g) desenvolvimento de comportamentos para viver em grupo; h) pensamento no coletivo; i) participação ativa na sociedade; j) respeito às diversidades; k) prezar pelo bem-estar da coletividade. Nessa perspectiva, tomamos esses aspectos como indicadores para elaborar a análise dos resultados.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa são alunos do 1º, 2º e 3º anos da EJA do ensino médio da EEEFM “Presidente Kennedy” e os respectivos professores. No turno

noturno da escola, realiza-se o curso, cuja modalidade é ofertada para alunos com idade igual ou superior a 18 anos.

Por ser a EJA uma população presencial oscilante, tomamos por base os 55 alunos, dos quais elegemos um percentual não inferior a 10%, uma vez que as ausências em aula são muito frequentes, fator que dificultava um acréscimo nessa amostra. Esses alunos que se propuseram por si mesmos a participar da entrevista compuseram a amostra populacional investigada após a intervenção.

4.3 COLETA DE DADOS

A coleta ocorreu em cinco fases:

Primeira fase — Investigamos como eram realizadas as aulas. Para tanto, fizemos observações das aulas (APÊNDICE D) e aplicamos uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE B) com cinco docentes, responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Química e Geografia, no intuito de investigar as estratégias usadas, com o foco na emancipação dos alunos, na perspectiva abordada neste estudo. As observações (APÊNDICE D) foram feitas nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática, devido ao fato de essas disciplinas comportarem maior número de aulas.

Segunda fase — Este foi o primeiro momento com os alunos. Ao mesmo tempo que aplicávamos as práticas com os temas transversais, investigamos se essa proposta de intervenção promovia, ou não, a emancipação, de fato, dos alunos. Para tanto, utilizamos também a técnica da observação e um questionário durante as intervenções, que foi acompanhado de um roteiro (APÊNDICES D e C) previamente elaborado com pontos que indicam a emancipação, à luz das teorias que fundamentam este estudo. Foi feita uma plenária, com as três turmas do primeiro, segundo e terceiro ano da EJA ensino médio no auditório. Essa fase ocorreu em dois passos: no 1º, foi aplicado o questionário (APÊNDICE C), momento em que observava a reação dos discentes; no 2º, fiz um *brainstorming* com os três temas geradores/transversais; durante esse momento, observava (APÊNDICE D) as reações. No decorrer do *brainstorming*, fazia provocações pertinentes aos temas transversais.

Terceira fase — Nos meses de novembro e dezembro de 2019, retornei à escola em duas vezes por semana, para discutirmos os assuntos dos temas

transversais em pequenos grupos, que variavam de seis componentes a oito componentes, e, às vezes, dez componentes. Os grupos atingiram um total de cerca de 32 alunos, pois nem todos marcaram presença em todos os encontros. Nesses encontros de pequenos grupos, ocorreram as entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A). Os participantes eram oscilantes, dessa forma selecionei seis alunos que participaram da maior parte dos encontros, sendo dois de cada turma.

Quarta fase — Após a conclusão da terceira fase, fiz a segunda e última plenária com os alunos. Nessa plenária, retomei o grupão e todos os assuntos mais amadurecidos e fiz novos debates, em que houve melhor compreensão da emancipação, ou seja, já existia maior e melhor visão do papel da escola e da importância dos diálogos.

Quinta fase — Ao término da aplicação das práticas de intervenção, foi realizada uma seção de grupo focal. Para organizá-la, primeiramente houve uma conversa com os alunos e foi agendado um momento propício com a coordenação da escola. Participaram do grupo focal somente seis alunos, sendo dois de cada ano. O encontro durou 50 minutos. Para tanto, foi elaborado um roteiro (APÊNDICE E). Conforme orientado por GATTI (2005, p. 26, 28 e 29), iniciei solicitando a autorização para usar as imagens e o áudio produzidos (APÊNDICE H). Esses registros foram utilizados para elaborar a transcrição e posteriormente a análise de todos os conteúdos produzidos no corpo metodológico, com base nos pressupostos de Bardin (2010) e Gatti (2005). Na tabela 1, sintetizam-se as técnicas utilizadas e os sujeitos investigados.

No grupo focal, buscou-se compreender sua visão de emancipação com base nas práticas pedagógicas com os temas transversais. Neste momento, retomamos alguns conceitos rapidamente, pois, na verdade, já havia mais que esclarecido em tantos outros momentos. Sendo assim, eu não tinha mais dúvida de que as práticas pedagógicas tornariam possível a formação para a emancipação dos alunos.

A técnica do grupo focal foi usada para dar fechamento e confirmar todas as demais técnicas utilizadas.

Comparada à entrevista, a técnica do grupo focal apresenta-se vantajosa, pois permite a '[...] captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais mais coletivos, portanto, menos idiossincráticos e individualizados [...]'. O grupo focal é caracterizado por uma sinergia própria, que faz aflorarem ideias diferentes das opiniões particulares, surgirem trocas e emergirem consensos e dissensos, que trazem luz sobre aspectos não-detectáveis ou não-reveláveis em outras condições, complementa a autora (GATTI, 2005, p. 10 apud RAGGI, 2008, p. 140-141).

Tabela 1 – Universo populacional e amostra de acordo com a técnica

Sujeitos da pesquisa	População	Amostra	Técnica
Estudantes	55	32	Entrevista
Professores	13	5	Entrevista
Estudantes	55	55	Questionário
Estudantes	55	6	Grupo focal
Professores/alunos	55	02 Aulas de Matemática	Observação
		02 Aulas Língua Portuguesa	Observação

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

4.3.1 Intervenções: práticas com temas transversais para a emancipação dos alunos da EJA

As intervenções consubstanciaram-se como diferentes práticas pedagógicas que se basearam em temas transversais ou geradores, cujos assuntos foram conduzidos por meio de debates, na perspectiva dialógica apontada por Paulo Freire e outros fundamentos epistemológicos que sustentam a pesquisa.

Conforme aponta a legislação que rege a educação de nível médio, as escolas necessitam incorporar nos currículos temas contemporâneos transversais que façam parte do contexto da comunidade local. Nessa perspectiva, abordamos algumas temáticas que foram eleitas como mais relevantes para o público em destaque. As intervenções tiveram o objetivo de fortalecer a formação emancipatória dos discentes e demonstrar aos docentes, de maneira leve e partilhada, novos olhares, o efeito que pode produzir e ainda a representatividade ante toda a estratificação de aprendizagem voltada à emancipação.

[...] a importância de inserção das controvérsias sociocientíficas na escola se torna um instrumento tão importante para a elaboração de questionamentos sobre o sentido dual e controverso do saber científico, ao mesmo tempo que possibilita a superação da cultura do silêncio (WATANABE, 2019, p. 56).

Com a homologação da BNCC na etapa do ensino médio, em dezembro de 2018, os temas transversais passaram a ter uma nova nomenclatura, a ser denominados como temas transversais contemporâneos e a ter maior abrangência. Enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordavam seis temáticas, a BNCC trabalhava com seis macroáreas temáticas. Neste trabalho, restringimo-nos a abordar três macroáreas: a) Cidadania e civismo, na qual abordamos vida familiar e

social; b) Saúde, em que contemplamos a saúde no contexto familiar e preventivo; e c) Meio ambiente, focando a educação ambiental.

Para cada macroárea, foi feito um diagnóstico dos conhecimentos sobre os assuntos que almejavamos abordar. Na sequência, iniciamos com as intervenções que foram divididas em cinco momentos: primeiramente, adotamos, durante a primeira plenária, a técnica do questionário e o *brainstorming*; em sequência, os debates dirigidos em grupos onde aconteceu as entrevistas semiestruturadas; e, ao final, a plenária.

4.3.2 Os passos metodológicos para a implementação da proposta pedagógica

As práticas pedagógicas, objeto deste estudo, pretendem conferir um caráter emancipador ao processo curricular. Portanto, foi conveniente e necessário planejar e executar ações coerentes com as bases teóricas que fundamentam a pesquisa. Nesse sentido, é importante descrever detalhadamente como se deram os passos metodológicos efetivados para a implementação das práticas de intervenção e a coleta de dados. As ações estão descritas em uma ordem cronológica, divididas em sete etapas, e foram estrategicamente definidas para dar o tom democrático às práticas que intencionava implementar, as quais põem o diálogo na centralidade do processo e valorizam os saberes e contexto dos educandos. É importante ressaltar que, durante todo o processo, desde a inserção no campo da pesquisa até a aplicação de instrumentos formais, foram percebidos e registrados dados que revelaram informações para a elucidação do problema da investigação e culminaram na elaboração do produto educacional.

Etapa 1 — Inserção na escola campo da pesquisa

Inicialmente foi feito o primeiro contato com o diretor, senhor José Renato, e esclarecidos os objetivos e o interesse pelo tema. Ele imediatamente acenou positivamente e orientou no intuito de dialogar com a pedagoga responsável e, em seguida, com a coordenadora, às quais foi solicitado o apoio importante para o bom êxito dos trabalhos. Todos se mostraram bastante receptivos e entusiasmados, fato que facilitou a coleta de dados. Na sequência, foram providenciados os termos de consentimento e a carta de autorização (APÊNDICES F, G, H, I).

Etapa 2 — Os primeiros contatos com os alunos

Ocorreram de forma bastante informal, abordando-os pelos corredores, quando foram apresentados o teor e a finalidade da pesquisa, com a atenção aguçada para suas manifestações, pois era importante captar suas opiniões a respeito do tema, suas necessidades mais relevantes de saberes, entre outras informações. Tais diálogos duraram alguns dias. Ao percebermos que havia dados suficientes, realizamos um encontro em forma de plenária.

Etapa 3 — A primeira plenária

Com o auxílio da equipe administrativa da escola, mais precisamente a coordenadora, os estudantes das turmas do primeiro, segundo e terceiro anos da EJA ensino médio foram reunidos no auditório. Demos início fazendo algumas provocações: Por que estão cursando a EJA? O que mais lhes chama a atenção nas aulas? Desse modo, esse momento consistiu em discussões e debates sobre os assuntos de interesse e contribuíram para selecionar os temas transversais que seriam abordados na intervenção. Assim, o grupo decidiu coletivamente pelos temas: Saúde, Meio ambiente e Cidadania.

Na sequência, foi utilizado um questionário após a dinâmica do *brainstorming*, quando foram lançados os temas Cidadania, Saúde e Meio ambiente, com perguntas relacionadas a cada um deles. Os alunos manifestaram suas percepções que foram registradas em filmagens, gravações e anotações em um caderno de registros. Algumas palavras manifestadas serviram como pontos de análise para compreender sua noção sobre essas questões que envolvem sua vida e configuram sua realidade. Essa técnica propiciou um diálogo, pois, a cada manifestação, tinha a oportunidade de fomentar um debate trazendo outras ideias que se desdobravam a cada fala dos estudantes.

Em seguida, propusemos uma atividade a ser desenvolvida pelos estudantes nas comunidades onde moram. A atividade foi uma pequena pesquisa que os próprios educandos elaboraram em grupo e foi aplicada por eles. A atividade foi composta por

questões que eles elegerem mais relevantes sobre cuidados com o meio ambiente. O *feedback*⁷ dessa atividade foi feito na quinta etapa, que foi a segunda e última plenária.

