



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA

CINTIA GONÇALVES DOS SANTOS

**NARRATIVAS DE BOAS PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: ESTRATÉGIAS QUE CONTEXTUALIZAM A INCLUSÃO DA
DIVERSIDADE NA AÇÃO EDUCATIVA**

Recife
2024

CINTIA GONÇALVES DOS SANTOS

**NARRATIVAS DE BOAS PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: ESTRATÉGIAS QUE CONTEXTUALIZAM A INCLUSÃO DA
DIVERSIDADE NA AÇÃO EDUCATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação Básica. Área de concentração: Diversidade, inclusão e Educação.

Orientador (a): Professora Dr^a. Marcia Regina Barbosa
Coorientador (a): Professor Dr^o. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

Recife

2024

CINTIA GONÇALVES DOS SANTOS

NARRATIVAS DE BOAS PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTRATÉGIAS QUE CONTEXTUALIZAM A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE NA AÇÃO EDUCATIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação Básica. Área de concentração: Diversidade, inclusão e Educação.

Orientador (a): Professora Dr^a Marcia Regina Barbosa

Coorientador (a): Professor Dr^o Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Marcia Regina Barbosa (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^o Dr. Raphael Guazzelli Valério (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof.^a Dr^a Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima (Suplente interno)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof^o Dr. Abdizia Maria Alves Barros (Examinador Externo)
Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Prof^a Dr^a Maria Lucia (Suplente Externo)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Dedico este trabalho aos meus filhos: Bianca, Breno e Mohand pela amorosidade e respeito aos momentos de produção, como também ajuda nos recursos tecnológicos. Aos amigos pela paciência. A Secretaria de Educação da Cidade do Recife em oportunizar qualificação profissional aos professores. A Universidade Federal de Pernambuco, na oferta do mestrado profissional em Educação Básica, de tamanha relevância para a sociedade acadêmica e a minha querida orientadora Prof^a Dr^a Marcia Regina Barbosa, que conduziu seus ensinamentos nesta trajetória de produção de saberes científicos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos orientadores: Professora Dr^a Marcia Regina Barbosa e Coorientador (a): Professor Dr^o Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, que com paciência, sabedoria e dedicação guiaram-me ao longo desta jornada acadêmica. Suas orientações foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado, apoiando-me em cada etapa. Aos meus filhos e minha mãe, agradeço por serem minha base sólida e por acreditarem no meu potencial.

Aos colegas de turma, em especial a representante de turma Giselle Lima e aos amigos, pelas discussões enriquecedoras, pelo incentivo mútuo e pela troca de experiências. Juntos, enfrentamos desafios e celebramos conquistas.

À Universidade Federal de Pernambuco, por proporcionar um ambiente de aprendizado e pesquisa. Aos professores e funcionários, meu reconhecimento pelo compromisso com a educação e pelo apoio constante.

A Prefeitura da Cidade do Recife, pela iniciativa de parceria com a Universidade Federal de Pernambuco, garantindo a qualificação profissional de seus professores.

A Gerência de Educação de Jovens e Adultos e a Secretaria de Ressocialização do Estado de Pernambuco, por disponibilizar o acesso as informações que substanciaram os dados da pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para esta dissertação. Que este trabalho possa contribuir para o avanço do conhecimento na área de Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Muito obrigado!

“A verdadeira coragem está em ir atrás de seus sonhos, mesmo quando todos dizem que eles são impossíveis”.

Cora Coralina

RESUMO

Esta pesquisa investiga as boas práticas de ensino que promovem a inclusão da diversidade na ação educativa nas turmas de Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa se concentra em descobrir métodos eficazes que possibilitem aprendizagens significativas e emancipatórias para os estudantes da EJA, levando em consideração a diversidade presente nessas turmas. Do ponto de vista metodológico teremos como procedimento a pesquisa qualitativa narrativa, quantitativa descritiva e estudo de caso analisando o cotidiano da escola em três pilares: 1. Concepções pedagógicas para EJA; 2. Contribuições das políticas públicas na prática educativa para EJA; 3. As narrativas da inclusão da diversidade na ação educativa. Investigando dinâmicas, metodologias e estratégias que os professores estão utilizando no fazer pedagógico que possibilitem aprendizagens significativas, emancipatórias e de inclusão da diversidade, aos (as) estudantes da EJA. Bem como os documentos oficiais; e entrevistas episódicas com professores da Escola Estadual Irmã Dulce que desenvolvem boas práticas em sua ação educativa. O campo empírico dar-se-á no contexto da escola na Unidade Prisional Penitenciária Feminina de Abreu e Lima, na modalidade de EJA. A perspectiva da narrativa contribuirá para que a complexidade da diversidade do ambiente escolar e suas particularidades se tornem mais explícitas por meio das vozes dos atores envolvidos e dos relatos de suas experiências, o que favorecerá significativamente para nosso estudo. A pesquisa espera oferecer significativamente a melhoria da qualidade e eficácia da educação oferecida a este grupo, com o objetivo final de facilitar sua reintegração na sociedade.

Palavras-chave: Diversidade, Ressocialização, Inclusão, Educação de Jovens e Adultos, Educação para os Privados de Liberdade.

ABSTRACT

This research investigates best teaching practices that promote the inclusion of diversity in educational action in classes for Youth and Adult Education. The study focuses on discovering effective methods that enable meaningful and emancipatory learning experiences for Youth and Adult Education students, taking into account the diversity present in these classes. From a methodological standpoint, the approach includes qualitative narrative research, quantitative descriptive analysis, and case studies examining the daily school environment across three pillars: 1. Pedagogical conceptions for Youth and Adult Education; 2. Contributions of public policies to educational practice for Youth and Adult Education; 3. Narratives of diversity inclusion in educational action. It explores dynamics, methodologies, and strategies that teachers are using in pedagogical practice to enable significant, emancipatory, and diversity-inclusive learning for Youth and Adult Education students. The study also considers official documents and episodic interviews with teachers from the State School Irmã Dulce who develop good practices in their educational action. The empirical field will take place in the context of the school at the Female Penitentiary Unit of Abreu e Lima, in the Youth and Adult Education modality. The narrative perspective will contribute to making the complexity of the school environment's diversity and its particularities more explicit through the voices of the involved actors and the accounts of their experiences, which will significantly favor our study. The research hopes to offer substantial improvements to the quality and effectiveness of the education provided to this group, with the ultimate goal of facilitating their reintegration into society.

Keywords: Diversity, Resocialization, Inclusion, Youth and Adult Education, Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação de Pernambuco
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEIA	Conferência Internacional de Jovens e Adultos
CPFAL	Colônia Penal Feminina de Abreu e Lima
DUA	Desenho Universal de Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNEPIS	Fórum Nacional de Educação em Prisões e Inserção Social
FUNASE	Fundação de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP	Mestrado Profissional
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PPP	Projeto Político Pedagógico
PEESP	Sistema Prisional
RMER	Rede Municipal de Ensino do Recife
SECADI	Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SERES	Secretaria de Ressocialização
SENAPPEN	Secretaria Nacional de Políticas Penais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Produto do conhecimento	21
Gráfico 2	Número de matrículas na educação de jovens e adultos segundo faixa etária e sexo em Pernambuco	43
Gráfico 3	Quanto ao trabalho no ambiente escolar	62
Gráfico 4	Como foi desenvolvido o projeto pedagógico desta escola	64
Gráfico 6	Há quantos anos você trabalha nesta escola	65
Gráfico 5	Foram desenvolvidos temas sobre as formas de discriminação que limitam o exercício pleno dos direitos econômicos, sociais e culturais pelas mulheres	65
Gráfico 7	Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada na sua prática em sala de aula	66

LISTA DE TABELAS/FIGURAS

Tabela 1 –	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES 2011 a 2021	23
Tabela 2 –	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações 2011 a 2021	23
Tabela 3 –	Resultados das buscas nas Revistas selecionadas 2011 a 2023	24
	Problemas que influenciam o trabalho pedagógico	
Tabela 4 –	Situação final das turmas do Programa Brasil Alfabetizado no Recife	41
Tabela 5 –	Problemas que influenciam o trabalho pedagógico	63
Tabela 6 –	Resultados das narrativas das estudantes	68
Tabela 7 –	As boas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da EJA	72
Figura 1 -	Cinco estratégias que se destacam como boas práticas	74

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Delimitação Teórica do Estudo	17
2 PANORAMA CIENTÍFICO.....	21
2.1 As boas práticas: um estado da arte	22
2.2 O que difere as boas práticas de outras práticas	25
2.2.1 Interação.....	26
2.2.2 A estruturação do tempo e espaço e a função do educador	26
2.2.3 A estruturação do tempo e espaço e a função do educador	28
2.2.4 Ação educativa	29
2.3 Políticas públicas na prática educativa da Educação de Jovens e Adultos	30
2.4 Concepções pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos e na educação em prisões	32
2.4 EJA como modalidade de Ensino	36
2.5 A trajetória da EJA em Pernambuco e na Cidade do Recife	38
2.6 O/a professor/a de EJA seus saberes, práticas e técnica de ensino	44
2.8 Produto técnico-científico.....	52
3 PERCUSSO METODOLÓGICO	55
3.1 A pesquisa.....	55
3.2 Campo sujeito.....	56
3.3 Instrumentos	58
4 ANALISANDO AS PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	61
4.1 Campo empírico.....	61
4.1.1 Escola.....	61
4.1.2 Estudantes.....	66
4.1.3 Professores	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79

1 INTRODUÇÃO

O interesse por esta temática emerge de observações e relatos de práticas educativas de professores em diversos espaços de formação, durante a escuta e observações participativas dos/as professores/as percebemos a importância de práticas que garantissem significados no envolvimento de experiências individuais e/ou coletivas, articulando elementos constitutivos para o ensino e reflexão sobre a prática.

Por participar de grupos de estudos, de Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, Fórum Nacional de Educação em Prisões e Inserção social (FNEPIS), e trabalhar com a modalidade de EJA como professora no Governo do Estado de Pernambuco e como técnica pedagógica na Gerência de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação da Cidade do Recife, onde coordenei o programa de alfabetização Lição de Vida, com turmas na FUNASE, localizadas no CENIP em Recife, que contribuíram no interesse em difundir o trabalho dos profissionais dessa modalidade e sua preocupação com a diversidade, com a inclusão social e o contexto da ação pedagógica.

A EJA constitui-se num desafio para a nossa sociedade devido não só aos seus problemas imediatos, mas sobretudo, porque precisamos revisar os seus fundamentos, que são o nosso modo de olhar, perceber, representar, interagir e enunciar a EJA. Modo esse que é decorrente, em muitos aspectos, de como olhamos, percebemos, representamos, interagimos e enunciamos os sujeitos do meio popular que são os /destinatários das iniciativas da EJA, nela está aqueles a quem um, ou um conjunto de direitos foi negado, mas a experiência escolar ainda é para esses, um lugar de afirmação desses mesmos direitos.

A elaboração de orientações oficiais nacionais, estaduais e municipais no âmbito da educação são promovidas com o intuito de garantir o direito à educação a todos os brasileiros, visto a se tratar de um direito social. Tais documentos tendem a priorizar a diversidade local, não desconsiderando as orientações no contexto nacional, mas tendo-as como diretrizes comuns. É necessário ressaltar a importância do currículo e o direcionamento das práticas de ensino pautada em uma perspectiva de organização do trabalho pedagógico. Segundo Libâneo (2008 p. 168):

“Enquanto projeção do projeto pedagógico, o currículo define o que ensinar, o para que ensinar, o como ensinar e as formas de avaliação em estreita colaboração com a didática” .

Todavia, em se tratando de EJA a construção e a vivência do currículo ainda representam um grande desafio. Isso porque, em algumas realidades, a efetiva prática do currículo, como a sua construção, estão longe de contemplar as culturas e experiências dos estudantes dessa modalidade de ensino. O(A) estudante jovem e adulto, em sua esmagadora maioria, faz parte da classe trabalhadora, quer sentir-se ativo, participativo e ter possibilidade de ascender nos âmbitos social, cultural e economicamente. Para tanto, o espaço educativo deve suscitar novos desafios à vida desses estudantes.

Assim, a organização curricular precisa ter como característica marcante, a flexibilidade, ao tempo em que faz um acompanhamento que vá além da assistência das aulas. Necessita, pois, proporcionar novas práticas, que busquem conhecimentos e saberes entre o próprio grupo, respeitando seus conhecimentos. Tal proposta pedagógica se pauta na dimensão compreensiva da aprendizagem, em que o estudante, ao confrontar sua experiência com o trabalho escolar, busque reconstruir sua experiência, suas concepções e seus valores. Essa ideia segue procura utilizar pedagogicamente, a potencialidade das “disciplinas e da cultura pública para, mediante um processo de diálogo e negociação, provocar a reconstrução das preconcepções do aluno a partir do conhecimento de seu estado de desenvolvimento, suas preocupações e seus propósitos” (Gómez 1998, p. 62). O objetivo não é a aquisição da cultura adulta, mas a reconstrução, em alguma medida sempre incerta, das preconcepções do estudante.

As pessoas Jovens, e Adultas das mais variadas origens e processos biográficos confiam suas expectativas, projetos e sonhos em práticas pedagógicas que se pautem no princípio da humanização. Portanto uma das tarefas mais importantes, das quais devemos nos ocupar, é para com esses sonhos e projetos.

A implantação de ações a serem desenvolvidas nas escolas, precisam dinamizar e enriquecer as discussões com diferentes interlocutores, principalmente no tocante ao desenvolvimento de metodologias que atendam às especificidades da EJA, sem deixar de cumprir a garantia do acesso ao conhecimento construído pela humanidade, tão necessários para a vida social. Metodologias estas que fomentem a criatividade e a visão crítica permanente, construindo relações baseadas em

solidariedade emancipatória como afirma, Souza (2004), em consonância com Paulo Freire. Isso nos remete à importância de considerar experiências que estejam mais próximas das vivências dos estudantes, cujo desenvolvimento do ensino aprendizagem faz parte de uma dessas práticas. Práticas que podem perpassar pela realidade na qual os jovens e adultos estão inseridos. Isto nos remete aos conhecimentos que são advindos de geração para geração, que levam em conta o acolhimento através da diversidade cultural, a realidade desses estudantes ao figurar como boas práticas.

Partindo desse pressuposto, buscamos responder a questões como: O que difere as Boas práticas de outras práticas educativas? As narrativas descritas pelos sujeitos da EJA nas experiências pedagógicas, sinalizam em que direção? Como são definidos critérios de contextualização da diversidade na ação educativa, no âmbito da escola? Como fortalecer as narrativas dos jovens e adultos a partir do processo de desenvolvimento e aprendizagem?

Com base nas questões acima referidas, definimos como objetivo geral, investigar dinâmicas, metodologias e estratégias que os professores estão utilizando no fazer pedagógico e como através das mesmas, é possível trabalhar as Boas práticas que possibilite aprendizagens significativas e emancipatórias para os estudantes contextualizando a inclusão da diversidade na ação educativa.

Para alcançarmos este objetivo apresentamos os seguintes objetivos específicos:

(i) analisar as orientações didáticas e pedagógicas voltadas para o ensino da EJA desenvolvido em Unidade de Ensino, a partir das políticas públicas traçadas para esta modalidade da EJA; (ii) identificar as características próprias de Boas práticas, destacando um modelo de inclusão que contextualize diversidade na ação educativa para a EJA; (iii) organizar a memória individual ou coletiva das ações desenvolvidas em um produto técnico-científico das ações que possibilitam as aprendizagens significativas como boas práticas para a EJA.

Nesse processo de construção é importante proporcionar aos sujeitos, a possibilidade de se reconhecer, interagir, refletir e até modificar a si e ao meio em que vivem ao passo que sua criticidade pode ser construída e/ou ampliada, ao oferecer um contexto de aprendizagem que considere o crescimento humano como processo educativo, mas também para suscitar novos alinhamentos intelectuais no ser humano, aptos a inseri-lo melhor em seu contexto histórico-cultural como já afirmava (FREIRE, 1998) em seu livro pedagogia da autonomia.

Para tanto, é fundamental o conhecimento do perfil do estudante da EJA e, como é consolidada a aprendizagem. Para muitos professores, lidar com diferentes níveis cronológicos e mentais é angustiante. Assim, articular o currículo levando em consideração as teorias de Aprendizagens é vital.

Trabalhar com a modalidade da EJA requer sensibilizar além do corpo docente da escola, a comunidade escolar. Identificar as características do público atendido, tomando consciência do papel social da escola e a diversidade nela existente e desenvolver práticas que contribuam, para entender e valorizar o conhecimento que os estudantes já trazem. Isto, a partir de implantação de estratégias que associem com as políticas e inserção deste público nos espaços não só escolares, mas de vida. "Diminuir a distância entre o que esperam os alunos e alunas e o que a escola lhes oferece é tarefa que só pode ser cumprida pelos professores da EJA", (MEC 2006, p.13).

1.1 Delimitação Teórica do Estudo

Esse estudo tem por objeto a modalidade de EJA dentro da Educação Básica, tomando por referência as estratégias de contextualização da diversidade na ação educativa que os/as professores/as da EJA possuem.

O interesse por essa temática resulta da nossa experiência com a EJA, ao lidar diariamente com a crescente demanda de alunos dessa modalidade nas escolas que enfrentam o desafio de terem seus direitos contemplados na prática. Embora a LDB e as Políticas Públicas, preverem garantias e qualidade na educação, na prática as condições ainda são desafiadoras. Um desafio a ser conquistado com ações específicas pelos gestores públicos.

A pesquisa está ancorada na área da Educação e na linha de pesquisa Diversidade e Inclusão na Educação, assumindo a multidimensionalidade dos contextos do trabalho educativo. Assim como diversas pesquisas na área Educação, assume um caráter interdisciplinar, pois requer uma aproximação entre diversas áreas para que se possa compreender de forma mais efetiva a realidade do processo pedagógico. De acordo com Gasparin (2007), a problematização representa o momento do processo pedagógico em que a prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento.

O docente, nesse contexto, deve promover e articular os elementos constitutivos para o ensino que acontece priorizando a investigação da aprendizagem e a reflexão sobre a prática. Esse amplo processo tem a intenção de contribuir e de mediar na construção de novos conhecimentos e de auxiliar no desenvolvimento da superação de possíveis dificuldades.

Freire (2002, p. 66) observa que: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Partindo desse princípio, é possível construir na escola um espaço de conhecimento, cuja base é a prática da linguagem por sujeitos caracterizados por uma historicidade, subjetividade e individualidade inerente a cada ser humano.

Desta forma, destacamos algumas teorias cognitivas que adequem às características e necessidades específicas desse público e que influenciam na aprendizagem dos estudantes da EJA e que serão utilizadas como subsídio teórico para a pesquisa: O construtivismo de Jean Piaget (1977) – Educar para Piaget, é “provocar a atividade” – isto é, estimular a procura do conhecimento. Para o construtivismo, o ambiente social e o ambiente físico ocasionam oportunidades de interação entre sujeito e objeto, gerando conflitos e, conseqüentemente, uma reestruturação, pelo sujeito, de suas construções mentais anteriores. O equilíbrio/equilibração surge quando o indivíduo organiza o conhecimento (Nunes, 1990).

O sócio interacionismo de Lev Vygotsky (1988) - A importância da interação social, do intercâmbio de significados, da “negociação” de significados, da dialogicidade. As aulas não podem ser monológicas, aquelas em que só o docente fala e os estudantes devem apenas escutar e anotar o que foi falado. A instituição escolar é importante na formação do conhecimento. Todo aprendizado é necessariamente mediado, tornando ativa a relação ensino aprendizagem, professor e estudante.

A aprendizagem significativa de David Ausubel (1980) - Não tem sentido “começar a ensinar” sem fazer um levantamento, por menor que seja, do conhecimento prévio dos alunos, sem saber “onde estão” os alunos. Toda sua experiência e interesse pela aprendizagem significativa, o levaram à resposta de que se fosse possível isolar uma variável como a que mais influencia a aprendizagem, esta seria o conhecimento prévio do aprendiz. Entendendo que esse aprendiz deveria apresentar uma predisposição para aprender, uma intencionalidade em aprender. Isso

porque considera que todos os estudantes podem aprender expressivamente um conteúdo se tem em sua construção do conhecimento, opiniões acentuadas e inclusivas (NOVAK, 1982).

É importante destacar Bruner (1966) quanto à Aprendizagem pela Descoberta, ao apresentar experiências, conceitos e exemplos com a orientação do professor, sendo este o seu tutor. Não se trata de uma aprendizagem sem um direcionamento, livre de planejamento, mas uma forma que se inspira na curiosidade natural que os seres humanos têm para aprender. O estudante vai além dos objetivos iniciais traçados pelo seu professor em termos de aprendizagem como: conseguindo envolver ativamente o aluno no processo de aprendizagem; estimulando a curiosidade; possibilitar o desenvolvimento de competências de aprendizagem para a vida; personalizando a experiência de aprendizagem; oportunizando aos indivíduos experimentar e descobrir algo, por si próprios baseando-se na compreensão e conhecimento prévios do aluno.

O respeito à experiência prévia, a aprendizagem centrada no aluno, a metacognição e autorregulação, a Contextualização dos conteúdos, a Utilização de tecnologias educacionais, as aulas interativas e colaborativas, feedback e avaliação formativa, estímulo à leitura e escrita, a abordagem lúdica e prática e parceria com a comunidade escolar. O foco deve estar em garantir uma educação inclusiva, que valorize a diversidade e o potencial de cada estudante seja jovem, adulto ou idoso. Há a necessidade de considerar o caráter dialético das práticas pedagógicas, no sentido de a subjetividade construir a realidade, que se modifica mediante a interpretação coletiva. A educação possibilita uma polissemia em sua função semiótica, ou seja, nunca existe uma relação direta entre o significante observável e o significado. Assim, as práticas pedagógicas serão, a cada momento, expressão do momento e das circunstâncias atuais e sínteses provisórias que se organizam no processo de ensino (Franco, 2016).

Desse modo a EJA tem um direcionamento específico no seu tratar, no seu fazer. E saber identificar essas nuances no desenvolvimento da prática pedagógica é primordial, para a garantia de direitos aos sujeitos da EJA, quanto mais a 'escola' tiver consciência de suas preferências e estratégias de aprendizagens e de como seus estudantes aprendem, mais fácil será incluir ações como: situação de aprendizagens; diálogos de como aprendemos, respeitando a história de vida e experiências de aprendizado de cada aprendiz.

Na busca por compreender a educação de jovens e adultos (EJA) no contexto dos privados de liberdade, é indispensável abordar o direito à educação. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a educação é um direito inalienável de todos os indivíduos, independentemente da situação em que se encontram. No Brasil, a Constituição Federal (1988) também estabelece o direito ao acesso à educação, reforçando que todos têm direito de aprender (BRASIL, 1988).

O Plano Nacional de Educação em Prisões (BRASIL, 2009) prevê a oferta da EJA nas unidades prisionais como uma das estratégias para garantir o acesso à educação formal aos privados de liberdade. Este plano reafirma o compromisso do Estado com a garantia dos direitos humanos dentro do sistema prisional, incluindo o direito à educação. Entretanto, a efetivação da EJA nos presídios enfrenta diversos desafios, como a precariedade das instalações físicas, a falta de segurança para os professores e o preconceito da sociedade em relação ao público-alvo (SAMPAIO e LEITE, 2015). Além disso, é preciso considerar as especificidades do público prisional e suas necessidades educacionais (ARROYO, 2006).

A educação no contexto dos privados de liberdade é frequentemente vista como um meio para a ressocialização dos detentos (BITENCOURT, 2004). No entanto, os resultados do estudo indicam que essa abordagem também precisa ser revista. A educação no sistema prisional deve ser entendida não apenas como um meio para prevenir a reincidência criminal, mas também como um direito humano fundamental que deve ser garantido independentemente das circunstâncias (UNESCO, 2012).

Ao revisitar a trajetória da Educação em ambientes prisionais no Brasil, observa-se que, apesar de existirem iniciativas isoladas em diversos estados por várias décadas, é somente após 2005 que se nota um desenvolvimento mais consistente e estruturado nesse campo, Julião (2013).

Timothy, Maeyer e Julião discutem as concepções de Educação Prisional com um enfoque na reinserção social dos detentos. Eles argumentam que a educação é uma ferramenta poderosa que pode transformar vidas e oferecer novas oportunidades para aqueles que estão cumprindo penas. Através de programas educacionais estruturados, os prisioneiros podem adquirir habilidades e conhecimentos que serão valiosos tanto dentro quanto fora das instalações prisionais.

2 PANORAMA CIENTÍFICO

A educação de jovens e adultos (EJA) tem como principal objetivo incluir socialmente aqueles que, por diversos motivos, não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre as práticas de ensino adotadas na EJA, buscando estratégias que facilitam a inclusão da diversidade na ação educativa. Conforme Freire (2001), é essencial considerar as singularidades e multiplicidades dos sujeitos envolvidos no processo educacional, valorizando suas experiências de vida e conhecimentos prévios.

De acordo com Morin (2000), uma educação voltada para o século XXI deve priorizar a compreensão do outro em sua complexidade e diversidade. Sob esse enfoque, é fundamental que as práticas pedagógicas adotadas na EJA estejam alinhadas com princípios inclusivos e emancipatórios. Assim sendo, é imprescindível analisar os processos de ensino-aprendizagem nesse segmento da educação básica à luz das teorias sobre inclusão e diversidade.

A inclusão da diversidade na ação educativa é um desafio que requer estratégias pedagógicas adequadas e eficazes para garantir aprendizagens significativas e emancipatórias. Segundo Gadotti (2007), a educação deve ser um espaço aberto à diversidade, onde todos os estudantes tenham oportunidades iguais de aprender. A partir dessa visão, é importante identificar como são definidos os critérios para contextualizar a diversidade nas turmas de EJA.

Pelo fato de a diversidade ser inerente ao processo educativo, Freire (2005) argumenta que os professores devem estar preparados para lidar com ela. O autor afirma que o ensino não deve apenas transmitir conhecimento, mas também desenvolver habilidades críticas e promover a conscientização social. Para isso, é necessária uma abordagem pedagógica que valorize as diferenças e promova a inclusão.

Rogers (2003) aponta que as práticas inclusivas na EJA envolvem o uso de estratégias diferenciadas de ensino, tais como: o uso de materiais didáticos variados; uma avaliação formativa contínua; e a promoção da interação entre os alunos. Além disso, a formação dos professores é crucial para implementar essas estratégias de forma eficaz.

Nesse sentido, torna-se essencial verificar as boas práticas que possibilitem aprendizagens significativas para os estudantes de EJA, levando em consideração suas particularidades. Conforme Morin (2001), aprender não é apenas adquirir conhecimentos, mas também desenvolver competências e habilidades que permitam ao indivíduo atuar de forma autônoma em sua realidade.

2.1 As boas práticas: um estado da arte

Para que se compreenda de forma mais clara o que desenvolvemos, é apresentamos a seguir, um levantamento do estado da arte, uma das partes mais importantes de todo trabalho científico, que irá auxiliar na melhoria e desenvolvimento de novos postulados, conceitos e paradigmas. Para Salomon (1991, p.239), verificamos dois momentos na atuação científica: “o pesquisador, ao desenvolver para o leitor o assunto, deixa de ser por um momento investigador, para se tornar o filósofo de seu trabalho. Abandona as técnicas da pesquisa com que já se habituara, para usar os recursos da lógica da demonstração”.

É necessária a construção de um estado de conhecimento, que segundo Morosini e Fernandes (2014) se constitui na: “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (p. 102), congregando para isso periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Com base em pesquisas que tratam da temática realizamos buscas entre Dezembro de 2022 a maio de 2023, pesquisamos no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações, ambos no período de 2011 a 2022, por ser um período de reformulações no contexto curricular a nível nacional com documentos implementados pelas políticas educacionais do MEC, optamos em indicar através de tabelas os resultados que se aproximaram do tema da nossa pesquisa, narrativas de boas práticas desenvolvidas por educadores. Utilizamos como descritores: "narrativas de professores de EJA", "prática de ensino", "estratégias de contextualização da diversidade na ação educativa".

Tabela 1 — ESTADO DA ARTE Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES 2011 a 2021

PUBLICAÇÃO CIENTÍFICA	DESCRIPTOR UTILIZADO (Boas Práticas na Educação de Jovens e Adultos)	RELEVÂNCIA	RELACIONADA AO TEMA
Artigo - A formação docente nos projetos de intervenção do mestrado profissional em Educação de Jovens e Adultos	Identificação da importância da formação dos professores para lidar com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos	sim (prática educativa)	Formação de professores
Artigo - A juvenilização da Educação de Jovens e Adultos desafios e possibilidades curriculares.	precisa de um aprofundamento da práxis educacional	sim (prática educativa)	práxis educacionais na EJA
Dissertação - Boas práticas pedagógicas: dilemas e transformações de educadores e educandos do Projovem Urbano	abordagem apenas da estrutura do Projeto do Projovem Urbano, apesar de falar da EJA não liga a Boas práticas no contexto escolar e sim ao programa	sim (prática educativa)	Boas práticas
TOTAL DE: 03 PUBLICAÇÕES			

Fonte: Cintia Santos (2024).

Tabela 2 — ESTADO DA ARTE - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações 2011 a 2021

PUBLICAÇÃO CIENTÍFICA	DESCRIPTOR UTILIZADO (Boas Práticas na Educação de Jovens e Adultos)	RELEVÂNCIA	RELACIONADA AO TEMA
Tese - Boas professoras e suas práticas na Educação de Jovens e Adultos na cidade de Bom Jesus (Piauí)	Tem como questão nuclear as práticas de boas professoras com atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Bom Jesus (PI)	sim (prática educativa)	práticas pedagógicas
Dissertação - Ação docente em ciências naturais na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um olhar histórico-crítico e histórico-cultural	prática, metodologias	sim (prática educativa)	ação docente

Dissertação - Boas práticas pedagógicas: dilemas e transformações de educadores e educandos do Projovem Urbano	abordagem apenas da estrutura do Projeto do Projovem Urbano, apesar de falar da EJA não liga a Boas práticas no contexto escolar e sim ao programa	sim (prática educativa)	Boas práticas
Dissertação - A visão do aluno da modalidade EJA integrada à educação profissional sobre seus processos de ensino e aprendizagem	Ressaltam-se as boas práticas docentes que, mesmo sem formação e capacitação para atuar na EJA,	Sim (prática educativa)	ensino e aprendizagem
Encontramos 8 resultados desses, apenas 4 tem relevância com o tema do descritor e 1 encontrada na pesquisa da CAPES			

Fonte: Cintia Santos (2024).

Com base na pesquisa que trata da temática ou temáticas relacionadas que abordam as narrativas de boas práticas na EJA, desenvolvidas em diversos assuntos da ação educativa, identificamos 07 trabalhos, que destacam as práticas educativas, porém com abordagens diferenciadas para o contexto da pesquisa.

Essas abordagens diferenciadas buscaram atender à diversidade dos(as) estudantes e os contextos educacionais. Incluindo métodos de ensino inovadores, uso de tecnologia educacional, estratégias de aprendizagem colaborativa e personalizada, além de práticas inclusivas que respeitam as diferenças individuais.

Criando um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo, que prepare os(as) estudantes não apenas para a aprendizagem curricular, mas também para serem cidadãos(ãs) conscientes e ativos na sociedade. A implementação dessas abordagens requer formação contínua dos educadores, bem como apoio institucional para que as inovações pedagógicas possam ser efetivamente integradas ao cotidiano escolar.

Com o compromisso de todos os envolvidos no processo educativo, é possível transformar a educação em uma experiência enriquecedora e significativa para o(a) estudante, levando a educação ser realmente transformadora.

Por fim, a educação de jovens e adultos é um campo de inovação pedagógica; as práticas devem ser continuamente revistas e atualizadas conforme as demandas de um público heterogêneo, em tamanho e natureza, exclusivamente em trânsito. Não obstante o trabalho árduo, um trabalho desafiador, mas extremamente

gratificante para os educadores que se dedicam a fazer a diferença na vida de seus alunos

A seguir apresentamos os resultados das buscas nas revistas aqui selecionadas (Tabela 3), bem como uma explanação do trabalho que atendeu aos critérios.

Tabela 3 — ESTADO DA ARTE - Resultados das buscas nas Revistas selecionadas 2011 a 2021

PUBLICAÇÃO CIENTÍFICA	DESCRITOR UTILIZADO (Boas Práticas na Educação de Jovens e Adultos)	RELEVÂNCIA	RELACIONADA AO TEMA (Narrativas de práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos)
Revista Brasileira de Educação	0	0	0
Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos	0	0	0
Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	0	0	0
Revista Educação e Pesquisa	0	0	0

Fonte: Cintia Santos (2024).

2.2 O que difere as boas práticas de outras práticas

De acordo com os dados coletados, os professores relataram uma melhoria na interação entre os(as) estudantes e um aumento na participação em sala de aula após a implementação das boas práticas. Esses resultados estão alinhados com as pesquisas atuais na área que indicam que abordagens pedagógicas dinâmicas e interativas podem facilitar o processo de aprendizado (Hannafin & Land, 1997; Mayer, 2002).

Nesse contexto, conforme apontado por Tardif (2012), toda prática educativa deve estar embasada numa reflexão contínua sobre a realidade do(a) estudante. Através das boas práticas é possível obter um entendimento mais profundo da realidade dos(as) estudantes e adequar o conteúdo às suas necessidades específicas.

2.2.1 Interação

Ao estudar a filosofia deweyana que propõe uma prática docente que valoriza a liberdade do(a) estudante para construir seus próprios conhecimentos, certezas e regras morais é possível instigar a criatividade e autonomia, enquanto se mantém importante papel do currículo e saberes do educador. Para John Dewey, o professor não deve impor respostas ou soluções prontas aos(as) estudantes, mas apresentar conteúdos escolares na forma de questões ou problemas e utilizar procedimentos que incentivem o raciocínio e a elaboração conceitual dos estudantes.

Uma importante contribuição é a progressão das funções psicológicas superiores. Vygotsky (1995) esclareceu que a conexão entre o indivíduo e o objeto ocorre por meio da mediação. De acordo com este autor, o surgimento dessas funções está vinculado aos estímulos do ambiente que permeiam as vivências do indivíduo desde o seu nascimento. Dessa forma, as funções psicológicas evoluem de naturais para culturais quando mediadas.

O indivíduo, através da mediação do outro, transforma as relações sociais em funções psicológicas, que passam a operar como características intrínsecas de sua personalidade.

2.2.2 A estruturação do tempo e espaço e a função do educador

É fundamental discutir a relevância da interação social no processo de aprendizagem e crescimento do indivíduo. Isso implica em abordar a estruturação do trabalho pedagógico na sala de aula, considerando os períodos e os ambientes de aprendizagem do(a) estudante. Autores trazem perspectivas valiosas sobre a organização do tempo e do espaço na EJA, destacando importância desses aspectos para a aprendizagem efetiva.

Freire argumenta que a educação deve promover a liberdade; quanto mais os(as) estudantes são desafiados como seres no mundo, mais se reconhece que “não existe conhecimento maior ou menor; existem conhecimentos diferentes” (FREIRE, 2013, p. 49). O processo educacional ocorre na interação entre professor e estudante. O papel do professor é revelar ao aluno que ele já possui uma variedade de conhecimentos provenientes de suas experiências. Além disso, o professor tem a responsabilidade de ajudar na estruturação desses conhecimentos, conectando os conhecimentos que o aluno traz consigo aos conhecimentos escolares.

O espaço educativo deve provocar novos desafios à vida do aluno. Dessa forma a organização curricular deve ter um contorno mais flexível, fazendo um acompanhamento que é além da mera assistência das aulas. Ao contrário, necessita buscar proporcionar novas práticas, que busque conhecimentos e saberes entre o próprio grupo, respeitando seus conhecimentos.

Tal proposta pedagógica se pauta na dimensão compreensiva da aprendizagem, em que o aluno, ao confrontar sua experiência com o trabalho escolar, busca reconstruir sua experiência, suas concepções, seus valores. Essa ideia segue orientada pela proposta defendida por Gómez e busca utilizar pedagogicamente a potencialidade das “disciplinas e da cultura pública para, mediante um processo de diálogo e negociação, provocar a reconstrução das pre-concepções do aluno a partir do conhecimento de seu estado de desenvolvimento, suas preocupações e seus propósitos” (GOMEZ, 1998, p. 62). O objetivo não é a aquisição da cultura adulta, mas a reconstrução, em alguma medida sempre incerta, das pre-concepções do aluno.

O desafio é o professor implementar reais transformações nas práticas educacionais, Zabalza (2009 - p.76), numa coreografia "organizar um processo complexo de oportunidades diferenciadas de aprendizagem profunda e acompanhar o itinerário pessoal que cada um dos estudantes segue nesse processo".

Pelo fato da diversidade ser inerente ao processo educativo, Freire (2005) argumenta que os professores devem estar preparados para lidar com ela. O autor afirma que o ensino não deve apenas transmitir conhecimento, mas também desenvolver habilidades críticas e promover a conscientização social. Para isso, é necessária uma abordagem pedagógica que valorize as diferenças e promova a inclusão.

2.2.3 A desenvolvimento do conhecimento na prática educativa

O produto do conhecimento é um elemento crucial na promoção do progresso e do desenvolvimento humano. Ele representa a aplicação prática e efetiva do conhecimento para criar valor e melhorar a qualidade de vida. Como tal, a criação do produto do conhecimento deve ser uma prioridade para as Boas práticas.

Envolve várias etapas. Primeiro, a atenção com o conhecimento oriundo do diálogo, da interação entre quem aprende e quem ensina. Segundo o conhecimento deve ser adquirido através da aprendizagem e da experiência. Uma vez adquirido, o conhecimento deve ser processado e compreendido. Isso envolve a análise e a interpretação do conhecimento, a identificação de padrões e tendências, e a formação de novas ideias. Finalmente, o conhecimento deve ser aplicado de forma prática para criar o produto do conhecimento.

Gráfico 1: Produto do conhecimento



Fonte: Cintia Santos - 2024

O conhecimento é um recurso inestimável que impulsiona a inovação, o progresso e o desenvolvimento humano. No entanto, o conhecimento não é um fim em si mesmo, mas, um meio para alcançar um fim. O produto do conhecimento, portanto, é a aplicação prática e efetiva desse conhecimento para resolver problemas, criar inovações e melhorar a qualidade de vida.

2.2.4 Ação educativa

Os professores devem utilizar diversas metodologias que podem ser aplicadas em diferentes situações e a partir das dificuldades dos estudantes. Observando como o(a) estudante aprende o novo conhecimento, orientando-o(a), para novas etapas da aprendizagem que necessitem adquirir novos conhecimentos.

Neste sentido podemos compreender a implantação de ações a serem desenvolvidas nas escolas pelos (as) professores, fazem parte de um direcionamento as discussões com diferentes interlocutores, levando ao desenvolvimento de metodologias que atendam as especificidades da EJA, sem deixar cumprir a garantia do acesso ao conhecimento construído pela humanidade, necessários para a vida social, buscando a criatividade e a visão crítica permanente, construindo relações baseadas em solidariedade emancipatória como afirma, Souza (2004), em coro com Paulo Freire. A humanização em processo de inacabamento é, portanto, o primeiro e mais importante fundamento da educação e da EJA, a educação escolar de pessoas jovens e adultas.

Nesse processo de construção é importante conduzir e proporcionar aos sujeitos (professores e estudantes) a possibilidade de se reconhecer, interagir, refletir e até modificar a si e o meio em que vivem ao passo que sua criticidade pode ser construída e/ou ampliada, ao oferecer um contexto de aprendizagem que considere o crescimento humano como processo educativo, mas também para “criar novas disposições mentais no ser humano, capazes de inseri-lo melhor em seu contexto histórico-cultural” como já afirmava (FREIRE, 1998). Em sua pedagogia da autonomia.

Os resultados obtidos indicam que a utilização das boas práticas colabora na elaboração das coreografias didáticas podendo trazer benefícios significativos para o processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, a pesquisa revelou que a valorização das experiências exitosas dos(as) educadores é uma estratégia importante para promover a troca de conhecimentos e experiências entre os profissionais da área, contribuindo para o enriquecimento das práticas pedagógicas.

A construção das coreografias didáticas na EJA deve ser orientada por uma abordagem pedagógica crítica e inclusiva, que valorize as experiências e realidades dos alunos. Além disso, o uso efetivo das tecnologias digitais pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e torná-lo mais relevante para os jovens e adultos do século XXI.

Neste sentido, é importante conhecer/analisar os fundamentos das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, numa abordagem sobre a Política Educacional no Brasil e a sua influência nas práticas de implantação para a modalidade da EJA, observando os contextos nas práticas pedagógicas, com vistas à equidade nas turmas de Educação de Jovens e Adultos em escolas estaduais de Pernambuco com foco na Cidade do Recife, bem como a implementação de política

pública para a modalidade, com ênfase no agente público de implantação de políticas públicas.

E, motivadas pela problemática que trouxeram algumas inquietações como: a inclusão social desses sujeitos, as perspectivas para oferta de EJA, a possibilidade da resignificação da EJA nas suas utopias e realidades evidenciadas, em que se baseia o ensino da EJA nas escolas, queremos identificar as características próprias de Boas práticas, destacando um modelo de atuação para esta modalidade de ensino e organizar a memória individual ou coletiva das ações desenvolvidas em um produto técnico-científico das ações que possibilitam as aprendizagens significativas como Boas práticas para a EJA.

Neste contexto, a pesquisa bibliográfica é o primeiro passo de um trabalho científico. Por meio dela é possível coletar e verificar a parte teórica sobre os temas e assuntos que serão de interesse no andamento do trabalho científico (DMITRUK, 2001).

Para evidenciar as ponderações teóricas desenvolvidas no decurso da nossa pesquisa desenvolvemos quatro tópicos. inicialmente refletiremos sobre as políticas públicas para EJA, em seguida, abordaremos sobre o professor/a de EJA seus saberes, práticas e técnica de ensino, a diversidade encontrada nas turmas de EJA. Logo depois apresentaremos discussões acerca do ensino e as possibilidades de desenvolver boas práticas na EJA. Em seguida, destacaremos e analisaremos pesquisas que estudaram sobre boas práticas. E por fim o desenvolvimento produto técnico, parte importante, por se tratar de um mestrado profissional.

2.3 Políticas públicas na prática educativa da Educação de Jovens e Adultos

Observamos que, durante vários séculos a estruturação da Educação formal na sociedade e as mudanças nos sistemas de ensino, fazem contraponto entre a escola, o docente e o discente buscando como cerne, o processo de construção do conhecimento e a adequação da realidade social com modelos capitalistas. Nesse campo, as “Teorias da Educação” definem e auxiliam o processo de ensino aprendizagem, regendo linhas de pensamento e condutas de implantação de políticas públicas. Segundo Libâneo, a pedagogia progressista designa as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

A “EJA tem sido um campo de interrogação do pensamento pedagógico [a partir da percepção da] especificidade das trajetórias dos jovens adultos” (Arroyo, 2005, p. 36).

Constitui-se num desafio para a nossa sociedade, a EJA devido não só aos seus problemas imediatos, mas, sobretudo, porque precisamos revisar os seus fundamentos, que perpassam pelo nosso modo de olhar, perceber, representar, interagir e enunciar a EJA. Modo esse que é decorrente, em muitos aspectos, de como olhamos, percebemos, representamos, interagimos e enunciamos os sujeitos do meio popular que são os destinatários das iniciativas da EJA, nela estão aqueles a quem um, ou um conjunto de direitos foi negado. Todavia, a experiência escolar é um lugar de afirmação desses mesmos direitos para os educandos. A escola libertadora, também conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, vincula a educação à luta e organização de classe do oprimido.