Figura 1 – Atividades desenvolvidas do assunto Cidadania: o papel da escola na formação do sujeito



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

Etapa 4 — Discussões e entrevista semiestruturada em pequenos grupos

No decorrer dos meses de novembro e dezembro de 2019, trabalhei com pequenos grupos que variavam de 6 a 10 componentes. Com esses pequenos grupos, retomei os assuntos com o objetivo de conhecer um pouco da realidade de cada um, uma vez que, na plenária, muitos não tiveram oportunidade de se expressar, devido à timidez e ao pouco tempo para que todos falassem.

Nesse momento, fazia provocações envolvidas nos três temas transversais, seguia investigando o cotidiano, moradia, estrutura familiar, trabalho (se trabalhavam e em que trabalhavam), o nível de escolaridade dos componentes da família e suas expectativas após a conclusão do ensino médio. Para tanto, perguntava sobre o que consideravam mais interessantes nas aulas; a existência de associações e outros tipos de organização comunitária na respectiva comunidade; a participação nessas organizações (APÊNDICE A). Essa entrevista semiestruturada foi aplicada a seis alunos mais assíduo aos encontros, sendo dois do primeiro ano, dois do segundo e dois do terceiro.

⁷ Significa retorno, reação a um estímulo.

Tais questões objetivavam conhecer melhor esses sujeitos e perceber suas crenças, valores e expectativas. Verificar se tinham algum engajamento em associações e postura política. Enfim, interessava saber como eles se posicionavam na sociedade, se participavam de lutas de interesses coletivos e se havia esse chamado no decorrer das aulas. Suas respostas indicariam seu nível de engajamento social e, portanto, de emancipação, mediante as bases ofertadas pelos teóricos estudados.

Etapa 5 — Segunda e última plenária

Participaram todos os alunos das três turmas. Nesse grupão, retomei todos os assuntos, com o objetivo de ouvi-los e fomentar o diálogo, inserindo provocações baseadas nos temas transversais estudados.

Etapa 6 — Grupo focal

Foi aplicada a técnica de grupo focal baseada nas orientações de GATTI, tendo seis alunos que prontamente responderam ao nosso convite e se propuseram a participar e pertenciam às três turmas pesquisadas, sendo dois de cada ano. A sessão foi realizada no Salão da EEEFM “Presidente Kennedy”, em 3 de dezembro de 2019, às 18 horas. A moderação foi feita por mim, na qualidade de pesquisadora. Nossa pretensão foi avaliar as reações dos alunos e perceber como as aulas têm colaborado para a emancipação dos estudantes.

Utilizamos como recursos mesa, cadeira, gravador de vídeo e áudio, blocos de anotação e um roteiro de atividades (APÊNDICE E).

Para darmos início, fizemos o *rapport*, quando apresentamos o propósito e o formato da reunião, colocando-o à vontade, e foi explicado como seriam a dinâmica da reunião e a importância de garantir o anonimato e da participação de todos com a máxima espontaneidade, sabendo que as opiniões divergentes são bem-vindas.

5 RESULTADOS DAS PRÁTICAS COM TEMAS TRANSVERSAIS

Percebemos que as controvérsias integraram positivamente os resultados. Nesse viés, entendemos que os diálogos fomentados pelas intervenções durante as aulas contribuíram para a emancipação dos discentes. Discutir um assunto que faz parte do seu contexto oportunizou a interação com diversas ideias. Ademais, os discentes foram motivados ao diálogo para que se desprendessem do anonimato vivenciado e fossem os protagonistas da aula, modificando todo o espaço escolar. Foram emancipados a fim de problematizar as suas experiências e compreendê-las em uma perspectiva crítica.

A distribuição por faixa etária dos sujeitos participantes da pesquisa, sendo 68% com idades entre 18 e 20 anos; 16% entre 21 e 30 anos; e 16% entre 31 e 58 anos. Tal variação chamou a atenção e levantou a seguinte reflexão: Quais fatores e motivos propiciam um percentual tão elevado entre os jovens de 18 a 20 anos? Em meio à conversa um tanto informal, inicialmente as indagações no decorrer do percurso fizeram-nos compreender e aumentar o meu apreço e esmerilar a imensa importância da modalidade EJA na e/ou para a educação brasileira. Ao longo da conversa, os alunos explicitaram o que representa a EJA para eles, a grande importância que esta modalidade tem para eles. Sem a EJA para esses alunos, não seria possível concluir seus estudos nem mesmo sonhar com dias melhores. Essa modalidade de ensino compreende suas expectativas e gera possibilidades a esses alunos que ficaram pelo caminho. O sonho de trilhar uma faculdade e ter uma vida digna pautada no respeito ao cidadão, para essas pessoas só é possível mediante uma educação que qualifica, edifica e reconhece, nessa classe popular, uma classe que merece todas as oportunidades comuns a todos. Na qualidade de pesquisadora, pude presenciar esses depoimentos, o que me fez acreditar ainda mais quanto é necessária e importante essa modalidade da EJA, principalmente para pontos tão relevantes como a equidade em nosso país.

Esses dados foram obtidos das entrevistas semiestruturadas que contaram com a participação dos seis alunos, que foram mais assíduos nas atividades dos pequenos grupos, cujos trabalhos foram realizados na etapa 4. Portanto, trazemos alguns relatos que são identificados pelas letras A, B, C, D, E, F.

Os motivos elencados pelos estudantes do ensino médio para buscar a EJA estão nos relatos que se seguem:

A: Reprovei três vezes. Não tinha jeito.
 B: Só queria bagunçar. Todo mundo da mesma idade. Já viu.
 C: A dificuldade com a saúde.
 D: A flexibilidade de horário.
 E: Já passei da idade. Este curso, estudo aqui terça, quarta e quinta, me ajuda nas minhas ocupações.
 F: Eu ajudo em casa a fazer as coisas. Preciso ajudar a minha mãe a tomar conta das crianças.

As respostas dos alunos levaram-nos a refletir o porquê de tantas reprovações, de tantas negações a si mesmos, de tantas impossibilidades. As indagações iniciaram-se com a questão: O que as políticas públicas têm feito por essa população? O que a escola tem feito por esses indivíduos? Autores como Raggi (2008), Silva, Pelissari, Steimbach (2013), Silva e Jorge (2018) nos dão suporte para tal entendimento. Trazemos as considerações de Raggi (2008), que constata essa realidade:

[...] a dificuldade de os alunos conciliarem escola e trabalho [...], pelo cansaço consequente da longa jornada de trabalho e dos afazeres domésticos, pela distância entre a casa e a escola e pelas dificuldades financeiras que impuseram a necessidade de trabalhar. Esses fatores fizeram que dessem prioridade ao trabalho em detrimento dos estudos (RAGGI, 2008, p. 34).

A prioridade é suprir as necessidades básica mais emergentes, tais como alimentação e moradia, ficando, em segundo plano, os estudos, uma vez que, por meio destes, não conseguem visualizar o trampolim para a progressão em sua vida, como um salário que ampare as necessidades básicas humanas e contemple uma vida digna. Segundo essa autora,

[...] não oferecem aos indivíduos os saberes necessários à compreensão de mundo e ao alcance de uma ascensão social significativa, impedidos de ter acesso ao trabalho digno que lhes proporcione uma renda e a aquisição mínima dos recursos materiais que todo cidadão tem por direito. Desse contexto, pode-se inferir que foram políticas não pautadas em princípios epistemológicos e ontológicos resultantes de corpo teórico apropriado e que não respeitaram as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do sujeito alvo dessa educação, entre outras causas (RAGGI, 2008, p. 25).

Uma educação pautada em políticas que não priorizam as características do aluno em questão tende ao fracasso. Entendamos aqui fracasso não do aluno, e sim de toda uma estrutura de políticas direcionadas a esse aluno. Uma vez que não tem “corpo teórico apropriado”, atende a quem? Aos interesses dos alunos? É pouco provável que atenda os alunos.

Os interesses aqui atendidos pela falta de estrutura nas políticas em questão visam atender a classe dominante, de modo a promover o controle dos dominados – a classe trabalhadora que está às margens. A descontinuidade que colabora para essa degradação presente no processo escolar não é algo novo. De acordo com Raggi (2008, p. 34-35), esse processo vem se arrastando, e, em 2000, ocorre o Parecer nº 11, do Conselho Nacional de Educação, que incorporou as novas concepções da EJA. Cita ainda “[...] descontinuidade na implementação; em outros casos as responsabilidades e continuidades de projetos recai sobre a rede municipal, que não participou da elaboração do projeto [...]”, e tantas outras situações.

Mesmo em meio a tantas dificuldades, os alunos da EJA demonstraram vontade em continuar seus estudos.

A: “Sem dúvida. Agora entendo a necessidade de estudar. Parece estranho, mas foi a reprovação que fez eu mudar. Hoje trabalho com a minha mãe e ela já está ficando bem cansada. Me perguntou se tomo a frente dos negócios? Eu disse que sim. Preciso trabalhar”.
 B: Claro. Quero fazer uma faculdade.
 C: Sim. Com toda certeza.
 D: Quero sim. Aproveitar a bolsa.
 E: Tenho vontade.
 F: Acho que é uma maneira de ajudar a minha família.

Isso mostra a vontade de mudar a realidade e também demonstra que, por meio dos estudos, podem alcançar uma vida melhor pautada no respeito mútuo, na qualidade de vida, entendendo que podem ter um salário compatível com a necessidade humana. Os autores Silva, Pelissari, Steimbach (2013) reforçam ainda mais o entendimento de que não é pelo fato de o sujeito que teve uma vida regrada a dissabores, ou seja, com repetência, interrupções, entre outros, que ele não queira progredir; pelo contrário, essas situações de interrupções ocorrem por diversos motivos, entre os quais alguns citados por esses autores.

[...] englobam fatores como a incompatibilidade entre os horários das aulas e o horário de trabalho ou entre o local da escola e o local de moradia; [...] e experiências com a escola caracterizadas como fracasso escolar, o que compreende desde a dificuldade de aprender até a reprovação em determinada(s) disciplina(s) (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013, p. 414).

Essas dificuldades salientadas pelos autores são perenes e cada vez se intensificam, tendo em vista que, nesta pesquisa, foram tratadas a disparidade de currículo e a realidade dos educandos.

Para os alunos, os estudos são uma forma de ascensão social e econômica.

A: “Sim. Considero. O curso tem me ajudado bastante no meu trabalho. Preciso compreender as questões ambientais, fazer conta e ainda escrever. Tem uma professora que quando eu estudava de dia ajudou na minha reprovação, mas hoje eu entendo e até agradeço, pois hoje ela é minha professora na EJA e as aulas delas hoje eu vejo como são maravilhosas. Ela trabalha com a nossa realidade e muito me ajuda. Ela pega tema que estamos vivendo”.

B: Sem dúvida. Foi através do curso que consegui começar meu negócio. Vendo água e gás. Me ajuda nas contas. É muito bom.

C: É um caminho mais certo de melhor de situação.

D: Sem dúvida. Conseguir um emprego bom. Com salário que eu consiga sustentar uma família. Ajudar a minha. Melhorar o futuro.

E: Com certeza. O estudo abre oportunidades, mas temos que ficar esperto. Tá todo mundo de olho aqui. Nós temos que andar na frente para conseguir um bom emprego.

F: Acredito que sim.

O que muito nos chamou a atenção nessas falas e, em especial, na fala do indivíduo A, é que o corpo discente, a seu modo e entre tantos obstáculos, mesmo que a olhares grosseiros que não alcançam as peculiaridades dos indivíduos, não acredita, mas a escola está conseguindo emancipar esses alunos. No momento em que os educandos conseguem entender o seu meio e mudar a sua situação, mesmo que pareça pequena a mudança, isso já faz toda a diferença. E ainda o posicionamento deste(a) professor(a) é um posicionamento político e faz uma educação por amor. Esse(a) professor(a) parte de um tema transversal, intuindo a realidade do aluno. É essa educação que transforma e faz as mudanças necessárias na nossa realidade.