Segundo GADOTTI (1988):

“Paulo Freire não considera o papel informativo, o ato de conhecimento na relação educativa, mas insiste que o conhecimento não é suficiente se, ao lado e junto deste, não se elabora uma nova teoria do conhecimento e se os oprimidos não podem adquirir uma nova estrutura do conhecimento que lhes permita reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e apropriar-se de outros”.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), não há nenhum outro momento na história da EJA mais importante do que o direito de acesso ao ensino fundamental a todos, independente de idade. Este direito foi apresentado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988).

Atualmente, no artigo 206, que trata sobre o que deve ser estabelecido como base para o ensino, foi incluído o inciso IX que afirma que este ensino deve ocorrer com base na “[...] garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida [...]” (BRASIL, 1988).

No ano de 2004, foi criada uma secretária exclusiva para as políticas públicas voltadas às populações excluídas na área do Ministério da Educação Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A SECADI tem como finalidade oferecer contribuição na redução de desigualdades nos âmbitos educacionais através da participação dos cidadãos em políticas públicas que garantam o acesso à educação.

Marcada por uma série de acontecimentos, o caminho da história da EJA no Brasil passa por diversas etapas, vivências e desdobramentos, cooperando significativamente para a compreensão de quanto precisamos avançar, uma vez que o maior problema é a exclusão social, mesmo demonstrando o esforço para a democratização de acesso, tentativa de erradicação do analfabetismo, preparação para o mercado de trabalho até situar-se no cotidiano da modalidade da Educação Básica. A seguir, destacamos algumas etapas importantes que marcaram essa história.

2.4 Concepções pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos e na educação em prisões

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um desafio único, tanto em ambientes livres quanto em contextos de privação de liberdade. Este campo de estudo é notavelmente complexo, abrangendo múltiplas dimensões que requerem uma compreensão aprofundada. A pesquisa tem como meta principal discernir as práticas pedagógicas exemplares dentro deste cenário, para atender às necessidades específicas dessa modalidade. Ao fazer isso, espera-se contribuir para a melhoria da qualidade e eficácia da educação oferecida a jovens e adultos em situações de restrição de liberdade ou não. Enfatiza-se como de início, o ensino jesuítico cujo interesse era difundir o catolicismo com a catequização dos povos indígenas acrescido de objetivos secundários voltados para a transmissão de conhecimentos científicos, para a dominação e resiliência dos povos indígenas a imposição para o trabalho, segundo Ghiraldelli Jr. (2008).

Para Fávero (2004) em meados da década de 1940, há dois fatores importantes influenciando na preocupação com a educação de adultos: o momento pós-ditadura que traz uma onda de redemocratização ao país e a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), ao final da Segunda Guerra Mundial. Fávero esclarece que:

“embora suas ações tenham praticamente se restringido à alfabetização, sua proposta visava a uma ação educativa ampla, compreendendo a aprendizagem da leitura e da escrita, as operações elementares do cálculo, as noções básicas de cidadania, higiene e saúde, geografia e história pátria, puericultura e economia doméstica para as mulheres”. (FÁVERO, 2004, p. 14-15).

O motivo de ter adultos analfabetos era a inexistência ou a pouca eficácia de escolas primárias para as crianças das classes populares. É no cerne dessa discussão que surge a ideia de “ação supletiva” do Estado. Fávero (2004) complementa dizendo que esta ação visava:

“atender aos não escolarizados, supondo sua inserção na vida produtiva industrial e na vida cívica urbana, ou para viabilizar, por intermédio dos instrumentos de divulgação cultural, a continuidade da aplicação e a atualização de conhecimentos aprendidos na precária escolarização”. (FÁVERO, 2004, p. 16).

Destacamos a importância de formações que tenham uma perspectiva dialógica que percebam o papel do professor e sua ativa participação na elaboração de planejamento e ações didáticas, que respeitem os alunos na EJA. Para tanto, é mister a adoção de políticas públicas que contemplem esse campo.

Como argumentado por Soares (2008), a EJA não deve ser vista apenas como uma segunda chance para aqueles que perderam oportunidades educacionais anteriores, mas como um direito humano fundamental. Da mesma forma, a educação no contexto dos privados de liberdade é um meio importante de reintegração social e diminuição da reincidência (Silva, 2017). Assim, a identificação das boas práticas na EJA e na educação em contextos de privação de liberdade tem implicações significativas para a promoção dos direitos humanos e da justiça social.

A educação em prisões no Brasil enfrenta desafios significativos, mas também apresenta oportunidades para transformação e avanços. Atualmente, a oferta educacional para pessoas em situação de cárcere é limitada, alcançando apenas cerca de 10% da população prisional, conforme indicado em um seminário internacional que discutiu o tema. Este cenário revela uma discrepância entre a demanda por educação e a capacidade do sistema de atender a essa necessidade. A educação é vista como um direito humano fundamental, e sua implementação em prisões é uma questão de justiça social, além de ser um fator crítico para a reintegração de indivíduos na sociedade.

As Diretrizes Nacionais para a oferta de educação a jovens e adultos em situação de privação de liberdade, homologadas pelo Ministério da Educação, representam um passo importante na direção certa. No entanto, a implementação dessas diretrizes permanece como um desafio, com a necessidade de superar barreiras estruturais, culturais e políticas. A educação nas prisões não deve ser vista como um privilégio, mas como um meio essencial para o desenvolvimento humano e a redução da reincidência criminal.

A crise no sistema prisional brasileiro, marcada por superlotação e ciclos de violência, é agravada pela falta de oportunidades educacionais. Investir na educação de pessoas encarceradas é uma estratégia eficaz para prepará-las para a reinserção social e para romper o ciclo de exclusão e criminalidade. A Lei de Execução Penal brasileira reconhece a importância da educação, permitindo que horas de estudo sejam convertidas em redução da pena, o que também contribui para aliviar a superlotação.

Apesar dos desafios, existem exemplos de iniciativas bem-sucedidas e projetos inovadores que demonstram o potencial da educação em transformar vidas e promover a justiça social dentro do sistema prisional. Esses projetos muitas vezes dependem da colaboração entre o governo, a sociedade civil e organizações internacionais.

No Brasil, o discurso em favor da educação popular é antigo: percebeu mesmo a Proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava

propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino (p. 8).

Para Barbosa (2010) somente a partir da década de 1930, quando se pensou em numa educação elementar no país, é que a educação de adultos começou a ocupar seu lugar na história da educação no Brasil. Instituem-se movimentos para a oferta de ensino. Tal movimento inclui esforços articulados nacionalmente, de extensão do ensino elementar aos adultos, sobretudo nos anos 1940 (Silva, 2005).

Para atender as demandas do setor produtivo como também a organização do Estado frente às consequências da primeira guerra mundial, com uma forte influência do movimento da Escola Nova por John Dewey, a educação é vista como necessidade social, devendo ser aperfeiçoada para que se afirme o prosseguimento social, as suas ideias e conhecimentos, sendo indispensável entre essa e outras características a integração da aprendizagem escolar com conceitos sociais importantes tais como incentivo à reflexão, à observação e ao pensamento crítico.

A partir da Reforma do Ensino, com a Lei 5.692/71, que implantou a escola tecnicista no Brasil, preponderou às influências do estruturalismo linguístico e a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a tendência tecnicista é, de certa forma, uma modernização da escola tradicional e, apesar das contribuições teóricas do estruturalismo, ignora-se a vida do estudante fora do ambiente escolar. Supõe-se que ele não tem uma.

Aprender já não significava apenas decorar, memorizar. Anísio Teixeira traz de Dewey a noção de que o aprender pode ser associado à formação de hábitos, a modos de proceder e agir, tendo como motor desse processo o interesse de quem aprende. (Teixeira, 2007, p. 17)

Políticas públicas devem ser entendidas como o "Estado em ação", ou seja, é o Estado implantando um projeto de governo, por intermédio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade, como por exemplo, o educacional.

Embora, as políticas públicas sejam decisões do governo que influenciam a vida de um conjunto de cidadãos. A partir de atos que o governo faz ou deixa de fazer e os efeitos que tais ações ou inações provocam na sociedade. O processo de políticas públicas numa sociedade democrática é extremamente dinâmico e para sua eficácia conta com a participação de diversos vários níveis de cidadãos.

No entanto, o desejável é que todos os afetados e envolvidos em política pública participem o máximo possível de todas as fases desse processo: identificação do problema, formação da agenda, formulação de políticas alternativas, seleção de uma dessas alternativas, legitimação da política escolhida, implementação dessa política e avaliação de seus resultados.

“O destaque das ações de mediação e dos mediadores, não apenas nos processos de definição das políticas educativas, como também nos da sua implementação, particularmente, mas não somente, quando temos por foco singularidades do campo da educação, as desigualdades educacionais, as diferenças regionais e as dimensões continentais da federação brasileira”. (AZEVEDO, 2001)

As pessoas jovens, adultas, idosas das mais variadas origens e processos biográficos depositam suas expectativas, projetos e sonhos ao longo de sua vida. Portanto uma das mais importantes tarefas de que devemos nos ocupar é cuidar desses sonhos e projetos, evitando que sejam destruídos por práticas impostas, engessadas e alheias ao princípio da humanização. A implantação de Políticas Públicas com ações a serem desenvolvidas nas escolas faz parte de um direcionamento para as discussões com diferentes interlocutores, para o desenvolvimento de metodologias que atendam as especificidades da EJA, sem deixar de cumprir a garantia do acesso ao conhecimento construído pela humanidade, necessários para a vida social, buscando a criatividade e a visão crítica permanente, construindo relações baseadas em solidariedade emancipatória como afirma João Francisco de Souza (2004), em sintonia com Paulo Freire.

Consideramos relevante para nossa pesquisa, refletir sobre as políticas educacionais nacionais que abordam a EJA e as suas peculiaridades enquanto modalidade de ensino e, seus contextos de políticas conquistadas através de muitas lutas em conferências, fóruns etc. A exemplos referimos: Programa Nacional do Livro Didático O (PNLD) para EJA, o retorno da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a suspensão da Base Nacional do Currículo Comum (BNCC) a retirada do Programa Nacional de Alfabetização (PNA).

É importante destacar que as políticas educacionais para a EJA podem variar dependendo do governo em exercício, e houve descontinuidade e direcionamentos.

Essa política educacional é essencial para promover a inclusão social, combater o analfabetismo e proporcionar oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional para milhões de brasileiros. Abaixo estão alguns aspectos que podem ter sido afetados, refletindo nas políticas destinadas à EJA após o golpe de 2016:

1. Corte de investimentos: Um dos impactos do golpe foi o aumento das restrições orçamentárias, o que pode ter levado a cortes de verbas na área da educação, afetando também a EJA. Menos recursos podem significar menos investimentos em programas, projetos e infraestrutura para essa modalidade de ensino.

2. Reforma do Ensino Médio: Em 2017, o governo aprovou a Reforma do Ensino Médio, que teve implicações na EJA, uma vez que essa modalidade também compreende o Ensino Médio. A reforma trouxe mudanças curriculares, flexibilizando

as disciplinas obrigatórias e introduzindo itinerários formativos, o que pode ter tido impacto no currículo da EJA.

3. Políticas de avaliação: As políticas de avaliação também podem ter sido afetadas, com mudanças nos critérios e na forma de avaliar o desempenho dos estudantes da EJA. Isso pode influenciar a definição de metas e a alocação de recursos.

4. Programas e projetos específicos: Algumas políticas voltadas para a EJA podem ter sido descontinuadas ou reformuladas, de acordo com a orientação política no período após o golpe de 2016 a 2023. Por outro lado, novos programas podem ter sido criados.

5. Acesso e inclusão: É importante considerar se houve esforços para ampliar o acesso à EJA e promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados, como indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, entre outros.

2.4 EJA como modalidade de Ensino

A LDB estabelece em seus artigos 37 e 38, a EJA como uma modalidade de ensino, de acordo com o mesmo a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e determina que o currículo a ser seguido deve adotar a Base Nacional Comum: língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais e artes.

A Lei evidencia ainda, a preocupação em garantir a continuidade e acesso aos estudos por aqueles que não tiveram essa oportunidade. Essa lei veio para reforçar a educação ofertada aos jovens e adultos e atenuar a exclusão e marginalização social enfrentada por esses sujeitos.

O parecer CEB/2000 regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000). Conforme instituiu políticas públicas para o enfrentamento a pobreza alguns programas foram implantados como forma de aligeiramento da EJA para que os estudantes concluíssem a Educação Básica. Para Miguel Arroyo (1997) teremos de conceber alternativas corajosas, assumindo que as formas como se cristalizou a garantia pública à educação, não são estáticas.

O Parecer nº 11/00 propõe que a EJA saia da condição de marginalidade na educação, seja no interior da unidade escolar, estigmatizada como responsável pelos altos índices de evasão, seja no interior das secretarias de educação, pelo descompromisso, a exemplo das políticas educacionais da EJA vigentes até então.

Os municípios têm tomado em suas mãos a responsabilidade política por atender essa população, oferecendo principalmente os anos iniciais da escolarização básica.

Resta ainda o desafio de aperfeiçoamento do regime de colaboração, que permita superar a situação atual de desarticulação de iniciativas, imposição aos governos subnacionais de programas federais pré-modelados, em que os municípios são impelidos a assumir encargos crescentes na provisão da EJA sem o necessário respaldado técnico e financeiro da união e dos demais estados. Mas é legítimo supor que uma estratégia isolada para a modalidade tenha menos chance de êxito do que um processo institucional de planejamento sistêmico que articule, nos próximos anos, os planos nacional, estaduais e municipais de Educação. (PIERRO, 2010, p.946).

Em decorrência da municipalização da EJA, Vieira e Fonseca (2000) apontam:

Em decorrência da ausência de políticas por parte do governo federal, os municípios e sociedades civil – representado pelos movimentos sociais e organizações não governamentais – têm emergido como protagonista no atendimento da EJA. No âmbito da sociedade civil, consolidam-se diversas experiências e projetos. Em alguns casos, os movimentos criam espaços de interlocuções com o Estado e, com outros, com a sociedade civil. Nestes espaços estão sendo gestadas experiências inovadoras que contemplam os interesses e anseios dos grupos sociais mandatários deste ensino. (p.05)

Apesar de todo esforço por uma EJA emancipada e com reconhecimento público através das políticas públicas, entre os anos de 2019 e 2021 um grande impasse se impõe na construção de políticas públicas para a modalidade instituída pelo MEC. A Resolução 01/2021, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que "Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos à Distância". Em pleno cenário pandêmico, é marcada pela completa ausência da dimensão histórica das lutas e conquistas alcançadas nas últimas décadas no que diz respeito à modalidade como modos próprio de se fazer educação e a afirmação da Educação de Jovens e Adultos como direito público subjetivo.

Um longo caminho foi feito e bem vivenciado:

As riquíssimas experiências da Educação de Jovens e Adultos que na atualidade continuam se debatendo com essas inquietações merecem ser respeitadas, legitimadas e assumidas como formas públicas de garantir o direito público dos excluídos à educação. (ARROYO, 2008, p.230).

Trabalhar com a modalidade da EJA em Pernambuco e Recife é sensibilizar além do corpo docente da escola a comunidade escolar, identificando as características do público atendido, tomando consciência do papel social da escola, desenvolvendo ações que contribuam, para entender e valorizar o conhecimento que os estudantes já trazem, a partir de implantação de estratégias que combinem com as políticas públicas, de inserção deste público nos espaços não só escolares, mas de vida. Segundo a citação constante no caderno produzido pelo Ministério de Educação (2006, p.13), quando afirma: “Diminuir a distância entre o que esperam os alunos e alunas e o que a escola lhes oferece é tarefa que só pode ser cumprida pelos professores da EJA!”

Avançaremos se nos aproximarmos da história da EJA, reconhecendo essa história como parte da história da educação”. Não negando, mas incorporando seu legado. Reinventando formas possíveis de garantir o direito à educação na especificidade das trajetórias vividas pelos setores populares. (ARROYO, 2005, p. 46).

Defendemos que é urgente desencadear um processo de formulação de um referencial nacional específico que ofereça diretrizes gerais para o desenvolvimento curricular nas redes e unidades de ensino: orientando materiais didáticos e estabelecendo parâmetros, para a prática pedagógica específica a modalidade de EJA.

2.5 A trajetória da EJA em Pernambuco e na Cidade do Recife

O surgimento da Educação de Jovens e Adultos na cidade do Recife e no Estado de Pernambuco nasce, como na maioria dos casos, da oferta de educação para esse público, da visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal ao ser visto em situações de não saber assinar o próprio nome e/ou comprovar escolaridade mínima para exercer atividades de renda em relação às necessidades de mão de obra local.

Essas preocupações sociais surgiram depois que os métodos de ensino tradicionais já não tinham eficácia na realidade social. Isso, originou ações educativas de organização de princípios teóricos da alfabetização voltadas para a capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário e ações educativas com práticas sistematizadoras em um processo de transmissão de conhecimentos sistematizados. Instituiu duas grandes orientações teóricas práticas.

Uma que busca através da politização do fazer pedagógico, a transfiguração da esfera pública pela ampliação da participação popular; outra que se formaliza com política pública voltada para a sistematização didática do fazer pedagógico, direcionando aos setores populares (FICHER, 1992, p.70).

Tomando como base os movimentos socioculturais, ocorridos da década de 1960 o Movimento de Cultura Popular que foi idealizado em 1950, possibilitou reacender a questão da organização das escolas municipais de Recife em rede de ensino, congregando pessoas de religiões, de partidos políticos e ideologias diversas. Para Barbosa (2010 p. 187) “Arraes, afirmou: precisamos ordenar os conhecimentos das grandes massas para que ordenada seja sua posição diante da vida. Seriam necessários movimentos de cultura popular para integrar, cada vez mais, o povo no processo democrático”.

O objetivo central do movimento era proporcionar à população analfabeta e marginalizada oportunidades de educação e cultura, capacitando-os para que pudessem efetuar mudanças significativas em seu próprio contexto social. Para alcançar esse propósito, uma extensa rede de mobilização popular foi estabelecida, visando o fortalecimento do senso de comunidade e encorajando a emancipação política dos trabalhadores, além da busca por seus direitos laborais.

Após a vitória de Miguel Arraes nas eleições para o governo de Pernambuco em 1962, o MCP expandiria suas atividades da periferia de Recife para o interior pernambucano, ensinando os trabalhadores analfabetos a ler, escrever e conhecer a cultura do estado e a política do país, com apoio estratégico e financeiro do governo federal e da Sudene. Desprezando as cartilhas tradicionais, o movimento desenvolveria seu próprio material didático, baseado na realidade dos alunos.

Em Recife, 1992 é um ano decisivo para a Educação de Jovens e Adultos, pois foi o ano em que a Lei Municipal nº 15.619 foi sancionada (RECIFE, 1992): Essa lei modifica a estrutura organizacional da SE/PCR, integrando definitivamente a Educação Básica de Jovens e Adultos à Diretoria Geral de Ensino, conferindo-lhe um Departamento, como as demais etapas e modalidades de ensino, o que confere certa autonomia à modalidade, com relação aos programas federais, ainda que não financeiramente. Política de ensino da rede municipal do Recife, (2012).

Na continuidade, a Cidade do Recife contava com programas dos Governos estadual e federal e esses, no entanto, eram alvo de críticas por parte de alguns pesquisadores como Galvão e Soares (2005) por não garantirem o prosseguimento dos estudos, o que geraria um “esquecimento” do ler e escrever por parte dos alfabetizados. Ainda segundo Miranda, Pereira e Pereira (2016).

O MOBREAL, a Fundação Educar, o MOVA entre outros programas de alfabetização, são exemplos de políticas públicas criadas para diminuir os índices de analfabetismo, mas não para garantir a continuação dos estudantes em seus processos de escolarização (MIRANDA; PEREIRA; PEREIRA, 2016, p. 38).

Com a reorganização política no Brasil após a ditadura dos anos 1964-1980, Recife lança uma ação desenvolvida pela Fundação Guararapes/Prefeitura do Recife, no período de 1986 a 1988, o projeto Teimosia uma análise do discurso sobre a Educação de Jovens e Adultos na Proposta Curricular, cuja versão foi publicada em maio de 1988, pela Fundação Guararapes. A Fundação Guararapes foi criada em 1951 pelo empresário pernambucano José de Paiva Gadelha, fundador da indústria têxtil Guararapes. A fundação tinha como objetivo principal a responsabilidade social

e a busca por ações que promovessem o desenvolvimento econômico, educacional e cultural da população da região.

A Fundação assumiu uma posição de destaque no apoio à educação, implementando projetos e programas voltados para a melhoria da qualidade de ensino e a disseminação do conhecimento. Ela investiu em infraestrutura escolar, como a construção e reforma de escolas, bem como na capacitação de professores e profissionais da área educacional.

Era preciso considerar algumas formulações, tais como:

Permitir que o educando se desenvolva e consolide a compreensão da realidade excludente, habilitando-o para iniciar um processo de superação da exploração econômico-social, dominação política e alienação o cultural. (TEIMOSIA, 1988, p. 14).

Atualmente, as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas escolas municipais são organizadas em duas fases distintas: Fase I para os Anos Iniciais e Fase II para os Anos Finais. A Fase I é subdividida nos módulos I, II e III, enquanto a Fase II é composta pelos módulos IV e V. A peculiaridade do sistema reside na formação das turmas moduladas na Fase I, onde alunos dos três primeiros módulos são agrupados em uma única turma. Essa estratégia é adotada como resposta à baixa quantidade de alunos em cada módulo individual, o que dificultaria a criação de turmas separadas e poderia aumentar o risco de evasão escolar. Assim, as turmas moduladas permitem que os estudantes prossigam com seus estudos sem interrupções, garantindo a continuidade e a integridade do processo educativo.

É importante citar que as turmas modulares não são institucionalizadas, uma vez que não possuem reconhecimento oficial. A falta de uma base legal impede que a RMER oficialize essas turmas. No entanto, essas turmas são adotadas pelos administradores escolares, como uma medida para suprir a quantidade mínima de matrícula dos(as) estudantes suficientes para a formação de turmas regulares. Dessa forma, os(as) estudantes têm a oportunidade de continuar seus estudos, apesar da não oficialização.

Contudo, essa medida é considerada uma solução temporária e há uma necessidade premente de desenvolver e planejar alternativas para que a existência dessas turmas seja eliminada. Permitindo que os(as) estudantes avancem de forma progressiva, construindo uma base sólida e expandindo seus conhecimentos ao longo do tempo. Chama-se atenção para as implicações pedagógicas e as ações educativas.

Uma outra iniciativa em Recife foi o Programa Lição de Vida, um Convênio da Prefeitura do Recife com o Programa Brasil Alfabetizado, do Governo Federal. A parceria com o governo federal existe desde 2003, ano inicial do PBA. No ano de 2009, a Prefeitura do Recife, visando fortalecer a identidade no campo da atuação em

Educação de Jovens e Adultos e alfabetização de adultos, bem como no campo da Educação Popular, desenvolveu a identidade Programa Lição de Vida.

Tendo como foco central o incentivo pelo retorno aos estudos, a partir da compreensão de que a alfabetização é um processo inicial de aquisição da escrita alfabética, continuada no processo de letramento.

No Programa Lição de vida, a alfabetização é um passo inicial para a EJA e o processo de escolarização como um todo. Um dos objetivos do programa era a alfabetização, com aulas para socioeducandos, na Fundação de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco (FUNASE), escolas municipais, associações de moradores e nas unidades do Compaz no Cordeiro e no Alto de Santa Terezinha. Carga horária diária de aula: 2h/a e semanal: 10h/a. O horário das aulas: de acordo com a necessidade da população inscrita.

Os dados abaixo representam que o analfabetismo é um desafio complexo que transcende as fronteiras de qualquer programa específico. Ele está profundamente enraizado no contexto socioeconômico e cultural dos jovens e adultos trabalhadores.

Tabela 5 - Situação final das turmas do Programa Brasil Alfabetizado no Recife

Ano	Turmas				Alfabetizandos								
	Turmas ativas	Turmas quest. completos	%	Turmas não informadas	%	Turmas quest. incompletos	%	Não alfabetizado	%	Alfabetizado e não matriculado na EJA	%	Alfabetizado e matriculado na EJA	%
2008	220	220	100,00	0	0,00	0	0,00	543	11,23	3147	65,09	1145	23,68
2009	124	124	100,00	0	0,00	0	0,00	252	10,42	1723	71,26	443	18,32
2010	77	77	100,00	0	0,00	0	0,00	327	21,14	922	59,60	298	19,26
2011	108	108	100,00	0	0,00	0	0,00	199	10,56	1550	82,23	136	7,21
2012	81	81	100,00	0	0,00	0	0,00	447	26,81	1198	71,87	22	1,32
2013	77	77	100,00	0	0,00	0	0,00	478	34,56	777	56,18	128	9,26

Fonte: Sistema Brasileiro de Alfabetização 2013

Para compreendermos essa questão, é essencial considerar os seguintes pontos: Contexto Socioeconômico e Cultura, Modelo Societário, Novas Concepções e Práticas Educacionais.

As dificuldades expostas da EJA, em Recife, encontram-se na descontinuidade da política que são superadas pelos sujeitos envolvidos no campo da prática e com os recursos que estes dispõem. Cavalcanti, (2019).

Além disso, é possível discutir como a EJA se adapta e evolui para atender às necessidades de sua população-alvo, refletindo sobre as mudanças e desafios relevantes. Um caminho que segue com a oferta da modalidade na rede estadual de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Pernambuco tem uma história significativa. Oferece oportunidades para as pessoas que não concluíram seus estudos na idade regular possam retomar a aprendizagem.

Para Cavalcanti (2019), a EJA, em Pernambuco, está sendo desenvolvida sob a ação das políticas gerenciais. Esse construto ideológico tem repercutido na legislação federal e estadual. Como exemplo, citamos as alterações na Base Nacional do Ensino Médio - BNEM, na Base Nacional Curricular Comum - BNCC, Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e em mecanismos regulatórios do governo. Apesar de tais adaptações e alinhamento às orientações globais, estudos apresentam limites em Pernambuco, principalmente nos municípios que tem seus atos regulatórios por serem sistemas de ensino.

Segundo dados do INEP 2020 Pernambuco apresenta na EJA de nível fundamental, 74,5% das matrículas estão na rede municipal, seguida pela rede estadual, com 24,4% das matrículas. Na EJA de nível médio, a rede estadual é responsável por 97,6% das matrículas, seguida da rede privada, com 1,2%. A EJA concentra, proporcionalmente, um maior número de matrículas (84,4%) na zona urbana. Sendo composta predominantemente por alunos com menos de 20 anos, que representam 36,6% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os estudantes do sexo masculino são maioria, representando 65,1% das matrículas.

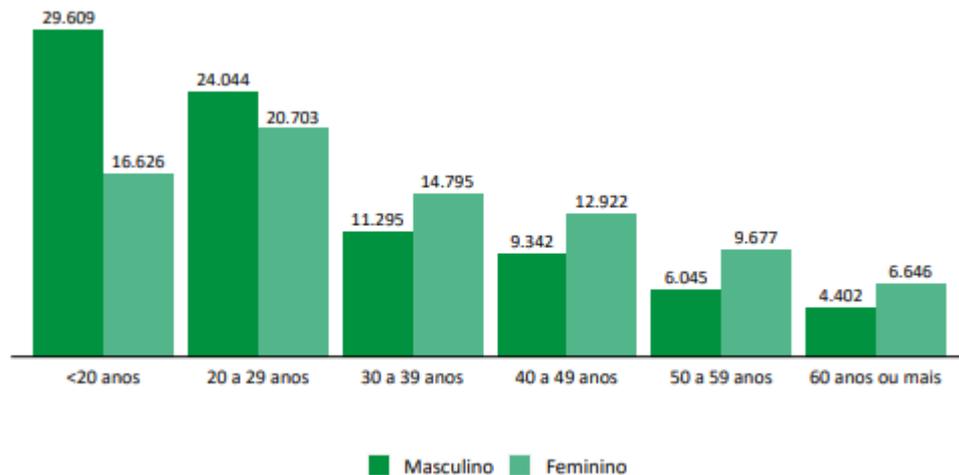
Em relação à cor/raça, percebe-se que os alunos identificados como pretos/pardos representam 79,5% da EJA de nível fundamental e 78,8% da EJA de nível médio, considerando a matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 17,7% da EJA de nível fundamental e 20,0% da EJA de nível médio. Não foram encontrados dados no documento do INEP sobre o que determina o PEE para a educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional. Para Cavalcante, (2022):

“à vinculação entre a EJA e a educação profissional, reconhecidamente um “avanço” estratégico no campo das políticas de oferta de escolarização, apresenta não apenas um decréscimo muito significativo, como abre para todos e todas os envolvidos com a EJA a necessidade de maior reflexão sobre o que as populações jovens e adultas esperam da escola e da escolarização”. (p.179)

A secretaria de educação de Pernambuco organiza o atendimento da EJA de três formas: 1. OFERTA NÃO FORMAL: Programa Paulo Freire – Pernambuco escolarizado (junto com algumas secretarias municipais); Programa Mãe Coruja Pernambucana (intersectorial); Programa Chapéu de Palha (intersectorial). 2. OFERTA FORMAL: Educação em prisões; Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano; Programa Nacional da Educação Básica integrada a educação profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. 3. OUTROS SEGMENTOS: Educação de Jovens e Adultos para as Populações do Campo e Quilombolas; Educação de Jovens e Adultos na Educação escolar Indígena; Educação de Jovens e Adultos para os jovens em medida socioeducativa. A realização do Exame Supletivo na modalidade EJA, permitindo que os estudantes obtenham certificação em níveis de ensino fundamental e médio.

Segundo o resumo técnico do estado de Pernambuco do Censo escolar da educação básica 2021. A educação de jovens e adultos (EJA) é composta predominantemente por alunos com menos de 20 anos, que representam 27,8% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os estudantes do sexo masculino são maioria, representando 64,0% das matrículas. Importante descrever esse diferencial, para que as políticas públicas para a EJA, reconheçam a exclusão social acentuada devido à defasagem educacional. A redução desse contingente requer ações sistemáticas e sucessivas que garantam a integralidade desses sujeitos educacionais.

Gráfico 2 : Número de matrículas na educação de Jovens e Adultos, segundo a faixa etária e o sexo – Pernambuco 2021



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Para a oferta da EJA para os privados de liberdade, de acordo com o levantamento de informações penitenciárias referente ao segundo semestre de 2022, divulgado pela Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN). Apontam que a oferta de atividades educacionais no estado de Pernambuco, aumentou 78,77% em relação ao período anterior. Além disso, 161.247 pessoas presas estão envolvidas em alguma atividade laboral dentro das unidades prisionais. Essa abordagem visa não apenas a ressocialização, mas também a preparação para a reintegração à sociedade após o cumprimento da pena.

Chamamos a atenção para o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Estado de Pernambuco, que tem como objetivo diagnosticar, planejar e executar ações de ampliação da oferta da Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, qualificação profissional e educação não formal, nos exercícios de 2021a 2024.

Descreve que mesmo com documentos normativos para Rede Estadual de Ensino de Pernambuco que garantam o atendimento da escolarização básica e profissional sem prejuízos ou diferenciação das escolas situadas em espaços de privação de liberdade, notabiliza que o Conselho Estadual de Educação de

Pernambuco (CEE-PE) não dispõe de um ato normativo específico que aborde a temática da educação básica no âmbito da educação prisional.

Desta forma Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP) que é o ato normativo específico que aborda a temática da educação básica no contexto prisional. Instituído pelo Decreto nº 7.626/2011, o PEESP com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais, contemplando diversos níveis educacionais, não está instituído em Pernambuco.

Esses são alguns dos problemas enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos no estado de Pernambuco. Para superar esses desafios, é fundamental o comprometimento do governo, das instituições educacionais e de toda a sociedade na promoção de uma educação inclusiva, acessível e de qualidade para jovens e adultos que desejam retornar aos estudos. Isso envolve ações que vão desde o aumento da oferta de vagas e melhoria da infraestrutura até a formação adequada de professores e a implementação de políticas públicas que valorizem e apoiem a EJA.

2.6 O/a professor/a de EJA seus saberes, práticas e técnica de ensino

Destacamos no final do século XIX e XX a prática de modelos e métodos tradicionais abrindo espaços para a escola nova, “a formação permanente, o planejamento global da educação, a politização das atividades educacionais, a participação desigual das crianças e dos adolescentes e dos adultos nas atividades educacionais culturais devido à sua origem social”, segundo (VIEIRA, F, 2009, p. 39).

Uma educação que fosse instigadora da mudança social, observando os contextos, porém servido para reproduzir exclusões e como hoje estão presentes nas práticas professorais e na construção de políticas públicas para EJA.

A concepção de ensino era assumida por voluntários e/ou professores/as que usavam as mesmas metodologias voltadas para crianças e adolescentes. Para Di Pierro, (2003):

Em geral, a docência em turmas de educação de jovens e adultos é utilizada para complementar, em período noturno, a jornada de trabalho dos docentes que atuam com crianças e adolescentes no período diurno. A rotatividade de docentes e a inexistência de equipes especialmente dedicadas à educação de jovens e adultos prejudicam a formação de um corpo técnico especializado e dificultam a organização de projetos pedagógicos específicos para essa modalidade, o que limita as

possibilidades e os resultados de eventuais iniciativas de capacitação em serviço.

Com o passar do tempo, a EJA foi se adequando e, além da inclusão, passou a disponibilizar praticidade, dependendo dos sistemas de ensino.

Essa interferência nos traz esperanças e incentivos para o desenvolvimento do conhecimento e sua relação com a escola e seus sujeitos fundada em ideais democráticos na vida quotidiana a partir de aplicações práticas, porém compreendendo o professor como orientador e organizador do ensino, Dewey postula que ele deve conhecer, além dos conteúdos específicos de sua matéria de estudo, também “o estudo da criança, a psicologia e o conhecimento do meio social” (Dewey, 1916/1979, p. 191).

Pensar a EJA como um campo rico de inovação da teoria pedagógica implica também pensar como pode ela contribuir para a formação de professores direcionada a esta modalidade de educação.

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n.º 9.394/96, revalorizam-se as ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon. Um dos pontos em comum entre esses psicólogos é o fato de serem interacionistas, porque concebem o conhecimento como resultado da ação que se passa entre o sujeito e um objeto. De acordo com ARANHA (1998), o conhecimento não está, então, no sujeito, como queriam os inatistas, nem no objeto, como diziam os empiristas, mas resulta da interação entre ambos.

Sonhamos com uma escola pública capaz, que vá se constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (FREIRE, 2006, p. 24).

A escola de EJA tem que ver o aluno de EJA de forma inclusiva devendo ser instrumento de transformação social. Como espaço de emancipação e construção de alternativas para a problemática social da injustiça e da desigualdade. Perpassando por um discurso democrático.

A este respeito, Garcia (1985) afirma que:

A prática é o grande teste de um discurso democrático. Explico. Nunca vi uma prática igualitária, aberta e democrática revestida de um discurso autoritário. Mas já assisti a muito discurso democrático revestido de prática autoritária. Em si

mesmos, os discursos podem se equivaler, mas é a prática que vai apontar a fratura de um e a integridade do outro. E esta integridade não é fácil de conseguir numa sociedade hierarquizada, onde a difusão de saberes se dá, fundamentalmente, de cima para baixo. É mesmo um desafio numa relação tão desigual quanto a do analfabeto com o seu professor. (GARCIA, 1985, p. 9)

A escola e seus agentes precisam tomar consciência de um novo paradigma que admite a existência de variáveis conceituais historicamente determinadas, que possam orientar as novas produções de conhecimento acadêmico-científico para que, enfim, seja possível realizar um diálogo com a diversidade cultural existente.

O percurso atual da educação inclusiva não pode desprezar o fato de que a situação dos incluídos nos sistemas de escolarização formal está diretamente vinculada ao processo de ruptura com os dogmas com que a cultura científica definiu – para si e para a escola – o conceito de verdade. (SENNA, 2004, p. 58)

Conforme Moran (2015), nesse novo modelo de educar, o maior objetivo é aproximar a sala de aula com a realidade dos educandos, estimulando a produção coletiva do conhecimento. Cabendo ao professor reanalisar as atividades de reprodução de conhecimentos com o intuito e incentivar o aluno, considerando aquilo que ele sabe, para que tenha uma progressão no saber e possa dessa maneira construir o seu conhecimento de forma autônoma. Chamadas de Metodologias ativas, essa metodologia promove a interação entre os alunos e professores, possibilitando uma aprendizagem de qualidade, mesmo diante de circunstâncias tão diferenciadas e específicas.

Desta forma sai de cena o professor que transmite o conhecimento, e entra o professor que constrói os mapas conceituais que emergiram da teoria de Educação de Novak, construindo em sua prática dois procedimentos instrucionais, o mapeamento conceitual e o epistemológico de Gowin.

Ela se origina diretamente da teoria de Ausubel e obtêm um resultado muito útil, na prática, para facilitar a aprendizagem significativa. Para Ausubel, (2003) cada disciplina acadêmica tem uma estrutura articulada e hierarquicamente organizada de conceitos que constitui o sistema de informações dessa disciplina. O conceito deste modelo de aprendizagem foi criado por Ausubel (1982), que em sua teoria, defende a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos possibilitando construção de estruturas mentais por meio da utilização de mapas conceituais que abrem um leque de possibilidades para descoberta e redescoberta de outros conhecimentos, viabilizando uma aprendizagem que dê prazer a quem ensina e a quem aprende, e que tenha eficácia.

Neste contexto, um mapa conceitual é constituído por três elementos: 1) conceitos, que são “uma regularidade nos acontecimentos ou nos objetos, que se designa mediante algum termo” (NOVAK; GOWIN, 2010) relações, 2) que são proposições constituídas por dois conceitos interligados por um verbo e; 3) questão focal, que é uma pergunta que dá norte a construção do mapa conceitual.

Para Tardif (2002) é necessário: “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF. 2002, p. 16). Na visão de Tardif o professor é um ser social, político, histórico sua prática deve mobilizar vários saberes, esses construídos em diferentes instâncias, convívio familiar, convívio social, cultural, de sua formação, é um saber plural que deve influenciar a questão focal da aprendizagem dos alunos.

Procuramos uma prática pedagógica que contribua com o quotidiano da escola, o que os sujeitos da EJA possam seguir na vida, de acordo com o coexistir da comunidade em que vivem. Considerando, portanto, esse processo de desenvolvimento e aprendizagem, a educação busca formar um sujeito capaz de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e aprender a ser.

No momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas. (DELOURS, 2010, P.31)

O grande desafio da escola hoje é estabelecer uma relação entre o conhecimento socialmente construído e as práticas sociais em que seu educando está inserido, fazendo uma interação com a realidade que vive, em atenção à diversidade.

Para a EJA conflui de maneira particular, situações sociais ligadas aos processos históricos de exclusão, cujo enfrentamento extrapola a tarefa específica da instituição escolar e dos profissionais docentes, um lugar onde pessoas jovens, adultas, e idosas das mais variadas origens e processos biográficos depositam suas expectativas, projetos e sonhos. Neste sentido as políticas públicas para a modalidade de EJA representam o que deverá ser materializado no dia a dia do fazer pedagógico, de acordo com as decisões pensadas e refletidas pelos atores que dela fazem parte, a partir de decisões coletivas, cuja elaboração pautou-se em sonhos possíveis, em estudos teóricos e práticos da realidade vivida, em compromissos firmados entre todos os participantes, da Unidade de Ensino.

Na Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) ocorrida em dezembro de 2009, foram feitas recomendações apresentadas no Marco de Belém para que fossem implementadas políticas públicas da educação de Jovens

e Adultos. Esse documento, chama atenção para a importância de ensinar para a diversidade e acesso para todos:

A educação inclusiva é fundamental para realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encerramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos. (MARCO DE BELÉM, 2010).

Ferreira (2013) ressalta que a realidade difícil em que o educando vive seu dia a dia, expõe o fracasso das relações sociais, fazendo, assim, constatar ser necessário refletir a respeito da conexão entre a evasão escolar e a desigualdade social.

Mariano e Moreno (2017) estimam que pelo número de alunos fora das salas de aula em todo país, o futuro pode ser preocupante. Segundo o próprio Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF 2019), há 1,5 milhões de brasileiros entre 4 e 17 anos sem estudar.

Diante disso, é possível compreender que essas informações retratam o cenário da educação brasileira, provavelmente marcada pelas desigualdades sociais e conseqüentemente causada, também, pelas condições carentes dos indivíduos e mostra como a diversidade é implícita nas nossas salas de aula, principalmente para aqueles que lhes foram negados o acesso à escolarização e/ou tiveram que abandonar a escola por motivos diversos.

Neste contexto encontramos os alunos da EJA, que apesar dos percalços vivenciados em sua trajetória de vida acabam sendo observados de forma diferenciada na escola, muitas vezes com discriminação ou descaso.

Eles, devem ser assistidos como pessoas capazes de melhorar de vida, em vista de novos horizontes. São pessoas buscando uma nova chance, para que possam continuar seus estudos, precisam de motivação para continuarem nessa caminhada e assim alcançarem, suas metas e melhorias. Todavia,

“à Educação de Jovens e Adultos (EJA), regulamentada como modalidade de ensino, é sem dúvida, uma educação de classe. Assim, se configura, no Brasil, como oferta de possibilidades de elevação da escolaridade para aqueles aos quais foi negado o direito a educação na fase da vida historicamente considerada adequada. E, mais precisamente, uma educação para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não

requerem maiores investimentos do Estado, enquanto representante prioritário dos interesses dos proprietários dos meios de produção. Tal marca dessa modalidade de ensino não é assumida no Parecer no 11 do ano de 2000, do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, o mesmo Parecer, ao atribuir a EJA a função reparadora de uma dívida social, evidencia tal destinação de classe". (RUMERT, 2007, p. 38-39).

A modalidade da EJA por si, revela a realidade social do seu alunado, o que muitas vezes se expressa prejuízo ao processo de ensino e aprendizagem. Isto porque, muitos estudantes já possuem responsabilidades por conta da idade, as dificuldades do cotidiano, a falta de escolas próximas às suas residências, a falta de tempo devido à sobrecarga da jornada de trabalho, gerando cansaço, para além das práticas pedagógicas fora da realidade dos adultos. Tudo isso somado, são elementos que dificultam o processo de escolarização (COSTA; SILVA, 2015).

Sendo assim, dificilmente conseguem desenvolver pela escola um sentimento de total pertencimento, conforme desejavam. Refletindo sobre o assunto Senna (2003) afirma que:

“as circunstâncias sociais extra-escolares que definem o modelo cultural dos jovens brasileiros, particularmente os oriundos das grandes massas de cidadãos em estado de exclusão e marginalização, tendem a competir, com vantagem, contra a escola, especialmente por imputar aos alunos um sentimento de não pertencimento à sociedade alfabetizada”. (SENNA, 2003, p. 2)

É necessário aproximar interlocuções entre textos e documentos que descrevam a diversidade na EJA, aspecto importantíssimo para direcionar a que sujeito estamos pesquisando, que simbolismo ele tem por estar na EJA.

Marques (2009), ao falar das práticas inclusivas da escola no estímulo de valorização da diversidade nos alerta para a importância de que,

“reconhecer a diversidade é lutar contra a exclusão social e esta seria uma responsabilidade também da escola na construção de valores e práticas sociais inclusivas, que consolidaria sua posição protagonista. Desta forma, a escola estaria contribuindo com a construção de relações igualitárias, entendidas como a possibilidade de cada um / uma escolher um caminho de vida próprio e ser respeitado nessas escolhas e vivendo

de forma digna, de acordo com suas aptidões, desejos e valores” (MARQUES, 2009, p. 72).

Lorenzetti (2007) defende que a educação constitui fator importante de transformação social, e que uma educação para a diversidade não se baseia na adoção de medidas excepcionais para as pessoas com necessidades específicas, mas na adoção de um modelo de sociedade que facilite a vida de todas as pessoas em sua diversidade. Assim, quando se fala em diversidade, não se fala apenas em deficiência, mas em todas as diferenças relacionadas cor, raça, religião, condição física, nível socioeconômico, aspectos culturais, dentre outros.