Uma análise feita pelos alunos foi a transformação vivenciada por eles, comparando como chegaram e como estão atualmente.

A: Sem dúvidas. Mudei imensamente. Antes não tinha noção de nada. Hoje consigo fazer uma análise crítica da minha situação e até em que preciso melhorar”.

B: Abre a mente.

C: A gente conversa. Sabe o que o outro está passando. Muda sim.

D: Muda a maneira de pensar. É um despertar.

E: Melhorou. A gente vai aprendendo. Não tem como dizer que não ajuda.

F: Sim. Com os professores sempre com assuntos do dia-a-dia, faz a gente pensar.

Neste caso, o indivíduo F reflete sobre os temas transversais e a contextualização e quanto o trabalho dos docentes nesse aspecto contribui para a emancipação dos alunos.

Seguem adiante algumas opiniões dos estudantes do ensino médio a respeito da contribuição das aulas ministradas na EJA para o seu crescimento intelectual, crítico, político e social.

A: Sim. Claro.
 B: Sim.
 C: Sim. Muito.
 D: Sim. Conversamos muito e isso nos ajuda bastante.
 E: Sim. A gente discute. Os professores trazem coisa para pensar. E coisa da nossa vida. Fazemos atividades em grupo. É muito bom.
 F: Sim. A gente passa a ver e agir de outra maneira.

Observamos que os indivíduos D e E ressaltam a presença do diálogo nas aulas, enfatizando as contribuições por meio desse elemento e ainda a atividade de vivência em grupo, fomentando discussões entre os estudantes e partindo de temas geradores/transversais.

Neste sentido é que a investigação do tema gerador, que se encontra contido no 'universo temático mínimo' (os temas geradores em interação), se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo (FREIRE, 2005, p. 112).

Com o exercício da reflexão e da ação em suas situações cotidianas, as aulas conseguem abstrair o que a sociedade oferta, e assim o seu retorno é baseado em ações concretas, ou seja, com aulas que propiciam a mudança de vida dos alunos, possibilitando o crescimento intelectual, crítico, político e social dos estudantes.

Os objetivos das aulas ministradas na EJA foram levantados pelos alunos.

A: "Penso que tem um propósito. Para mim me ajuda no meu crescimento. No meu trabalho e ajuda eu pensar em continuar meus estudos. Tenho sonhos fazer uma faculdade e ter uma vida melhor".
 B: Tem conteúdo.
 C: Para a nossa formação.
 D: Para aprender para a vida.
 E: Conhecimento para a vida. Ter oportunidade.
 F: Conteúdo do curso.

Os estudantes avaliam os objetivos das aulas como algo que colabore para o crescimento dos educandos. Acreditam que o conteúdo a ser ministrado pelos professores é pertinente à necessidade de uma formação para a vida.

Os alunos também falaram de suas motivações em cursar a EJA.

A: Mudar de vida. Um emprego melhor.
 B: Terminar meus estudos.
 C: Ter mais oportunidade.
 D: Fazer uma faculdade.
 E: Terminar os estudos.
 F: Mudar de vida.

Todos almejam mudança de vida para melhor. Criam com os estudos possibilidades de crescimento: cursar uma faculdade, ter um bom emprego. Veem nos estudos o trampolim para uma mudança na realidade em que estão mergulhados.

Os alunos foram questionados sobre a questão da emancipação e o que seria uma aula que emancipa.

- | |
|---|
| <p>A: Não. Imagino talvez.
 B: Não.
 C: Não... uma aula que nos ajude?
 D: Não. Mas uma aula diferente....
 E: Talvez. Uma aula que nos ensine
 F: Não.</p> |
|---|

Conforme verificamos até o momento, em suas falas eles fizeram descrições da emancipação, mas não conhecem o termo propriamente dito. Conseguiram descrever o que acontece no dia a dia da escola, mas não têm a consciência de que estão sendo emancipados.

Abordados com a temática saúde, os alunos falaram das doenças que mais acometem as pessoas em suas comunidades.

- | |
|---|
| <p>A: Não tenho certeza, mas dor de barriga.
 B: Acho que é diarreia.
 C: Não sei.
 D: Não sei dizer.
 E: Dor de cabeça, dor de barriga.
 F: Dor de cabeça e acho que também dor de barriga (diarreia).</p> |
|---|

É interessante que, mesmo sendo de comunidades diferentes, os indivíduos apresentam sintomas similares. No decorrer das entrevistas, alguns alunos falaram de suas preocupações com a saúde em decorrência da qualidade da água em que, em alguns momentos, eles percebem certa turbidez. Não têm uma certeza, pois a água é própria para o consumo, mas muitos têm poço, outros possuem cacimba, outros usam a água disponibilizada pelo município. Relatam ainda o cuidado no consumo, como ferver a água antes de ingerir. Esses cuidados e questionamentos contribuem para melhorar a qualidade da saúde das pessoas do local.

Os alunos também comentaram o posto de saúde que, na maioria das comunidades, já existe e as que ainda não têm possuem parcerias com as comunidades vizinhas, para amparar os munícipes.

A: Sim.
 B: Sim.
 C: Sim.
 D: Não.
 E: Sim.
 F: Não.

No quesito associação e/ou cooperativa se há nas comunidades, os alunos mencionaram até a participação.

A: Não sei dizer.
 B: Não tenho certeza.
 C: Sim. Inclusive participo da associação.
 D: Não, mas estamos correndo atrás para termos ativo.
 E: Sim. Inclusive temos também a Colônia de Pescadores.
 F: Acho que tem sim.

Percebemos que os alunos estão engajados em seus propósitos. Já existe indícios de que os alunos têm consciência de suas necessidades e buscam melhoria coletivamente, conforme um(a) aluno(a) mesmo salientou a importância da associação para obter a iluminação pública de qualidade que eles estão almejando.

Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em 'situação'. Só na medida em que esta deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que e sob que se acham, um beco sem saída que os angustia e a captam como a situação objetivo-problemática em que estão, é que existe o engajamento. Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando (FREIRE, 2005, p. 118).

Apoiados no autor, o desvelar da realidade, só é possível quando os protagonistas da própria existência tomam ciência da situação e querem modificá-la. Nesse sentido, a escola tem bases sólidas e fundantes dessa mudança de paradigmas por parte dos estudantes.

Ao tomar o aspecto de mediação que a escola faz com a pessoa, formando como indivíduos de direitos e deveres e ainda tendo em vista a vivência em âmbito social e democrático, o autor PADILHA (2001) esclarece-nos que a escola é

[...] aquela que viabiliza a cidadania a de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola em si e para si. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade, que brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo [...] É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (PADILHA, 2001, p. 22).

Ancorados nesse pensamento de Padilha (2001), entendemos que a escola seja um espaço apropriado para o desenvolvimento do companheirismo, de partilha na comunidade. Constitui o espaço adequado para levantar as necessidades e discutir possíveis estratégias de melhoria para a comunidade. Nesse pensar, Padilha corrobora Freire (2005), quando este diz que ser professor é um ato político – político no sentido estrito da palavra. É posicionar-se ante uma ideia e/ou alguém. É ter consciência de que vivemos em uma democracia e precisa prevalecer, de fato, a participação ativa e comunitária. O coletivo deve emergir e submergir o individualismo, de forma a garantir, de maneira coletiva, os direitos individuais.

Nesse contexto, o papel da escola tem como base os quatro pilares da educação segundo Antunes ([s.d.: s.p.]) “[...] aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser, não apenas a transitar pelos valores repetindo como quem repete os conceitos, mas ser íntegro, honesto e companheiro [...]” contempla o cidadão e colabora para a sua formação na qualidade de indivíduo e ser social.

Diante da problematização, os alunos externaram suas preocupações e também o sentimento de falta de algumas orientações no campo da saúde. Os alunos foram bem participativos, expressando suas necessidades concretas, por exemplo, escolheram o tema saúde pelas situações vivenciadas em seu dia a dia. A maioria manifestou que possui pouca informação sobre os cuidados básicos com a saúde e sinalizou a importância de aprofundar conhecimentos nesse campo de estudos.

Figura 2 – Discussões de doenças que mais comumente acometem as pessoas: causas e tratamento



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

No decorrer dos trabalhos, as mulheres falaram do desconhecimento dos perigos inerentes às suas atividades laborais, como o uso de alicates de unha, a depilação, entre outras. São coisas que pensamos ser simples, mas são passíveis de transmitir hepatite e tantas outras doenças. Muitos tinham dúvidas de como usar adequadamente o vaso sanitário coletivo, sem ter o risco para a saúde. Tal assunto parece ser corriqueiro, mas muito aflige a população e merece ser discutido em aulas.

Quando as aulas são pautadas em problemas do cotidiano dos alunos e de forma escolhidos por eles, esses conhecimentos tendem a se expandir para outros aprendizados que os alunos despertam por si sós. São temas que partem da realidade concreta. Logo, os estudantes participaram diretamente do processo de ensino e tinham a liberdade de mudar o plano de trabalho, interferir nas suas dúvidas e inquietações. Desse modo, os alunos são mais motivados e buscam outros saberes.

Em meio a tantas preocupações com a paisagem, com o ar e a água, os alunos sugeriram o tema meio ambiente. Concordando com a pesquisadora Mariluz Sartório Deorce, em seu trabalho “A Educação Profissional por Vias da Educação Ambiental Crítica: contribuições para uma formação humana emancipatória”, a qual menciona o pensar no diálogo entre currículo e educação ambiental e vai além problematizando as contribuições do pensamento pedagógico de Freire numa perspectiva humano-mundo e da dimensão crítica da educação com vistas à EA.⁸ A autora considera que

[...] a EA é uma dimensão educativa crítica que possibilita a formação de um sujeito-aluno cidadão, comprometido com a sustentabilidade ambiental, mediante a apreensão e compreensão do mundo como realidade complexa. [...] educar torna-se um ato político de pensar formas de vidas menos opressoras e mais humanas, de reflexão construtiva do conhecimento para uma formação integral do ser humano em vista do desenvolvimento de sujeitos éticos e cidadãos capazes de agir na realidade em que vivem (DEORCE, 2014, p. 228-229).

Nesse viés, é possível dizer que, quando trabalhamos a EA, estamos trabalhando também a cidadania. A EA é um tema que perpassa por várias disciplinas e possibilita um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, contextualizando a realidade dos alunos. Falar em EA é um tema extremamente preocupante e atual.

Para compreender como os alunos percebiam o tema meio ambiente, antes de dar início às práticas pedagógicas voltadas para esses saberes, busquei conhecer o contexto social daqueles sujeitos. Desse modo, foi possível verificar que, de uma

⁸ EA: Educação Ambiental.

amostra de 55 alunos investigados, 88% residem em meio rural⁹ e somente 12% deles pertencem ao meio urbano. Desses residentes no campo, 66% não são filhos de agricultores. Muitos são pecuaristas, autônomos ou vieram morar há pouco tempo no município devido à esperança por dias melhores por crer nos *royalties do petróleo* recebidos pelo município e na expectativa da construção do porto no município.

Sobre o significado de agricultura sustentável, 56% afirmaram que sabiam. Já no questionamento sobre o uso de agrotóxico, 92% informaram que, nas regiões em que existe plantação, poucas ou raras não usam algum tipo de pesticida.