Dados revelam um processo de exclusão na EJA, quando nos referimos a cor/raça. Assim,

Com relação à cor/raça, percebe-se que as maiores proporções de alunos de cor/ raça branca são identificadas na creche (54,7%) e na educação profissional concomitante ou subsequente (50,1%), representando mais da metade dos alunos dessas etapas. outrossim, pretos e pardos são maioria nas demais etapas de ensino, em especial na educação de jovens e adultos (EJA), na qual representam 72,3% dos alunos. A ausência da informação de cor/raça ainda alcança 23,0% em cada uma das etapas da educação básica (INEP, 2019, p.18).

Um outro fator que temos nesta diversidade da EJA é a geração, pessoas que tem seus próprios interesses, dentre uma mesma sala com idades diferente, essas gerações estabelecem um canal de comunicação que potencializa trocas, ampliando as possibilidades do exercício da cidadania e da construção de um pacto intergeracional.

A construção do saber não é unilateral, não é uma simples passagem do conhecimento dos mais velhos para os mais jovens, pois pressupõe a coexistência e o convívio entre diferentes gerações, o que requer necessariamente movimento, renovação, troca e compartilhamento. Neste sentido, independente de qual seja a idade dos envolvidos na relação, todos aprendem com todos. Se o convívio for de respeito e harmonia, tanto melhor, pois quem ganha são todos os envolvidos (OLIVEIRA, 1999, p.35)

Os indicadores sociais de Pernambuco apresentam uma expectativa de vida de 67,1 anos, isto nos revela que estamos em constante troca intergeracional nos locais que frequentamos como bancos, transportes públicos, trabalho e na nossa sala de aula.

“É no sucesso das relações intergeracionais saudáveis que residem a esperança de superar essa sociedade desumanizada que concebe o envelhecimento somente enquanto perda, doença e limitação sem atentar para o fato de que cada fase da vida possui suas perdas e ganhos” (SILVA, 2009, p.5).

Na medida em que se conhece a diversidade e se propõem espaços físicos adaptados, diversos passos são trilhados na senda da inclusão. É preciso agora ampliar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência, aproveitar seus talentos e seus movimentos voluntários possíveis. Nesse sentido, a Tecnologia Assistiva emerge como uma área do conhecimento e de pesquisa que tem se destacado pelas possibilidades de propiciar uma maior independência, qualidade de vida e inclusão social das pessoas com deficiência.

Para que seja possível a produção e a utilização da Tecnologia Assistiva, é preciso conhecer as habilidades das pessoas com deficiência e, dessa forma, inovar com alternativas para a comunicação, mobilidade, aprendizado e lazer, por meio da utilização de recursos tão simples que podem passar quase despercebidos, ou podem causar impacto devido à sofisticação que apresentam. A Tecnologia Assistiva na educação, tornou-se, cada vez mais, uma ponte para a abertura de novo horizonte no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência.

O DUA procura atender a essa diversidade por meio da utilização de vários recursos (pedagógicos e tecnológicos), materiais, técnicas e estratégias, facilitando a aprendizagem e, conseqüentemente, o acesso ao currículo. Assim sendo, utiliza diversos meios de apresentação do conteúdo, diversas opções para a realização das atividades (meios de execução) e diversos meios de manter a motivação e o interesse do aluno.

Neste contexto, é indispensável o desempenho do professor e o envolvimento do planejamento em suas atividades pedagógicas. Hering et al. (2017) apontaram a necessidade de os professores manterem um diálogo diário entre si, bem como promoverem discussões sobre as práticas pedagógicas constantemente para garantir a aprendizagem dos alunos. Além disso, Pearson (2015) escreveu que o uso do DUA, da tecnologia, do conhecimento de diversas técnicas de aprendizagem e a elaboração de avaliações adequadas são elementos fundamentais para um bom desempenho profissional, isso tudo acaba por resultar em altos índices de aprendizagem.

Um outro marco do trabalho com a diversidade na EJA é com a educação no sistema penitenciário garantindo o que diz a Resolução CNE/CEB nº 02, de 19 de maio de 2010 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Segundo a dialética freiriana, "A educação em espaços de privação de

liberdade pode ter principalmente três objetivos imediatos que refletem as distintas opiniões sobre a finalidade do sistema de justiça penal."

Desta forma, a busca pela transformação social e a busca por uma justiça mais restaurativa, que promova a compreensão, a responsabilização e a reintegração dos indivíduos na sociedade, ao invés de se concentrar apenas na retribuição como resposta ao ato criminoso cometido por um indivíduo. A educação como uma ferramenta poderosa para a conscientização, a emancipação e a prevenção do crime. Sendo assim, o sistema de justiça penal seria um espaço para ações educativas, onde o diálogo, a escuta ativa e o respeito à dignidade humana seriam fundamentais.

COYLE (2002) descreve que, independentemente da gravidade do crime praticado por essas pessoas, elas não deixam de ser seres humanos e devem ter assegurados à proteção de seus direitos humanos, até porque, o órgão jurisdicional que tratou do caso concreto decretou uma pena restritiva de liberdade e não da dignidade. Desta forma, não se pode negar o direito a educação, a escolarização, a profissionalização.

Compreendemos a importância do papel do professor e sua participação ativa no planejamento de suas ações e práticas com respeito a todas essas diversidades, promovendo avanços que articulem os saberes numa perspectiva sistemática como boas práticas na EJA.

2.8 Produto técnico-científico

O produto técnico será a devolutiva para a área de educação, na modalidade de EJA, em atenção aos resultados das entrevistas, observações e estudo de caso desta pesquisa, quanto as narrativas de boas práticas de ensino na EJA, estratégias de contextualização da diversidade nas práticas educativas, em seus diversos espaços permitindo conhecer de forma mais aprofundada as condições do trabalho educativo, colaborando para o enriquecimento de referenciais e a melhoria da qualidade desse trato educativo.

Irá trazer em sua essência o caráter autônomo de pensamento elaborado a partir da pesquisa aplicada com a proposta de compartilhar experiências e instrumentalizar a prática educativa.

Para Negret (2009), o desafio, que significa o verdadeiro sentido da universidade, implica a inserção dos MP no âmbito da sociedade para realizar com eficiência e clareza os estudos e análises e, desse modo, alcançar a compreensão dos conflitos e problemas.

A construção de um guia para consulta, com a estrutura textual de um Almanaque com designe interativo que se caracteriza quanto aos seus objetivos: ser obra prática de fácil de permanente consulta e conter orientações para instituir as boas

práticas de ensino. Sua possível origem gira em torno das atividades de contar, no sentido de computar e medir o tempo, e, por extensão de sentido, narrar. Para Marcuschi (2004), os “gêneros emergentes” (surgidos no ambiente virtual), extremamente versáteis, possuem similitudes com outros gêneros antigos, tanto os constituídos na oralidade quanto na escrita. Todavia, a discussão não deve ser encerrada tão facilmente, pois a Internet deve ser considerada, de acordo com o linguista, como “uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo” (MARCUSCHI, 2004, p. 13), podendo reunir imagem, som, animações etc. num só texto.

Neste contexto nosso guia tem indicações de subsídio orientador de ideias, estratégias didáticas e das intervenções desenvolvidas nas escolas a partir de nossa observação e registros, relacionadas a aprendizagem dos(as) estudantes, elencando aspectos que permeiam a sala de aula da EJA, como o perfil dos(as) estudantes, da escola e da própria comunidade, que deverá ser construído conforme as experiências colhidas durante a pesquisa.

Para Lévy, as informações recolhidas e apreendidas são, normalmente, registradas pelos indivíduos de forma que possam, ser acessadas e compartilhadas a qualquer momento na rede. “Desta forma, construímos a memória coletiva. Fortalecendo as experiências, respeitando as especificidades da modalidade da EJA e garantindo o direto a aprendizagem”.

Isso se traduz, em planejar atividades levando em consideração as estratégias que guiam os(as) estudantes e educadores através de um processo de aprendizagem que seja tanto eficaz quanto envolvente, cada passo é cuidadosamente planejado e executado para alcançar um objetivo maior a inclusão da diversidade na ação educativa.

Com o título, *Guia de boas práticas de ensino na educação de jovens e adultos: Estratégias que contextualizam a inclusão da diversidade na ação educativa*, com blocos de narrativas dos professores/as nos subtemas: Gênero, Privados de Liberdade, Igualdade racial, relações geracionais e a diversidade encontrada na EJA. Com recomendações que busquem auxiliar nas abordagens dos subtemas na prática educativa da EJA no contexto escolar.

Para (AUSUBEL et al., 1980; MOREIRA, 1998) considera três aspectos essenciais: o querer aprender (relacionado diretamente com temas de interesse dos estudantes), a estrutura cognitiva existente (suas ideias prévias e conceitos subsunções) e a utilização de um material potencialmente significativo (que facilite a construção do conhecimento pelos estudantes).

Propomos uma abordagem interdisciplinar, de forma unificada, sem fragmentações, com abrangência temática, a articulação dos subtemas. Fazenda (2013, p. 60) propõe “o conhecimento interdisciplinar como ser uma lógica da descoberta, uma abertura recíproca, uma comunicação entre domínios do saber, uma fecundação mútua”. Desta forma, contribuindo no desenvolvimento da prática

entendendo que esse é apenas um começo, com o intuito de, em pesquisas futuras possamos mostrar os resultados da implementação que esse almanaque proporcionou para o trabalho pedagógico corroborando para uma aprendizagem significativa.

Do ponto de vista metodológico fundamentou-se nas principais referências: as discussões sobre conceito de coreografias didáticas na educação, Zabalza (2006) e Silva (2011), a Educação de Jovens e Adultos e a Educação no Contexto dos Privados de Liberdade na Educação Básica.

O processo investigativo se deu no cotidiano de uma escola da Educação Básica de EJA de Pernambuco, dentro de Unidade Prisional, analisando três pilares: 1. Concepções pedagógicas para-EJA; 2. Contribuições das políticas públicas na prática educativa para-EJA; 3. As narrativas da inclusão da diversidade na ação educativa. Investigando dinâmicas, metodologias e estratégias que os professores estão utilizando no fazer pedagógico que possibilitem aprendizagens significativas, emancipatórias e de inclusão da diversidade, aos (as) estudantes da EJA. Assim, Freire (2011) relata:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos é meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu "saber de experiência feito" que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (p.101).

Estruturado com o objetivo de oferecer uma opção metodológica voltada para a ação pedagógica sob a ótica de uma coreografia didática, Zabalza (2009), na qual o(a) professor(a) tem de "organizar um processo complexo de oportunidades diferenciadas de aprendizagem profunda e acompanhar o itinerário pessoal que cada um dos estudantes segue nesse processo" (p.76). Ao longo deste trabalho irá se discutir várias literaturas pertinentes ao tema como Arroyo (2005), Gadotti (2007), entre outros que abordam a importância do papel do professor neste processo e como suas práticas podem ser otimizadas para melhor atender o público da EJA.

A expectativa é que esse Guia possa envolver e ampliar as ações da prática docente na construção de planejamento didático, que impulsionem aos(as) estudantes da educação básica da EJA das redes de ensino, aprendizagens significativas e emancipatórias, considerando as Boas práticas, como estratégias de adaptação

concreta em que as práticas se desenvolvem, adequando a demanda da sociedade e dos(as) estudantes - coerência, atualizações e progressividade a ação educativa.

3 PERCUSSO METODOLÓGICO

3.1 A pesquisa

Esta pesquisa foi de natureza quantitativa e qualitativa, com 4 professores da Escola Estadual Irmã Dulce (EEID), localizada na Unidade Prisional Penitenciária Feminina de Abreu e Lima e 4 estudantes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, selecionados pelas etapas de ensino da Educação Básica a qual as estudantes frequentam.

Os dados desta pesquisa foram coletados em 5 momentos distintos, compreendendo a análise documental a aplicação dos Instrumentos aos pesquisados o questionário sociodemográfico, a análise da narrativa através da observação e entrevista, examinando cuidadosamente e de forma sistemática as complexidades e os detalhes sutis das narrativas.

A pesquisa utilizou-se da triangulação de métodos combinados: questionários e entrevistas de perguntas abertas; análise de institucionais; questionários de avaliação; e a observação-participante do pesquisador (conversas orais formais e informais com os profissionais de educação na Unidade de Ensino com depoimentos espontâneos e eletrônicas em diversas ocasiões sobre as Boas práticas.

Nesse processo, exploramos os elementos que compõem a história, como personagens, enredo, simbolismo e estrutura, a fim de compreender mais profundamente sua essência e significado, para avaliação das Boas Práticas em relação as estratégias que contextualizam a inclusão da diversidade na ação educativa, na entrevista sociodemográfica com as estudantes foram levantados dados de frequência para a totalidade dos sujeitos relativos a gênero; idade; escolaridade; renda familiar aproximada; bem como duas perguntas subjetivas: 1) "suas aspirações profissionais e planos futuros? Desafios e barreiras específicas que as estudantes enfrentam em sua jornada educacional?".

Todo método de análise de dados, em sua essência, é uma metodologia interpretativa. Isso significa que ele segue procedimentos específicos, incluindo a preparação dos dados para análise. O objetivo desse processo é "extrair significado dos dados de texto e imagem" (Creswell, 2007, p. 194). No entanto, as estratégias analíticas podem variar em seus processos e terminologia.

A pesquisa está profundamente conectada ao universo da quantificação. Isso acontece porque o processo de análise de dados requer o uso de tabulações, fórmulas e sistemas pré-estabelecidos. Essas ferramentas nos permitem extrair significado e compreensão dos dados coletados, tornando a pesquisa um instrumento fundamental para compreender o mundo de maneira quantitativa.

A abordagem explorativa descritiva, combina a exploração inicial de temas com a ênfase na narrativa, para entender melhor as Boas práticas na ação educativa. Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória tem por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a tornar ele mais claro ou a construir hipóteses” (p. 41) e a pesquisa descritiva busca a “descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou, então o estabelecimento entre variáveis” (p. 42).

Na perspectiva qualitativa utilizamos a estratégia da triangulação que permite enxergar uma dada realidade sob diversos ângulos, minimizando vieses resultantes de uma única perspectiva de análise. Uma “estratégia que combina diferentes evidências com o propósito de fortalecer as conclusões sobre um fenômeno investigado”. (HOLANDA; FARIAS, 2020.p.1156).

A técnica de pesquisa, que utilizaremos perpassa pela, análise de Conteúdo defendida por Bardin (2011) que se estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação e a estrutura de análise o modelo sociolinguístico elaborado por Labov (1997) que desenvolve a organização em estruturas bem definidas: Resumo: sentença inicial da narrativa; Orientação: informações sobre o tempo, lugar, os participantes e comportamentos; Ação Complicadora: sentença que relata a sequência dos acontecimentos; Avaliação: sentido dado pelo narrador/a ao evento; Resolução: desfecho da ação complicadora; Coda: sentença final que retoma a narrativa ao tempo presente.

A análise das narrativas trará uma contribuição significativa para que possamos compreender, por meio das narrativas dos/as professores/as de EJA, as estratégias de contextualização da diversidade, a multidimensionalização, os critérios, a flexibilidade e contextos de boas práticas como resgate e reconhecimento de experiências exitosas.

Para as variáveis qualitativas serão descritas nas frequências simples e relativas e, para as variáveis quantitativas, será utilizada a média e desvio padrão ou mediana. Todos os instrumentos utilizados no método serão aplicados pela pesquisadora.

3.2 Campo sujeito

No primeiro momento, foi feita uma análise documental das Propostas Pedagógicas (PP) e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Irmã Dulce, selecionadas por conveniência. Nesta primeira etapa, procuraram-se por projetos alusivos às estratégias para as Boas Práticas, inclusão, diversidade, e outras ideias que pudessem ser identificadas como tentativas de ações educativas que possibilite aprendizagens significativas e emancipatórias para as estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em uma das observações, encontramos a qualidade da avaliação como prática do ensino sendo bem conduzida, permitindo identificar pontos fortes e áreas de melhoria, promovendo o desenvolvimento contínuo tanto das estudantes quanto dos profissionais da educação, estando intrinsecamente ligada aos processos de ensino e aprendizagem. Realizada de forma deliberada, sistemática e contínua, utilizando diversos métodos de coleta de informações. Monitoramento trimestral das informações sobre os processos, atividades e ações para pessoas privadas de liberdade e egressas do Sistema Prisional.

Mensurando os dados utilizando a interoperabilidade dos sistemas SIEPE (Sistema de Informação Educacional de Pernambuco) e SIAP (Sistema de Informação da Administração Prisional).

Garantindo a atualização e o acompanhamento da base de dados. Além disso, as estudantes são frequentemente convidadas a participar, por meio da autoavaliação, onde os professores fornecem devolutiva regular a todos(as) estudantes demonstrando a importância do trabalho coletivo que busca o aprendizado cooperativo e introspectivo.

Por se tratar de uma pesquisa sobre a prática dos professores, os debates e temas tratados visam contribuir para uma formação continuada mais ampla, que contemplem categorias que podem ter passado despercebidas durante o processo de profissionalização dos participantes. Ainda, a reflexão sobre a própria formação, identificando novas possibilidades e estratégias para a ação pedagógica, respondendo as demandas dos diferentes contextos culturais, sociais etc.

A abordagem de recrutamento escolhida, para essa pesquisa foi amostragem estratificada proporcional especificando quantos elementos da amostra serão retirados em cada estrato sejam eles, até 8 professores e 4 estudantes de EJA da Escola Estadual Irmã Dulce. Nesse método, os participantes serão escolhidos aqueles, que estão mais disponíveis para a pesquisa, garantindo que os participantes estejam bem informados sobre o objetivo da pesquisa, os procedimentos envolvidos e seus direitos como participantes. Além disso, assegurando-lhe a confidencialidade e o anonimato dos dados coletados, de acordo com as normas éticas e legais aplicáveis à pesquisa.

Iremos utilizar os resultados obtidos a partir de identificação, coleta e utilização de informações os dados secundários serão interpretados de forma cuidadosa, levando em consideração as limitações dos dados originais e as possíveis implicações para a nova pesquisa, garantindo a sua validade e a confiabilidade dos resultados.

3.3 Instrumentos

A análise dos dados será realizada utilizando a análise temática, que envolve a identificação, análise e relato de padrões (temas) dentro dos dados (Braun & Clarke, 2006). Esta abordagem permitirá identificar as boas práticas que promovem a aprendizagem significativa e emancipatória para os estudantes.

Para a análise de dados do grupo focal foi um processo meticuloso que envolveram várias etapas para garantir que as informações coletadas sejam interpretadas corretamente e fornecessem informações valiosas. Inicialmente, as participantes foram cuidadosamente selecionadas para representar as diversas perspectivas relevantes ao tema em estudo e responder a uma entrevista sociodemográfica. Seguimos um roteiro de 10 perguntas que nos guiaram na discussão durante as sessões do grupo focal, permitindo que as participantes compartilhassem suas opiniões e experiências de maneira estruturada. A análise dos dados iniciou com a transcrição das gravações, seguida pela leitura minuciosa para identificar temas, padrões e nuances nas respostas dos(as) estudantes.

Métodos como a análise temática podem ser utilizados para categorizar e interpretar os dados, permitindo que os pesquisadores destaquem as principais descobertas e compreendam melhor as percepções dos participantes. Este processo não apenas ajuda a identificar tendências e padrões, mas também pode validar ou aprimorar pesquisas quantitativas existentes, oferecendo uma compreensão mais profunda dos dados coletados.

De acordo com os objetivos da pesquisa, selecionamos alguns instrumentos mais comuns de coleta de dados, levando em consideração a validade, confiabilidade e eficácia de cada instrumento e o consentimento informado dos participantes antes de realizar a coleta de dados, garantindo a qualidade dos dados coletados:

1. Questionário com série de perguntas estruturadas e padronizadas que serão apresentadas aos participantes. Podendo ser aplicados online através do link <https://forms.gle/P6tgcFSaWenEB9Xs6> para os professores da Escola Estadual Irmã Dulce do sistema prisional, com duração em média de 20 minutos distribuídos em 3 etapas por formulário on-line. Buscando a praticidade no processo de coleta das informações sendo encaminhado via e-mail, ou através de um link, assim todos poderão responder de qualquer lugar.

2. Entrevista com perguntas diretamente aos estudantes participantes, feita pelo pesquisador, com duração de 10 minutos.

3. Observação i) durante a entrevista a ser realizada pela pesquisadora com registro no diário de bordo após transcrição da fala das estudantes quanto ao comportamento, interações ou eventos realizados na Escola Estadual Irmã Dulce; ii) durante conversas a ser realizadas pela pesquisadora, aos professores das observações, pensamentos ou experiências ao longo de um período da pesquisa. Os dados coletados nesta pesquisa gravações, entrevistas, fotos, filmagens etc., ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade do (pesquisador), no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos

Para os critérios de classificação utilizamos critérios de grupo ou categoria que são fundamentais para organizar e analisar os dados de forma significativa e responder às perguntas de pesquisa, os critérios de categorização visando a classificação de dados em categorias ou níveis específicos para fins de análise, os critérios de resposta a determinadas perguntas ou itens do instrumento de coleta de dados e os critérios de participação através da frequência de participação em eventos ou atividades relacionadas ao estudo. Os critérios de classificação são fundamentais para organizar e analisar os dados de forma significativa e responder às perguntas de pesquisa.

A abordagem de recrutamento escolhida, para essa pesquisa foi amostragem estratificada proporcional especificando quantos elementos da amostra serão retirados em cada estrato sejam eles, até 8 professores e 4 estudantes de EJA da Escola Estadual Irmã Dulce. Nesse método, os participantes foram escolhidos aqueles, que estão mais disponíveis para a pesquisa, garantindo que os participantes estejam bem informados sobre o objetivo da pesquisa, os procedimentos envolvidos e seus direitos como participantes. Além disso, assegurando-lhe a confidencialidade e o anonimato dos dados coletados, de acordo com as normas éticas e legais aplicáveis à pesquisa.