Após a aplicação do questionário, muitos alunos apresentaram suas inquietações a respeito do uso do agrotóxico. A preocupação com a saúde, com a contaminação da água, e ainda falaram da expectativa em como proceder para evitar o uso desses agroquímicos prejudiciais ao meio ambiente.

Figura 3 – Alunos respondendo ao questionário



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

Considerando que “[...] a escola existe, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o propósito acesso aos rudimentos desse saber [...]” (SAVIANI, 2013, p. 14), essas inquietações dos alunos precisam fazer parte do currículo, propiciando a conscientização sobre o uso indevido de agrotóxicos e oportunizando a substituição

⁹ Meio rural: Este trabalho considerou todas as pequenas localidades.

por técnicas sustentáveis que não agridam o meio ambiente. É preciso, então, discutir assuntos como a Conferência das Nações Unidas, evento ocorrido em 2019, em Madri, na Espanha, sobre mudanças climáticas, quando ocorreram as preocupações em torno dos gases na atmosfera aumentando a temperatura do planeta (ONUNews, [s.d.]). São muitos os apelos para a preservação do meio ambiente, mas não basta: é necessário construirmos uma educação pautada no respeito ao meio ambiente e às pessoas.

Nos momentos destinados às observações, foi possível constatar grande quantitativo de alunos por sala (45 em algumas aulas), equipamentos e recursos tecnológicos precários. Contudo, verificou-se que os professores se empenham para proporcionar um ensino de qualidade. Fazem grupos para discussão, mudam disposições das cadeiras, fomentam a participação dos alunos com aulas dialógicas e provocativas e trabalham em suas práticas com temas transversais baseados na realidade concreta dos alunos. Ademais, solicitam pesquisas e atividades extrassala.

Assim, tais momentos do método pedagógico articulam-se dialeticamente no trabalho educativo de modo que o ponto de partida do trabalho educativo para a pedagogia histórico-crítica é a prática social, concebida como prática humana universal, ou seja, enquanto prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 113).

Embora as condições sejam desfavoráveis, observa-se um grande esforço por parte dos docentes que têm buscado muitos avanços para empreender a educação crítica e emancipatória. Verificou-se que alunos que não se manifestavam ou quase não participavam já começam a ter voz, mesmo que, com certa timidez, cada um a seu modo. Nesse sentido, o objetivo vem sendo alcançado.

Nas entrevistas, os professores apresentaram suas dificuldades, que foram percebidas no decorrer das observações como: salas com grande quantitativo de alunos, salas com ampla heterogeneidade de aprendizado, falta de um currículo específico para a EJA, sala de informática com um funcionamento ineficaz, inexistência de um laboratório de ciências capaz de amparar as atividades pertinentes a essas disciplinas. Mas, em momento nenhum, essas dificuldades foram consideradas entraves para desenvolver uma educação emancipadora; muito pelo contrário, discutiram a grande necessidade de trabalhar com aulas que despertem a criticidade, a autonomia, a autoconfiança. O fato de a BNCC não contemplar a EJA não impede que eles trabalhem os conteúdos de acordo com as demandas dos

discentes, uma vez que conhecem suas dificuldades. O planejamento é baseado inicialmente no que o próprio currículo do Estado propõe e, no decorrer das aulas, são feitas adequações, no intuito de atender à prática pedagógica emancipadora.

No decorrer da entrevista, percebemos como os professores se esforçavam na mediação do processo de aprendizagem dos discentes. As contribuições dadas pelos docentes, abaixo elencadas, demonstram esse comprometimento com o aprendizado dos alunos. Quando questionados a respeito do que é uma educação emancipatória, emitiram estas opiniões.

A: “Educação emancipatória é aquela que desperta o sujeito para a realidade em que está inserido.”
 B: “Tem como proposta o diálogo carregado de intenção.”
 C: “Proporciona o debate.”
 D: “Educação que vê o aluno e seu contexto.”
 E: “Parte da realidade do aluno para ensinar.”

No tocante às contribuições no que se refere a características de práticas pedagógicas que emancipam, o que muito me chamou a atenção foi uma prática relatada: “Eu sondo um tema atual e que está dentro da realidade deles, trago um texto fazemos discussão em grupo. Depois cada grupo apresenta suas indagações”. Esse tipo de prática dá sentido aos conteúdos, e o diálogo facilita a democratização do processo, uma vez que suas opiniões são ouvidas, suas dificuldades são discutidas com o intuito de estabelecer reflexões que vão ao encontro de possíveis soluções.

Quanto ao fato de a EJA não possuir um currículo que contemple suas especificidades, para os discentes não é algo que comprometa os trabalhos, uma vez que tais profissionais possuem uma postura política e consciente de seus afazeres para além dos entraves comuns aos profissionais da educação. Esses profissionais sabedores de tais dificuldades detêm estratégias eficazes para transpor tais obstáculos, entre as quais aulas dialógicas, bom planejamento, conhecimento do contexto de seus discentes e valorização da realidade em que o discente está envolvido.

Ao discutirem os temas com os alunos, os professores os preparam para conhecer o mundo e desvelar os problemas enfrentados na sua realidade, a fim de iniciar o processo de transformação do seu mundo. Nesse sentido, Freire esclarece e respalda essa práxis.

O fundamental, realmente, na ação dialógico-libertadora, não é 'desaderir' os oprimidos de uma realidade mitificada em que se acham divididos, para 'aderi-los' a outra.

O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua 'aderência', exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta (FREIRE, 2005, p. 200).

Amparados pelo autor, compreendemos que as práticas usadas pelos docentes proporcionam a criticidade, a reflexão sobre onde estão e aonde desejam chegar, quem são e por que estão em tal situação. Com essa autoanálise, o aluno consegue refletir e autogerir-se, compreender e vislumbrar o que pretende para seu futuro.

Para tanto, percebemos falas dos alunos durante a entrevista que sinalizaram para o favorecimento dessa emancipação.

- I- "O curso tem me ajudado bastante no meu trabalho. Preciso compreender as questões ambientais, fazer conta e ainda escrever. Tem uma professora que [...]trabalha com a nossa realidade e muito me ajuda. Ela pega tema que estamos vivendo."
- II- "[...] Quero fazer uma faculdade."
- III- "Agora entendo a necessidade de estudar. [...] Hoje trabalho com a minha mãe e ela já está ficando bem cansada. Me perguntou se tomo a frente dos negócios? Eu disse que sim. Preciso trabalhar."
- IV- "[...] Foi através do curso que consegui começar meu negócio. Vendo água e gás. Me ajuda nas contas. É muito bom."
- V- "[...] Mudei imensamente. Antes não tinha noção de nada. Hoje consigo fazer uma análise crítica da minha situação e até em que preciso melhorar."

De acordo com essas palavras dos alunos, observamos a importância das aulas para esses discentes e o papel dessas aulas de possibilitar a mudança de vida desses indivíduos. Essas percepções foram consolidadas nas falas do grupo focal, reforçando a ideia em andamento acerca do trabalho desenvolvido pela escola e seu favorecimento a emancipação dos discentes.

Em seus relatos na técnica do grupo focal, os alunos consideraram que as atividades da escola proporcionam a emancipação, a mudança de paradigmas e foram oportunizados a ampliar a reflexão crítica de suas realidades por meio de aulas ministradas no decorrer do curso. Observemos as falas a seguir:

- W - "Quando ingressei no curso só pensava em concluir os estudos por pressão dos meus pais, hoje quero muito mais, fazer uma faculdade, melhorar minhas condições. Meus pais não tiveram isso."
- Y - "Professora quero morar melhor, não que minha casa seja ruim, mas moramos todos juntos [...] quero ter um emprego melhor."
- X - "Agora com a associação vamos conseguir uma iluminação pública estava muito precário."

Diante desses relatos, é possível inferir que, embora haja tantas dificuldades, a escola está proporcionando uma educação capaz de favorecer a emancipação de seus alunos.

Portanto, as práticas pedagógicas com vistas à problematização, à dialogicidade e ainda pautada em temas transversais possibilitou estudar conhecimentos de diversas áreas e disciplinas, permitindo ultrapassar a noção de um currículo fragmentado. Dessa forma, as práticas contribuíram para a formação integral do indivíduo, contemplando suas especificidades, pois as práticas com temas transversais possibilitaram a interdisciplinaridade, considerando as diferentes formas de conceber a realidade, e permitiram integrar diferentes áreas do saber, para superar seus limites. Trata-se de práticas pedagógicas que colaboram para que os sujeitos percebam a própria realidade, as quais são capazes de promover a autonomia e, conseqüentemente, a emancipação.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la) (PAULO FREIRE)

6.1 APRESENTAÇÃO

Esta produção técnica educacional foi fruto de uma pesquisa de mestrado produzida em 2019, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da FVC – Faculdade Vale do Cricaré no curso Mestrado Profissional em Ciências, Tecnologia e Educação, sob a orientação da professora Désirée Gonçalves Raggi. Essa intervenção pedagógica teve como sustentação os estudos de Paulo Freire, baseando-se na educação que emancipa amparada na pedagogia libertadora.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Presidente Kennedy, situada no estado do Espírito Santo, envolvendo as turmas do 1º, 2º e 3º anos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ensino médio. O estudo fundou-se em uma investigação das práticas pedagógicas que emancipam os alunos.

Esse material é uma sugestão para o planejamento dos docentes envolvendo temas contemporâneos transversais, os quais são abordados pela Base Nacional Comum Curricular. O trabalho envolve uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar com a intenção de dinamizar as aulas da EJA e promover a emancipação dos sujeitos.

Pretende-se motivar a criação de práticas com vistas à emancipação dos discentes, com base em suas experiências e contextos em que se encontram inseridos, mediando e potencializando o aprendizado, de maneira que se viabilize a construção do conhecimento desses alunos com as contribuições de práticas interdisciplinares e da transversalidade.

Pensar o produto educacional significa pensar em possibilidades de trazer reflexões sobre assuntos comuns e necessários ao dia a dia dos alunos e ainda sugerir uma sequência didática com base em três temas transversais que foram alvo desta pesquisa. Nessa proposta, lancei mão de temas voltados para três campos do conhecimento: a) Saúde, ao conduzir os estudos com relatos e técnicas terapêuticas não tão difundidas na sociedade, mas que exercem um papel de grande valia; b) Discussões sobre meio ambiente com a preocupação de promover a educação ambiental; e c) O tema Cidadania, que problematiza o conceito de sujeito cidadão e a

maneira como pode exercer essa função social, assumindo uma postura emancipatória.

Na sequência didática, usei fomentar a interdisciplinaridade, tendo em vista a importância de tal método. Nesse sentido, pensei em uma sequência de práticas escolares organizadas de tal forma que pudessem integrar os conteúdos e promover o diálogo entre as disciplinas. Cada tema, Cidadania, Meio ambiente, Saúde, teve quatro encontros, totalizando doze encontros ao final.

6.2 A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA BASEADA EM TEMAS TRANSVERSAIS

A educação que entendemos ser emancipatória é aquela pautada em uma formação que implica a dialogicidade, a participação ativa na sociedade, e, portanto, estimula o pensamento crítico do aluno. Sem dúvida, o diálogo que tratamos é repleto de intencionalidade. Freire (2005, p. 89) nos aponta: “O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade”. É importante refletir a palavra humildade usada pelo autor: esclarece o fato de, na pedagogia libertadora, o professor e aluno serem sujeitos do ato do conhecimento ao contrário da

[...] educação ‘bancária’ – na qual predomina o discurso e a prática de que o sujeito da educação é o educador, sendo os educandos como vasilhas a serem enchidas; o educador deposita ‘comunicados’ – como nos bancos –, que estes, recebem, memorizam e repetem (GIACOMINI; MUENCHEN, 2015, p. 342)

Diferentemente dessa visão em que o aluno não tem nada a ofertar, a educação proposta por Freire traz um olhar para o educando como alguém que tem uma trajetória de vida repleta de aprendizado e, por meio dessas experiências, esse sujeito se posiciona na sociedade. Nesse pensar, os autores propõem uma educação

[...] ‘problematizadora’ – na qual educador e educando integram um mesmo processo, estabelecendo-se uma relação dialógico-dialética, na qual ambos aprendem juntos. Nessa, prevalece o diálogo, a troca de informações, educador e educando interagem saberes e produzem conhecimento (GIACOMINI; MUENCHEN, 2015, p. 342).

Dessa forma, a educação passa a ser algo que integra a vida dos alunos, e não apenas passa por ela. Cabe à escola a tarefa de fazer-se viva e presente em todos os momentos. Mesmo não estando mais dentro dela, o aluno leva em suas lembranças os ensinamentos, os diálogos, os debates vivenciados nesse espaço. Para tanto, a

escola utiliza temas transversais que são trabalhados na perspectiva interdisciplinar e integram conteúdos de diferentes áreas.

Ao se trabalhar com configurações curriculares pautadas pela abordagem temática, um conceito que deve pautá-la e estar intrinsecamente ligado a ela é o da interdisciplinaridade. Na maioria dos encaminhamentos da abordagem temática defende-se a superação da excessiva fragmentação disciplinar (GIACOMINI; MUENCHEN, 2015, p. 343).

De acordo com os autores, a prática da interdisciplinaridade permite que os alunos tenham maior compreensão do contexto geral, interligando os saberes e possibilitando melhor compreensão dos conteúdos. Tendo em vista que esse público é rico em experiências de vida, tomando os ensinamentos de Freire, é importante promover a formação política no aluno por meio da problematização da realidade. Nesse sentido, Giacomini e Muenchen propõem um método apropriado, que contém diferentes fases:

[...] a organização curricular com base em temas geradores que são construídos por meio de um processo chamado investigação temática. Esta, por sua vez, foi sistematizada em cinco etapas: levantamento preliminar, codificação, círculo de investigação temática, redução temática e trabalho em sala de aula (GIACOMINI; MUENCHEN, 2015, p. 342).

Ao entrelaçarmos esse pensar, propusemos experiências marcadas por “Três Momentos Pedagógicos: Estudo da realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do conhecimento (AC)”, os quais também têm uma forte fundamentação proposta por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011). Esses autores contribuem para melhor compreensão da sistematização feita por Freire (2005, 2006). Nessa perspectiva, desenvolvemos temas transversais contemporâneos baseados no contexto e nas expectativas dos alunos.

6.3 PENSAMENTOS PEDAGÓGICOS PROGRESSISTAS

Ao falarmos em práticas pedagógicas, reportamo-nos aos estudiosos, ideólogos, pesquisadores, autores e tantos outros. No livro História das Ideias Pedagógicas, de Moacir GADOTTI, encontramos Lemme (1988), Pinto (1982), Freire (2005), que trabalham na perspectiva do pensamento pedagógico progressista. Lemme discute a Educação política *versus* instrução. Para o autor, “[...] educar politicamente é revelar ao indivíduo a verdade sobre o contexto social em que vive e sua posição nele, para que essa verdade exerça todo o poder mobilizador que

somente a verdade possui” (1988, p. 249 apud GADOTTI, 1999). Lemme ressalta a necessidade de o indivíduo compreender a própria estrutura da sociedade. Para ele, a falta dessa compreensão possibilita o protagonismo do sujeito de maneira evasiva, inconsciente.

Pinto (1982), em *O Caráter Antropológico da Educação*, caracteriza a educação em inúmeras perspectivas, entre as quais ressaltamos: “A educação é um processo [...] é um fato existencial, [...] é um fato social, [...] é um fenômeno cultural”. Em meio a tantos conceitos, evidencia-se:

A educação é uma modalidade de trabalho social. (...) A educação é parte do trabalho social porque:

- trata de formar os membros da comunidade para o desempenho de uma função de trabalho no âmbito da atividade total;
- o educador é um trabalhador (reconhecido como tal);
- no caso especial da educação de adultos, dirige-se a outro trabalhador, a quem tenciona transmitir conhecimentos que lhe permitam elevar-se em sua condição de trabalhador (PINTO, 1982, p. 250, 251, 252 apud GADOTTI, 1999).

Nesse viés ideológico, a educação desempenha um conjunto de características para a formação no indivíduo, uma vez que evidencia um processo na existência humana e os ensinamentos são passados de geração em geração, perpetuando a cultura e caracterizando-se por fenômeno cultural.

No Simpósio Internacional para a Alfabetização, em Persépolis, Irã em setembro de 1975, “O aprendizado da leitura e da escrita, como um ato criador, envolve, aqui, necessariamente, a compreensão crítica da realidade” (FREIRE, 1975, p. 255 apud GADOTTI, 1999). Nesse tempo, já falava sobre a importância da compreensão crítica para o desenvolvimento educacional.

Com esses pressupostos, reforçamos o trabalho da prática pedagógica com um posicionamento político, para que os professores tenham em mente esta escola viva, com o protagonismo dos alunos e uma educação que não se limite aos muros da escola, mas que intervenha em prol da sociedade, transforme pessoal e possibilite o alcance de objetivos.

6.4 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O meio ambiente grita por socorro, no qual vivemos e do qual tiramos o ar que respiramos, o alimento e também a água que bebemos. Como está o meio ambiente? Será que incentivamos boas práticas de vivência para preservá-lo? Bem, sim, mas,

como percebemos, ainda são insuficientes para cultivar o ambiente totalmente sustentável. Os autores Jacobi, Tristão e Franco (2009) fazem bem a diferenciação entre práticas educativas ambientalmente sustentáveis, sobrepondo antagonicamente a informação ambiental.

As práticas educativas ambientalmente sustentáveis nos apontam para propostas pedagógicas centradas na criticidade e na emancipação dos sujeitos, com vistas à mudança de comportamento e atitudes, ao desenvolvimento da organização social e da participação coletiva. Nessa proposta de educação reflexiva e engajada, centrada nos *saberes e fazeres* construídos *com* e não *para* os sujeitos aprendentes e ensinantes, a educação ambiental difere substancialmente da informação ambiental. Esta ainda é focada na elaboração e transmissão de conteúdos descontextualizados e ‘despolitizados’, no sentido de instaurar mudanças efetivas na realidade através da tessitura de um conhecimento crítico, intencionalmente engajado (JACOBI; TRISTÃO; FRANCO, 2009, p. 67).

Nessa perspectiva, essa mudança de paradigmas requer um esforço para além dos docentes, para inserir no contexto educacional práticas que levem à reflexão-ação dos discentes em suas condutas diárias. Fomentar atitudes corretas com relação ao meio ambiente não é simples, como os autores diferenciaram muito claramente, com cuja explicação concordo, pois as práticas educativas ambientalmente sustentáveis requerem uma contextualização, preferencialmente um trabalho interdisciplinar com vistas a atender a comunidade em questão, ou seja, sempre partir das experiências concretas dos educandos, objetivando problematizar e levá-los à reflexão da situação existente, especialmente no tocante ao que pode ser feito para mudá-la.

6.5 O SER CIDADÃO

Quando falamos em cidadão, referimo-nos àquele sujeito emancipado ou em busca dessa emancipação. Um cidadão emancipado não se cala ante os desmandos de uma aristocracia que tenta oprimi-lo. Mas, para ter em sociedade esse cidadão, a escola exerce um papel preponderante na vida dessas pessoas, com docentes com uma postura política, inundados de amorização pela educação, ou seja, amor pela profissão, amor pelos alunos e amor por aquilo que ensina. Com esse olhar, o professor exerce um papel fundante na história desses sujeitos que a vida os deixou até aquele momento às margens, mas que, com práticas emancipatórias, esses sujeitos conseguirão avançar em novos caminhos, projetar novos sonhos e modificar a sua situação na qualidade de protagonistas de sua história. “Assim, educar politicamente é revelar ao indivíduo a verdade sobre o contexto social em que vive e

sua posição nele, para que essa verdade exerça todo o poder mobilizador que somente a verdade possui” (LEMME, 1988, p. 249). O autor elucida o compromisso político do docente perante os discentes: o compromisso da verdade a respeito de suas mazelas e o modo como motivar a formação cidadã.

O papel do cidadão vai para além do simples cumprimento das normas impostas pela sociedade, e, antagonicamente a essas normas, está a postura crítica de sua realidade e reflexões de como mudá-las.

Com a intenção de sugerirmos práticas de como trabalhar a formação desse cidadão crítico, encontramos no autor em evidência proposta para uma prática que contempla o cidadão que precisa ser formado. Silva (2007, p. 66) ressalta: “A educação e a investigação temática numa concepção crítica de educação constituem somente diferentes momentos do mesmo processo”. Com base na fala desse autor, entendemos que, propondo o “Processo de organização da práxis libertadora”, é possível articular esse cidadão emancipado. Nesse processo, Silva (2007, p. 66) elabora quatro etapas:

- 1 – Investigação temática: Investiga-se pensamento-linguagem referindo à realidade, a visão do mundo. Esse é o momento que se motiva as falas dos alunos, para conhecer a realidade em que estão inseridos e quem são.
- 2- Caracterização dos temas geradores: são problemas ou necessidades vivenciadas pelo povo. São os temas geradores.
Os contratemas: são o conjunto de ideias de concepções de esperança, dúvidas, valores, desafios em relação dialética com seus contrários.
- 3 – Diálogo desconcondificador da realidade: Mediação entre o ‘contexto concreto’, em que se dão os fatos, e o ‘contexto teórico’, em que são analisadas: ‘reflexão crítica’ – Rede temática.
- 4 – Redução temática: Esse é o momento de cindi-lo em suas partes para voltando-se a ele como totalidade, melhor conhecê-lo. Busca os núcleos fundamentais dos temas. Essa etapa é chamada de seleção dos conteúdos, onde ocorrem as programações finalizando a prática pedagógica.

Com essa proposta, Silva (2007) nos dá diretrizes de como elaborar práticas emancipatórias capazes de formar cidadãos conhecedores do espaço que ocupam na sociedade.

6.6 A SAÚDE E SUAS POSSIBILIDADES

O educador é peça fundante da educação que emancipa. Desse modo, também é algo de dificuldades impostas para que não ocorra a educação de que as classes populares tanto precisam. Nessa constante luta por dias melhores, as condições de trabalho, a estrutura e o poder posicionar-se fazem do professor um profissional vulnerável às patologias que agridem a mente, o corpo e a alma. Profissionais que

necessitam de acompanhamento de uma equipe multidisciplinar composta por médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, com a intenção de ampará-los no decorrer da sua vida profissional, a fim de trabalharem no processo preventivo de doenças. Porém, esse suporte de profissionais para colaborar com os docentes não ocorre na sua grande maioria, para não dizermos na totalidade das vezes. A medicina que predomina em nossa região é a alopática, que, em muitos casos de doenças, inviabiliza o tratamento em decorrência dos valores dos medicamentos, considerando os salários dos profissionais da educação.