As entrevistas foram individuais, agendadas de acordo com a disponibilidade dos(as) professores duraram em média 30 minutos. Destacamos que inicialmente, explicamos a dinâmica da entrevista a cada participantes, e em seguida, pedimos para que fizessem um relato sobre sua formação, seu percurso profissional. Posteriormente, narrar as experiências na turma de EJA, as orientações que influenciaram em sua prática e para a aprendizagem de seus estudantes na perspectiva das estratégias que contextualizam a inclusão da diversidade na prática educativa.

Nossas perguntas teve o intuito de nos ajudar na compreensão de como é sistematizada ação educativa, como também auxiliar cada entrevista para que possamos detalhar as narrativas em atividades desenvolvidas na prática educativa. A opinião de que a multiplicidade de abordagens de pesquisa pode ser enriquecedora para o conhecimento científico (Hollis, 2002), entendendo-se que a questão central deva localizar-se nas opções teórico-metodológicas que repercutem na decisão dos níveis de análise da ação social circunscritos a um paradigma

Utilizamos os resultados obtidos a partir de identificação, coleta e utilização de informações dos dados secundários que foram interpretados de forma cuidadosa, levando em consideração as limitações dos dados originais e as possíveis implicações para a uma nova pesquisa, garantindo a sua validade e a confiabilidade dos resultados.

4 ANALISANDO AS PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este segmento da pesquisa desenvolvida na Escola Estadual Irmã Dulce no período de 2023 e 2024, revela as informações adquiridas através de observações em sala de aula, diálogos, resposta do questionário e entrevista, assim como a interpretação destes, com o objetivo de esclarecer os questionamentos propostos.

4.1 Campo empírico

4.1.1 Escola

Localizada em uma Unidade Prisional Feminina, a Escola Estadual Irmã Dulce pertence a rede estadual de ensino e atende as estudantes em privação de Liberdade da colônia penal feminina de Abreu e Lima (CPFAL). A unidade educacional está assentada em um prédio cedido pela gestão da unidade prisional e da Secretaria de ressocialização (SERES) da Secretaria de justiça e direitos humanos enquanto espaço escolar surgiu no ano letivo de 2010 como anexo escola da escola estadual Luiz Rodolfo de Araújo Júnior, iniciado suas atividades escolares com aula na modalidade da educação de jovens e adultos fase I e II e em 2011 com a implantação das fases III e IV, porém só no ano de 2014 foi implantada a educação de jovens e adultos do ensino médio mod.1º e 2º e em 2015 o mod.3º está localizada na rodovia PE 18 número 50 distrito industrial de Caetés II, Abreu e Lima.

Dispõe de uma biblioteca e de um laboratório de informática como recursos de apoio didático pedagógico.

Durante as observações, registros e análise das respostas identificamos um trabalho cooperativo, onde o coletivo participa das definições do trabalho pedagógico.

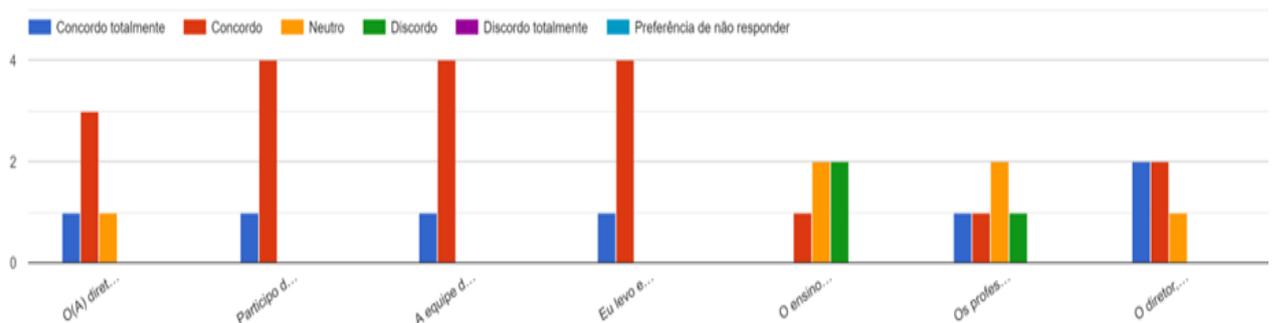
As boas práticas de ensino em um ambiente escolar que valoriza o trabalho coletivo são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a formação de uma comunidade educativa robusta e saudável. A promoção da cooperação através do aprendizado colaborativo permite que os alunos compartilhem conhecimentos, habilidades e experiências, enriquecendo o aprendizado mútuo e fomentando um ambiente onde a resolução de problemas em grupo se torna uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de habilidades críticas e a capacidade de considerar diversas perspectivas.

Além disso, o fortalecimento das relações sociais é alcançado ao criar um senso de comunidade no ambiente escolar, promovendo a inclusão, a empatia e o respeito mútuo, ao mesmo tempo em que reduz o isolamento e a sensação de solidão entre os estudantes. O desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação efetiva e a capacidade de negociação e cooperação, é incentivado pelo trabalho em equipe, preparando os(as) estudantes não apenas para o ambiente de aprendizagem, mas também para a vida em sociedade.

Selecionados para a pesquisa do trabalho coletivo na escola alguns itens que foram respondidos pelos(as) professores(as), de acordo com gráfico abaixo para os itens: (1) O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos na EJA; (2) Participo das decisões relacionadas ao meu trabalho; (3) A equipe de professores leva em consideração minhas ideias; (4) Eu levo em consideração as ideias de outros colegas, a cor vermelha demonstra maioria como concordar, indicando a disposição para o trabalho coletivo, porém para (5) O ensino que a escola oferece aos alunos é muito influenciado pela troca de ideias entre os professores e o (6) Os professores desta escola procuram coordenar o conteúdo das disciplinas entre as diferentes séries, se mostraram neutros.

Gráfico 3

QUANTO AO TRABALHO COLETIVO NO AMBIENTE ESCOLAR.



Fonte: Cintia Santos - 2024

Toda via, para o item (7) O diretor, professores e demais membros da equipe da escola colaboram para fazer esta escola funcionar bem, reconhece que a escola funciona com a colaboração de todos.

Por trabalho coletivo entende-se aquele realizado por um grupo de pessoas -diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros do Conselho de Escola e demais representantes da comunidade - que têm um compromisso com a -causa da democratização da Educação Escolar no País, no Estado, no Município, e que atuam com o objetivo de contribuir para assegurar o acesso do aluno à Escola, sua

permanência nela e a melhoria da qualidade de ensino. (FUSARI, 1992, p. 70).

A cidadania ativa é outro ponto relevante, pois o trabalho coletivo na escola prepara os(as) estudantes para serem cidadãos ativos e responsáveis na sociedade, ensinando-os a contribuir, respeitar as diferenças e participar ativamente de projetos comunitários. A responsabilidade compartilhada, enfatizada pelas boas práticas de ensino, cria uma cultura de apoio mútuo e colaboração, essencial para o sucesso coletivo e individual. Assim, a importância dessas práticas transcende o ambiente escolar, influenciando positivamente a sociedade como um todo.

Apesar do trabalho coletivo foram identificados, alguns problemas que influenciam no trabalho pedagógico decorrentes da aprendizagem dos(as) estudantes da EJA:

Tabela 4 – Problemas que influenciam o trabalho pedagógico.

ITEM	RESPOSTAS
Ocorrem na escola devido à carência de infraestrutura física e/ou pedagógica.	Concordo
São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.	Concordo
Ocorrem na escola, que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.	Discordo
Estão relacionados aos conteúdos curriculares, que são inadequados às necessidades dos alunos.	Discordo
Estão relacionados ao não-cumprimento do conteúdo curricular.	Concordo
Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do(as) professores(as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	Concordo
Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.	Concordo
São decorrentes do meio em que o aluno vive.	Discordo
Ocorrem devido à falta de aptidão e habilidades dos alunos, idosos e deficientes	Concordo
	Discordo
Estão vinculadas à baixa autoestima dos alunos.	Discordo
Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno.	Discordo

Fonte: Cintia Santos 2024

Nesta análise, fizemos o comparativo entre as respostas, com três indicadores, primeiro o PPP que tem como objetivo de conceber oportunidade de um futuro diferente para os(as) estudantes, sendo importante para a reflexão dos problemas existem e quais encaminhamentos que devem ser seguidos. O segundo

com as políticas públicas direcionadas a valorização do trabalho docente, ambiente de trabalho e formação continuada que causam desestímulo e insatisfação e as dificuldades dos estudantes essas devem ser trabalhadas de forma coletiva sistematizando ações.

De acordo com Veiga (1998 p. 23-28):

A construção do Projeto Político-Pedagógico é marcada por três atos distintos: ato situacional, no qual se descreve a realidade da escola; ato conceitual que diz respeito à concepção de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem; e ato operacional, que mostra as ações para a operacionalização do projeto.

Entre os achados da pesquisa encontramos o PPP, porém na resposta do questionário os (as) professores informaram que não sabiam como tinha sido desenvolvido.

Gráfico 4

COMO FOI DESENVOLVIDO O PROJETO PEDAGÓGICO DESTA ESCOLA?

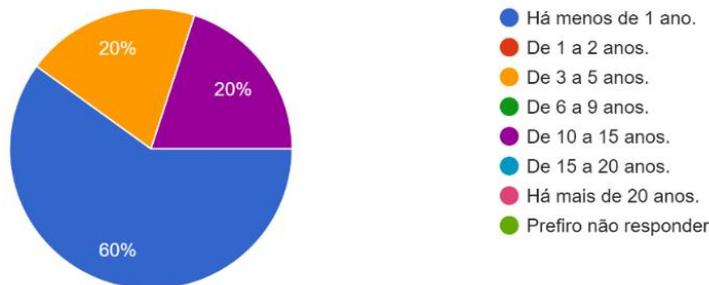
5 respostas



Fonte: Cintia Santos - 2024

Ao analisarmos o tempo de trabalho dos(as) professores (as) na escola temos um número significativo de 60% dos professores está trabalhando na Escola há menos de 1 ano, mostrando que precisa rever a atualização e/ou socialização do PPP, para estes professores.

Gráfico 5
HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?
 5 respostas

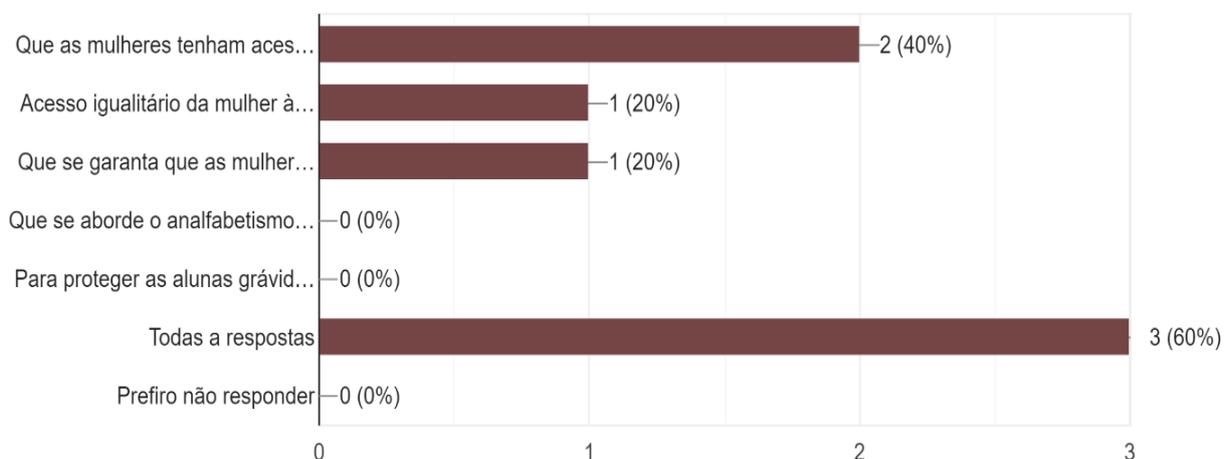


Fonte: Cintia Santos - 2024

Mesmo sem essa familiaridade com o documento, os professores desenvolvem projetos disciplinares que articulam os saberes e os conhecimentos curriculares. Fica evidente a necessidade de criar oportunidade da participação de todos na tomada de decisões, e a articulação com o PPP. Essa contribuição ajudará no registro e acompanhamento dos problemas de aprendizagens encontradas.

Um exemplo dessa relação do trabalho coletivo e a interdisciplinaridade nos temas desenvolvidos sobre as formas de discriminação que limitam o exercício pleno dos direitos econômicos, sociais e culturais pelas mulheres. Justificando a conexão entre as boas práticas de ensino. Trabalhar os direitos das mulheres é uma questão de justiça, igualdade e progresso social, principalmente no contexto de privação de liberdade.

Gráfico 4
FORAM DESENVOLVIDOS TEMAS SOBRE AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO QUE LIMITAM O EXERCÍCIO PLENO DOS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS PELAS MULHERES?
 5 respostas



Fonte: Cintia Santos – 2024

Ressaltamos a importância da formação continuada, que traz uma diferença na atuação e valorização profissional.

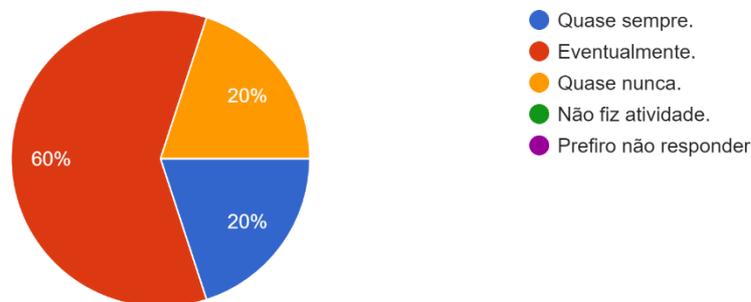
Uma das principais colaborações da Formação Continuada é quando os professores unem seus saberes, trabalhando de forma conjunta, por meio da comunicação e colaboração, em que cada um pode aprender com o outro (MOREIRA, 2006).

Apesar da observação das respostas entre formação continuada e a utilização dos conhecimentos em sua prática, evidenciando um distanciamento. Onde apenas 60% dos professores eventualmente as utilizam.

Gráfico 7

VOCÊ UTILIZA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?

5 respostas



Fonte: Cin6tia Santos - 2024

Assim, argumenta Garcia (1999, p. 27):

O desenvolvimento profissional é um desenvolvimento ao longo da carreira desde a formação Inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo, através da própria carreira [...]. O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem.

Segundo Tardif (2002), essa diversidade de conhecimentos, essenciais para a formação do professor, requer a habilidade de compreendê-los, incorporá-los e aplicá-los de forma direcionada à sua prática profissional. Desta forma destacamos a importância da valorização da formação continuada.

4.1.2 Estudantes

A escola estadual irmã Dulce integra as estudantes em regime de detenção provisória e aquelas que cumprem medidas de segurança, são precedentes das camadas populares, atualmente funciona em 3 turnos e atende aproximadamente 330 estudantes. Em seu objetivo no PPP, oportuniza a inserção das estudantes ao sistema educacional, de modo que após sua liberdade elas possam prosseguir seus estudos sem dificuldades, com maior probabilidade de inserção social e de ingresso ao mercado de trabalho.

Para esta pesquisa fizemos uma entrevista/questionário sócio demográfico dos(as) estudantes, com grupo focal.

Através da entrevista narrativa, não identificamos apenas como um registro de eventos passados, mas como um espaço para o diálogo, a compreensão e a empatia, promovendo uma maior consciência de si e dos outros.

A entrevista narrativa é uma ferramenta poderosa para a exploração da identidade e da experiência humana. "Ao recordar e articular as experiências pessoais, os indivíduos não apenas reconstróem suas histórias, mas também conferem sentido e coesão à sua existência" A citação de Josso (2004 p.40) ressalta a importância simbólica das memórias na construção da identidade, sugerindo que as recordações são mais do que meros eventos passados; elas são a essência daquilo que nos constitui como seres únicos. Este processo de reflexão permite uma compreensão mais profunda das forças que moldaram suas vidas e das crenças que sustentam suas visões de mundo.

Neste contexto quatro estudantes se prontificaram a responder a entrevista, com o objetivo de identificarmos indícios que apontem um deslocamento do pensamento e da vida. Segundo Ramos-do-ó (2010):

É pela análise das dinâmicas aí supostas que efetivamente poderemos compreender que as identidades são a um tempo coletiva e relacionais. Todo o jogo da subjetivação que Foucault procurou desvendar assenta sobre esta oposição: identificando o seu próprio nome como o nome de um sujeito particular, o ser humano está afinal a trabalhar sobre um conjunto de alter identificações. Escolho quase ao acaso algumas definições diferenciadoras ou categorias de ser: branco, mulher, aluno, anormal, homossexual etc. são estas e outras identidades hegemônicas que estão na origem da relação dos indivíduos consigo próprio, nos tipos de disposição e hábitos que vai inculcando (p. 25).

Sob essa perspectiva, as narrativas não são meramente exemplos empíricos para sustentar um argumento teórico; elas são contadas como histórias

únicas que reconhecem e narram as diversas conexões e a rica variedade de linguagens que têm entrelaçado as pessoas ao longo da história.

Apresentamos o perfil das estudantes entrevistadas, identificando-as pela letra E em seguida o número que difere uma das outras.

Tabela 5 – Narrativas das estudantes

Estudantes	Perfil dos(as) estudantes	Participação em programas sociais, educação dos pais e situação de moradia	Motivos que afastaram da escola
E 1	27 anos, feminino, mas destacou que gosta de mulheres, se considera parda	Recebe o auxílio, pais falecidos, reside em casa alugada na região metropolitana do Recife	Parou de estudar aos 16 anos, só voltou a escola depois que ficou presa na escola Irmã Dulce
E 2	25 anos, sexo feminino, se considera parda	Recebe o auxílio, mãe analfabeta, pai terminou os estudos, reside em casa própria na região metropolitana do Recife	Engravidou e a diretora não permitiu a ida para a escola
E 3	29 anos, sexo feminino, se considera parda	Mais que um salário mínimo, não informou sobre a escolaridade dos pais, reside em casa própria na região metropolitana do Recife	A diretora também não deixou ir para a escola
E 4	24 anos, sexo feminino, se considera parda	Recebe o auxílio, mãe e pai não terminaram os estudos na região metropolitana do Recife	Eu não gostava de ir não

Fonte: Cintia Santos - 2024

O acesso aos recursos educacionais, existentes na escola, todas foram enfáticas informando que é restrita a utilização, apenas se o professor estiver utilizando na dinâmica da aula.

Para as duas questões dessa narrativa que descreve o envolvimento na relação entre a escola e a vida, as estudantes destacaram:

- ✓ OS DESAFIOS: “voltar a estudar”; “tenho dificuldade de aprender”; “esqueci do que aprendi quando estava na escola”.
- ✓ O INCENTIVO: “a remissão da pena”; “oportunidade de emprego”; “ter um trabalho e a possibilidade de continuar os estudos”.

- ✓ **AS EXPECTATIVAS:** “começar a assinar e arrumar um emprego”; “não quero mais *“bulir”* com nada de errado na minha vida”; “cuidar dos meus filhos netos e da família, melhorar, arrumar um emprego e sair dessa vida”.

Através da narrativa, somos convidados a olhar para dentro de nós mesmos e para fora, em direção à comunidade e à sociedade em geral, reconhecendo que cada história é um fio na trama da vida humana. Ao fazer isso, podemos começar a apreciar a diversidade e a riqueza das experiências humanas, bem como a capacidade de cada pessoa para o crescimento e a transformação. A entrevista narrativa, assim, serve não apenas como um registro de eventos passados, mas como um espaço para o diálogo, a compreensão e a empatia, promovendo uma maior consciência de si e dos outros.

A análise se concentra em vincular as narrativas de uma vida às narrativas de outras, reconstituindo as emoções e pensamentos que se entrelaçam em um instante específico dentro de um ambiente definido de interações. O objetivo é questionar experiências bem definidas, examinando como elas influenciam na formação dos indivíduos, destacando seus impactos e descontinuidades.

Nessas narrativas observamos o papel que desempenha a escola na esperança e transformação dessas estudantes. Destacamos o sentimento de voltar para casa, de recomeço, de esquecer esse momento que estão passando e a importância dos incentivos que estão sendo oportunizados.

Identificamos a questão racial, de como elas se identificaram, fazendo questão de dizer que “se considera parda”. Como uma afirmação do pertencimento racial. Uma outra questão foi a performance de gênero, dúvidas associadas a ser homem, mulher ou outras identidades de gênero. Expressando em sua narrativa não ao gênero e sim como vivenciam seu gênero.

Ao compartilhar suas histórias, foi possível criar pontes entre o pessoal e o coletivo, entre o íntimo e o universal. Essas histórias pessoais, quando tecidas juntas, formam o rico tapeçar da experiência humana, destacando a interconexão entre os indivíduos e o mundo ao seu redor. Além disso, a prática da entrevista narrativa pode revelar padrões, temas e reflexões que, de outra forma, poderiam permanecer ocultos na complexidade da experiência vivida.

A pesquisa se aprofunda na análise das boas práticas de ensino que consideram a diversidade no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com Freire (1996), o processo educativo deve ser construído a partir da realidade do aluno, valorizando suas experiências prévias e considerando suas especificidades. Portanto, é fundamental que as práticas pedagógicas implementadas na EJA estejam alinhadas com essa perspectiva inclusiva.

A inclusão da diversidade na ação educativa é um desafio que requer estratégias pedagógicas adequadas e eficazes para garantir aprendizagens significativas e emancipatórias. Segundo Gadotti (2007), a educação deve ser um espaço aberto à diversidade, onde todos os estudantes tenham oportunidades iguais de aprender. A partir dessa visão, é importante identificar como são definidos os critérios para contextualizar a diversidade nas turmas de EJA.