Nesse panorama, um estudo que é muito pertinente a nossa problemática da saúde e funciona de maneira preventiva foi elaborado no artigo A Terapia Vibracional como possibilidade de apoio à saúde do professor, pela autora Désirée Gonçalves Raggi, o qual faz parte da coletânea contida no produto educacional originado da dissertação defendida por Marcela Fraga Gonçalves Campos, sob a orientação da professora Katia Gonçalves Castor, 2019, em formato de livro intitulado “Tecendo fios para a produção de saúde no trabalho em educação”. Nesse artigo, a autora relata sua experiência de vida e o que fez para superar as doenças, cirurgias e traumas vivenciados em meio a muito sofrimento e desesperança, provocado pelos métodos convencionais da alopatia, prevalecente na clínica médica da contemporaneidade.

Em sua experiência com o uso de terapias vibracionais, a autora ressalta que “[...] os organismos vivos devem manter suas funções equilibradas. Para tanto, precisam se adaptar às modificações ambientais, que podem provocar desequilíbrio e dificuldades na resposta de defesa que resultam em doenças (RAGGI, 2019, p. 53). Diante dessa afirmação, entendemos que, para o ser humano ter saúde, é necessário estar em equilíbrio. Mas como manter o equilíbrio em um cotidiano tão turbulento? Contudo, é preciso levar à escola essas novas tecnologias de tratamento, que não são meros paliativos, mas são capazes de trazer equilíbrio físico e emocional, principalmente quando se vive em um precário quadro na saúde, em que os mais prejudicados são a classe operária e excluída.

As essências vibracionais florais estimulam a regulação da função celular, quando a célula não apresenta eficiente receptividade, causando insuficiência de oligoelementos importantes nos processos metabólicos. Ainda que o organismo esteja devidamente suprido via alimentação, esses minerais não são assimilados pela célula porque perdeu a capacidade de transportá-los para o meio intracelular, em decorrência de fatores como estresse e má alimentação. Os oligoelementos devem ter certa constância nos tecidos, pois fornecem energia e catalisam as reações enzimáticas, que necessitam de cofatores, como Ferro, Magnésio, Manganês, Boro, Cobalto, etc., elementos que transportam oligoelementos para o interior da célula (RAGGI, 2019, p. 53).

Nesse contexto, os florais são essências capazes de prevenir e tratar, de maneira a propiciar um equilíbrio homem-mente-psique. Isso faz com que o sistema educacional conte com profissionais saudáveis, capazes de proporcionar aulas dinâmicas, dialógicas, contagiando todo o ambiente com o bom humor e bom desempenho profissional. Com isso, não somente os estudantes são beneficiados, e sim toda uma sociedade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Anteriormente imaginava que, ao chegar a este capítulo, teria uma sensação de alívio, de missão cumprida. Na perspectiva da pesquisa como pré-requisito para a conclusão do curso, essa sensação se construiu, mas, ao me posicionar como professora e cidadã, isso não aconteceu. Neste momento, sinto a paz por ter chegado aqui, à conclusão da dissertação, contudo permanece um sentimento de incompletude acompanhado de um árduo desejo de fazer mais: a motivação pela busca por compreender como funciona o universo em que estou inserida e como posso contribuir para que não haja nem oprimidos nem opressores, para que haja formas apropriadas de fortalecer a dignidade humana.

A grande imersão em autores tão nobres me proporcionou um aprendizado oportunizando uma grande mudança interna e externa. Esta pesquisa levou-me a desejar que aqueles que tiverem acesso a este estudo tenham possibilidade de sentir as mesmas sensações que experimentei no decorrer da pesquisa e desfrutem o desejo de conhecer para aprender cada vez mais e compreender que, por meio do conhecimento, o mundo se constrói e se refaz.

Muito além de compreender práticas pedagógicas, foi ter a dádiva de entender que, mediante o diálogo, a reflexão, o respeito mútuo, conseguimos viver em sociedade, libertar-nos das prisões que a contemporaneidade nos impõe. O massacre do oprimido ocorre, sim, por estar às margens e por faltar uma postura ética e política por parte dos docentes. No momento em que tem conhecimento e este é interiorizado e posto posteriormente em prática, a opressão cai e dá lugar à coletividade, à emancipação.

As constatações acerca desta pesquisa foram construídas no coletivo, com a participação, interesse e busca de informações que pudessem reforçar e contribuir para o trabalho docente e o aprendizado dos discentes. Pensar em educação é pensar no fazer e refazer, nas reflexões constantes, pois não existe um padrão a seguir, mas existe sensibilidade da escuta, existe o amor aos alunos, ao fazer e à profissão.

Presenciamos alunos sofridos, cansados, exaustos pelos fardos da vida imposta pela sociedade injusta e opressora, os quais, porém, se empenham por essa emancipação e têm consciência da necessidade e da grande importância do papel de cada sujeito, para construir uma sociedade mais justa e digna a todos.

Mesmo diante de tantas fragilidades do meio, os professores fazem o melhor que podem para alcançar a emancipação tão necessária a esse sujeito. As fragilidades são muitas, entre as quais destacamos: o estudo híbrido implantado pelo governo do estado do Espírito Santo, o qual contempla aulas presenciais dias de terça, quarta e quinta-feira, atendendo uma população extremamente heterogênea, no que tange tanto à idade quanto às expectativas e objetivos com relação à educação; alunos que não têm contato com os livros há muito tempo, com dificuldades de aprendizado, exigindo métodos diferenciados a sua faixa etária, alunos com as mais diversas experiências de vida. Outro agravante no processo de aprendizagem dos alunos é o fato de o currículo ser baseado no ensino médio regular; inexistir uma plataforma de conteúdos e atividades; não existir um livro para contemplar as disciplinas e o currículo, ou a lista de conteúdos (se assim podemos chamar), que é definida pelo próprio professor da área dentro das possibilidades de trabalho.

Embora em meio às tantas mazelas, os docentes, mediante práticas não fragmentadas, indissociável da realidade do aluno, estabelecendo relações entre realidade e conhecimento, considerando o contexto sócio-histórico do sujeito, trabalhando com temas transversais, problematizando situações de trabalho e tendo o trabalho como princípio educativo, elencando situações-problema, como a preocupação com a saúde, ser o cidadão, saber viver com o meio ambiente, são questões que têm um viés ético-político. Quando o professor toma a realidade concreta do aluno, ele está trabalhando com práticas socialmente concretas, contemplando problemas reais. Nesse sentido, a construção de um currículo integral tem como fundantes tais práticas envolvendo professores e alunos. Tudo isso vai ao encontro do protagonismo do discente, em sua autonomia, em tomar posse e ocupar o lugar que é seu na sociedade.

Portanto, esta pesquisa constatou que os docentes, por meio de suas práticas pedagógicas alicerçadas em aulas dialógicas, estudos em grupos, pesquisas, temas transversais que contemplaram as experiências concretas dos discentes, formaram propostas de trabalho capazes de identificar a necessidade dos alunos, despertando o interesse e alcançando o aprendizado. Nesse sentido, pôde-se constatar que as práticas entrelaçadas aos temas transversais contribuem para o processo de emancipação dos discentes.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Débora Monteiro do; GIOVEDI, Valter Martins; PEREIRA, Nilda da Silva. Formação de educadores(as) na perspectiva da educação popular freiriana em uma escola do campo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, out./dez. 2017. p. 1100-1126.
- ANTUNES, Celso. **Os quatro pilares da educação**. Positivo Tecnologia Educacional. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IQF8mVF3j84>>. Acesso em: 19 dez. 2019.
- ARCANJO, Fernanda; HANASHIRO, Midori. **A História da Educação no Brasil**. 1. ed. abr. 2010. Editora: Biblioteca 24 horas.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARRETO, Denise Aparecida Brito et al. Reflexões sobre Educação de Jovens e Adultos, a BNCC e a necessidade de uma construção curricular. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia, v. 6, n. 6, p. 398, 2017.
- BRASIL. **BNCC**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06 jun. 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União, 14 jul. 2006**. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- BRASIL. **Etapas do ensino médio é homologada e Base Nacional Comum Curricular está completa**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72011>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União, 23 dez. 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretária de Educação Profissional e Tecnológica. **Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: educação: 2018; PNAD contínua: educação. 2018. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101657>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: educação: 2018; PNAD contínua: educação. 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC. Contextos Históricos e Pressupostos Pedagógicos**, 2019. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacaotemascontemporaneos.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de; SAUL, Maria; ALVES, Dom Robison Medeiros (Org.). **Paulo Freire**. Contribuições para o ensino, a pesquisa e a gestão da educação. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

CAMPOS, Marcela Fraga Gonçalves; CASTOR, Katia Gonçalves. **Tecendo fios para produção de saúde no trabalho em educação**. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2019.

CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CIAVATTA, Maria (Org.). **Gaudêncio Frigotto** – Um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. Belo Horizonte: Editora Autêntica: 2012.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, 16, de 23 a 26 de julho de 2012, São Paulo. **Anais...**, Campinas, FE/UNICAMP, 2012.

DELORS, Jaques. **Educação um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2013.

DEMO, Pedro. **Educação hoje, “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas SA, 2009. 137p. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200015>. Acesso em: 20 ago. 2019.

DEORCE, Mariluz Sartório. A Educação Profissional por Vias da Educação Ambiental Crítica: Contribuições para uma Formação Humana e Emancipatória. In: BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de; SAUL, Ana Maria; ALVES, Dom Robson Medeiros (Orgs.). **Contribuições para o ensino, a pesquisa e a gestão da educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FÓRUM Mineiro de EJA. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/mg/node/1708>>. Acesso em: 03 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **1921 – F934c Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire**; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.).

Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 1-16.

GADOTTI, Moacir (Org.). **História das Ideias Pedagógicas**. In: Simpósio Internacional para a Alfabetização, em Persépolis, Irã, em setembro de 1975. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999. 319p.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999. 319p.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica**. 1. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIACOMINI, Alexandre; MUENCHEN, Cristiane. Os três momentos pedagógicos como organizadores de um processo formativo: algumas reflexões. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 15, n. 2, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas.SA, 2016.

GIOVEDI, Valter Martins. **O Currículo Crítico-Libertador como forma de resistência à violência curricular**. 2012. 272 f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

GIOVEDI, Valter Martins; SILVA, Itamar Mendes da; AMARAL, Débora Monteiro do. A Didática que Emerge da Pedagogia do Oprimido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, out./dez. 2018. p. 1110-1141. e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

GUARESCHI, Pedrinho. **Psicologia social crítica – como prática de libertação**. Porto Alegre: Edipucrs, 2006. Disponível em: <<https://www.marataizes.es.gov.br/noticia/ler/2139/marataizes-promove-a-8-festa-da-lagosta-nos-dias-17-a-19-de-novembro>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Martha; FRANCO, Maria Isabel Gonçalves Correa. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, jan./abr. 2009. p. 63-79. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Âmago, 1975.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes et al. **Educação de Jovens e adultos em debate – Pesquisa e formação**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

LEAL, Ferraz Telma; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Arthur Gomes de (Orgs.). **Alfabetizar Letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 (Coleção Estudos em EJA).

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 73, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~dich/TextoCaderno73.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

LEMME, Paschoal. Memórias. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999. 319p.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO; Edgard de Assis (Orgs.). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo: Cortez: 2007.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOURA, Tania Maria de Melo (Org.). **A formação de professores(as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: Edufal, 2005. 116p.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 14, n. 2, 2009. p. 77-88.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo: Cortez, 1982. GADOTTI, Moacir (Org.). **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999. 319p.