Nesse sentido, torna-se essencial verificar as boas práticas que possibilitem aprendizagens significativas para os(as) estudantes de EJA, levando em consideração suas particularidades. Conforme Morin (2001), aprender não é apenas adquirir conhecimentos, mas também desenvolver competências e habilidades que permitam ao indivíduo atuar de forma autônoma em sua realidade.

4.1.3 Professores

O quadro de professores(as) da Escola é formado por profissionais aprovados em concurso público e que possuem vínculo permanente, exercendo atividades que correspondem às suas áreas de especialização aos componentes curriculares. Em relação à sua formação acadêmica, todos possuem graduação em cursos de licenciatura, qualificando-os(as) para o ensino em seus componentes curriculares.

Analisamos que os professores investem na qualificação profissional e na carreira docente em cursos de pós-graduação 40% com especialização com carga horária mínima de 360 horas, 20% com mestrado, 20% com doutorado e apenas 20% não fez nem completaram um curso de pós graduação, destes com 40% dos cursos na área da educação e 40% em outras áreas.

Em relação a participação em formação continuada 100% dos professores que responderam ao questionário, que participaram de formação continuada nos últimos 2 anos com uma carga horária mínima de menos de 20 horas.

O objetivo da formação continuada é caracterizar o professor como facilitador do aprendizado, em vez de um mero transmissor de informações. Isso implica em capacitar os educadores para criarem ambientes de ensino que estimulem a participação ativa dos alunos, promovendo a construção conjunta do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas.

Quando o professor se torna um facilitador, ele também inspira, guia e motiva os(as) estudantes em sua jornada educacional. Destacamos Cunha (2018), a professoralidade reflete na profissão em ação e em seu conjunto pressupõe os saberes próprios da formação instituídos em um contexto de experiência docente. Resultando em boas práticas na ação educativa.

O quadro docente apresenta com 60% do sexo masculino e 40% do sexo feminino, na faixa etária 34 e 55 anos.

Em relação às implicações dos achados, eles reforçam a relevância do planejamento pedagógico e da formação docente na EJA. A construção de coreografias didáticas adequadas pode contribuir para a superação dos desafios enfrentados nesse campo educacional, conforme discutido por Arroyo (2005). Portanto, é fundamental que os(as) professores(as) sejam capacitados para desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam o ensino e a aprendizagem dos alunos da EJA.

Os resultados obtidos indicam que a utilização das boas práticas colabora na elaboração das coreografias didáticas podem trazer benefícios significativos para o processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, a pesquisa revelou que a valorização das experiências exitosas dos(as) educadores é uma estratégia importante para promover a troca de conhecimentos e experiências entre os profissionais da área, contribuindo para o enriquecimento das práticas pedagógicas.

É fundamental o conhecimento do perfil do(a) estudante da EJA e de como é consolidada a aprendizagem em seus diferentes ambientes, para muitos professores, lidar com diferentes níveis cronológicos e mentais é angustiante. Levando-o a um grande dilema, como articular o currículo levando em consideração as teorias de aprendizagens?

Relacionamos as respostas dos professores quanto a sua prática e suas estratégias, pedagógicas utilizadas no ambiente educacional desafiador, identificamos elementos que contribuíram para uma aprendizagem significativa e emancipatória. Esta análise pode prover subsídios valiosos para educadores, e outros tomadores de decisão envolvidos na formulação e implementação de políticas educacionais destinadas à EJA e a população privada de liberdade.

Delimita-se de maneira abrangente as etapas teóricas e metodológicas para a elaboração da ação educativa, fundamentada nas Boas Práticas. por diversas áreas do saber.

Tabela 7 - As boas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as) da EJA

PRÁTICAS	Semanal	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Nunca	Prefiro não responder
Elencar os conteúdos a serem explorados e seus respectivos objetivos: Geral e Específicos	1	2	2	-	-
Conversar sobre o que os educandos já sabem sobre o conteúdo explorado: perspectiva da totalidade empírica.	3	1	1	-	-
Descrever o que deve ser levado em consideração no momento de apresentação do conteúdo, que explore a prática social e o conhecimento científico do educando	2	2	1	-	-
Identificar o que os estudantes gostariam de saber a mais acerca dos conteúdos explorados.	2	2	1	-	-
Definir o conteúdo empírico a ser explorado.		3	2	-	-
Registrar acerca do uso dos conteúdos que os educandos fazem na prática social cotidianas.	3	1	1	-	-
Identificar problemas mais relevantes oriundos da prática social e dos conteúdos.	3		2	-	-
Registrar as questões problematizadoras em cartazes expostos na sala de aula até finalizar o estudo de um conteúdo/temas.	-	2	2	1	-
Definir a pertinência/relevância das dimensões de acordo com o conteúdo com a turma e com os objetivos, com o intuito de ampliar a aprendizagem do educando.	-	1	4	-	
Relacionar a construção do conhecimento com o conteúdo as dimensões (histórica, sociais, econômicas, políticas, religiosas, éticas, etc.) .	1	4		-	-
Utilizar estratégias didáticas para enriquecer o processo de reelaboração de conceitos, ou desconstrução de conceitos baseados no senso comum, por conceitos científicos, a partir de questionamentos, explicações mais claras, retomadas de conteúdos mais complexos, em uma ação interativa entre professor e educandos acerca dos conteúdos explorados.	2	2	1	-	-
Explorar os recursos humanos e materiais necessários para consolidação do processo educativo.	2	2	1	-	-
Evidenciar atividades que orientem os alunos adquirir aprendizagem acerca do conteúdo explorado.	3	2		-	-
Lidar com situações que lhes sejam familiares e que apresentem temas do interesse dos alunos	3	1	1	-	-
Experimentar situações reais que interferem com os conteúdos explorados e que devem ser levados em consideração a aprendizagem	2	1	1	1	-
Confrontar o saber empírico com o saber científico.	1	3	1	-	-
Pôr em prática o novo conhecimento apreendido	1	4		-	-
Responder ou resolver questões do cotidiano, utilizando o novo conhecimento adquirido(considerando seu entorno, sua realidade imediata e global)	-	3	1	1	-

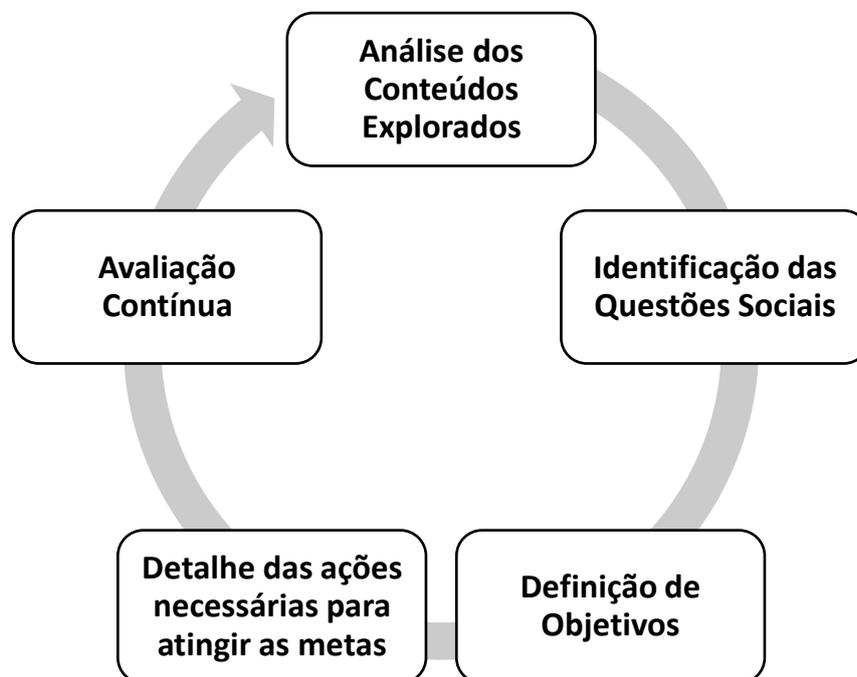
Fonte: Cintia Santos - 2024

Evidenciamos o aspecto interdisciplinar e o princípio da totalidade e contextualização, o que facilita a análise de um único conteúdo em suas múltiplas resoluções, investigado.

Baseia-se na ideia de que o ensino não deve ser estático, mas sim fluido e adaptável às necessidades dos estudantes (PEREIRA, 2019). Na EJA, essa abordagem assume uma importância ainda maior, uma vez que os(as) estudantes muitas vezes trazem experiências e conhecimentos prévios que podem ser integrados ao processo de ensino-aprendizagem (MOURA, 2012).

Na ação educativa, encontramos na nossa pesquisa as coreografias didáticas, pensadas através de um planejamento com objetivos e metas, considerando os conteúdos explorados e sua correlação com as questões sociais, de inclusão e o respeito a diversidade, seguindo as etapas:

Gráfico 8 – Ação educativa



Fonte: Cintia Santos - 2024

Ressaltamos a importância de políticas educacionais que incentivem o uso de metodologias, como as coreografias didáticas, na educação de jovens e adultos. Conforme Santos (2017), é necessário que haja uma mudança de paradigma na educação, no sentido de valorizar mais as práticas pedagógicas inovadoras e criativas.

É essencial que existam conteúdos estruturantes fundamentais, os quais devam ser compreensíveis para todas as escolas. Esses conteúdos constituem o princípio organizador de um trabalho mais abrangente, em torno do qual se concentram as diversas atividades.

Através das observações, entrevistas e registros destacamos que as boas práticas envolvem uma série de elementos, incluindo a consideração das características dos(as) estudantes, a adequação do conteúdo à realidade dos(as) estudantes, a inclusão de elementos lúdicos e criativos e a utilização da dança como instrumento de ensino. Esses fatores foram encontrados em todas as práticas analisadas neste estudo, na qual organizamos em cinco estratégias utilizadas pelos(as) professores(as) que contextualizam a inclusão da diversidade na ação educativa.

Figura 1 - Cinco estratégias que se destacam como Boas Práticas



Fonte: Cintia Santos - 2024

Na prática dos professores, diversas características emergem nessa complexa rede de relações: o conhecimento, a instituição na qual estão inseridos, a coletividade, os(as) estudantes, a estrutura escolar, as dinâmicas de trabalho, as políticas educacionais vigentes e o contexto histórico atual. Uma articulação clara entre todos esses elementos pode se configurar como uma possibilidade para uma postura reflexiva dinamizada pela práxis, compreendida como “uma reflexão em função da ação” (FRIGOTTO, 1994, p. 81).

Neste contexto as boas práticas de ensino da Escola Estadual Irmã Dulce, emerge como um espaço de transformação, onde os(as) professores(as) podem redefinir suas identidades, definindo as estratégias da ação educativa, para desafiar limites e a transformação de vida, reacendendo as grades e oferecendo esperança. Nos lembra que, mesmo nas circunstâncias mais difíceis, o conhecimento pode ser uma chave para a transformação e a liberdade. As mulheres reclusas encontram na sala de aula um espaço de resgate da dignidade e da autoestima, onde podem vislumbrar um futuro diferente.

Para Zabalza (2006), o processo de aprendizagem do aluno está intimamente ligado à maneira, dinâmica e didática com que o professor relaciona os conteúdos. O conhecimento não é apenas um acúmulo de informações; é uma jornada de descoberta, um convite para explorar o mundo e a nós mesmos.

O(a) professor(a), desempenha um papel de extrema importância na condução dessa dança, adequando o tempo, o espaço a sua função de educador, ao realizar trocas significativas como: interações sociais, compartilhamento de informações, desenvolvendo a expressão de afetividade e troca de ideias. Ele é o catalisador da transformação, o guardião das oportunidades e o construtor de futuros brilhantes.

Tornando legítimo a construção do saber, “(...) um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder” (FOUCAULT, 1977, p. 166). Sobrepondo o caráter disciplinar da escola.

Em relação às implicações desses achados, é possível apontar que a educação deve ser compreendida como um direito humano fundamental, inclusive para aqueles que estão privados(as) de liberdade. Além disso, a pesquisa reforça a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso e a qualidade da educação no contexto prisional, bem como formação adequada para os profissionais que atuam nessa área (Alves et al., 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conformidade com a perspectiva deste Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica, desenvolvemos uma pesquisa cujo foco, foi possível abordar de forma profunda e crítica as bases conceituais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação no Contexto dos Privados de Liberdade. A investigação permitiu desvelar a complexidade dessa temática, que envolve uma série de particularidades e desafios em seu desenvolvimento.

Foi evidenciado que a EJA é uma modalidade de ensino significativa para o processo de inclusão social, pois se propõe a garantir o direito à educação básica para pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada. Essa modalidade educativa possui uma importância ímpar na construção da cidadania, na elevação da escolaridade, bem como na qualificação profissional dos indivíduos.

No contexto prisional, tornou-se patente que a educação é um direito humano fundamental que deve ser garantido também aos privados de liberdade. A educação nas prisões representa um importante instrumento para a ressocialização dos detentos, podendo contribuir para a redução da reincidência criminal. Entretanto, observou-se que este direito ainda é negligenciado em muitas instituições prisionais brasileiras, o que demanda urgência em políticas públicas voltadas para este setor.

Os resultados deste estudo têm implicações notáveis tanto para os gestores das políticas públicas quanto para os profissionais da educação atuantes na EJA e no sistema prisional. Evidenciou-se a necessidade de se repensar as estratégias pedagógicas utilizadas, bem como a importância de se investir na formação continuada dos educadores, visando uma prática pedagógica mais inclusiva e transformadora. Ressalta-se que o direito à educação é inalienável e deve ser garantido a todos, independentemente de sua condição ou circunstância.

A partir da análise dos resultados obtidos, nota-se que a educação de jovens e adultos (EJA) e a educação no contexto de pessoas privadas de liberdade são áreas que necessitam de maior atenção e investimento por parte das políticas públicas. Ambas as modalidades de ensino são fundamentais para a promoção da cidadania e a ressocialização dos indivíduos. Possibilitando aos(as) detentos(as) o acesso ao conhecimento.

Foi possível identificar as características próprias das narrativas, com a qual organizamos em cinco estratégias estruturadas de desenvolvimento das boas práticas. Mantivemos o foco em três categorias centrais tratadas neste guia: o contexto da sala de aula na unidade prisional feminina, o contexto da inclusão da

diversidade em turmas de educação de jovens e adultos e o contexto das boas práticas.

Essa metodologia contribui para o fortalecimento das relações interpessoais e para a construção de uma comunidade de aprendizagem. É uma jornada colaborativa onde cada um contribui e se beneficia do coletivo. Durante esse processo, as pessoas não apenas adquirem conhecimento, mas também compartilham experiências e constroem significados em conjunto com outros membros da comunidade.

Os resultados obtidos a partir da pesquisa de campo e bibliográfica apontaram para a eficácia da construção de coreografias didáticas como ferramenta de ensino na educação de jovens e adultos. Foi possível perceber o desenvolvimento dos(as) estudantes nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Os achados do presente trabalho têm implicações importantes para políticas públicas em educação. A necessidade urgente de investimentos na EJA e na educação dos privados de liberdade. Além disso, enfatiza-se a importância de estratégias pedagógicas adequadas às especificidades desses públicos.

Sugerindo a incorporação de práticas educativas nas turmas da EJA e instituições de ensino da educação em prisões, visando resultar em uma redução significativa na ressocialização. No entanto, essa proposta demanda uma revisão dos currículos tradicionais, privilegiando abordagens pedagógicas mais críticas e contextualizadas. Ressaltando a necessidade de uma abordagem mais holística para esses temas, que leve em consideração tanto as necessidades específicas dos(as) estudantes quanto as condições materiais nas quais essa educação ocorre e a formação dos professores.

A Educação em ambientes prisionais desempenha um papel crucial na ressocialização e na promoção dos direitos humanos dos(as) detentos(as). Para que essa modalidade de ensino seja eficaz, é imperativo que sejam elaboradas propostas que considerem a diversidade e a especificidade desse contexto. Um projeto educacional específico, solidário e inovador é fundamental para romper com as barreiras impostas pelo sistema prisional.

Neste cenário desafiador, é importante algumas estratégias e abordagens que podem transformar a Educação Prisional em uma ferramenta poderosa para a reinserção social e a construção de cidadania dentro das escolas de educação de jovens e adultos quanto nas escolas do sistema penitenciário. Afinal, a educação é uma luz que pode iluminar os caminhos daqueles que buscam uma segunda chance.

Vamos adentrar esse universo educacional, onde a esperança e o conhecimento se entrelaçam, e descobrir como podemos construir um futuro mais justo e humano para todos, independentemente das grades que os cercam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Marcia Angela da S. Monitoramento e avaliação do Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015 / 2025): contribuições para o debate à luz do PNE 2014-2024. Brasília: ANPAE, 2022.

ANDRÉ, Marli E. A. "Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa: oposição ou convergência?": Cadernos CERU. 3 ed. São Paulo, 1991, p. 161-5.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 1998.

ARROYO, M. G. Escola coerente à Escola possível. São Paulo: Loyola, 1997.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. & HANESIAN, H. Psicologia educacional. 2 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção do conhecimento: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plântano, 2003.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. 2 ed. London: Journal of Curriculum Studies, v. 24, 1992, p. 97-115.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo: Tradução: Luiz Antero Reto. Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. Reforming Education and Changing School: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

Brasil, Ministério da Educação e Cultura. Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília-DF. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 6 abr. 2023.

BRUNER, J. Atos de significação: Trad. Sandra Costa. 2 ed. São Paulo: Artmed, 2002.

CAVALCANTI, Ana Claudia Dantas. Educação. Santa Maria: Construção das Políticas de Educação de Jovens e Adultos em Pernambuco: qual a racionalidade? Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442019000100016&lng=pt&nrm=iso. Santa Maria, 2019. Disponível em: . Acesso em: 6 abr. 2023.

CERTEAU, Michel de . A invenção do cotidiano: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

Creswel, JW. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens. São Paulo: Penso Editora LTDA, 2014.

DELORS, Jacques. Um Tesouro descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

DMITRUK, H. B. (Org.). Diretrizes de Metodologia Científica. 5 ed. Chapecó: Argos, 2001.

FÁVERO, Osmar. Lições de História: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: Oliveira, Inês Barbosa & Paiva, Jane (orgs). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, v. Coleção O sentido da Escola, 2004, p. p. 13-28.

FLICK, U. Entrevista episódica: Em M.W.Bauer & G. Gaskell. (orgs.), Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, (2002), p. 114-126.

FONSECA, S.G E VIEIRA, M.C. Política de educação de jovens e adultos no Brasil: experiências e desafios no município de Uberlândia –MG (anos 80 e 90): Anais da 23ª reunião anual da ANPED.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática e docência pedagógica: um olhar a partir da epistemologia do conceito: Rev. Bras. Estud. Pedagógico. 97 (247). <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. 2016. Disponível em: . Acesso em: 6 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. A Educação na cidade. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Editora Paz e Terra; 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FUSARI, J. C..A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar. In: BORGES, Abel S. et al. A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública. São Paulo: FDE, 1992, p. 69-77.

GADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo: Ática, 1988.

GARCIA, Pedro Benjamim . O Olho de Outro: algumas anotações sobre alfabetização de adultos. In: GARCIA, Pedro et al. 3. ed. Cadernos de Educação Popular. Petrópolis: Vozes/Nova - Pesquisa e Assessoria em Educação, v. 8, 1985, p. 9-18.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 4 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2007.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓMEZ, A. I. P. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 13-26.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, v. 14, 2000, p. 108-130.

HERING, T.et al. Take a SIP of this: peer-to-peer promotion of strong instructional practice international. Journal of Teaching and Learning in Higher Education: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1151088>. 3 ed, v. 29. 2017, p. 571-579.

JOVCHELOVITCH, S & Bauer, M.W.. Entrevista narrativa: Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático, Petrópolis, p. 90-113, 2002.

JOSSO, Marie-Cristine. Caminhar para si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

KOHAN, Walter Omar; KENNED, David. Filosofia e Infância: possibilidade de um encontro. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

LABOV, W. Some Further Steps in Narrative Analysis: In: Journal of Narrative and Life History, 7 (1-4). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate, 1997, p. 395-415.

LEVY, Pierre. As tecnologias da Inteligência: – O futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1990.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J.; Tello, C. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, [S. l.]: Arizona State University, v. 24, n. 75, p. 1-16, 2016.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital: In: Hipertexto e Gêneros Digitais. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MARIANO, R.; MORENO, B. Evasão escolar favorece a entrada de jovens no mundo do crime: Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/evas%C3%A3oescolar-favorece-a-entrada-de-jovens-no-mundo-docrime-1.492943>. 2017.

MARQUES, L. R. Protagonismo escolar em diversidade, diferenças e direitos. In: SCOTT, P; LEWIS, L; QUADROS, M. T. de. Gênero, diversidade e desigualdade na Educação: interpretações e reflexões para a formação docente. Publicações Especiais do Programa de Pós Graduação em Antropologia/FAGES Universidade Federal de Pernambuco: Universitária UFPE, 2009.

MAÇAIRA É. De F. L.; SOUZA, K. M.; GUERRA, M. M. D. (Org.) Política de ensino da rede municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular. Recife: Secretaria de Educação, esporte e lazer, 2012.

MINAYO, MCS. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIRANDA, Sicero Agostinho; PEREIRA, Eliane Corrêa; PEREIRA, Vilmar Alves. Educação de Jovens e Adultos, História, Concepções e Realidade: In. Olhares Sul-Rio Grandenses Sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular. Passo Fundo: Méritos, 2016. 256 p.

MORAES, C. M., Carvalho, L. S., Costa, T. S., Negreiros, F., & Freire, S. E. A. (2019). Políticas educacionais e Psicologia: Uma revisão da literatura. Psicologia: Teoria e Prática, 21(3), 228-254.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas: Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Educação por escrito: Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. 2 ed. Porto Alegre, v. 40, 2014, p. 154-164.

NEGRET, Fernando. Meta: Avaliação: A identidade e a importância dos Mestrados Profissionais no Brasil e algumas considerações para a sua avaliação. Rio de Janeiro, v. 1, 2009, p. 141-149. (2).

OLIVEIRA, A. B. & Silva, S. M. C. A. (2018). Psicologia na promoção da Saúde do Estudante Universitário. Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, 7(3), 363-374. <http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rps.v7i3.1913>

NOSELLA, P. Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. Revista Brasileira de Educação, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S141324782007000100011>.

NOVAK, J. D.; CANÃS, A. J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los: Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/45363297_A_teorija_subjacente_aos_mapas_conceituais_e_como_elabora-los_e_usa-los. 2010.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D.B. Aprender, criar e utilizar o conhecimento. Lisboa: Plátano, 2000.

OLIVEIRA, P.S. Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 1999.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação Escolar de Adultos em Privação de Liberdade: Limites e Possibilidades. ANPED, 2004.

RAMOS DO Ó, Jorge. Para uma crítica das artes da existência e da ideia de consciência na modernidade: a problematização foucaultiana. In: ABRAHÃO, Maria Helena; VICENTINI, Paula P. (orgs.). Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SALOMON, Delcio. Como fazer uma monografia. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 19 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Felipe Francisco. Cruzados no século XX - O Movimento Tradição, Família e Propriedade (TFP): origens, doutrinas e práticas. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

SILVA, Rouseane. Diversidade e Relações Intergeracionais – O Não Lugar da Pessoa idosa na EJA: Artigo (Dossiê Temático). Projeto Político Pedagógico - CEF 206. UFRN, 2009.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos: In.: Formação de educadores de jovens e adultos. Organizado por Maria Margarida Machado. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. 184 p.

SOUZA, João Francisco. Proposta Curricular: Ensino Fundamental. Recife: NUPEP/UFPE/ Edições Bagaço, 1998.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Marco de Ação de Belém: Sexta conferência internacional de educação de adultos – CONFINTEA VI. Brasília: UNESCO, 2010.

VIEIRA, F. Para uma pedagogia da experiência na formação pós-graduada de professores: Indagatio Didactica. 1 ed, v. 1. 2009, p. 32-75.

VIEIRA, Sonia. Como elaborar questionários. São Paulo: Atlas, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria G. de (orgs.). Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.p. 23-28

YIN, Robert K. Estudo de caso: Planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, Reimpressão 2001.

ZABALZA, M.A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APENDICE A – TCL DA ESTUDANTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDANTE

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa ***“As narrativas de boas práticas de ensino na Educação de Jovens e Adultos: Estratégias que contextualizam a inclusão da diversidade na ação educativa”*** para inclusão e garantia de direitos a aprendizagem aos Jovens Adultos e Idosos”, que está sob a responsabilidade da pesquisadora CINTIA GONÇALVES DOS SANTOS, residente à rua Casimiro de Abreu 256, Vila Torres Galvão, Paulista - PE, CEP 53.403-480 - Telefone 81 9 9319-9177 e e-mail cintia.gsantos@ufpe.br, para contato com pesquisador responsável (inclusive ligações a cobrar).

A pesquisa está sob a orientação da Professora Dr^a MARCIA REGINA BARBOS Telefone: + 351 915118901, e-mail marcia.barbosa@ufpe.br.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

A pesquisa tem como objetivo investigar, as dinâmicas, as metodologias e estratégias utilizadas pelos professores da Educação de Jovens e Adultos na Penitenciária Feminina de Abreu e Lima - Escola Estadual Irmã Dulce , que possibilitam uma aprendizagem significativa e emancipatória para os estudantes da EJA, sua participação consistirá em responder a entrevista, com duração em média de 8 minutos com o grupo focal de até oito estudantes.

O estudo poderá trazer RISCOS como alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante; Cansaço ou aborrecimento, neste contexto asseguraremos sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida, cabendo ao pesquisador proporcionar assistência imediata. Por se tratar de uma entrevista com caráter coletivo - grupo focal, é possível que durante sua realização ocorram embates e discussões, gerando assim desconforto. Esses riscos devem ser sanados na própria dinâmica do grupo por parte do moderador responsável. Bem como a responsabilização pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da entrevista e registro das observações.

A pesquisa trará como BENEFÍCIOS direto através dos dados e evidências coletadas a repensar as práticas pedagógicas, o desenvolvimento de novas habilidades e metodologias, com conhecimento e evidências da realidade local para apoiar a incorporação de ações que contextualizam a diversidade e a inserção social das reeducandas. Essas informações embasadas cientificamente permitirão implementação de políticas públicas mais eficazes, possibilitando a promoção de qualidade digna de

vida, a partir do respeito aos direitos humanos, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Os resultados serão encaminhados, em formato de um guia prático a biblioteca da Escola Estadual Irmã Dulce, entidades públicas e colaboradores, o que também servirá de base para melhoria de políticas públicas para formação de professores de EJA .

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc, ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade do (pesquisador), no endereço rua Casimiro de Abreu 256, Vila Torres Galvão, Paulista - PE, CEP 53.403-480 - Telefone 81 9 9319-9177 e e-mail cintia.gsantos@ufpe.br , para contato com pesquisador responsável (inclusive ligações a cobrar)., pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar Resolução CNS nº 510 de 2016 e/ou Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) órgão que analisa e avalia projetos de pesquisa que envolvem seres humanos, do Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão da UFPE (no endereço: (A Rua Dr. João Moura, 92 Bela Vista, Matriz - VITORIA DE SANTO ANTAO - PE, CEP: 55.612-440, Telefone (81)3114-4152 – e-mail:: cep.cav@ufpe.br).

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo: **As narrativas de boas práticas de ensino na Educação de Jovens e Adultos: Estratégias que contextualizam a inclusão da diversidade na ação educativa**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento.

Local e data _____, ___/___/___

Assinatura do participante: _____

APENDICE B – TCL DO(A) PROFESSOR(A)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROFESSOR

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa ***“As narrativas de boas práticas de ensino na Educação de Jovens e Adultos: Estratégias que contextualizam a inclusão da diversidade na ação educativa”*** para inclusão e garantia de direitos a aprendizagem aos Jovens Adultos e Idosos”, que está sob a responsabilidade da pesquisadora CINTIA GONÇALVES DOS SANTOS, residente à rua Casimiro de Abreu 256, Vila Torres Galvão, Paulista - PE, CEP 53.403-480 - Telefone 81 9 9319-9177 e e-mail cintia.gsantos@ufpe.br, para contato com pesquisador responsável (inclusive ligações a cobrar).

A pesquisa está sob a orientação da Professora Dr^a MARCIA REGINA BARBOS Telefone: + 351 915118901, e-mail marcia.barbosa@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa.

Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que indique seu consentimento ao final deste documento. Uma via será encaminhada diretamente ao seu e-mail e outra via ficará com o pesquisador responsável. O(a) senhor(a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, sendo possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

DESCRIÇÃO DA PESQUISA E ESCLARIMENTO DA PARTICIPAÇÃO: Essa pesquisa está sendo realizada como parte do desenvolvimento da dissertação de mestrado da pesquisadora responsável, o seu objetivo é analisar o que revelam, no que diz respeito a formação de professores, as crenças e atitudes sobre as boas práticas que os professores da EJA possuem. Os dados serão coletados em dois momentos. O primeiro momento se refere à aplicação de um questionário através do formulário eletrônico via Google Forms, no link <https://forms.gle/im1hiGy3WjQxm3SA9>, composto por três elementos: i) questionário sociodemográfico; ii) escala de avaliação de crenças e atitudes em relação a prática educativa; iii) questionário para avaliação dos resultados que demonstrem a evolução da ação educativa. Prevê-se um tempo médio de vinte minutos para responder o questionário. O segundo momento de coleta se refere à realização de grupo focal, que terá duração em média de uma hora conforme a disponibilidade dos professores na Unidade de ensino para sua plena realização e será feito registro das observações. A dinâmica dos grupos focais se dará da seguinte forma: os participantes serão distribuídos em grupos e estimulados a debater e refletir sobre a temática da pesquisa e temas próximos que surjam a partir da conversa. Apenas o primeiro momento será de forma eletrônica, buscando a praticidade no processo de coleta das informações sendo encaminhado via e-mail, ou através de um link, assim todos poderão responder de qualquer lugar.

RISCOS: Aqui indicamos que as temáticas podem envolver experiências pessoais com o público de reeducandos(as) e isso rememorar momentos que provoquem emoções, tomar o tempo do pesquisado ao responder ao questionário/entrevista, cansaço ou vergonha ao responder às perguntas. Ainda, por um dos instrumentos ser de caráter coletivo (grupo focal, é possível que durante sua realização ocorram embates e discussões, gerando assim desconforto. Esses riscos devem ser sanados na própria dinâmica do grupo por parte do moderador responsável.

BENEFÍCIOS direto através dos dados e evidências coletadas a repensar as práticas pedagógicas, o desenvolvimento de novas habilidades e metodologias, com conhecimento e evidências da realidade local para apoiar a incorporação de ações que contextualizam a diversidade e a inserção social das reeducandas. Essas informações embasadas cientificamente permitirão implementação de políticas públicas mais eficazes, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos humanos, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado. Os participantes receberão, os instrumentos de coleta, um retorno sobre sua pontuação obtida no questionário de avaliação de conhecimento básicos sobre boas práticas, utilizadas na ação educativa, estratégias que contextualizam a diversidade e formação de professores, para assim, qualificar a atuação com esse perfil nos espaços educacionais do sistema prisional.

Os resultados serão encaminhados, em formato de um guia prático a biblioteca da Escola Estadual Irmã Dulce, entidades públicas e colaboradores, o que também servirá de base para melhoria de políticas públicas para formação de professores de EJA .

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a responder a qualquer questão sejam elas obrigatórias ou não e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos participantes dos pesquisadores. Os custos diretos e indiretos da pesquisa, quando a mesma se der exclusivamente com a utilização de ferramentas eletrônicas será de propriedade do pesquisador ou acesso por via rede gratuita de internet Wi-fi. Cabendo aos participantes de pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico, logo após a sistematização dos dados serão apagadas da plataforma do Google forms. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa através das observações e questionários ficarão armazenados em computador pessoal sob responsabilidade do pesquisador responsável residente à rua Casimiro de Abreu 256, Vila Torres Galvão, Paulista - PE, CEP 53.403-480 - Telefone 81 9 9319-9177 e e-mail cintia.gsantos@ufpe.br, para contato com pesquisador (inclusive ligações a cobrar), pelo período de no mínimo 5 anos após o término da pesquisa, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde)

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar Resolução CNS nº 510 de 2016 e/ou Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) órgão que analisa e avalia projetos de pesquisa que envolvem seres humanos, do Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão da UFPE (no endereço: **(A Rua Dr. João Moura, 92 Bela Vista, Matriz - VITORIA DE SANTO ANTAO - PE, CEP: 55.612-440, Telefone (81)3114-4152 – e-mail:: cep.cav@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo: **As narrativas de boas práticas de ensino na Educação de Jovens e Adultos: Estratégias que contextualizam a inclusão da diversidade na ação educativa**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento.

Local e data _____, __/__/____

Assinatura do participante: _____

APENDICE C – QUESTIONÁRIO DO (A) PROFESSOR(A)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Senhor(a) Professor(a),

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, das práticas pedagógicas e do perfil socioeconômico e cultural dos professores das turmas de EJA selecionados/as para a pesquisa. Terá duração em média de 20 minutos distribuídos em 3 (três) etapas por formulário on-line no link <https://forms.gle/P6tgcFSaWenEB9Xs6>.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo, como também o direito de não responder as perguntas durante o desenvolvimento da pesquisa e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

Os dados coletados nesta pesquisa gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc, ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade do (pesquisador), no endereço, rua Casimiro de Abreu 256, Vila Torres Galvão, Paulista - PE, CEP 53.403-480 - Telefone 81 9 9319-9177 e e-mail cintia.g Santos@ufpe.br, para contato com pesquisador responsável (inclusive ligações a cobrar), pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores. Com ressarcimento de transporte, custos de acesso por meio eletrônico e alimentação. Seguindo conforme TCLE, lido, aprovado e assinado.

SEXO

- (A) Masculino
- (B) Feminino

IDADE

- (A) Até 24 anos.
- (B) De 25 a 29 anos.
- (C) De 30 a 39 anos.
- (D) 55 anos ou mais.
- (E) De 40 a 49 anos.
- (F) De 50 a 54 anos.

COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- (A) Branco(a).
- (B) Amarelo(a)
- (C) Pardo(a).
- (D) Indígena.
- (E) Preto(a).

QUAL O SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE (ATÉ A GRADUAÇÃO)?

- (A) Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).
- (B) Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).
- (C) Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).
- (D) Ensino Superior – Pedagogia.
- (E) Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.
- (F) Ensino Superior – Licenciatura em Letras.
- (G) Ensino Superior – Escola Normal Superior.
- (H) Ensino Superior – Outros.

HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE?

- (A) Há 2 anos ou menos.
- (B) De 3 a 7 anos.
- (C) De 8 a 14 anos.
- (D) De 15 a 20 anos.
- (E) Há mais de 20 anos.

EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ FEZ O CURSO SUPERIOR? SE VOCÊ ESTUDOU EM MAIS DE UMA INSTITUIÇÃO, ASSINALE AQUELA EM QUE OBTVEU O SEU TÍTULO PROFISSIONAL.

- (A) Pública federal.
- (B) Pública estadual.
- (C) Pública municipal.
- (D) Privada.
- (E) Não se aplica.

QUAL ERA A NATUREZA DESSA INSTITUIÇÃO?

- (A) Faculdade isolada.
- (B) Centro Universitário.
- (C) Universidade.
- (D) Não se aplica.

DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?

- (A) Presencial.
- (B) Semi-presencial.
- (C) À distância.
- (D) Não se aplica.

INDIQUE A MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- (A) Atualização (mínimo de 180 horas).
- (B) Especialização (mínimo de 360 horas).
- (C) Mestrado.
- (D) Doutorado.

(E) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.

INDIQUE QUAL A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- (A) Educação, enfatizando alfabetização.
- (B) Educação, enfatizando linguística e/ou letramento.
- (C) Educação – outras ênfase.
- (D) Outras áreas que não seja a Educação.

VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- (A) Sim.
- (B) Não.

QUAL A CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE QUE VOCÊ CONSIDEROU MAIS RELEVANTE?

- (A) Menos de 20 horas.
- (B) De 41 a 80 horas.
- (C) De 21 a 40 horas
- (D) Mais de 80 horas.

VOCÊ UTILIZA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?

- (A) Quase sempre.
- (B) Eventualmente.
- (C) Quase nunca.

ALÉM DA ATIVIDADE COMO DOCENTE NESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?

- (A) Sim, na área de Educação.
- (B) Sim, fora da área de Educação.
- (C) Não.

HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO?

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) De 1 a 2 anos.
- (C) De 3 a 5 anos.
- (D) De 10 a 15 anos.
- (E) De 6 a 9 anos.
- (F) De 15 a 20 anos.
- (G) Há mais de 20 anos.

HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) De 1 a 2 anos.
- (C) De 3 a 5 anos.
- (D) De 6 a 9 anos.
- (E) De 10 a 15 anos.
- (F) De 15 a 20 anos.
- (G) Há mais de 20 anos.

HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ MINISTRA AULAS PARA ESTUDANTES DA EJA NESTA ESCOLA

- (A) Até 2 anos.
- (B) De 3 a 4 anos.
- (C) De 5 a 6 anos.
- (D) De 7 a 8 anos.
- (E) Mais de 8 anos.

QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL?

- (A) Até 19 horas-aula.
- (B) 20 horas-aula.
- (C) De 21 a 24 horas-aula.
- (D) 25 horas-aula.
- (E) De 26 a 29 horas-aula.
- (F) 30 horas-aula.

- (G) De 31 a 39 horas-aula.
 (H) 40 horas-aula.
 (I) Mais de 40 horas-aula.

QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA?

- (A) Estatutário.
 (B) CLT.
 (C) Prestador de serviço por contrato temporário.
 (D) Prestador de serviço sem contrato.

QUAL AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOCÊ UTILIZA COM SUAS ESTUDANTES DA EJA

PRÁTICAS	Semanalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Nunca
Elencar os conteúdos a serem explorados e seus respectivos objetivos: Geral e Específicos?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Conversar sobre o que os educandos já sabem sobre o conteúdo explorado: perspectiva da totalidade empírica.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Descrever o que deve ser levado em consideração no momento de apresentação do conteúdo, que explore a prática social e o conhecimento científico do educando	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Identificar o que os estudantes gostariam de saber a mais acerca dos conteúdos explorados.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Definir o conteúdo empírico a ser explorado.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Registrar acerca do uso dos conteúdos que os educandos fazem na prática social cotidianas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Identificar problemas mais relevantes oriundos da prática social e dos conteúdos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Registrar as questões problematizadoras em cartazes expostos na sala de aula até finalizar o estudo de um conteúdo/temas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Definir a pertinência/relevância das dimensões de acordo com o conteúdo com a turma e com os objetivos, com o intuito de ampliar a aprendizagem do educando.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Relacionar a construção do conhecimento com o conteúdo as dimensões (histórica, sociais, econômicas, políticas, religiosas, éticas, etc.) .	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Utilizar estratégias didáticas para enriquecer o processo de reelaboração de conceitos, ou desconstrução de conceitos baseados no senso comum, por conceitos científicos, a partir de questionamentos, explicações mais claras, retomadas de conteúdos mais complexos, em uma ação interativa entre professor e educandos acerca dos conteúdos explorados.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Explorar os recursos humanos e materiais necessários para consolidação do processo educativo.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Evidenciar atividades que orientem os alunos adquirir aprendizagem acerca do conteúdo explorado.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Lidar com situações que lhes sejam familiares e que apresentem temas do interesse dos alunos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Experimentar situações reais que interferem com os conteúdos explorados e que devem ser levados em consideração a aprendizagem	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Confrontar o saber empírico com o saber científico.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Pôr em prática o novo conhecimento apreendido	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Responder ou resolver questões do cotidiano, utilizando o novo conhecimento adquirido?(considerando seu entorno, sua realidade imediata e também global)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

INDIQUE SE VOCÊ UTILIZA OU NÃO NESTA ESCOLA

RECURSOS DIDÁTICOS	Sim, utilizo.	Não utilizo porque não acho necessário.	Não utilizo porque a escola não tem.
Computadores	(A)	(B)	(C)
Internet	(A)	(B)	(C)
Televisão	(A)	(B)	(C)
Jornais e revistas informativas	(A)	(B)	(C)
Obras literárias	(A)	(B)	(C)
Livros de consulta para os professores	(A)	(B)	(C)
Livros de literatura em geral	(A)	(B)	(C)
Livros didáticos	(A)	(B)	(C)
Data show	(A)	(B)	(C)
Tablet	(A)	(B)	(C)
Máquina copiadora	(A)	(B)	(C)

COMO FOI DESENVOLVIDO O PROJETO PEDAGÓGICO DESTA ESCOLA?

- (A) Pela aplicação de modelo encaminhado pela Secretaria de Educação.
- (B) Foi elaborado pelo(a) diretor(a).
- (C) O(A) diretor(a) elaborou uma proposta de projeto, apresentou-a aos professores para sugestões e depois chegou à versão final.
- (D) Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, o(a) diretor(a) chegou à versão final.
- (E) Foi elaborado pelo(a) diretor(a) e por uma equipe de professores.
- (F) De outra maneira.
- (G) Não sei como foi desenvolvido.
- (H) Não existe Projeto Pedagógico.

QUANTO DOS CONTEÚDOS PREVISTOS VOCÊ CONSEGUIU DESENVOLVER COM OS ALUNOS, EM 2023?

- (A) Menos de 40%.
- (B) Entre 40% e 60%.
- (C) Entre 60% e 80%.
- (D) Mais de 80%.

FORAM DESENVOLVIDOS TEMAS SOBRE AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO QUE LIMITAM O EXERCÍCIO PLENO DOS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS PELAS MULHERES?

- (A) Que as mulheres tenham acesso à escola;
- (B) Acesso igualitário da mulher à habitação, à terra, ao trabalho, ao crédito e à tecnologia;
- (C) Que se garanta que as mulheres concluam os estudos;
- (D) Que se aborde o analfabetismo na mulher adulta;
- (E) Para proteger as alunas grávidas das formas de discriminação;
- (F) Todas as respostas

QUANTOS OS ESTUDANTES. VOCÊ ACHA QUE:

	Quase todos os alunos.	Um pouco mais da metade dos alunos.	Um pouco menos da metade dos alunos.	Quase nenhum aluno.	Não sei.
concluirão o Ensino Fundamental?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
concluirão o Ensino Médio?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
entrarão para a Universidade?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

POSSÍVEIS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.

PROBLEMAS DE APRENDIZAGENS DOS ESTUDANTES DE EJA	Concordo	Discordo
Ocorrem na escola devido à carência de infraestrutura física e/ou pedagógica.	(A)	(B)
São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.	(A)	(B)
Ocorrem na escola, que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.	(A)	(B)
Estão relacionados aos conteúdos curriculares, que são inadequados às necessidades dos alunos.	(A)	(B)
Estão relacionados ao não-cumprimento do conteúdo curricular.	(A)	(B)
Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do(as) professores(as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	(A)	(B)
Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.	(A)	(B)
São decorrentes do meio em que o aluno vive.	(A)	(B)
Ocorrem devido à falta de aptidão e habilidades dos alunos, idosos e deficientes	(A)	(B)
Estão vinculadas à baixa autoestima dos alunos.	(A)	(B)
Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno.	(A)	(B)

OS ITENS APRESENTAM ALGUMAS AFIRMAÇÕES.

TRABALHO COLETIVO NO AMBIENTE ESCOLAR	Concordo totalmente	Concordo	Neutro	Discordo	Discordo totalmente
O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos na EJA.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Participo das decisões relacionadas ao meu trabalho.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
A equipe de professores leva em consideração minhas ideias.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Eu levo em consideração as ideias de outros colegas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
O ensino que a escola oferece aos alunos é muito influenciado pela troca de ideias entre os professores.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Os professores desta escola procuram coordenar o conteúdo das disciplinas entre as diferentes séries.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
O diretor, professores e demais membros da equipe da escola colaboram para fazer esta escola funcionar bem.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)