RAGGI, Désirée Gonçalves. **A metodologia de projetos**: uma possibilidade para a educação emancipatória dos estudantes do EMJAT/PROEJA no CEFETES. 2008. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Facultad de Estudios de Postgrado, Universidad Del Norte, Paraguai, 2008.

RAGGI, Désirée Gonçalves. A terapia vibracional como possibilidade de apoio à saúde do professor. In: CAMPOS, Marcela Fraga Gonçalves; CASTOR, Kátia Gonçalves (Org.). **Tecendo fios para produção de saúde no trabalho em educação**. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2019. p. 48-55.

RAGGI, Désirée Gonçalves. **O Projeto Curricular Integrado na EPT e suas Transversalidades**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HPPrKTOpMHSs>>. Acesso em: 04 set. 2019.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio Integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Ensino médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Vários autores.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diogenes; PAIVA, Irene Alves de (Org.). **Práticas Coletivas – O pensamento e a práxis pedagógica em Marta Pernambuco**. Natal: SEDIS-UFRN, 2019.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.** [online], v. 23, n. 4, 2003, p. 64-73. ISSN 1414-9893. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>>. Acesso em: 10 out. 2019.

RÖDER, Luciana; ZIMER, Tania Teresinha Bruns. EDUCERE XIII Congresso Nacional de Educação. **Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas**. 2017.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**, Erechim, v. 21, n. 65, abr./jun. 2016.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **R. Bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 90, n. 224, jan./abr. 2009. p. 223-244.

SAVIANI, Denerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Ana Inês Souza (Org.). Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SILVA, Monica Ribeiro; JORGE, Ceuli Mariano. O Reencontro dos sujeitos adultos com a escola: significados e tensões no âmbito do proeja. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 142, jan./mar. 2018. p. 55-71. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302018000100055&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, jun. 2013. p.

403-417. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012005000022&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOUZA, Jessé et al. **Ralé Brasileira Quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WATANABE, Giselle. **Educação Científica Freireana na Escola**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

APÊNDICE A – ENTREVISTA APLICADA AOS ALUNOS

Caro(a) aluno(a):

Esta entrevista é parte da pesquisa de Mestrado Profissional em Ciências, Tecnologia e Educação, desenvolvida por Simone Vieira Sant'Anna Fardim por meio do Programa de Pós-Graduação da Faculdade Vale do Cricaré em São Mateus-ES, sob a orientação da professora doutora Désirée Gonçalves Raggi. A pesquisa tem por objetivo problematizar como as práticas pedagógicas baseadas em temas transversais contribuem para a emancipação dos alunos da educação de jovens e adultos no processo de aprendizagem. Cabe lembrar que será garantido o anonimato para preservar sua identidade e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Contando com a sua colaboração, agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo. Simone Vieira Sant'Anna Fardim (mestranda).

simonevsantanna@gmail.com Tel.: 28-99885-9379

1. Qual a sua Idade?
2. Você tem vontade de continuar seus estudos?
3. Você considera os estudos uma forma de ascensão social e econômica?
4. Faça uma autoanálise do momento em que ingressou no curso para os dias de hoje. Houve mudança na maneira de analisar o que acontece em seu entorno?
5. As aulas ministradas na escola contribuem para o seu crescimento intelectual, crítico, político e social?
6. Você sabe quais são os objetivos das aulas ministradas na EJA?
7. Quais são as suas motivações para cursar a EJA?
8. Você sabe o que é uma aula que emancipa?
9. Quais as doenças mais comuns na sua comunidade?
10. Existe um posto de saúde na comunidade local?
11. Existe associação e/ou cooperativa na sua comunidade?
12. Você participa de alguma associação?

APÊNDICE B – ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES

Caro(a) professor(a):

Esta entrevista é parte da pesquisa de Mestrado Profissional em Ciências, Tecnologia e Educação, desenvolvida por Simone Vieira Sant'Anna Fardim por meio do Programa de Pós-Graduação da Faculdade Vale do Cricaré em São Mateus-ES, sob a orientação da professora doutora Désirée Gonçalves Raggi. A pesquisa tem por objetivo problematizar como as práticas pedagógicas baseadas em temas transversais contribuem para a emancipação dos alunos da educação de jovens e adultos no processo de aprendizagem. Cabe lembrar que será garantido o anonimato para preservar sua identidade e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Contando com a sua colaboração, agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo. Simone Vieira Sant'Anna Fardim (mestranda).

simonevsantanna@gmail.com Tel.: 28-99885-9379

1. Você sabe caracterizar uma educação que emancipa o aluno da educação de jovens e adultos?
2. Pode citar algumas características de práticas pedagógicas que emancipam?
3. O fato de a BNCC não possuir um currículo próprio para a EJA causa algum desconforto no processo que se inicia com o planejamento, perpassando com a mediação em sala de aula e finalizando com a aprendizagem do conteúdo pelos alunos?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Caro(a) Aluno(a)

Este questionário é parte da pesquisa de Mestrado Profissional em Ciências, Tecnologia e Educação, desenvolvida por Simone Vieira Sant'Anna Fardim por meio do Programa de Pós-Graduação da Faculdade Vale do Cricaré em São Mateus-ES, sob a orientação da professora doutora Désirée Gonçalves Raggi. A pesquisa tem por objetivo problematizar como as práticas pedagógicas baseadas em temas transversais contribuem para a emancipação dos alunos da educação de jovens e adultos no processo de aprendizagem. Cabe lembrar que será garantido o anonimato para preservar sua identidade e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Contando com a sua colaboração, agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo. Simone Vieira Sant'Anna Fardim (mestranda).

simonevsantanna@gmail.com Tel.: 28-99885-9379

1. Onde reside? Meio rural () meio urbano () local..... sua idade.....
2. É filho(a) ou é agricultor(a)?
3. Você sabe o que é agricultura sustentável? () sim () não
Se sim, sabe explicar?
.....
4. Na sua região, usam-se agrotóxicos? () sim () não () não sei
Se sim, sabe dizer quais tipos de agrotóxicos?
.....
5. O que você pensa a respeito do uso de agrotóxicos?
.....
6. Acha que é possível o cultivo de alimentos sem o uso de agrotóxicos?
() sim () não () não sei
7. Considera que os agrotóxicos causem mal à saúde humana?
() sim () não
Justifique.....
8. Você sabia que, em julho de 2019, foram liberados 51 agrotóxicos?
() sim () não

9. Sabia que desses produtos 28 são medianamente tóxicos, 17 extremamente tóxicos, 18 muito perigosos, 1 altamente perigoso e que 27 produtos são perigosos ao meio ambiente?

.....

10. Você é contra essa liberação ou a favor dela? () contra () a favor
() indiferente

11. Acha que o uso de agrotóxico pode contaminar o solo e a água?
() sim () não

12. Você conhece experiências de cultivo sem agrotóxicos? () sim () não
Se sim, pode comentar essa experiência?.....

.....

APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA AULA

Caro(a) aluno(a):

Este roteiro de observação da aula é parte da pesquisa de Mestrado Profissional em Ciências, Tecnologia e Educação, desenvolvida por Simone Vieira Sant'Anna Fardim por meio do Programa de Pós-Graduação da Faculdade Vale do Cricaré em São Mateus-ES, sob a orientação da professora doutora Désirée Gonçalves Raggi. A pesquisa tem por objetivo problematizar como as práticas pedagógicas baseadas em temas transversais contribuem para a emancipação dos alunos da educação de jovens e adultos no processo de aprendizagem. Cabe lembrar que será garantido o anonimato para preservar sua identidade e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Contando com a sua colaboração, agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo. Simone Vieira Sant'Anna Fardim (mestranda).

simonevsantanna@gmail.com Tel.: 28-99885-9379

- 1 – Disposição dos alunos em sala.
- 2- Durante as aulas, os alunos são participantes ou meros telespectadores.
- 3- As aulas causam provocações no sentido de fomentar discussões.
- 4- Como são feitos os planejamentos das aulas? Com base em quê? Como é o desenrolar delas?
- 5 – São solicitadas pesquisas aos alunos?

APÊNDICE E – ROTEIRO GRUPO FOCAL ESTUDANTES

Caro(a) aluno(a):

Esta técnica do grupo focal é parte da pesquisa de Mestrado Profissional em Ciências, Tecnologia e Educação, desenvolvida por Simone Vieira Sant'Anna Fardim por meio do Programa de Pós-Graduação da Faculdade Vale do Cricaré em São Mateus-ES, sob a orientação da professora doutora Désirée Gonçalves Raggi. A pesquisa tem por objetivo problematizar como as práticas pedagógicas baseadas em temas transversais contribuem para a emancipação dos alunos da educação de jovens e adultos no processo de aprendizagem. Cabe lembrar que será garantido o anonimato para preservar sua identidade e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Contando com a sua colaboração, agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo. Simone Vieira Sant'Anna Fardim (mestranda).

simonevsantanna@gmail.com Tel.: 28-99885-9379

- 1 – Local: Salão da EEEFM “Presidente Kennedy” Data: 03/12/2019 Horário: 18 horas
- 2 – Equipe: Pesquisadora
- 3 – Participantes: Os sujeitos da pesquisa são seis alunos, dos quais dois do primeiro ano, dois do segundo ano e dois do terceiro ano.
- 4 – Objetivo: Avaliar, por meio da técnica do grupo focal, as reações dos alunos e perceber como as aulas têm colaborado para a emancipação dos estudantes.
- 5 - Materiais necessários: mesa, cadeira, gravador de vídeo e áudio, blocos de anotação.
- 6 – Roteiro de atividades:
 - Apresentar o *rapport*, quando apresentamos o propósito e o formato da reunião, colocando o propósito do grupo focal de maneira bem descontraída,

deixando os participantes bem à vontade e informando como será feita a reunião;

- Comentar o anonimato;
- Explicar sobre o tempo que cada participante terá para se expressar: sendo 10 minutos para cada participante;
- É importante a participação de todos com a máxima espontaneidade, sabendo que as opiniões divergentes são bem-vindas.

7 - **Grupo focal** é uma técnica de pesquisa qualitativa com o objetivo de reunir um grupo para discutir sobre perguntas referentes a um assunto em estudo.

8 – Perguntas:

1. Vocês acreditam que tenham adquirido emancipação? Vocês se consideram pessoas emancipadas?

2. Vocês acreditam que as atividades realizadas pela escola e as aulas oportunizaram vocês a adquirir essa emancipação?

APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Caro(a) aluno(a):

Esta autorização da instituição é parte da pesquisa de Mestrado Profissional em Ciências, Tecnologia e Educação, desenvolvida por Simone Vieira Sant'Anna Fardim por meio do Programa de Pós-Graduação da Faculdade Vale do Cricaré em São Mateus-ES, sob a orientação da professora doutora Désirée Gonçalves Raggi. A pesquisa tem por objetivo problematizar como as práticas pedagógicas baseadas em temas transversais contribuem para a emancipação dos alunos da educação de jovens e adultos no processo de aprendizagem. Cabe lembrar que será garantido o anonimato para preservar sua identidade e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Contando com a sua colaboração, agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo. Simone Vieira Sant'Anna Fardim (mestranda).

simonevsantanna@gmail.com Tel.: 28-99885-9379



Credenciada pela portaria MEC 725 de 26/05/00. Publicada no DOU de 26/05/00 Mantida pelo Instituto Vale do Cricaré

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Instituto Vale do Cricaré – Registro 8207

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Eu, **José Renato Calvi Lima** ocupante do cargo de **Diretor Escolar** na EEEFM “Presidente Kennedy”, autorizo a realização nesta Instituição da pesquisa, intitulada **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BASEADAS EM TEMAS GERADORES: Uma Proposta para o Empoderamento dos Alunos do Ensino Médio Na Educação de Jovens E Adultos (EJA)**, sob a responsabilidade da pesquisadora Simone Vieira Sant’Anna Fardim, sendo orientada pela pesquisadora Prof. Dra Désirée Gonçalves Raggi, por meio do programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré.

Essa pesquisa pretende discutir o empoderamento dos alunos da educação de jovens e adultos do ensino médio numa perspectiva freiriana mediada por Práticas Pedagógicas baseadas em temas geradores. Sendo assim, a forma de participação consiste em contribuir com informações referentes para o estudo no decorrer das observações diretas e indiretas, realizadas pela pesquisadora e se for da sua vontade gostaria da sua autorização para a utilização das informações coletadas, gravações de áudio e vídeo, fotografias. Sendo a divulgação por meio fictício, imagem de rosto esmaçada e vozes não identificáveis, a fim de resguardar o sigilo necessário.


Em qualquer etapa do estudo, terá acesso ao pesquisador responsável pelo endereço Rua Primeiro de Maio, nº 80 – Bairro Centro – Presidente Kennedy – ES. / Endereço eletrônico simonevsantanna@gmail.com ou pelo telefone (28) 99885-9379.

Além disso, informo que poderão haver riscos no que diz respeito a exposição da Escola, dos alunos e professores enquanto instituição co-participante da pesquisa. Como a divulgação da imagem e sua voz dos alunos e/ou profissionais que aqui trabalham, mesmo que sendo distorcida podendo ser reconhecida. Os incômodos para que os participantes podem sofrer estão dentre eles: Invasão de privacidade; Revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário / entrevista. Eu enquanto pesquisadora cuidarei para que se sintam o mais confortável possível como participantes.

Ademais, declaro que a experiência pretende contribuir para a minha (pesquisadora) formação profissional e educacional confiada a Faculdade Vale do Cricaré e ainda contribuir com a comunidade local alunos e professores da escola a qual está sendo pesquisada. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da FVC: Rua Humberto Almeida Franklin, 01, Bairro Universitário – São Mateus, ES, e-mail: cep@ivc.br - Telefone: (27) 3313-0037.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Espírito Santo, 03 de abril de 2019.


José Renato Calvi Lima
 Diretor Escolar

Assinatura do responsável pelo Conselho de Escola da instituição co-participante

Conselho de Escola da
“E.E.E.F.M. Presidente Kennedy”
 CNPJ: 03.368.502/0001-68
 Rua Manoel Lucio Gomes, 20 - Centro - 29.350-000
 Presidente Kennedy - ES - Tel: (28) 3575-1460

Assinatura do(a) pesquisador(a) [imprescindível]:



APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO PROFESSORES

Caro(a) aluno(a):

Esta autorização professores é parte da pesquisa de Mestrado Profissional em Ciências, Tecnologia e Educação, desenvolvida por Simone Vieira Sant'Anna Fardim por meio do Programa de Pós-Graduação da Faculdade Vale do Cricaré em São Mateus-ES, sob a orientação da professora doutora Désirée Gonçalves Raggi. A pesquisa tem por objetivo problematizar como as práticas pedagógicas baseadas em temas transversais contribuem para a emancipação dos alunos da educação de jovens e adultos no processo de aprendizagem. Cabe lembrar que será garantido o anonimato para preservar sua identidade e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Contando com a sua colaboração, agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo. Simone Vieira Sant'Anna Fardim (mestranda).

simonevsantanna@gmail.com Tel.: 28-99885-9379



Credenciada pela portaria MEC 725 de 26/05/00, Publicada no DOU de 26/05/00 Mantida pelo Instituto Vale do Cricaré

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Instituto Vale do Cricaré – Registro 8207

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA (TCLE)

Eu, **Simone Vieira Sant'Anna Fardim**, convido você, **professor (a)** da EEEFM "Presidente Kennedy", Sr. (a) _____ a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa científica desenvolvida por mim e orientada pela pesquisadora **Prof. Dra. Désirée Gonçalves Raggi**, intitulado(a) **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BASEADAS EM TEMAS GERADORES: Uma Proposta para o Empoderamento dos Alunos do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, por meio do programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré.

Essa pesquisa pretende discutir o empoderamento dos alunos da educação de jovens e adultos do ensino médio numa perspectiva freireana mediada por Práticas Pedagógicas baseadas em temas geradores. Sendo assim, a forma de participação consiste em contribuir com informações referentes ao estudo no decorrer das observações diretas e indiretas, realizadas pela pesquisadora e se for da sua vontade gostaria da sua autorização para a utilização das informações coletadas por meio de gravações de áudio e vídeo, fotografia. Sendo a divulgação por meio fictício, imagem de rosto esmaecida e vozes não identificáveis, a fim de resguardar o sigilo necessário.

Em qualquer etapa do estudo, terá acesso ao pesquisador responsável pelo endereço Rua Primeiro de Maio, nº 80 – Bairro Centro – Presidente Kennedy – ES. / Endereço eletrônico simonevsantanna@gmail.com ou pelo telefone (28) 99885-9379.

Além disso, informo que poderão haver riscos no que diz respeito a sua exposição enquanto cidadão participante da pesquisa. Como a divulgação da sua imagem e sua voz mesmo que sendo distorcida podendo ser reconhecida. Os incômodos para que os partícipes podem sofrer estão dentre eles: . Invasão de privacidade; Revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário / entrevista. Eu enquanto pesquisadora cuidarei para que se sinta o mais confortável possível como participante.

Ademais, declaro que a experiência pretende contribuir para a minha (pesquisadora) formação profissional e educacional confiada a Faculdade Vale do Cricaré e ainda contribuir com a comunidade local alunos e professores da escola a qual está sendo pesquisada. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da FVC: Rua Humberto Almeida Franklin, 01, Bairro Universitário – São Mateus, ES, e-mail: cep@ivc.br - Telefone: (27) 3313-0037.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Espírito Santo, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a) [imprescindível]: _____

APÊNDICE H – AUTORIZAÇÃO ALUNOS

Caro(a) aluno(a):

Esta autorização alunos é parte da pesquisa de Mestrado Profissional em Ciências, Tecnologia e Educação, desenvolvida por Simone Vieira Sant'Anna Fardim por meio do Programa de Pós-Graduação da Faculdade Vale do Cricaré em São Mateus-ES, sob a orientação da professora doutora Désirée Gonçalves Raggi. A pesquisa tem por objetivo problematizar como as práticas pedagógicas baseadas em temas transversais contribuem para a emancipação dos alunos da educação de jovens e adultos no processo de aprendizagem. Cabe lembrar que será garantido o anonimato para preservar sua identidade e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Contando com a sua colaboração, agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo. Simone Vieira Sant'Anna Fardim (mestranda).

simonevsantanna@gmail.com Tel.: 28-99885-9379



Credenciada pela portaria MEC 725 de 26/05/00. Publicada no DOU de 26/05/00 Mantida pelo Instituto Vale do Cricaré

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Instituto Vale do Cricaré – Registro 8207

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA (TCLE)

Eu, **Simone Vieira Sant'Anna Fardim**, convido você, **aluno (a)** da EEEFM "Presidente Kennedy", Sr. (a) _____ a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa científica desenvolvida por mim e orientada pela pesquisadora **Prof. Dra. Désirée Gonçalves Raggi**, intitulado(a) **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BASEADAS EM TEMAS GERADORES: Uma Proposta para o Empoderamento dos Alunos do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, por meio do programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré.

Essa pesquisa pretende discutir o empoderamento dos alunos da educação de jovens e adultos do ensino médio numa perspectiva freireana mediada por Práticas Pedagógicas baseadas em temas geradores. Sendo assim, a forma de participação consiste em contribuir com informações referentes ao estudo no decorrer das observações diretas e indiretas, realizadas pela pesquisadora e se for da sua vontade gostaria da sua autorização para a utilização das informações coletadas por meio de gravações de áudio e vídeo, fotografia. Sendo a divulgação por meio fictício, imagem de rosto esmaecida e vozes não identificáveis, a fim de resguardar o sigilo necessário.

Em qualquer etapa do estudo, terá acesso ao pesquisador responsável pelo endereço Rua Primeiro de Maio, nº 80 – Bairro Centro – Presidente Kennedy – ES. / Endereço eletrônico simonevsantanna@gmail.com ou pelo telefone (28) 99885-9379.

Além disso, informo que poderão haver riscos no que diz respeito a sua exposição enquanto cidadão participante da pesquisa. Como a divulgação da sua imagem e sua voz mesmo que sendo distorcida podendo ser reconhecida. Os incômodos para que os participantes podem sofrer estão dentre eles: . Invasão de privacidade; Revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário / entrevista. Eu enquanto pesquisadora cuidarei para que se sinta o mais confortável possível como participante.

Ademais, declaro que a experiência pretende contribuir para a minha (pesquisadora) formação profissional e educacional confiada a Faculdade Vale do Cricaré e ainda contribuir com a comunidade local alunos e professores da escola a qual está sendo pesquisada. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da FVC: Rua Humberto Almeida Franklin, 01, Bairro Universitário – São Mateus, ES, e-mail: cep@ivc.br - Telefone: (27) 3313-0037.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Espírito Santo, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a) [imprescindível]: _____

APÊNDICE I – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Caro(a) aluno(a):

Esta solicitação de autorização para pesquisa é parte da pesquisa de Mestrado Profissional em Ciências, Tecnologia e Educação, desenvolvida por Simone Vieira Sant'Anna Fardim por meio do Programa de Pós-Graduação da Faculdade Vale do Cricaré em São Mateus-ES, sob a orientação da professora doutora Désirée Gonçalves Raggi. A pesquisa tem por objetivo problematizar como as práticas pedagógicas baseadas em temas transversais contribuem para a emancipação dos alunos da educação de jovens e adultos no processo de aprendizagem. Cabe lembrar que será garantido o anonimato para preservar sua identidade e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Contando com a sua colaboração, agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo. Simone Vieira Sant'Anna Fardim (mestranda).

simonevsantanna@gmail.com Tel.: 28-99885-9379



**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**
Reconhecido pela Portaria MEC/CNE nº 258 de 16/02/2017 publicada no D.O.U. de 16/02/2017

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

São Mateus (ES), 16 de março de 2019.

Prezado (a) Senhor (a)

Eu, **Simone Vieira Sant'Anna Fardim**, aluno (a) do Programa de Pós-Graduação – *Stricto Sensu* – **Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação** da Faculdade Vale do Cricaré, solicito ao Sr. José Renato Calvi Lima, Diretor da EEEFM Presidente Kennedy-ES, autorização para realizar pesquisa, com o objetivo de desenvolver trabalho do Mestrado.

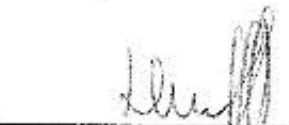
Contando com a autorização de V.S.ª colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,


Assinatura do(a) Pesquisador(a)




José Renato Calvi Lima
Diretor Escolar
Port. N° 1303-S de 28/11/2017


Secretária
Luzinete Duarte
Secretária do Mestrado
Portaria DG 002/2012
Faculdade Vale do Cricaré

1100 03/04/2019